Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Навчально-науковий інститут «Академія вчительства»
Інститут педагогіки НАПН України
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Європейський інститут безперервної освіти (Словацька Республіка)
Інститут соціологічних наук і педагогіки Варшавського університету
природничих наук (SGGW w Warszawie) (Республіка Польща)
Резекненська академія технологій (Латвійська Республіка)
Софійський університет (Республіка Болгарія)
Педагогічний інститут Університету Ченду (Китайська Народна Республіка)
Асоціація Харків-Оксфорд
Центр музично-освітньої майстерності (Французька Республіка)
Всесвітня конфедерація молоді та спорту (Турецька Республіка)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (ByteEd-2025)

МАТЕРІАЛИ
ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
(17–19 квітня 2025 року, м. Харків, Україна)

Електронний ресурс

ХАРКІВ
2025

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Навчально-науковий інститут «Академія вчительства»
Інститут педагогіки НАПН України
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Європейський інститут безперервної освіти (Словацька Республіка)
Інститут соціологічних наук і педагогіки Варшавського університету
природничих наук (SGGW w Warszawie) (Республіка Польща)
Резекненська академія технологій (Латвійська Республіка)
Софійський університет (Республіка Болгарія)
Педагогічний інститут Університету Ченду (Китайська Народна Республіка)
Асоціація Харків-Оксфорд
Центр музично-освітньої майстерності (Французька Республіка)
Всесвітня конфедерація молоді та спорту (Турецька Республіка)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (ByteEd-2025)

МАТЕРІАЛИ
ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
(17–19 квітня 2025 року, м. Харків, Україна)

Електронний ресурс

ХАРКІВ
2025

УДК 37(063)
Т 33

Реєстраційне посвідчення УкрІНТЕІ МОН України
(посвідчення № 570 від 07 грудня 2023 року)

Затверджено до розміщення в мережі інтернет
рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 24 від 15 вересня 2025 року)

Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025) : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (17–19 квітня 2025 року, м. Харків, Україна) / за заг. ред. І. В. Таможської. [Електронний ресурс]. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2025. – 1 ел. опт. диск (CD-ROM). – Систем. вимоги: Процесор Pentium-класса ; ОС Windows 7/10 ; дисковод CD-ROM; Acrobat Reader 10. – (PDF. 425 с.)
ISBN 978-966-285-800-6

До матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції включено доповіді науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої та загальної середньої освіти, здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

У матеріалах конференції розглянуто історичні та методологічні засади розвитку педагогічної науки, проблеми міжнародної освіти та педагогічної компаративістики в умовах глобалізованого суспільства, питання модернізації середньої та вищої освіти в контексті цифровізації навчального простору, теоретичної та практичної професійної підготовки майбутніх фахівців, неформальної й інформальної освіти, забезпечення ефективності інноваційних освітніх технологій в епоху динамічних змін, надання педагогічної підтримки здобувачам з особливими освітніми потребами, компенсації освітніх втрат в умовах війни й повоєнний період, проблеми педагогічного менеджменту, публічного управління й адміністрування в закладах вищої освіти.

Відповідальність за якість і достовірність матеріалів несуть автори публікацій.

ISBN 978-966-285-800-6
https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/24392

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2025

ЗМІСТ

Абдулаєв Марат. Підготовка менеджерів до роботи в умовах цифрової трансформації: CRM як ключовий інструмент 9

Адах Вадим. Цифровізація освітнього середовища закладів вищої освіти як вимога сьогодення 11

Баліка Людмила. Використання інструментів інформаційно-цифрового середовища в неформальній освіті майбутніх учителів 13

Башкір Ольга, Чобан Наталія, Найдьонова Марина. Способи формування стресостійкості майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання 16

Бєляєв Сергій, Кондрацька Лариса. Цифрова грамотність науково-педагогічного працівника як основа ефективності освітнього процесу 19

Бойчук Валентина. Комунікативний аспект формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови 22

Васильєв Олексій. Використання цифрових платформ зі штучним інтелектом у науково-дослідницькій діяльності 26

Ваховський Леонід. Особливості використання термінологічного аналізу в дослідженнях з історії освіти 31

Вельма Світлана, Жовтоніжко Ірина. Інтеграція елементів гейміфікації у процес викладання математичних освітніх компонентів 34

Вишневська Марина. Ефективність кейс-методу в іншомовній підготовці майбутніх економістів 37

Віротченко Світлана. Цифрова трансформація вищої освіти: латвійський досвід та європейський контекст 40

Гавриленко Дмитро. Використання сучасних технологій та наукових досягнень у підготовці радіофізиків 44

Гавриш Ігор. Надання педагогічної підтримки школярам в умовах змішаного навчанняяк педагогічна проблема 49

Гриценко Михайло. Репетиторство в сучасному освітньому процесі 52

Гряник Дарина. Модель інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти 55

Губський Олексій. Порівняння програм підготовки майбутніх фахівців із маркетингу в портфоліо-школах та традиційних університетах Сполучених Штатів Америки 61

Давидова Жанна. Мовний та міжкультурний чинник в академічній мобільності: вплив на ефективність навчання іноземних студентів в країнах з різними освітніми моделями 65

Даниско Оксана. Особливості застосування технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) для візуалізації складнокоординаційних рухів на уроках фізичної культури 68

Демчук Олег. Розвиток емоційного інтелекту студентів в умовах змішаного навчання 72

Ду Фенін. Використання цифрових технологій на уроках музичного мистецтва в школах КНР..... 76

Жигло Оксана. Психолого-педагогічні умови формування професійної мотивації студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти 81

Завгородній Дмитро. Використання цифрових інструментів для розвитку інфомедійної грамотності в умовах онлайн-навчання 85

Звєкова Світлана. Вимоги до майстерності педагога в роботі з дітьми з порушеннями мовлення..... 87

Зенякін Олексій. Формування іншомовної комунікативної компетентності німецьких студентів на основі використання рідної мови..... 90

Ільєнко Андрій. Риторична культура державного службовця в аспекті його мовної свідомості 93

Кайдалова Лідія. Упровадження цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців..... 96

Карпенко Ореста, **Чепіль Марія.** MOOC для освітян: виклик та можливості в умовах війни 99

Кікінежді Оксана, Рик Микола, Василькевич Ярослава. Застосування дизайн-мислення як цифрової технології в освітньому середовищі 103

Кімакович Віталій. Структура готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності..... 107

Кіріяченко Ірина. Переваги та недоліки залучення технологій у китайському дитячому садочку 110

Князян Маріанна. Сучасні методологічні підходи до професійної підготовки викладача іноземних мов..... 115

Козир Маргарита, **Непийвода Анастасія.** Роль цифрових платформ у розвитку консультаційної діяльності в освіті дорослих..... 118

Корсун Світлана, Шапошнікова Ірина. Формування здоров'я-збережувальної відповідальності у здобувачів вищої освіти: психолого-педагогічний аспект. 122

Кравченко Володимир. Педагогічні принципи в контексті управління взаємодією зі стейкхолдерами підприємств агропромислового комплексу..... 125

Кугай Ксенія. Персоналізовані тести для студентів комп'ютерних спеціальностей як інструмент індивідуалізації навчання іноземних мов 127

Куйдіна Тетяна, Кабацька Олена. Формування соціального здоров'я студентів для створення позитивного іміджу майбутнього викладача 130

Курільченко Максим. Роль та значення самостійної роботи в професійному становленні майбутніх фахівців 134

Кушнір Анастасія. Формування компетентностей для розбудови миру у бакалаврів зі спеціальності «Менеджмент» 138

Лебедик Леся. Формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі професійної підготовки..... 143

Лунячек Вадим. Вплив глобалізаційних процесів на професійний розвиток

керівників освіти 146

Лунячек Станіслав. Персональний вебсайт як складова інформаційно-цифрової компетентності вчителя 151

Малихін Олександр, Ліпчевська Інна. Використання штучного інтелекту в професійно-педагогічній діяльності вчителя академічного ліцею 153

Малихін Олександр, Павельчук Марина. Формування цифрового освітнього середовища для підвищення якості підготовки здобувачів профільної середньої освіти: дидактичний аспект 157

Мариновська Оксана. Класифікація освітніх інновацій 159

Махович Інна. Гейміфікація як засіб індивідуалізації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей 163

Мельниченко Ольга, Кисіль Анна. Адаптація вищої освіти України до сучасних викликів 167

Мокляк Володимир, Петренко Леся, Петренко Руслан. Цифровізація вищої освіти: вплив цифрових технологій на освітнє та наукове середовище 170

Невзоров Роман, Онипченко Павло, Громико Олег. Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації 177

Осінній Іван. Технологічний підхід організації підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності 180

Петренко Інна. Проблема безпечного інформаційно-цифрового освітнього середовища в умовах війни 183

Петренко Леся, Брах Юлія. Становлення педагогічної постаті А.П. Каришина 186

Петренко Леся, Панасенко Тетяна. Головні аспекти духовно-морального формування особистості майбутніх педагогів 189

Петренко Леся, Піддубний Роман. Національно-патріотичне виховання майбутніх офіцерів як процес розвитку особистості 191

Петренко Наталія. Формування самоосвітньої компетенції здобувачів вищої освіти: методи, стратегії, перспективи 193

Петренко Оксана. Оцінювання результативності наукової діяльності ЗВО в умовах цифровізації: досвід, ризики, перспективи 197

Петренко Сергій. Штучний інтелект як інструмент персоналізованого навчання в умовах інформаційно-освітнього середовища університету 200

Плачинда Тетяна. Формування soft skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту 203

Пономаренко Артем. Цифрова компетентність як складова змісту професійної підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» 206

Прусак Павло. Клієнтський супровід у коучингу: особливості психологічних впливів 210

Пустовіт Григорій. ІЦТ в управлінні освітнім процесом у закладах позашкільної освіти 212

Рацул Анатолій. Інноваційні цифрові підходи в інклюзивній освіті: формування адаптивного навчального середовища для учнів з особливими освітніми потребами 215

Рацул Олександр. Цифрова інформаційна культура та соціальна реклама в освіті: виклики та перспективи формування громадської свідомості 218

Рій Юлія. Готовність вчителя до неформальної та інформальної освіти в Україні як ключовий чинник його професійного самовдосконалення..... 220

Рогинський Сергій. Роль цифрових ігор у середній освіті: мотивація та активна участь здобувачів освіти..... 224

Романюк Діана. Формування готовності до волонтерської діяльності майбутніх фахівців-філологів на етапі педагогічної практики..... 227

Сапітон Ігор. Виховання морально-політичної культури майбутніх офіцерів танкових військ у процесі професійної підготовки 230

Ситнікова Ольга. Формування плюрикультурності майбутнього фахівця-філолога: методи та прийоми..... 233

Стрельніков Віктор. Використання електронних освітніх ресурсів для проєктування вчителем інтерактивних технологій навчання..... 236

Сумцов Дмитро. Потенціал цифрових освітніх платформ як інструменту неформальної освіти магістрантів економічних спеціальностей..... 239

Таможська Ірина. Комунікативні прийоми як засіб підвищення ефективності педагогічного спілкування 241

Ткачов Сергій, Ткачов Артем, Махновський Сергій. Змішане навчання як засіб реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів у вищій школі . 244

Ткачова Наталія, Байдала Вікторія, Чирва Ярослава. Педагогічний консалтинг як інструмент професійного розвитку майбутнього педагога 249

Трубавіна Ірина. Щодо проблеми підвищення кваліфікації офіцерів вищого командного складу з проблеми гендерно чутливого і недискримінаційного спілкування 254

Федоренко Олена, Доценко Вікторія. Актуальні питання інформаційної безпеки дітей в інтернеті в умовах війни..... 256

Федорович Андрій. Мережевий етикет як важливий елемент комунікації вчителя..... 260

Федорович Анна. Дитиноцентризм педагогіки Януша Корчака..... 263

Хоменко Алла. Методичний інструментарій розвитку емоційного інтелекту в цифровому освітньому середовищі..... 266

Цибульська Світлана. Професійний розвиток педагогів в умовах реалізації нового професійного стандарту (2024) 271

Чернюк Анжеліка. Індивідуалізація навчання як умова ефективного впровадження інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей в освітній процес 274

Ali Uzun. Historical and methodological foundations of the development of pedagogical science..... 277

Baková Veronika, Plavčan Peter. Development of Slovak universities in the context of digitization of higher education 287

Dimitrov Oleksii. Concerning the digitalization of the educational process in Australian universities 295

Gao Haoyue, Wei Qing. Abstract of Research on the Prevention and Intervention Strategies for Psychological Crisis in Adolescent Students..... 299

Gong Manman, Gou Ping. Building a Psychological Defense Together: Home-School Collaboration in Psychological Crisis Intervention for Middle School Students 301

Holubnycha Liudmyla. Some features of teaching English to law students 313

Hu Wenhan. A Survey Study on Emotional Intelligence of Junior High School Students 316

Kryvoshei Kyrylo. Developing Students' Resilience Through Psychoeducation: Innovative Approaches in Higher Education 322

Kuznetsova Olena, Shtefan Liudmyla. AI-based tools in education: focus on concerns 326

Lao Siyuan. A Study on Collaborative Response Strategies among Families, Schools, and Communities to Address Psychological Crises Following Suicide Attempts in Adolescents..... 329

Long Hongyu. Research on the Dilemmas and Strategies of Online Learning for Primary and Secondary School Students 336

Luo Zihan. Research on Intercultural Adaptation and Enhancement Strategies for International Students from Central Asia to China - A Case Study of Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Turkmenistan 346

Ma Xingyu. Overview of The Cross-Cultural Adaptation Research of International Students from The «Belt And Road» Countries 354

Peng Li. Academic Burnout Among Middle School Students: A Research Review... 364

Xu Jinlu, Gou Ping. Building a psychological crisis protection system for adolescents: an effective path from prevention to intervention..... 371

Yang Yiting. A Systematic Review of Test Anxiety Among Junior High School Students Over the Past Decad 380

Zeng Linling, Liao Caizhi. Research on Cross-cultural Adaptation of International Students from ASEAN Countries under the Belt and Road Initiative..... 387

Zhang Xiaojuan. A Review of Research on Internet Addiction Among Middle School Students 396

Zhang Xin. The effect of parental psychological control on middle school students' engagement in learning: the mediating role of psychological capital..... 403

Zhu Fengxue, Wei Qing. Research on the Home-school-medical-social Collaborative System for Adolesent Psychological Crisis Prevention and Intervention 413

Терентьєва Наталія. Підготовка фахівців галузі Фізична культура і спорт в умовах фокусності освітніх програм..... 423

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: CRM ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ

Марат АБДУЛАЄВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Актуальність підготовки менеджерів до роботи в умовах цифрової трансформації з використанням CRM (Customer Relationship Management) систем є надзвичайно високою, оскільки сучасний бізнес все більше орієнтується на ефективне управління взаємовідносинами з клієнтами, а CRM-системи стають невід'ємною частиною цього процесу.

Цифрова трансформація суттєво змінює бізнес-процеси, у тому числі маркетинг, продажі та обслуговування клієнтів. Упровадження нових технологій вимагає від менеджерів здатності швидко освоювати інноваційні інструменти. CRM-системи дозволяють автоматизувати більшість процесів взаємодії з клієнтами, що підвищує ефективність і результативність роботи.

Мета: висвітлити важливість підготовки майбутніх менеджерів до роботи в умовах цифрових змін, де CRM-системи відіграють ключову роль; визначити основні методи підготовки менеджерів до роботи в умовах цифрової трансформації на етапі навчання в закладі вищої освіти.

В умовах глобалізації та автоматизації ключову роль у процесах управління відіграють CRM-системи, що дозволяють оптимізувати взаємодію з клієнтами та покращити бізнес-процеси (Kotler et al., 2021). У сучасному світі, де інформація є основним активом, менеджери повинні володіти інструментами, що дозволяють ефективно обробляти та аналізувати інформацію. CRM-системи не лише допомагають вести облік клієнтів, а й сприяють прийняттю стратегічних рішень, заснованих на аналізі поведінки споживачів [3].

CRM-системи забезпечують ефективне управління клієнтськими відносинами, автоматизацію продажів, маркетингу та сервісного обслуговування. Вони дозволяють аналізувати дані про клієнтів, прогнозувати їхню поведінку та будувати персоналізовані стратегії взаємодії (Payne & Frow, 2005). Такі системи не лише спрощують процеси взаємодії з клієнтами, але й надають менеджерам змогу приймати рішення, засновані на аналітиці великих обсягів даних [4].

Українські підприємства також демонструють успішні кейси інтеграції CRM. Наприклад, українська компанія «Rozetka», де працює понад 70 менеджерів клієнтської підтримки - активно застосовує CRM систему для управління замовленнями та підтримки клієнтів, що дозволяє значно підвищити рівень сервісу. Це свідчить про те, що майбутні менеджери повинні володіти навичками роботи з CRM для забезпечення конкурентних переваг компаній у цифрову епоху.

Одним із прикладів ефективного використання CRM є компанія *Salesforce*, яка пропонує універсальну платформу для автоматизації бізнес-процесів.

Використання CRM-систем у компаніях призводить до збільшення продуктивності роботи відділу продажів на 29%, а закриття угоди з потенційним клієнтом (конверсія) клієнтів підвищується на 26% (Reinartz et al., 2004) [5]. Це підтверджує значущість даних систем у бізнес-середовищі.

Згідно з дослідженнями [2], понад 70% компаній, що впроваджують CRM, відзначають покращення взаємодії з клієнтами та збільшення рівня задоволеності споживачів (Boulding et al., 2017). Це свідчить про важливість систем CRM, як інструменту для майбутніх менеджерів. У зв'язку з цим виникає необхідність формування CRM-компетенцій в майбутніх менеджерів на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Інтеграція CRM у навчальний процес сприяє розвитку аналітичного мислення, навичок прийняття управлінських рішень та стратегічного планування. Опанування CRM-систем допоможе майбутнім менеджерам: використовувати дані для розробки ефективних маркетингових стратегій; оптимізувати бізнес-процеси, що допоможе заощадити час й акцентувати увагу на більш важливому функціоналі; аналізувати клієнтські потреби для підвищення рівня лояльності; вдосконалювати комунікативні навички завдяки роботі з автоматизованими каналами взаємодії, відкритими лініями.

Основними методами, які можуть реалізовувати формування CRM-компетенцій на етапі навчання в закладі вищої освіти є:

- Розробка навчальних програм, тренінгів, спеціалізованих курсів з використання CRM-систем і цифрових інструментів є одним із основних методів підготовки менеджерів. Курси повинні охоплювати як технічні аспекти роботи з CRM, так і стратегії взаємодії з клієнтами через цифрові канали.
- Практичні заняття з опанування CRM-систем. Організація симуляцій і кейс-стаді для розв'язання реальних бізнес-завдань допоможе студентам краще орієнтуватися у нових умовах. Реалізація CRM-навчання може здійснюватися через симуляційні програми, інтерактивні кейси та реальні проєкти у співпраці з бізнесом.
- Інтеграція з іншими інструментами: CRM-системи часто інтегруються з іншими програмними засобами, такими як ERP-системи, платформи для аналізу даних, чат-боти для підтримки клієнтів тощо. У навчанні менеджерів має бути розуміння того, як CRM взаємодіє з іншими інструментами для досягнення найкращих результатів.

Упровадження менторських програм, де досвідчені працівники супроводжують нових менеджерів у процесі освоєння цифрових інструментів, може значно прискорити адаптацію і забезпечити більш високий рівень залучення. Зокрема, упровадження партнерських програм між університетами та розробниками Українських та Європейських CRM-систем, таких як Uspacy, Sales Drive або Pipe Drive, Creatio, дозволить здобувачам освіти отримати реальний досвід роботи.

- Постійна оцінка ефективності навчання: Для того, щоб забезпечити якісну підготовку, необхідно постійно оцінювати результати навчання менеджерів і впроваджувати корективи в програму підготовки, враховуючи зворотний зв'язок від учасників.

Основними перешкодами на шляху до впровадження CRM у навчальні програми є обмежений доступ до ліцензійного програмного забезпечення, відсутність фінансування на ліцензії CRM систем(так як стандартного безкоштовного функціоналу недостатньо для формування такої компетенції) та їх налаштувань технічними фахівцями з сфери ІТ, також недостатня технологічна підготовка викладачів, та потреба в адаптації методик викладання на що потрібен час й фінансування для комплексного навчання використання таких систем.

Отже, володіння CRM-системами є ключовою компетенцією для сучасних менеджерів, яка підвищує їхню конкурентоспроможність у цифрову епоху. Упровадження CRM у навчальний процес підготовки менеджерів забезпечить адаптацію випускників до вимог ринку та сприятиме розвитку аналітичного підходу до управління. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методики навчання CRM-компетенцій, а також на розробку практичних курсів, що поєднують теоретичні знання з реальними бізнес-кейсами.

Список використаних джерел

1. Бабюк, Н. (2021). Використання CRM-систем у маркетингових стратегіях підприємств. *Економічний часопис,* 10(2), 45-52.

2. Boulding, W., Staelin, R., Ehret, M., & Johnston, W. J. (2017). A customer relationship management roadmap : What is known, potential pitfalls, and where to go. *Journal of Marketing,* 69(4), 155-166. https://doi.org/10.1509/jmkg.69.4.155

3. Kotler, P., Keller, K. L., Goodman, M., & Hansen, T. (2021). Marketing Management. Pearson.

4. Payne, A., & Frow, P. (2005). A strategic framework for customer relationship management. *Journal of Marketing,* 69(4), 167-176. https://doi.org/10.1509/jmkg.2005.69.4.167

5. Reinartz, W., Krafft, M., & Hoyer, W. D. (2004). The customer relationship management process : Its measurement and impact on performance. *Journal of Marketing Research*, 41(3), 293-305. https://doi.org/10.1509/jmkr.41.3.293

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Вадим АДАХ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Анотація. Схарактеризовано цифровізацію освітнього середовища закладів вищої освіти як вимогу сьогодення. Цифровізацію освітнього середовища розглянуто як модернізацію системи освіти, широке впровадження цифрових інструментів в освітній процес і цілісне їх залучення в цифрове середовище.

Ключові слова: цифровізація освітнього середовища, заклад вищої освіти, здобувач освіти, фахівці.

Формування цифрового суспільства та становлення цифрової економіки зумовлюють тотальну цифровізацію. На думку Г. Заспи, людство вступило в епоху цифровізації, яка змінила епоху інформатизації та комп'ютеризації [1].

Своєю чергою, цифровізація, створення спеціального цифрового освітнього середовища формують освіту майбутнього. Відтак, формування цифрового освітнього середовища – це стратегічне завдання, яке вирішується через розвиток й упровадження електронного навчання на основі цифрових технологій, позаяк саме сучасні цифрові технології дають можливість забезпечити кожному здобувачу освіти індивідуалізацію освітньої траєкторії.

У контексті розвитку системи вищої освіти цифровізація освітнього середовища передбачає перехід від традиційної освіти до цифрової і відзначає, що відмінною рисою цифровізації порівняно з інформатизацією є комплексне використання цифрових форматів подання інформації в освітньому процесі [3, с. 65]. Цифровізацію освітнього середовища розглядаємо як модернізацію системи освіти, широке впровадження цифрових інструментів в освітній процес і цілісне їх залучення в цифрове середовище.

Цифровізація освітнього середовища не лише спричинює зміни на ринку праці, створення нових освітніх та професійних стандартів, але й зумовлює формування нових компетентностей випускників, подолання бар'єрів, зміну ролі викладача. Цифровізація освітнього середовища зумовлює розвиток гнучких навичок адаптації майбутніх фахівців до змін у суспільстві та професійному середовищі.

Ефективною цифровізація освітнього середовища буде за умов: наявності єдиного інформаційного середовища або цифрової освітньої системи, які вирішують завдання, визначені людиною, але водночас діють незалежно (тобто без її участі); управління навчанням та активна адаптація освітнього контенту здійснюється на основі використання великих обсягів даних щодо динаміки та перебігу вивчення здобувачами модулів, дисциплін та навчального плану загалом, аналітичних та прогностичних функцій або цифрового двійника здобувача (наприклад, вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії, оптимальний підбір освітнього контенту тощо); використання перспективних інноваційних технологій, наприклад технологій штучного інтелекту, блокчейн, технологій віртуальної та доповненої реальності, хмарних технологій тощо; активна комунікація всіх учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню цифрових компетентностей із застосуванням сучасних цифрових технологій; пряме підключення до цифрових електронних ресурсів, інформаційних систем, баз та сховищ даних; здійснення персоналізовано-результативного навчання, тобто досягнення освітніх результатів, сформованих на основі персональних запитів здобувачів (В. Савіцька) [2, с.72].

Цифровізація освітнього середовища закладів вищої освіти забезпечить динамічність процесу саморозвитку здобувачів на основі взаємодії та постійного інформаційного обміну, що відрізняється значною рухливістю та гнучкістю

згідно з індивідуальними особливостями суб'єктів освітнього процесу. Це є особливо актуальним для підготовки фахівців з автоматизації, комп'ютерно-інтегрованих технологій та робототехніки, позаяк формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з автоматизації, комп'ютерно-інтегрованих технологій та робототехніки у процесі цифровізації освітнього середовища закладів вищої освіти забезпечує їхню здатність до розв'язання комплексних проблеми професійної та/або самостійної дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики. Особливо такий підхід набуває незаперечної актуальності в умовах війни й повоєнної розбудови стосовно майбутніх бакалаврів з автоматизації, комп'ютерно-інтегрованих технологій та робототехніки, оскільки саме вони створюватимуть основу для матеріального добробуту та соціально-економічного розвитку в країні.

Список використаних джерел

1. Заспа Г. О. Концентрична інформаційна технологія організації цифрової трансформації освітньої діяльності закладів вищої освіти : дис. … канд. техн. наук : 05.13.06 / Черкаський держ. технол. ун-тет. Черкаси, 2021. 175 с.

2. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

Тоцька О. Л. Концептуальні засади управління розвитком вищої освіти в Україні : трансформація напрямів державної політики. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку* 2020. № 22. С.64–70.

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Людмила БАЛІКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

У сучасній системі освіти неформальна освіта виступає потужним засобом доповнення та розширення можливостей формальної освіти, забезпечуючи більш гнучке, індивідуалізоване та практико орієнтоване навчання. Вона надає можливість розвивати критичне мислення, творчі здібності та навички самостійного навчання. Особливу роль у неформальній освіті відіграють інструменти інформаційно-цифрового середовища, які розширюють майбутнім учителям доступ до новітніх освітніх ресурсів та інструментів.

Період пандемії COVID-19, а згодом і повномасштабне вторгнення росії в Україну, стали надзвичайно складними викликами для освітньої системи країни. В умовах різкого переходу до дистанційного та змішаного навчання, необхідності збереження освітнього процесу в ситуації постійної нестабільності, обмеженого доступу до офлайн-навчання, важливу роль почали відігравати такі інструменти, як Google Classroom, Moodle, Google Meet, Zoom. Вони стали незамінними помічниками педагогів, надаючи змогу ефективно організовувати

освітній процес в онлайн-середовищі. Вони дозволили забезпечити взаємодію між викладачами та здобувачами освіти, проводити заняття в синхронному та асинхронному форматах, здійснювати оцінювання знань, зворотний зв'язок, консультації та індивідуальну підтримку здобувачів освіти всіх рівнів.

Інтеграція цифрових технологій у процес неформальної освіти допомагає майбутнім учителям краще орієнтуватися в інформаційному просторі, оволодівати сучасними методами навчання, підвищувати власну професійну мобільність та готовність до змін. Це особливо актуально в контексті трансформації освітніх практик, коли гнучкість, інноваційність та здатність до постійного саморозвитку стають ключовими характеристиками сучасного вчителя.

У сучасному інформаційному просторі наявна велика кількість інструментів інформаційно-цифрового середовища, серед яких онлайн-ресурси з викладання різних предметів, що сприяють підвищенню професійної компетентності сучасних учителів. Майбутні вчителі надають перевагу освітнім ресурсам, які розміщені на офіційних сайтах університетів, міжнародних організацій, міністерств та відомств [1].

Варто відзначити, що на сьогоднішній день є як платні, так і безкоштовні онлайн-платформи, де майбутні вчителі зможуть підвищити свої загальні та фахові компетентності. Такі онлайн-платформи, як Prometheus, EdEra, «Освіторія» та «Всеосвіта» [6; 4], відомі та популярні серед сучасних учителів. Також є менш відомі онлайн-платформи, такі як Coursera, edX [3; 5], де майбутні вчителі можуть проходити курси з педагогіки, методик викладання, розвитку цифрових навичок. Ці платформи надають можливість отримувати сертифікати та дипломи, що підвищують кваліфікацію.

Також, у сучасному інформаційному суспільстві мобільні додатки набули надзвичайно важливого значення як засіб доступу до знань і розвитку особистих та професійних компетентностей майбутніх учителів. У межах неформальної освіти, що характеризується гнучкістю, індивідуальністю та самостійністю в навчанні, мобільні додатки виступають потужним інструментом підтримки й стимулювання освітнього процесу.

До переваг мобільних додатків у неформальній освіті варто віднести: доступність і мобільність; персоналізація освітнього процесу; інтерактивність і гейміфікація; різноманітність форматів; практична орієнтованість.

Педагоги під час неформальної освіти пропонують використовувати такі мобільні додатки як Duolingo, Memrise, Busuu, LinkedIn Learning, Coursera, Khan Academy, Procreate Pocket, Skillshare, Adobe Fresco, Blinkist, PocketBook Reader, Audible, які покращують знання іноземних мов, розвиток цифрової грамотності, сприяють розвитку художніх навичок, креативності мислення тощо.

Завдяки мобільним додаткам неформальна освіта набуває більшої гнучкості, демократичності та технологічної насиченості. Вони сприяють формуванню культури безперервного навчання, заохочують до самоосвіти, допомагають майбутнім учителям тримати руку на пульсі інновацій, опановувати нові методики, інструменти та творчі підходи.

Технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) дедалі активніше інтегруються в освітній простір, відкриваючи нові можливості для занурення в освітній процес та формування практичних навичок у майбутніх учителів. Упровадження в освітній процес віртуальних лабораторій, симуляцій, інтерактивних тренажерів, а також віртуальних та доповнених музейних екскурсій значно розширює можливості неформальної освіти.

Варто відзначити, що використання VR/AR-технологій сприяє створенню інтерактивного, динамічного та наочно візуалізованого освітнього середовища, яке дозволяє здобувачам освіти ефективно засвоювати складні концепції, вивчати культурну спадщину, досліджувати педагогічні ситуації та моделювати освітні процеси [2]. До переваг VR/AR у підготовці майбутніх учителів відносять: занурення в освітні ситуації; доступ до культурного контенту; розвиток інноваційних підходів; інклюзивність та адаптивність; трансформацію ролі викладача. Застосування VR/AR-технологій у підготовці майбутнього вчителя – це необхідність у сучасній педагогічній підготовці, що формує конкурентоспроможного, цифрово-грамотного фахівця.

Використання інструментів інформаційно-цифрового середовища у неформальній освіті майбутніх учителів має свої переваги. *Доступність та гнучкість*: інструменти інформаційно-цифрового середовища дозволяють здобувачам освіти навчатися в зручний для них час та місці, що особливо важливо для здобувачів, котрі часто поєднують навчання з практичною діяльністю. *Індивідуалізація навчання*: цифрові платформи дозволяють налаштовувати освітній процес згідно з індивідуальними потребами, рівнем підготовки та інтересами здобувачів вищої освіти, що покращує мотивацію та залученість. *Інтерактивність та залучення*: використання онлайн-курсів з елементами гейміфікації, відеоуроків, тестів та форумів для обговорення дає можливість активного включення здобувачів вищої освіти у процес навчання. *Розвиток цифрових компетенцій*: використання інструментів інформаційно-цифрового середовища допомагає майбутнім учителям освоїти важливі цифрові навички, необхідні для їхньої подальшої роботи в класі, а також для адаптації до технологічних змін у сучасній освіті.

Варто наголосити, що використання інструментів інформаційно-цифрового середовища в неформальній освіті має не лише переваги, а й виклики та ризики. *Цифровий розрив*: не всі здобувачі освіти мають рівний доступ до необхідних технологій та інтернет-ресурсів, що може призвести до нерівності в навчальних можливостях. *Залежність від технічних проблем*: технічні збої або обмеження в інтернет-з’єднанні можуть перешкодити ефективному використанню цифрових інструментів, знижуючи якість навчання. *Перевантаження інформацією*: величезна кількість ресурсів й інструментів може призвести до інформаційного перевантаження, що ускладнює вибір найбільш корисних для майбутніх вчителів інструментів. *Необхідність навчання викладачів*: для ефективного впровадження інструментів інформаційно-цифрового середовища в неформальну освіту важливо, щоб викладачі самі мали достатній рівень цифрової грамотності та готовність до використання нових технологій.

Отже, використання інструментів інформаційно-цифрового середовища є важливим аспектом у неформальній освіті майбутніх учителів, що допомагає розвивати необхідні цифрові компетенції. Застосування цифрових технологій сприяє розвитку інтерактивних, персоналізованих навчальних процесів, але потребує також вирішення певних викликів, таких як цифровий розрив та інформаційне перевантаження.

Список використаних джерел

1. Малицька І. Д. Розвиток цифрової грамотності вчителів під час воєнного стану (підтримка ЮНЕСКО). *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану» : збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ* / упоряд. : О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С.36-39.
2. Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти : колективна монографія / Литвинова С. Г., Сороко Н. В., Баценко С. В., Богочков Ю. М., Гриб'юк О. О., Дементієвська Н. П., Коркішко І. А., Слободяник О. В., Соколюк О. М., Ухань П. С. / за наук. ред. Литвинової С. Г. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 219 с.
3. Coursera. URL: https://www.coursera.org/courseraplus/special/march-offer-em
4. EdEra. URL: https://ed-era.com/about-us/
5. EdX. URL: https://openedx.org/uk/the-platform/
6. Prometheus. URL: https://prometheus.org.ua/

СПОСОБИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ольга БАШКІР,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Наталія ЧОБАН,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій
Марина НАЙДЬОНОВА,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна

Нерідко сучасні соціальні, політичні та екологічні умови життя людини викликають стрес або синдром напруження. Зважаючи на те, що професія вчителя вимагає значного інтелектуального напруження для оптимального викладання навчального матеріалу, це може викликати стрес. Особи, які працюють у сфері освіти, мають низький рівень здоров'я та піддаються стресу.

Зазначимо, що метою навчального процесу є його ефективність. Відповідальність за це безпосередньо лежить на вчителі та часто виходить за межі академічних знань, особливо під час надзвичайних ситуацій, під час яких дуже важливою є психологічна обстановка та взаємозв'язки в колективі. Підтримувати доброзичливі стосунки в колективі дуже складно, проте цим і займається вчитель. Для цього потрібен величезний внутрішньо особистісний ресурс, який називається життєстійкістю [1, с.118], котра ґрунтується на вміннях та навичках долати стреси.

Дослідники активно вивчають тему стресостійкості. Ученими розроблені діагностичні методи та практичні матеріали для розвитку стресостійкості (Д.О. Ассонов, О.М. Кокун, Г.П. Лазос, О.Б. Морозова, Є.М. Потапчук, О.Р. Поліщук, О.М. Хамініч, О.О. Хаустова, Н.В. Школіна, В.М. Чернобровкін та інші).

Формування стресостійкості в майбутніх учителів є одним із напрямів їхньої професійної підготовки, що сприяє збереженню психічного здоров'я, підвищенню ефективності роботи та запобіганню емоційному вигоранню. Серед основних способів формування стресостійкості зазначимо такі:

1. Розвиток особистісних ресурсів. У цьому напрямі майбутні вчителі мають оволодіти стійкими навичками *позитивного ставлення* до себе та професії, адекватної самооцінки, впевненості у власних силах і мотивації до професійного зростання; *емоційної саморегуляції*, а саме контролювати емоції, зменшувати тривожність, використовувати засоби релаксації (аутотренінг, медитація, дихальні вправи); *саморефлексії* через усвідомлення власних реакцій на стрес і пошук ефективних способів подолання напруги;

2. Використання релаксаційних та психотехнічних методів. Серед методів релаксації зазначимо практики аутогенного тренування, йоги, сміхотерапії, кольоротерапії, ароматерапії, які сприяють зниженню рівня стресу, дихальні вправи та фізичну активність, що реалізується за допомогою вправ для розслаблення м'язів і покращення фізичного стану. Психотехнічні ігри та тренінги становлять собою групові дискусії, ігрові методи, тренінги з розвитку стресостійкості, які покликані формувати навички адаптації в стресових ситуаціях;

3. Формування soft skills (гнучких навичок), серед яких дослідники виокремлюють як актуальні в умовах сьогодення *емоційний інтелект* (розвиток умінь розпізнавати свої та чужі емоції, керувати ними, стресостійкість), *комунікативні навички і толерантність* (уміння ефективно спілкуватися, підтримувати позитивні взаємодії з колегами та учнями, що знижує конфліктність і напруженість), *лідерські якості та саморегуляція* (здатність приймати рішення, управляти конфліктами та власним емоційним станом);

4. Практичне навчання та моделювання професійних ситуацій, що здійснюється через аналіз й обговорення проблемних педагогічних ситуацій, розбір наявних стресових ситуацій у навчанні, пошук шляхів їх подолання; виробнича практика, котра забезпечує реальний досвід роботи з учнями, формування адаптивних реакцій на стрес: інтервізія та супервізія, що сприяють

обміну досвідом і підтримці серед колег, зниженню психологічного навантаження;

5. Організаційна та соціальна підтримка, яка формується через створення підтримуючого освітнього середовища, позитивна атмосфера в колективі, взаємодопомога та підтримка з боку керівництва, психологічна підтримка через доступ до консультацій психологів, участь у тренінгах і семінарах з управління стресом.

Отже, формування стресостійкості у майбутніх учителів – це комплексний процес, що включає розвиток особистісних якостей, освоєння релаксаційних і психотехнічних методів, формування гнучких навичок (soft skills), практичну підготовку та організаційну підтримку. Такий підхід дозволяє майбутнім педагогам ефективно справлятися з професійними стресорами, зберегти психічне здоров'я та забезпечити високу якість освітнього процесу [2].

Крім зазначених угорі способів формування стресостійкості, акцентуємо увагу на *тренінгах*, де варто використовувати психоедукацію, яка б сприяла розумінню процесів, самопізнанню та усвідомленню власної поведінки майбутніх учителів; методи та вправи, які допомагають *розвивати навички рефлексії*, саморегуляції, відпрацьовувати ефективні стратегії поведінки, стимулюють розвиватися, формувати ставлення до життєвих подій, як до досвіду, до частини життя [3, с. 51].

Для наповнення освітніх програм підготовки вчителів, відповідно до потреб практикуючих педагогів щодо підтримки їхнього психічного здоров'я, потрібно орієнтуватися на здоров'язбережувальну, соціально-культурну та психологічну компетентності.

Здоров'язбережувальна компетентність – це інтегральна якість особистості вчителя, яка проявляється в здатності зберігати, зміцнювати та ефективно використовувати власне здоров'я впродовж життя, а також сприяти здоров'ю оточення, зокрема учнівства. Ця компетентність формується шляхом навчання знань (знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, чинники впливу на здоров'я, методи саморегуляції та профілактики захворювань), удосконалення умінь і навичок (організації здорового способу життя, застосування здоров'язбережувальних технологій, самостійне прийняття рішень, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я), розвитку досвіду збереження здоров'я та усвідомленого ставлення до фізичної культури.

Соціально-культурна (соціокультурна) компетентність – це здатність особистості педагога ефективно взаємодіяти в соціумі та полікультурному середовищі, дотримуючись норм, цінностей і традицій суспільства, а також розуміти й сприймати різноманіття культури; це ключовий складник сучасної особистості, який забезпечує її успішну інтеграцію в суспільство, сприяє ефективній міжкультурній комунікації, розвитку громадянської позиції та готовності до життя у глобалізованому світі.

Психологічна компетентність – це здатність особистості вчителя усвідомлювати, розуміти та ефективно використовувати психологічні знання (про особливості психіки, вікові та індивідуальні характеристики, закономірності міжособистісної взаємодії для вирішення професійних і

життєвих завдань), уміння й навички для самопізнання, самоконтролю, конструктивної взаємодії з іншими людьми, учасниками освітнього процесу, саморозвитку та самореалізації. Важливим складником у цій компетентності є, так зване, психологічне благополуччя як здатність адаптуватися до сучасного соціуму, досягти гармонії з оточенням, відчувати задоволення від життя та діяльності, зокрема професійної.

Отже, серед способів формування стресостійкості майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання зазначимо розвиток особистісних ресурсів, використання релаксаційних та психотехнічних методів, формування soft skills, практичне навчання та моделювання професійних ситуацій, організаційна та соціальна підтримка, розвиток навичок рефлексії. Ці способи покликані формувати в майбутніх учителів здоров'язбережувальну, соціально-культурну та психологічну компетентності як показники їхньої стресостійкості.

Список використаних джерел

1. Башкір О.І., Бочарова М.П., Сидоренко Н.В., Тарасенко О.М. Місце soft skills майбутніх учителів у забезпеченні ефективності навчання в умовах надзвичайних ситуацій. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 1. С.116-121. DOI https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.1.17

2. Коваленко В. В. Психологічні особливості стресостійкості вчителів старших класів. *Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих учених*. 2015. Вип. 13 / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С.217-222.

3. Олексенко С.В. Стресостійкість учителів в умовах тривалої стресової ситуації. *Modern engineering and innovative technologies*. 2024. № 34-03. С. 47-52. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49758/1/S_Oleksenko_MEIT_34-03_IPO.pdf

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Сергій БЄЛЯЄВ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна
Лариса КОНДРАЦЬКА,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, м. Харків, Україна

Для закладів вищої освіти прифронтових міст упродовж всього терміну воєнних дій організація освітнього процесу відбувається з дотриманням безпекових вимог. Всі заходи, що стосуються питань організації освітнього процесу, проведення зборів науково-педагогічних працівників, акредитації освітніх програм експертами НАЗЯВО відбуваються виключно онлайн. Це конкретизує серед основних вимог до якості професійної підготовки науково-

педагогічних працівників володіння ними цифровими інструментами організації освітнього процесу в умовах глобальної цифровізації освіти, основні аспекти якої описано в роботах таких науковців, як: Н. Голярдик, Н. Духаніна, В. Корнят, Г. Лесик, Ю. Романишин, О. Сахно, О. Спірін та ін.

Явище цифровізації в освіті спостерігалось ще до впровадження карантинних обмежень під час пандемії Covid-19, що супроводжувалось підвищеними темпами впровадження цифрових технологій в освітній процес під час вивчення різних освітніх компонентів, які могли мати у своєму змісті предметом вивчення цифрові технології, а також не бути змістовно прив'язаними до вивчення цифрових інструментів в освіті. Цифровізація торкалась безпосередньо дисциплін, які вивчають комп'ютерну техніку та програмне забезпечення у частині об'єкта вивчення, а також з позиції необхідності оволодіння сучасними цифровими технологіями. Під час викладання інших освітніх компонентів, зміст яких не передбачав вивчення цифрових технологій та інструментів, викладачі поступово посилювали частку цифрових інструментів у загальному інструментарії педагогічної діяльності у процесі підготовки до проведення занять, а також під час лекційно-семінарських занять, організації самостійної роботи здобувачів освіти тощо. Третім напрямом впровадження цифрових інструментів та технологій традиційно виділяли сферу управління закладом освіти, налагодження електронного документообігу, створення електронних баз тощо.

Звернення до наукових праць, в яких описуються вимоги до якості знань та вмінь і які є обов'язковими у процесі включення у професійну педагогічну діяльність з використанням засобів дистанційного зв'язку, засвідчує наявність кількох підходів. У першому випадку йдеться про формування та розвиток цифрової компетентності (Н. Арістова, О. Браславська, Д. Вербівський, О. Дубасенюк, С. Карплюк, М. Мороз, Л. Озерова, О. Ступак, О. Фонарюк). У відповідності до класичного розуміння суті компетентності її змістом визначається комплекс знань, умінь та професійно важливих якостей [1]

У другому йдеться про формування цифрової грамотності (Л. Хейтін, Д. Букенгем, М. Князєва, Н. Тілікіна), яка в загальному розумінні характеризує здатність користуватись цифровими платформами з метою пошуку потрібної інформації, а також налагодження комунікації [2].

Порівнюючи різні терміни та поняття, які використовують у контексті володіння суб'єктом цифровими інструментами та цифровими технологіями слід зауважити, що поняття цифрової компетентності та цифрової грамотності за різними спільними ознаками не є синонімічними. Науковці вважають, що поняття цифрової грамотності є більш широким й таким, що включає в себе інформаційну грамотність, комп'ютерну грамотність та медіаграмотність. Інформаційна грамотність передбачає володіння знаннями та вміннями для пошуку, оброблення, аналізу та передавання інформації. Комп'ютерна грамотність забезпечує безпечне користування цифровими інструментами. Медіаграмотність вважається здатністю критично сприймати інформацію, яка надходить з медіапростору.

Професійна науково-педагогічна діяльність має відповідати загальним вимогам щодо професійної компетентності сучасного викладача у відповідності до положень компетентнісного підходу (Н. Бібік, Л. Ващенко, Г. Єльникова, О. Зайченко, О. Локшина, В. Маслов, О. Овчарук), що конкретизується за галузями знань та спеціальностями. У той же час спільним для всіх галузей знань та спеціальностей є перехід до використання цифрових інструментів та цифрових технологій для організації педагогічної взаємодії в освітньому процесі. При цьому академічна свобода використовувати зручні платформи, розробляти презентації у власному стилі вказує на доцільність виділяти обов'язковою умовою ефективної педагогічної діяльності саме наявність цифрової грамотності, яку Н. Тілікіна визначає як «здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології для пошуку, оцінки, створення та передачі інформації, що вимагає значних когнітивних і технічних навичок» [3].

Користуючись даним визначенням цифрової грамотності можна виділити основні складові цифрової грамотності викладача, які мають бути сформовані для успішної професійної педагогічної діяльності. Для підбору сучасного матеріалу в межах освітнього компоненту потрібно володіти пошуковими системами на рівні компетентного користувача, що забезпечує пошук, аналіз, відбір дотичної до освітнього компонента інформації, яка має академічну цінність та пройшла відповідне рецензування на етапах оприлюднення. Серед сучасних періодичних видань потрібно визначати академічно доброчесні, публікації наукових статей в яких відбуваються за результатами об'єктивного рецензування. Наявні у вільному доступі навчальні та навчально-методичні матеріали також мають бути предметом компетентного вивчення викладачем з позиції доцільності використання їх змісту у власній викладацькій діяльності.

Для створення контенту викладач має володіти сучасними цифровими інструментами генерування презентацій, опитувальників, що забезпечить динамічність та зручність включення здобувачів освіти в освітній процес в режимі онлайн. Від викладача також очікується користування сучасними інструментами налагодження взаємодії з окремим здобувачем освіти та групою в цілому, що також вимагає ініціативи та розуміння переваг доступних месенджерів, якими можна користуватись для налагодження групового та індивідуального спілкування в межах виконання професійних педагогічних функцій та задач. Проведення контрольних заходів потребує специфічної системи знань та умінь для організації оцінювання здобутих компетентностей та програмних результатів у дистанційному режимі користуючись наявними цифровими інструментами та цифровими технологіями.

Цифрова грамотність сучасного викладача стає передумовою його успішної діяльності у зв'язку з поступовим переходом закладів освіти до електронного документообігу. Це визначає додаткові вимоги розуміння вимог для ведення електронних журналів, заповнення відомостей обліку знань, звітності щодо виконання різних видів навчально-методичної, наукової та інших видів діяльності. У змісті цифрової грамотності також доцільно виділяти знання основних недоліків доступних цифрових інструментів, які можуть ускладнити

виконання професійних обов'язків, знання типових помилок, яких слід уникати з метою швидкого та правильного виконання професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Бєляєв С. Алгоритми формування професійних компетентностей з розроблення та впровадження педагогічних технологій. *Академічні візії*, (3), 2022. С.47–55. https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/33

2. Buckingham D. Defining Digital Literacy. Medienbildung in neuen Kulturräumen. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2010. P. 59–71. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92133-4_4

3. Тілікіна Н. В. Медіа-, інформаційна і комп'ютерна грамотність як компоненти цифрової грамотності. Наукові записки *Львівського університету бізнесу та права. Серія економічна. Серія юридична.* Випуск 29/2021. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.5149025

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Валентина БОЙЧУК,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Увесь період існування людства міжкультурна комунікація, як комунікація між представниками різних культур (народів, націй, етносів) забезпечувала їм можливість торгівлі, обміну знаннями і технологіями, сприяла розвитку освіти, науки та виробництва. З другої половини минулого століття і до теперішнього часу важливість такої комунікації зросла ще більше, адже наявні динамічні глобалізаційні та інтеграційні світові суспільні процеси вимагають залучення до співпраці величезної кількості фахівців з різних країн, які здатні до цієї комунікації та мають для цього необхідну компетентність. У зв'язку з цим перед національними закладами освіти постало завдання підготувати достатню кількість конкурентоздатних здобувачів освіти, які, серед іншого, володіли б міжкультурною компетентністю, зокрема були здатними адекватно сприймати іноземців, швидко досягати з ними взаєморозуміння та ефективно працювати в інтернаціональній команді.

Питаннями формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти спочатку почали займатися США, де завдяки законодавчому забезпеченню (Закон «Про громадянські права» – The Civil Rights Act of 1964, Закон «Про імміграцію» – Immigration Act of 1965) та об'єднанню зусиль університетів (створена Асоціація міжкультурної комунікації – Intercultural Communication Association) мультикультурну освіту запровадили у всі навчальні плани і програми, а підготовка фахівців (бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта) стала передбачати використання реального мультикультурного середовища та масове застосування інтерактивних технологій [3].

Згодом аналогічні питання стали вирішуватись в країнах Європейського Союзу, для чого там були створені Європейська федерація міжкультурного навчання (The European Federation for Intercultural Learning (EFIL), Проект «Міжкультурне навчання учнів та вчителів» (The Intercultural learning for Pupils and Teachers Project) та багато інших установ і проектів [3].

Також з кінця минулого століття певні кроки у даному напрямку здійснює і Україна. Так, у 1994, 2003 та 2013 роках Верховною Радою ратифіковані відповідно: Європейська культурна конвенція (1954 р.), Європейська хартія регіональних мов і мов національних меншин (1992 р.), Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства (2005 р.), у яких, зокрема, підкреслюється важливість міжкультурного діалогу, наголошується на ролі культурної спадщини і обов'язку кожного поважати культурну спадщину інших так само як власну [1, с. 18].

Крім того, Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) повністю врахували Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (2006 р.) і забезпечили їх реалізацію шляхом реформи загальної середньої освіти на основі концепції «Нова українська школа» (зокрема у затверджених та/або рекомендованих Міносвіти навчальних програмах, підручниках, іншій методичній літературі), завданням якої стало формування ключових та предметних компетентностей учнів, серед яких культурна компетентність та здатність спілкуватися іноземними мовами.

Зокрема, на сьогоднішній день, незважаючи на всю свою актуальність, міжкультурна компетентність у вказаному переліку ще відсутня. Відтак ні освітніми програмами, ні іншими нормативними документами формування даної компетентності у здобувачів освіти не передбачено, а цими питаннями займаються виключно науковці, а також окремі педагоги-ентузіасти, які на своїх заняттях додають у навчальний матеріал корисну і цікаву культуровідповідну інформацію про інші країни.

Так, серед вітчизняних вчених, які займались питаннями формування міжкультурної компетентності у різних категорій здобувачів освіти, можна назвати таких науковців, як: І. Бахов, Я. Гнатенко, А. Гордійчук, Н. Іванець, Н. Калашнік, С. Костюк, О. Пришляк, А. Рутковська, А. Токарєва та деякі інші.

З аналізу наявної наукової літератури вбачається, що одним з основних аспектів формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти, який потребує підвищеної уваги дослідників, є комунікативний аспект, оскільки саме міжкультурна комунікація, як процес передачі інформації та/або обміну нею (спілкування) між представниками різних культур, виступає тією виключною сферою, в якій може бути реалізована міжкультурна компетентність кожного індивіда.

Адже і отримати, і передати необхідні (зокрема, культурологічні, лінгвокультурологічні та ін.) знання, досвід та навички, які здатні забезпечити гармонійну життєдіяльність особистості в іншокультурному соціумі (або спілкування з членом такого соціуму), можливо лише у ході комунікації двох чи більше осіб.

Тому в парадигмі комунікативного аспекту для досягнення позитивного результату комунікації індивід має володіти достатніми знаннями необхідних комунікативних стратегій, тактик, методів і прийомів та вміннями правильно їх використовувати – знати власну мову, вміло оперувати та користуватись нею [2]. Так, комунікативна стратегія призначена для планування і досягнення загального максимально позитивного результату комунікації за певним алгоритмом за допомогою мінімуму зусиль. Комунікативна тактика має своїм завданням реалізувати обрану комунікативну стратегію на кожному етапі комунікації. Комунікативні методи і прийоми є способами здійснення комунікативної стратегії і тактики.

Беручи до уваги, що в нашому випадку йдеться про комунікацію представників різних культур, яка передбачає обов'язкове використання зрозумілої для обох комунікантів мови (принаймні один з них має знати мову іншого), указані комунікативні стратегії, тактики, методи і прийоми мають ґрунтуватись на достатньому індивідуальному словниковому запасі іноземної мови та правильному виборі іншомовних засобів, що, крім іншого, вимагає від комуніканта обов'язку враховувати особливості іншокультурних норм поведінки, менталітет свого співрозмовника, а також соціокультурний фон, в контексті якого останній сприймає призначені йому усні чи текстові повідомлення.

Стосовно комунікативного аспекту формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови зазначимо, що при плануванні та у ході реалізації даного процесу передусім необхідно знати їх вікові особливості, когнітивні, аналітичні та адаптивні можливості, межі сприйняття і запам'ятовування ними навчального матеріалу.

Зокрема, треба розуміти, що учні початкової школи та адаптаційного циклу загальної середньої школи навіть на рідній мові не зможуть спланувати свою навчальну діяльність для досягнення конкретного результату, оперувати своїми знаннями, вміннями та навичками, інтерпретувати події і факти, наводити слушні і доречні аргументи для обґрунтування власної позиції так, як це роблять учні старших класів тієї ж самої школи (а тим більше – студенти ЗВО).

Коли ж йдеться про уроки англійської мови, то ситуація суттєво ускладнюється, оскільки якщо учень і може вирішити комунікативну ситуацію на рідній мові, та на англійській – йому, як правило, бракує словникового запасу, відсутнє достатнє розуміння контексту, а також не завжди вистачає впевненості у собі, що виступає негативними стримуючими факторами для формування належної міжкультурної компетентності окремих учнів та їх індивідуального розвитку.

Крім того, необхідно розуміти, що вибір комунікативних ситуацій не є довільним, а можливий лише в межах тем, передбачених відповідною навчальною програмою, з обмеженнями, встановленими для певних циклів загальної середньої освіти. Так, наприклад, рівень знання іноземної мови для учнів адаптаційного циклу становить А2. Водночас оптимальне поповнення словникового запасу цих учнів хоча і не є регламентованим, але на практиці не перевищує 10-12 нових іноземних слів за один урок, тобто через вікові когнітивні

особливості вказаних здобувачів освіти відбувається доволі повільно. Також їм ще складно сприймати усні англомовні тексти тривалістю більше ніж 2-3 хвилини.

Тому для ефективного формування міжкультурної компетентності підлітків шкільні вправи, засновані на адаптованих текстах з англійської мови мають ураховувати зазначені вікові особливості учнів, а відтак – містити спрощені типові тематичні комунікативні ситуації, для правильного вирішення яких треба поступово збільшувати обсяг міжкультурних знань підлітків, розвивати їх рецептивні та продуктивні практичні вміння і навички спілкування в умовах квазіангломовного середовища.

Можемо відмітити, що краще за все міжкультурна компетентність підлітків формується у ході використання діалогових та інтерактивних методів комунікації. Ґрунтуючись на цих методах та відомих англо-американських правилах спілкування (наприклад, «незалежність» (autonomy), «позитивне мислення» (positive thinking), вчитель може конструювати різні комунікативні стратегії (хтось з учасників діалогу добрий чи злий, розкутий чи скутий, обережний чи навпаки, ввічливий або ні), які будуть зумовлювати певну комунікативну тактику і комунікативні прийоми.

Так, на уроках англійської мови можна використовувати як діалог із провідною роллю одного з суб'єктів (one-person dialogue), де один учень допомагає іншому в поясненні суті проблеми, так і діалог «на рівних» (equitable dialogue), де відбувається взаємоконтроль рівня вивченого матеріалу, пояснення його смислу, виявлення помилкових установок та їх корекція, обмін позиціями [4; 5].

Як оптимальні приклади методів для формування міжкультурної свідомості та ціннісних орієнтацій підлітків можемо навести «англійську хвилинку», а також поради та оповідання, які по черзі розповідають, а потім коментують самі учні; для формування правил міжкультурної суспільної поведінки – акваріум, дерево рішень; для стимулювання діяльності і створення виховуючих ситуацій – змагання, рольові ігри, вікторини; для контролю й аналізу ефективності виховання – обмін думками, парні інтерв’ю, самооцінка. Для унаочнення матеріалу, що вивчається та кращого засвоєння і закріплення учнями міжкультурних знань, вмінь і навичок, застосування більшості зазначених методів має супроводжуватись зорово-асоціативними прийомами.

З огляду на практичні результати, саме вказані комунікативні методи у значній мірі сприяють врахуванню індивідуальних особливостей підлітків, підвищенню їх мотивації до участі у міжкультурній комунікації та формуванню їх належної міжкультурної компетентності. Водночас залишається дискусійним питання послідовності і правильного співвідношення цих та інших методів і прийомів між собою на уроках англійської мови, оптимізації їх змісту через наповнення новими міжкультурними знаннями, використання сучасних ІКТ в освітньому процесі, а також ряд інших важливих питань.

Відтак, на нашу думку, комунікативний аспект вказаної компетентності потребує подальшого ґрунтовного дослідження для визначення найбільш ефективних шляхів вдосконалення освітнього процесу загальної середньої

школи (у контексті загальноєвропейської інтеграції України) для підготовки здобувачів освіти здатних до успішної комунікації з представниками інших культур.

Список використаних джерел

1. Бойчук В. С. Моделі міжкультурної компетентності : порівняльний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* 2024. № 1(54). С. 18–23. DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.18-23.

2. Калашнік Н. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : дис. …канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2015. 335 с.

3. Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. … д- ра. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2021. 417 с.

4. Романко І. Г. Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії : дис. …канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2010. 214 с.

5. Laurillard D. Rethinking school teaching. A framework for the effective use of technology. London : Routledge, 1993. 370 p.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ ЗІ ШТУЧНИМ ІНТЕЛЕКТОМ У НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Олексій ВАСИЛЬЄВ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

В епоху стрімкого розвитку штучного інтелекту (далі – ШІ), коли технології ШІ активно інтегруються у всі сфери суспільного життя, актуальним стає питання ефективного використання цих інструментів у науковій сфері. Сучасні цифрові платформи на основі ШІ швидко змінюють підходи до наукової роботи для всіх учасників науково-дослідницького процесу — науковців, викладачів і студентів. Завдяки своїй доступності навіть безплатні інструменти можуть ефективно допомагати у проведенні досліджень. Вже проведено значну кількість досліджень, які свідчать, що науковці дедалі частіше звертаються до ШІ-платформ для підвищення продуктивності. Наприклад, Steven A. Lehr та співавтори у своєму дослідженні зазначають, що платформа ChatGPT здатна ефективно виконувати такі завдання, як аналіз літератури, формулювання гіпотез і моделювання наукових результатів, що може сприяти створенню нових наукових ідей і пришвидшити дослідницький процес [2, с 4]. Водночас існує чимало противників цього підходу, які наголошують, що ще кілька років тому дослідники успішно справлялися з підготовкою результатів чи написанням

наукових статей без використання платформ ШІ, а також підкреслюють потенційні ризики щодо точності, етичності та оригінальності. Однак, попри ці застереження, повна відмова від сучасних цифрових інструментів може призвести до значного відставання у науковій сфері. Важливо пам'ятати, що дослідник працює не лише для власних цілей, а й для наукового співтовариства. Його роботи можуть бути використані іншими, тому забезпечення високої якості досліджень є пріоритетним завданням. Таким чином, замість заборони використання виникає необхідність критичного аналізу можливостей цифрових платформ на базі ШІ, а також дотримання етичних норм під час їх застосування.

Подібна ситуація вже мала місце в недалекому минулому, коли активно почав розвиватися Інтернет. З появою інтернет-технологій вчені отримали доступ до великого обсягу інформації та почали використовувати не лише перевірені джерела, як онлайн-бібліотеки та рецензовані бази даних, а й ширший спектр вебсайтів. Цей новий підхід викликав критику скептиків, які ставили під сумнів використання інформації з неперевірених джерел. Але дослідження показують, що використання неакадемічних джерел не лише допускається, але й вважається цінним доповненням до наукового аналізу. Як зазначається в методичних рекомендаціях із критичної оцінки джерел, інформація, що не пройшла формалізоване рецензування, також може бути використана у дослідженні за умови ретельного критичного аналізу її достовірності, об'єктивності та підтримки фактами [1].

Отримання інформації на платформах ШІ, таких як ChatGPT, Gemini, ClaudeAI та Grok можна порівняти з отриманням інформації на звичайних вебресурсах. Це піднімає кілька ключових питань, зокрема, чим відрізняється текст, згенерований ШІ, наприклад ChatGPT, від текстів, розміщених у Вікіпедії чи на будь-яких інших інтернет-джерелах. Є імовірність, що інформацію яку надала платформа ШІ виявиться достовірною, тоді як інформація на авторитетних вебресурсах може містити помилки. Навіть якщо такі джерела позиціонуються як надійні, постає питання: ким підтверджено цю інформацію. В науковій спільноті відомі випадки, коли навіть авторитетні журнали публікували статті з помилками або ненадійними даними. Це стосується і таких важливих сфер, як медицина. Наприклад, у 2020 році журнал The Lancet опублікував статтю про використання гідроксихлорохіну для лікування COVID-19, проте згодом з’ясувалося, що дані, на яких базувалося дослідження, були ненадійними, і статтю довелося відкликати [5]. Цей випадок підкреслює важливість критичного ставлення до будь-яких джерел інформації, незалежно від їх статусу та походження. Проте особливістю роботи з платформами ШІ є те, що дослідникам складніше посилатися на первинні джерела даних. Водночас технології ШІ розвиваються, інтегруючи функціонал пошукових систем, тому, за умови правильно сформульованого запиту, деякі з них можуть надавати посилання на реальні джерела, з яких вони отримують інформацію, або ж посилання на вебсайти, де можна знайти релевантні відомості.

Подібні функції реалізовані як на універсальних платформах ШІ, таких як ChatGPT або Gemini, так і в спеціалізованих наукових інструментах, зокрема Consensus та Semantic Scholar. Спеціалізовані сервіси, такі як Consensus,

розроблені саме для пошуку, аналізу й узагальнення інформації з наукових статей, адже цифрова платформа Consensus знаходить посилання на наукові статті, а також автоматично узагальнює інформацію, виокремлює ключові тези й формулює висновки на основі кількох джерел. Своєю чергою, універсальні ШІ-платформи, такі як ChatGPT або Gemini, також можуть здійснювати ефективний пошук наукових статей, зокрема на ResearchGate, за умови коректного формулювання запиту. Головною перевагою таких цифрових платформ перед традиційними пошуковими системами, як Google, є здатність надавати структуровані відповіді, які містять не лише посилання на першоджерела, а й комплексний огляд знайденої інформації, її критичний аналіз та синтез. Крім цього, ці платформи можуть на основі отриманої інформації формулювати дослідницькі ідеї та гіпотези, пропонувати альтернативні методи та підходи для розв'язання наукових задач.

Особливої уваги заслуговує роль ШІ в генерації ідей. Універсальні платформи ШІ, такі як ChatGPT, ClaudeAI, Gemini та Grok, функціонують у форматі чат-ботів, з якими можна вести активний діалог у режимі реального часу. Ці системи володіють підтримкою багатьох мов, що дає змогу спілкуватися з ними різними мовами залежно від потреб користувача. Це відкриває можливість ставити спірні запитання, проводити мозковий штурм і розглядати ідеї під різними кутами. Наприклад, шукаючи оптимальну структуру наукової статті, дослідник може звернутися не лише до колег, а й безпосередньо до ChatGPT, який допоможе проаналізувати тему з різних позицій, запропонувати кілька напрямів розвитку дослідження, що може надалі бути застосовано у фінальній роботі. Крім того, сучасні цифрові платформи, зокрема мобільні додатки ChatGPT та Gemini, впровадили функцію голосових асистентів, що дозволяє спілкуватися з ШІ не тільки через текстовий чат, а й вербально. Це значно розширює можливості для мозкового штурму, пропонуючи більш природний та інтерактивний підхід до обговорення ідей.

Пошук інформації та генерування ідей — лише один із аспектів дослідницької діяльності, адже значна частина роботи науковця зосереджена на обробці та оформленні результатів дослідження. На цьому етапі ШІ пропонує широкий спектр інструментів для автоматизації рутинних завдань. Наприклад, універсальні платформи ШІ, такі як ChatGPT, здатні оперативно візуалізувати інформацію, зокрема генерувати графіки подій на основі текстових описів. Водночас існують і спеціалізовані платформи зі ШІ, як Napkin.ai, які автоматично формують блок-схеми, наочно ілюструючи логіку певних алгоритмів чи процесів. Окремої уваги заслуговує цифрова платформа Gamma.app, інтегрована з технологіями ШІ, яка дозволяє швидко створювати презентації за заданою структурою, що суттєво скорочує витрати часу на розробку дизайну та оформлення слайдів. Для створення зображень, наприклад ілюстрацій до постерних доповідей, існують окремі платформи, серед яких Midjourney або інтегрована у ChatGPT система DALL·E. Ці сервіси значно полегшують підготовку якісних візуальних матеріалів на основі текстових описів. Автоматизовані рішення також поширюються на сферу перекладу наукових текстів. Так, платформа DeepL забезпечує високоякісний переклад

наукових статей різними мовами, що потребує лише мінімального ручного редагування. Це особливо зручно, коли потрібно перекласти анотацію або повну версію роботи. Використання таких цифрових інструментів дозволяє дослідникам вивільнити більше часу для зосередження на творчих і змістовних аспектах наукової діяльності.

Наступним етапом, на якому ШІ виявляє свою ефективність, є вдосконалення професійних компетенцій, особливо комунікативних навичок дослідників та ораторського мистецтва. Адже вміння презентувати результати дослідження, чітко висловлювати свою думку та доносити інформацію до аудиторії є важливою частиною професійної діяльності. Завдяки сучасним платформам ШІ, зокрема мобільним додаткам ChatGPT та Gemini, науковці можуть завантажити власну презентацію або наукову статтю, отримати згенеровані запитання й спробувати відповісти на них у формі усного діалогу, і таким чином виявити слабкі місця у викладі матеріалу, перевірити логіку аргументації та попрактикуватися в живому спілкуванні. Така симуляція розмови з аудиторією є ефективною підготовкою до реального виступу, адже дозволяє не лише пропрацювати зміст, а й звикнути до динаміки запитання–відповідь. Більше того, існують спеціалізовані платформи, наприклад ELSA Speak, які допомагають покращити вимову окремих термінів, що особливо корисно для підготовки до міжнародних конференцій, де важливо правильно і впевнено артикулювати спеціалізовану лексику іноземною мовою. Також існують спеціалізовані платформи, як Orai.app, яка допомагає науковцям удосконалювати ораторське мистецтво, особливо якщо потрібно виступати на конференціях англійською мовою. Ця платформа аналізує виступи, надаючи детальний зворотний зв'язок щодо вимови, темпу, інтонації та використання мови. Такі інструменти дають змогу підвищити якість виступу, зробити його зрозумілішим і переконливішим для широкої аудиторії.

Водночас одним із найбільш дискусійних аспектів використання цифрових платформ зі ШІ є їх інтеграція в академічне письмо. Сучасні ШІ-платформи можуть ефективно допомагати дослідникам у широкому спектрі завдань — від корекції орфографічних помилок до вдосконалення загальної структури наукової статті. Ці платформи умовно поділяють на сервіси для виправлення граматичних, орфографічних і стилістичних помилок, як Grammarly чи LanguageTool, та генеративні інструменти – ChatGPT, Gemini або ClaudeAI. Останні мають значно ширший функціонал і здатні не лише покращити окремі фрази чи речення, а й допомогти у структуруванні тексту, побудові логіки викладу, формуванні ідей та створенні цілих змістовних блоків. Іншими словами, генеративні інструменти можуть навіть створити на основі оригінального тексту новий, який перевершуватиме початковий за стилістикою та чіткістю.

Деякі дослідження підтверджують ефективність застосування таких платформ, як ChatGPT, у академічному письмі і наголошують на доцільності їх інтеграції у наукову діяльність, оскільки вони суттєво полегшують написання наукових статей завдяки корекції помилок і покращенню стилістики тексту [3, с. 5]. Водночас існує й протилежна точка зору: окремі дослідники висловлюють занепокоєння щодо використання генеративних ШІ-платформ та пропонують

навіть обмежити або заборонити їх застосування в академічному письмі [4, с. 1]. Головна причина такого занепокоєння полягає в тому, що тексти, створені генеративним ШІ, дедалі складніше відрізнити від написаних людиною, що породжує серйозні етичні питання. У цьому контексті відповідальність завжди лежить на самому дослідникові. Якщо автор самостійно створює науковий текст і використовує платформу ШІ лише для стилістичного чи мовного доопрацювання, така практика є цілком прийнятною та етичною. У цьому разі ШІ виступає лише помічником, що вдосконалює структуру, лексику або ясність тексту, але жодним чином не повинен замінювати авторські ідеї та висновки. Проте ситуація змінюється, коли автор починає вставляти в статті великі фрагменти, створені ШІ без власного аналізу чи доопрацювання. Такий підхід ставить під сумнів авторство і суперечить принципам академічної доброчесності.

Слід звернути увагу, що якщо наукове товариство та редакції журналів оберуть шлях повної заборони генеративних платформ, наприклад, через впровадження програм для виявлення текстів, створених ШІ. То такий підхід породжує нову серйозну проблему, адже алгоритми можуть хибно класифікувати автентичні тексти дослідника як згенеровані ШІ. Це особливо ймовірно, якщо стиль письма дослідника частково збігається зі стилем платформи ШІ: він може мимоволі переймати характерні звороти й синтаксичні конструкції та використовувати їх із частотою, типовою для цієї системи. Це навіть може спонукати науковців навмисно допускати стилістичні чи орфографічні помилки, аби уникнути звинувачень у використанні ШІ, що, своєю чергою, негативно вплине на якість і переконливість наукових праць. Водночас варто пам'ятати, що читача насамперед цікавить зміст і цінність дослідження, а не особисті навички письма автора чи його біографічні відомості. У сучасних умовах найбільше значення має ясність аргументації, логічність викладу методів і збалансованість структури тексту. Головне завдання дослідника – створити змістовний, чіткий і переконливий текст, у якому виражено авторську думку, а якими інструментами він користувався, це вже буде на його власному розсуді.

Здійснене дослідження дозволяє зробити висновок, що переваги використання ШІ у науці суттєві. Зокрема, їхнє застосування охоплює такі напрями, як пошук інформації та генерація ідей, автоматизація рутинних завдань, вдосконалення професійних навичок дослідника, а також покращення академічного письма. Водночас ключовим залишається здатність дослідника відповідально використовувати ці технології та усвідомлювати етичні аспекти їх застосування. Платформи ШІ не повинені повністю заміняти людину на творчих чи аналітичних етапах дослідження, а виконувати роль інтелектуального інструмента. У науковому середовищі, де пріоритетами є точність, прозорість і оригінальність, цифрові платформи ШІ слід застосовувати свідомо, дбаючи про відповідність академічним стандартам та етичним нормам. Саме відповідальне та виважене використання платформ ШІ сприятиме розвитку науки та підвищенню якості дослідницьких проєктів, при цьому зберігаючи унікальну роль людини як генератора ідей і головного носія наукового світогляду.

Список використаних джерел

1. Erasmus University Rotterdam. Evaluate non-academic sources [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://libguides.eur.nl/informationskillsevaluateinfo/non-academic (дата звернення: 30.03.2025).
2. Lehr S. A., Caliskan A., Liyanage S., Banaji M. R. ChatGPT as research scientist : probing GPT's capabilities as a research librarian, research ethicist, data generator, and data predictor // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2024. Vol. 121, № 35. e2404328121. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.2404328121.
3. Mondal H., Mondal S. ChatGPT in academic writing : maximizing its benefits and minimizing the risks // Indian Journal of Ophthalmology. 2023. Vol. 71, № 12. С. 3600–3606. DOI: https://doi.org/10.4103/IJO.IJO_718_23.
4. Schmidt P. G., Meir A. J. Using generative AI for literature searches and scholarly writing: is the integrity of the scientific discourse in jeopardy? [Електронний ресурс] // arXiv. 2023. № arXiv:2311.06981v1. Режим доступу: https://arxiv.org/abs/2311.06981v1 (дата звернення: 29.03.2025).
5. The Editors of The Lancet Group. Learning from a retraction // The Lancet. 2020. Vol. 396, № 10257. С. 1056. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31958-9.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ З ІСТОРІЇ ОСВІТИ

Леонід ВАХОВСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна

Понятійно-термінологічна система сучасної вітчизняної історико-педагогічної науки зазнає суттєвих змін. В останні десятиріччя спостерігався своєрідний термінологічний бум, зумовлений розширенням предметного поля історико-педагогічних досліджень, подоланням методологічного монізму й використанням нових методологічних підходів, підсиленням зв'язків історії педагогіки з іншими науковими дисциплінами.

Як наслідок, особливої значущості в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки набуває використання методу термінологічного аналізу, який був розроблений у лінгвістиці й став широко застосовуватися в різних наукових галузях. Сутність методу полягає в тому, що він націлений не просто на визначення понять та термінів, а сприяє впорядкуванню й нормалізації терміносистеми, тобто встановленню зв'язків та ієрархії понять і термінів, розв'язанню проблем щодо їх використання.

Для забезпечення результативності методу термінологічного аналізу необхідно враховувати особливості його застосування в історико-педагогічних дослідженнях.

По-перше, слід мати на увазі, що існують два підходи до здійснення термінологічного аналізу: семасіологічний та ономасіологічний. Семасіологія – аспект лексичної семантики, у якому значення вивчається від плану вираження

до плану змісту. Інакше кажучи, семасіологічний підхід передбачає вивчення готового значення слова, його змісту, тобто того, що слово означає й відображає. Ономасіологія – аспект лексичної семантики, у якому значення вивчається в протилежному напрямі – від плану змісту до плану вираження. Це означає, що ономасіологічний підхід йде від вивчення предмета або явища до думки про нього й до його позначення мовними засобами. Семасіологічний підхід реалізується в тлумачних словниках, а ономасіологічний – у тезаурусах [5].

К. Пакайзер (K. Packeiser) не без підстав підкреслює особливу значущість ономасіологічного підходу, який дає можливість окреслені поняття й терміни представити в співвідношенні з іншими, чітко вказуючи на зв'язок між ними. На відміну від семасіологічного підходу, який забезпечує лише розмежування понять, ономасіологічний підхід дозволяє включити їх у термінологічну систему [6, с. 26–27].

При проведенні термінологічного аналізу в історико-педагогічних дослідженнях буде доречним одночасно спиратись як на семасіологічний, так і на ономасіологічний підходи. Це дасть змогу, з одного боку, надати визначення поняттям та термінам, з іншого – показати їх статус у терміносистемі, виявити спільні та специфічні риси.

По-друге, слід ураховувати, що в історико-педагогічному дослідженні термінологічний аналіз може бути використаний для вирішення двох завдань: а) для аналізу й інтерпретації понять і термінів історико-педагогічних джерел; б) для створення й систематизації теоретичного апарату історико-педагогічного дослідження. Означені аспекти знайшли, наприклад, відображення у формулюванні теми VI Всеукраїнського науково-методологічного семінару з історії освіти «Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи» (2021).

Головне завдання термінологічного аналізу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки полягає у встановленні змісту понять та термінів, що наведені в історико-педагогічних джерелах і потребують інтерпретації. Зауважимо, що в історичній науці в 60–70-х роках ХХ століття виник особливий науковий напрям, який отримав назву «історія понять». Найбільш відомими науковими школами цього напряму є Кембріджська школа історії понять (Кв. Скіннер, Дж. Покок та ін.) і німецька школа Р. Козеллека. Термінологічний аналіз у цьому випадку повинен виявити всі варіанти використання термінів, їх многозначність з урахуванням історичного контексту й тим самим забезпечити адекватне розуміння тексту історико-педагогічного джерела.

У збірнику матеріалів VI Всеукраїнського науково-методологічного семінару, про який йшлося вище, є значна кількість публікацій, присвячених саме аналізу понять та термінів історико педагогічних джерел. Є. Демида на основі термінологічного аналізу підручника з дидактики, статей відомого педагога Б. С. Манжоса розглянула його внесок у розвиток термінолексики методики навчання [2, с. 47–48]. І. Мушка проаналізувала тематичний збірник «Обережно: дитина!»: В. О. Сухомлинський про важких дітей» й навела визначення поняття «важкі діти», яке часто вживав і трактував у своїх творах видатний педагог [4, с. 57]. Т. Деревянко здійснила термінологічний аналіз низки нормативно-правових документів і концепцій незалежної України (Закон України «Про загальну середню освіту», 1999; Національна доктрина розвитку освіти, 2002; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну

загальну середню освіту», 2020 та ін.) для визначення поняття «профільне навчання» [3, с. 49–50].

Термінологічний аналіз необхідно застосовувати також при обґрунтуванні теоретико-методологічних засад історико-педагогічного дослідження. Так, при використанні парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки необхідно розкрити поняття «парадигма», «педагогічна парадигма», «бінарні опозиції», «квантування», показати їх ієрархію та взаємозв'язок. Це дасть змогу позбавитись від декларативності й обґрунтувати певний алгоритм застосування парадигмального підходу й перетворення його в реальну методологічну основу для пояснення, інтерпретації історико-педагогічних фактів, формулювання наукових висновків та узагальнень [1, с. 76–77].

При використанні синергетичного підходу в дослідженнях з історії освіти варто розкрити не лише поняття «синергетика», а й схарактеризувати основні категорії концепції самоорганізації (дисипативна структура, хаос, нестабільність, атрактори, точки біфуркації тощо).

Для забезпечення якості термінологічного аналізу його треба здійснювати в певній послідовності. Перш за все, необхідно відібрати поняття й терміни, що будуть аналізуватися, після цього знайти у відповідних джерелах варіанти їх визначень, трактовок, експлікацій. Найбільш складним завданням є узагальнення різноманітних точок зору стосовно змісту відібраних понять та термінів. Доцільно не просто навести формулювання різних авторів чи на основі контент-аналізу виявити визначення, яке найчастіше зустрічається в науковій літературі, а на основі порівняння авторських трактовок встановити сутнісні ознаки поняття чи терміну, виділити тенденції змін у його визначенні.

Таким чином, у сучасних дослідженнях з історії освіти і педагогічної думки особливої значущості набуває використання методу термінологічного аналізу, який забезпечує коректне визначення понять та термінів, сприяє встановленню їх взаємозв'язку та ієрархії, розв'язанню проблеми щодо використання. Вирішення цього складного завдання потребує одночасного вжитку в процесі наукового пошуку семасіологічного та ономасіологічного підходів, які дозволять надати визначення поняттям та термінам, виявити спільні та специфічні риси, а також показати їх місце та статус у сформованій понятійно-термінологічній системі. Важливо мати на увазі, що в історико-педагогічному дослідженні термінологічний аналіз може бути використаний як для аналізу й інтерпретації понять і термінів історико-педагогічних джерел, так і для створення й систематизації теоретичного апарату історико-педагогічного дослідження.

Список використаних джерел

1. Ваховський Л. Ц. Особливості використання парадигмального підходу в дослідженнях з історії освіти та педагогічної думки. *Освіта та педагогічна наука.* 2021. № 2 (177). С. 75–82. DOI: 10.12958/2227-2747-2021-2(177)-75-82.

2. Демида Є. Ф. Внесок Б. С. Манжоса у розвиток термінолексики методики навчання. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень : історія і сучасні підходи* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р., Київ / НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. С. 47–49.

3. Деревянко Т. М. Поняття «профільне навчання» у нормативно-правових документах і концепціях незалежної України. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р., Київ / НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. С. 49–51.

4. Мушка І. В. Поняття «важкі діти» в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Понятійно-термінологічний апарат історико-педагогічних досліджень: історія і сучасні підходи* : зб. матеріалів VI Всеукр. наук.-методол. семінару з історії освіти, 19 трав. 2021 р., Київ / НАПН України, Від-ня заг. педагогіки та філософії освіти, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2021. С. 57.

5. Науменко Л. В. Семасіологія та ономасіологія як головні аспекти лексичної семантики в іноземній мові [Електронний ресурс]. *Науковий огляд.* 2014. Т. 2, № 1. URL: https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/82.

6. Packeiser K. The General Theory of Terminology : A Literature Review and a Critical Discussion. Copenhagen. International Business Communication Copenhagen Business School, 2009. 84 c.

ІНТЕГРАЦІЯ ЕЛЕМЕНТІВ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

Світлана ВЕЛЬМА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри вищої математики та інформатики,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
доцентка кафедри фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук,
Національний фармацевтичний університет,
м. Харків, Україна
Ірина ЖОВТОНІЖКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри вищої математики та інформатики,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
доцентка кафедри вищої математики,
Харківський національний університет радіоелектроніки,
м. Харків, Україна

Математичні освітні компоненти («Вища математика», «Вища математика та статистика», «Вища та прикладна математика», «Обчислювальна математика та програмування» та ін.) є фундаментальними складовими вищої освіти, які сприяють розвитку аналітичного мислення, здатності до вирішення складних задач та формуванню системного підходу до аналізу інформації. Навіть для студентів нематематичних спеціальностей їх вивчення має важливе значення, оскільки математичні методи знаходять застосування у багатьох галузях, таких як економіка, інженерія, медицина, фармація, соціологія та навіть мистецтво [1; 4]. Однак процес вивчення математичних освітніх компонентів часто

супроводжується значними труднощами. Це пов’язано з абстрактністю матеріалу, складністю розрахунків, необхідністю освоєння великого обсягу теоретичних знань та практичних навичок, а також обмеженим часом, відведеним на їх вивчення [5]. Для багатьох здобувачів освіти нематематичних спеціальностей ці проблеми можуть стати бар’єром, що впливає на їх мотивацію та успішність у навчанні.

Одним із ефективних підходів до вирішення таких проблем є інтеграція елементів гейміфікації у процес викладання математичних освітніх компонентів. Гейміфікація насамперед це впровадження ігрових механік у неігрові процеси з метою підвищення залученості та мотивації учасників [3, с. 32].

Мета дослідження – дослідити вплив використання у навчальному процесі елементів гейміфікації на ефективність вивчення здобувачами вищої освіти математичних освітніх компонентів.

Гейміфікація впроваджується через інтеграцію ігрових елементів у навчальний контент. Це дозволяє створювати освітній процес, що базується на ігрових принципах, але залишається неігровим за своєю суттю. На відміну від ігрового навчання, де гра є основним способом набуття досвіду, гейміфікація поєднує ігрові компоненти з традиційними методами навчання. Завдяки цьому вона є більш гнучкою порівняно з повноцінним ігровим процесом. У цьому й полягає основне завдання гейміфікації – ефективно застосувати елементи ігрової діяльності у реальному світі [2; 6]. Головною метою гейміфікованого навчання є засвоєння та застосування знань, а не просто проходження етапу чи отримання гарної оцінки учасників [2, с. 232].

Одним із найпоширеніших інструментів для інтеграції елементів гейміфікації в освітній процес, зокрема для вивчення математичних освітніх компонентів, є платформа Moodle. Moodle надає широкий набір функцій, які дозволяють доповнювати розроблені курси інтерактивними елементами із використанням ігрових механізмів. Наприклад, до практичних елементів гейміфікації належить система балів та значків (або рейтингів). Moodle дозволяє налаштовати автоматичне нарахування балів за виконання завдань, проходження тестів або участь у дискусіях. Здобувачі освіти отримують миттєву винагороду за свої зусилля, що стимулює їхню активність. Також цю систему можна розширити такими додатковими елементами, як: бонусні бали (за оригінальні підходи до розв'язання задач) чи прогресивна шкала (складніші задачі приносять більше балів). Значки (бейджи) – це візуальне визнання досягнень студента. Наприклад, здобувачі освіти можуть отримувати значки за успішне виконання складних завдань або за досягнення певного рівня у навчанні (бейдж «Майстер інтегралів» – за успішне виконання серії завдань з інтегрального числення, або «Дослідник матриць» – за розв'язання нестандартних задач лінійної алгебри). Це заохочує їх прагнути до вищих результатів. Крім того, Moodle дозволяє створювати рейтинги успішності, які відображають прогрес студентів у навчанні. Таблиці лідерів можуть бути налаштовані як на індивідуальному, так і на груповому рівні, щоб стимулювати як особисту конкуренцію, так і командну співпрацю.

Вивчення математичних освітніх компонентів, зазвичай, починається із базових завдань, поступово здобувачі освіти переходять до розв'язання більш складних задач. За кожне виконане завдання вони отримують бали та значки, а досягнення відображаються в таблиці лідерів. Наприкінці курсу студенти беруть участь у груповому фінальному квесті, який передбачає розв'язання прикладної математичної задачі, що об'єднує всі пройдені теми. Такий підхід не лише підвищує інтерес здобувачів вищої освіти до предмета, але й сприяє засвоєнню матеріалу через інтерактивність і залученість.

Отже, гейміфікація, як інноваційний метод навчання, може значно підвищити ефективність викладання математичних освітніх компонентів у закладах вищої освіти. Її впровадження дозволяє здобувачам освіти краще засвоювати матеріал, підтримуючи їхню мотивацію та інтерес до навчання. Попри переваги, успішне впровадження гейміфікації потребує ретельного планування, підготовки викладачів і достатніх ресурсів. Для досягнення максимального ефекту важливо враховувати специфіку математичних освітніх компонентів, а також балансувати між ігровими елементами і академічним змістом курсу.

Список використаних джерел

1. Борозенець Н. С. Місце математичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців-аграріїв. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 1(23). С. 16–22.

2. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

3. Дружкова І. С. Гейміфікація та інтерактивні підходи у викладанні HR-менеджменту для медичних фахівців. *Застосування інноваційних технологій та методів навчання при викладанні фундаментальних та суспільно-гуманітарних освітніх компонент у закладах вищої освіти* : Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20 березня 2025 р., м. Харків). Харків : НФаУ, 2025. С. 31–34.

4. Королюк О., Прус А. Прикладна спрямованість курсу вищої математики для нематематичних спеціальностей. *Актуальні проблеми математики та методики її навчання у вищій школі* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції (17-18 грудня 2020 р.). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 63–66.

5. Розуменко А. О., Розуменко А. М., Удовиченко О. М. Методичні особливості навчання вищої математики студентів нематематичних спеціальностей в кризових умовах (узагальнення досвіду роботи в умовах військового стану). *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12. № 3. С. 70–77. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i3-010

6. Saleem, A. N., Noori, N. M., & Ozdamli, F. Gamification Applications in E-learning: A Literature Review. *Technology, Knowledge and Learning*. 2022. 27(1), 139-159. DOI: https://doi.org/10.1007/s10758-020-09487-x

ЕФЕКТИВНІСТЬ КЕЙС-МЕТОДУ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Марина ВИШНЕВСЬКА,
доцентка кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції світових ринків професійна підготовка майбутніх економістів потребує не лише ґрунтовних спеціальних знань, а й високого рівня іншомовної комунікативної компетентності. Зростання міжнародного бізнес-співробітництва, необхідність роботи з іноземними партнерами та міжнародними документами обумовлюють необхідність володіння професійною іноземною мовою. У цьому контексті традиційні методи викладання мови часто виявляються недостатньо ефективними для формування практичних навичок професійного спілкування.

Особливу вагу набуває застосування інтерактивних методів навчання, серед яких кейс-метод посідає провідне місце. Даний підхід дозволяє імітувати реальні професійні ситуації, у яких майбутні фахівці можуть розвивати не лише мовні навички, а й критичне мислення, здатність до аналізу та прийняття рішень. Застосування кейс-методу в іншомовній підготовці майбутніх економістів є особливо перспективним, адже органічно поєднує мовну практику з опануванням фахового змісту.

Серед ключових аспектів ефективного застосування кейс-методу науковці виокремлюють такі важливі компетентності, як здатність до аналізу та критичного осмислення інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень; автономність та самостійність у навчанні; професійна відповідальність і ініціативність; уміння ефективної комунікації в професійному середовищі, а також уміння інтегрувати мовні навички з економічними знаннями для розв’язання прикладних завдань (Н. Арістова [3], С. Кузікова [5], О. Малихін [6; 7], О. Матвіяс [8], Т. Опалюк [9], Т. Пащенко [11, 12], Р. Попов [13]).

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури (Н. Арістова [3], І. Головко [4], М. Вишневська [1; 2], К. Кугай [2], С. Кузікова [5], О. Малихін [6], Т. Опалюк [9], Р. Попов [13]) свідчить, що викладання іноземної мови майбутнім економістам можливе із застосуванням широкого спектру традиційних та інноваційних методів навчання. Сучасні підходи до іншомовної підготовки передбачають не лише засвоєння мовних норм, а й активне залучення студентів до моделювання професійних ситуацій. Зокрема, до найбільш ефективних методів належать кейс-метод, метод проблемного навчання, проєктний метод, навчальні тренінги, ділові ігри, дискусії, дебати, «мозковий штурм» та метод «дерево рішень». Їх використання сприяє розвитку критичного мислення, навичок прийняття рішень та комунікативної компетентності в професійному середовищі.

З огляду на зростаючу потребу у висококваліфікованих фахівцях, які можуть ефективно спілкуватися іноземною мовою в умовах глобалізованого економічного середовища, постає необхідність пошуку оптимальних методів

іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей. Одним із перспективних підходів є кейс-метод, застосування якого сприяє формуванню професійно-мовних компетенцій, зокрема розвитку навичок спілкування іноземною мовою в професійному контексті, засвоєнню спеціалізованої економічної термінології, вдосконаленню аналітичних здібностей у міжнародному бізнес-середовищі, а також підвищенню мотивації студентів до вивчення мови завдяки її практичному використанню.

Кейс-метод (case study) є одним із найефективніших інтерактивних підходів до навчання, що ґрунтується на аналізі реальних або змодельованих професійних ситуацій. Як зазначає Т. Пащенко, суть цього методу полягає в тому, що «тим, хто навчається, пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, необхідних для її вирішення» [12, с. 5]. Кейс-метод вирізняється відсутністю єдиного правильного рішення, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і творчого підходу до розв’язання проблем.

Дослідники О. Малихін та Н. Арістова, посилаючись на роботи І. Осадченко [10, с. 63], вважають, що доцільно розмежовувати метод аналізу конкретної ситуації та кейс-метод. Зокрема, метод аналізу конкретної ситуації охоплює різні прийоми розв’язання відносно простих педагогічних завдань, тоді як кейс-метод орієнтований на опрацювання складних багатокомпонентних ситуацій. У кейс-методі основний акцент робиться на глибокий аналіз кейсу – комплексного інформаційного пакета, що містить детальний опис ситуації, яка потребує пошуку оптимального рішення. Саме такий підхід є найбільш ефективним у формуванні професійних компетентностей майбутніх економістів, оскільки моделює реальні проблеми, з якими вони можуть зіткнутися у професійній діяльності, та сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і вміння приймати обґрунтовані рішення [7, с.4].

Кейс-метод широко застосовується в професійній освіті через його ефективність для розвитку аналітичного мислення, у формуванні навичок командної роботи, поєднанні теоретичних знань із практичним контекстом і стимулюванні самостійного пошуку рішень.

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови для майбутніх економістів характеризується низкою особливостей, що визначають вибір оптимальних методів викладання. Одним із ключових аспектів є термінологічна складова, що включає засвоєння спеціалізованої лексики з таких сфер, як фінанси, маркетинг та управління, а також розуміння міжнародних економічних концепцій в оригінальних джерелах. Важливим компонентом є також жанрова різноманітність ділової комунікації, що передбачає підготовку презентацій, ведення ділових переговорів, складання звітів, аналітичних матеріалів та ділового листування.

Крім того, іншомовна підготовка економістів має виражений прагматичний аспект, що виявляється у формуванні навичок міжкультурної комунікації, здатності аналізувати міжнародні економічні тенденції та роботі з іноземними джерелами інформації. Як зазначає дослідниця Т. Пащенко: «…кейс-технології передбачають використання конкретних випадків (ситуацій) для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень» [11, с.4]. У контексті

іншомовної підготовки цей метод є особливо результативним, оскільки дозволяє поєднувати мовну практику з професійним змістом, створюючи умови, максимально наближені до реального міжнародного бізнес-середовища.

Практичне застосування кейс-методу на заняттях з англійської мови для студентів-менеджерів підтвердило його ефективність для розвитку комунікативних та професійних компетентностей. Зокрема, у рамках моделювання ситуації «Інтеграція нового співробітника з міжнародного офісу» студенти опрацьовували навички ведення ділових переговорів, представлення компанії, ознайомлення з корпоративною культурою та врегулювання міжкультурних непорозумінь. У процесі виконання завдання учасники не лише застосовували професійну іноземну лексику, а й відпрацьовували навички аналітичного мислення, аргументації та прийняття рішень у складних комунікативних ситуаціях. Крім того, кейс сприяв усвідомленню студентами відмінностей у підходах до менеджменту в різних бізнес-середовищах, що є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Отримані результати засвідчують, що використання кейс-методу дозволяє максимально наблизити процес навчання до реальних умов професійної діяльності і підвищити таким чином практичну цінність іншомовної підготовки студентів-економістів.

Отже, кейс-метод ефективно поєднує іншомовну підготовку з реалістичним професійним контекстом і сприяє розвитку комунікативних та аналітичних навичок. Аналіз проведеного кейсу «Інтеграція нового співробітника з міжнародного офісу» підтвердив, що такий формат навчання дозволяє студентам не лише засвоювати фахову лексику, а й опановувати стратегії ефективної комунікації та прийняття рішень у реальних бізнес-ситуаціях. Отримані результати підкреслюють доцільність ширшого впровадження кейс-методу у навчальний процес, зокрема у підготовці спеціалістів економічного профілю, для забезпечення їхньої конкурентоспроможності в умовах глобалізованого ринку праці.

Список використаних джерел

1. Vyshnevska M. Specifics of language training for future economists. *Професійна компетентність педагога : методологія, теорія, методика, практика :* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2023. С. 168–171.

2. Vyshnevska M., Kugai K. The problem of developing foreign-language communicative competence among economics students. *Modern Science - Moderní Věda.* 2023. № 2. P. 92–99. DOI 10.62204/2336-498X-2023-2-12.

3. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ», 2015. 240 с.

4. Головко І. О. Використання кейс-методу в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2023. Вип. 210. С. 77–83. DOI: 10.36550/2415-7988-2023-1-210-77-83.

5. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості : суб'єктний підхід. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 77–86.

6. Малихін О. В. Методи і засоби організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Теоретичні

питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2009. Вип. 39. С. 81–86.

7. Малихін О. В., Арістова Н. О. Застосування методу аналізу конкретної ситуації у формуванні суб'єктних якостей майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/343691423_ZASTOSUVANNA_METODU_ANALIZU_KONKRETNOI_SITUACII_U_FORMUVANNI_SUB'EKTNIH_AKOSTEJ_MAJBUTNIH_UCITELIV_GUMANITARNIH_SPECIALNOSTEJ

8. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. Вип. 4. С. 77–85. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13.

9. Опалюк Т. Л. Формування соціальної рефлексії майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : теоретико-методологічний аспект : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 296 с.

10. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : Жовтий, 2011. 414с.

11. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. 8. С. 94–99.

12. Пащенко Т. М. Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. *Модернізація професійної освіти і навчання : проблеми, пошуки та перспективи*. 2014. Вип. 4. С. 131–144.

13. Попов Р. А. Комплексне застосування інноваційних і традиційних технологій навчання в освітній діяльності у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 3. С. 170–174.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЛАТВІЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Світлана ВІРОТЧЕНКО,
кандидат філологічних наук, доцент,
декан факультету іноземних мов,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Дистанційне навчання в Латвії виникло більше 15 років тому й ефективно функціонувало, головним чином, для підвищення педагогічної майстерності НПП закладів вищої освіти [11]. Як і в багатьох інших країнах, дистанційне навчання стало ключовим інструментом підтримки освіти в Латвії під час локдауну, спричиненого пандемією Covid-19 [3]. І все ж таки стрімкий перехід до цифрового формату навчання виявив коло проблем: відсутність відповідного законодавства, недостатній досвід НПП у сфері технічних застосунків та дистанційного викладання в цілому [2]. Крім того, ЗВО були змушені впроваджувати віртуальні платформи для забезпечення безперервності освітнього і організаційного процесів [15].

У Латвії 2020–2021 н. р. був повністю дистанційним для закладів вищої освіти, і було розроблено багато цифрових навчальних матеріалів для полегшення навчання в цей період: запроваджені різні форми, викладачі

проводили онлайн-відеоуроки у визначений час, записували відео з контентом заняття або відео з коментарями до поширених питань, які учні могли переглядати в будь-який час [3]. Незважаючи на проблеми, викликані раптовим переходом від очного викладання до онлайн навчання, дистанційне навчання різко прискорило цифровізацію освітнього процесу.

Латвійські заклади вищої освіти змогли успішно перейти на повністю дистанційне навчання протягом дуже короткого періоду після повідомлення про надзвичайну ситуацію. Головною причиною було те, що ще до пандемії заклади вищої освіти запровадили цифровізацію багатьох напрямів свої діяльності [8]:

- основні організаційні процеси (прийом студентів на навчання, підписання угод про навчання);
- викладання дистанційних та електронних навчальних курсів;
- вдосконалення існуючих цифрових навчальних середовищ;
- модернізація адміністративних процесів (управління кафедрами, персоналом, документообігом).

Незважаючи на значний прогрес у сфері діджиталізації, пандемія внесла серйозні корективи у впровадження дистанційного навчання в Латвії [15]. Так, для організації атестаційних іспитів ЗВО використовували інструменти, які зменшували порушення академічної доброчесності (наприклад, Respondus Monitor). Крім того, написання та рецензування дослідницьких робіт (включаючи докторські дисертації) відбувалися дистанційно за допомогою платформ електронного навчання (наприклад, Moodle) та інструментів онлайн-відеоконференцій [13]. Бібліотеки закладів вищої освіти надали віддалений доступ до баз даних для підтримки студентів у навчанні та розробці дипломних робіт.

Попри те, що Латвійське законодавство не має окремих законів або нормативно-правових актів щодо дистанційного навчання, така форма освітнього процесу офіційно визнана та визначена. Тому всі закони про освіту та заклади вищої освіти застосовуються і до дистанційного навчання без будь-яких спеціальних коригувань. Відповідно до зазначеного законодавства, дистанційне навчання в ЗВО прирівнюється до денної та заочної форми навчання. А в результаті досвіду, отриманого під час обмежень, пов’язаних із пандемією Covid-19, до закону про освіту було додано нове визначення: дистанційне навчання є частиною процесу денної (очної) освіти, «де учні навчаються, не будучи фізично присутніми в тій самій кімнаті або місці, що і вчитель, що також включає використання інформаційно-комунікаційних технологій» [9]. Загалом, підвищення цифрових навичок для різних груп населення було включено до кількох програм національних розвитку. Цифровізація вищої освіти є одним із пріоритетних завдань Латвії на 2021–2027 роки, що закріплено в таких документах планування політики, як «Рекомендації щодо розвитку освіти на 2021–2027 роки» [5], «Національний план розвитку на 2021–2027 роки» [10], «Рекомендації щодо цифрової трансформації на 2021-2027 роки» [4].

Якщо порівняти ситуацію в закладах вищої освіти країн Балтії (Естонія та Литва) та деяких країн Північної Європи (Фінляндія, Швеція, Ісландія) з точки зору цифровізації, країни Північної Європи займають перше місце за доступом

та використанням інформаційно-комунікаційних технологій [7]. Щодо власне країн Балтії, Естонія, як і скандинавські країни, відзначається значним рівнем використання мережі Інтернет на відміну від Латвії та Литви.

У Литві ситуація з цифровізацією освіти схожа на Латвію. За результатами досліджень, проведених у Литві, майже третина педагогів (особливо літніх) до пандемії не мали досвіду дистанційного навчання [1]. Крім того, постало питання збільшення фінансування університетів із метою створення та модернізації віртуальних середовищ, розробки відкритих ресурсів та сучасних методів навчання для дистанційного навчання. Удосконалення потребувало й існуюче законодавство в питаннях підтримки використання технологій у навчальних моделях вищої освіти [12].

Естонія стала флагманом цифрової освіти, а перехід на дистанційне навчання не став для неї проблемою, оскільки ще в 1997 році було розпочато проєкт Tiger Leap з метою забезпечення шкіл та вчителів комп'ютерами та доступом до Інтернету [16]. У 2014 році Естонія запровадила стратегію навчання протягом усього життя, у якій пріоритетними були цифрові компетенції громадян та необхідність постійно оновлювати цифрові навички. З 2013 року модель оцінювання цифрових компетентностей учителів інтегрована в професійні стандарти вчителів. Викладачам рекомендується отримувати сертифікати міжнародних програм сертифікації, наприклад, Європейський сертифікат комп’ютерних умінь [6]. Ще одна тенденція в Естонії – масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) [14].

Дослідивши досвід естонських та скандинавських університетів щодо цифровізації освітнього процесу, університети Латвії визначили ряд заходів, необхідних для розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників:

- покращити цифрові знання та навички науково-педагогічних працівників ЗВО шляхом підготовки команди латвійських тренерів із цифровізації у сфері педагогіки та технологій навчання;
- розвивати цифрові навички високого рівня в межах вищої освіти, уключаючи кібербезпеку, послуги управління та інші;
- сприяти більш тісній співпраці закладів вищої освіти з роботодавцями та галузевими асоціаціями з метою навчання та підготовки кваліфікованих фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, для покращення цифрової компетентності науково-педагогічним працівникам, у тому числі й викладачам мовних дисциплін, необхідно вдосконалювати наступні аспекти своєї діяльності:

- створення цифрових навчальних матеріалів;
- методи навчання в цифровому середовищі;
- використання відкритих освітніх ресурсів та обмін навчальним контентом;
- застосовування передових технологій навчання (додатки віртуальної та доповненої реальності, гейміфікації, імітаційні та інтелектуальні інструменти);
- цифрова академічна цілісність та етика;

- автоматизована оцінка знань;
- вимоги до обробки та захисту персональних даних;
- персоналізоване навчання на основі адаптивних інструментів навчання. [8].

Упровадження цифрових технологій є однією з передумов успішного функціонування системи вищої освіти, оскільки дистанційна освіта та електронне навчання у закладах вищої освіти залишатиметься однією з форм навчання, принаймні в гібридному форматі.

Список використаних джерел

1. Bilbokaite-Skiauteriene I., Bilbokaite R. The challenges of distance learning during the COVID-19 pandemic : the context of Lithuanian preschool teachers' opinions. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. 5. 2021. 41–52. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6207

2. Fuller A. Increasing digital skills levels : an education or a training matter? A comparative policy analysis of Estonia and Latviaю July 2020. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/343254944_Increasing_Digital_Skills_Levels_an_Education_or_a_Training_matter_A_Comparative_Policy_Analysis_of_Estonia_and_Latvia

3. Hačatrjana L. Distance learning and COVID-19 from students' perspective : Do they have the skills to deal with the unprecedented situation*? Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference.* Vol. 5. 2021. 65–76. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6435

4. Ministru kabinets. Par digitālās transformācijas pamatnostādnēm 2021–2027 gadam. Jul. 7, 2021. [Online]. Available: https://likumi.lv/ta/id/324715

5. Ministru kabinets. Par izglītības attīstības pamatnostādnēm 2021–2027 gadam. Jun. 22, 2021. [Online]. Available: https://likumi.lv/ta/id/324332

6. Mukan N., Noskova M., Zinchuk I. Teachers' digital competence develop pment : Estonian state policy in the field. *Comparative Professional Pedagogy*. Vol. 9. №. 1. 26–32, Mar. 2019.

7. OECD. How's Life in the Digital Age? : Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being. *OECD Publishing*. Paris. 2019.

8. Petrovica S., Anohina-Naumeca A., Avanesova J. The Impact of Digitalisation of Higher Education : The Case of Latvia and Nordic-Baltic Region. *Applied Computer Systems*. Vol. 27. № 1. 2022. 19–29. DOI: https://doi.org/10.2478/acss-2022-0003

9. Saeim. Education law. Oct. 29, 1998. [Online]. Available: https://likumi.lv/ta/en/en/id/50759-education-law

10. Saeima. National development plan of Latvia for 2021–2027. Jul. 2, 2020. [Online]. Available: https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inlinefiles/NAP2027__ENG.pdf

11. Skvorcovs A., Graurs I. Improving the quality of distance learning courses in Latvia. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Vol. 1. IATED. 2018. 473–4740. DOI: https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.1177

12. Spurga S., Žaleniene I.The changing role of universities in Lithuanian society. *The Promise of Higher Education.* H. van't Land, A. Corcoran, Eds., Springer, Cham. 2021. 227–232. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_35

13. University of Latvia. University of Latvia. Annual report. Jun. 15, 2021. [Online]. Available: https://issuu.com/universitate/docs/lu_2020_gada_paskats

14. Varendi M., Villems A., Pilt L., Plank T., Kusmin M. Quality management of e-courses – process, supporting development of digital culture in higher education. Estonian case. Nov. 14, 2018. [Online]. Available: https://www.eua.eu/resources/publications/785:qualitymanagement-of-e-courses-process,-supporting-development-of-digitalculture-in-higher-education-estonian-case.html

15. Vilks A., Kipane A. Challenges in providing qualitative legal education in the context of COVID-19 : Experience of Riga Stradins University. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. 1. 2021. 742–754. DOI: https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6186

16. Weale S. Lessons from Estonia: why it excels at digital learning during Covid. Oct. 30, 2020. [Online]. Available: https://www.theguardian.com/world/2020/oct/30/lessons-from-estoniawhy-excels-digital-learning-during-covid

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ У ПІДГОТОВЦІ РАДІОФІЗИКІВ

Дмитро ГАВРИЛЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
за спеціальністю 105 Прикладна фізика та наноматеріали,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Упровадження в освітньо-наукове середовище інноваційних технологічних рішень створює такі умови навчання, які наближені до реалій професійної діяльності, підвищують мотивацію здобувачів освіти до ефективного навчального процесу, стимулюють «залучення резервів до організації безперервного процесу самоосвіти, активізують відповідальність та самоорганізацію» [4].

Сучасні технології відіграють ключову роль в освітньому процесі, зокрема в підготовці фахівців із точних, природничих, комп'ютерних наук. У дослідженні акцентуємо увагу на новітніх технологіях, які не лише розширюють можливості викладання, а й «відкривають» нові підходи до вивчення радіофізики. Наприклад, якщо фізичний експеримент неможливо провести в лабораторії, його можна змоделювати в комп'ютерному симуляторі. Переважно традиційні завдання легко знайти в Інтернеті, а викладачеві потрібно оцінити реальні знання здобувачів, тому можна використовувати генеративні моделі штучного інтелекту для створення унікальних варіантів задач. Крім того, наукові дослідження, що «ведуть до нових теоретичних або практичних результатів»,

можна використовувати для окремих лекцій, спецкурсів, створення задач. Варто зазначити, хоча інноваційні технології відкривають нові можливості, традиційні методи навчання залишаються фундаментально важливими, і їх не потрібно замінювати, а краще доповнювати сучасними підходами.

Розглянемо компоненти трансформації освіти (*генеративний штучний інтелект; комп'ютерне моделювання; інтеграція наукових розробок в освітній процес*) та наведемо приклади (загальні, спрощені, спеціалізовані) до них.

Генеративні моделі штучного інтелекту можуть як сприяти глибшому розумінню матеріалу, так і створювати ризики, пов'язані з недобросовісним та некритичним використанням. Існує побоювання, що студенти можуть стати надмірно залежними від генеративного ШІ у пошуку інформації, написанні текстів та розв'язанні задач [2, с. 3]. Щоб оцінити їх вплив, зазначимо особливості використання студентами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками генеративного ШІ.

Здобувачі освіти отримали ефективний інструмент, який можна застосовувати по-різному. Негативні аспекти використання ШІ:

- *Можливість списування.* Студенти можуть використовувати ШІ як спосіб уникнути самостійного розв'язання задач. Вони «вводять умову» та отримують готовий розв'язок, не аналізуючи послідовність дій. Наприклад, замість того, щоб самостійно відповісти на запитання «*Чим відрізняється епоха Середньовіччя від Ренесансу?*» або вираховувати електричне поле диполя Герца на великій відстані, здобувач копіює відповідь ШІ та подає її як власну роботу.
- *Пасивне сприйняття інформації.* Студенти сприймають відповіді генеративних моделей як «істину», не перевіряючи їх. Наприклад, на запитання щодо принципів роботи хвилеводу, здобувач може отримати загальний опис, але не спробувати самостійно «вивести рівняння», глибше розібратися у фізичних процесах, які в ньому відбуваються. Якщо студент запитає про причини Французької революції, він отримає загальний опис подій, але може не проаналізувати соціально-економічні фактори, що її спричинили.
- *«Перекручені», некоректні відповіді.* Генеративні моделі переважно дають неточні / хибні результати, пов'язані зі спеціалізованими темами. Якщо здобувач не перевіряє правильність / обґрунтованість відповіді, це може призвести до помилкових висновків, що недопустимо в точних, природничих, комп'ютерних та технічних науках, зокрема в радіофізиці.

Однак, ШІ може значно підвищити ефективність освітнього процесу за умови його правильного використання:

- *Допомога в розв'язанні задач.* Якщо студент має труднощі з виконанням завдання, то він може отримати покрокове пояснення. Наприклад, якщо здобувач не розуміє, як застосувати метод розділення змінних у рівняннях Максвелла, ШІ пояснить цей метод на конкретному прикладі, підкреслить фізичні аспекти розв'язку й запропонує альтернативні підходи.
- *Можливість ставити «незручні питання».* Іноді здобувачі не наважуються запитати викладача про «теоретичні основи», що мали б засвоїти раніше. Наприклад, запитання «*Чим відрізняється квантова фізика від квантової радіофізики?*», «*Як працює антена?*», «*Надширокосмуговий,*

нестаціонарний, несинусоїдальний сигнал – це синоніми чи різні поняття?» викладач уважає нескладним, а втім, вони є підґрунтям для кращого розуміння навчального матеріалу.

Педагогічні та науково-педагогічні працівники також можуть ефективно використовувати ШІ:

- *Генерація однотипних задач.* Завдяки генеративним моделям можна створювати різні варіанти завдань для кожного студента, що запобігатиме «бездумному списуванню». Це особливо корисно для проведення іспитів, самостійних і контрольних робіт, де важливо оцінити саме розуміння матеріалу, а не здатність до механічного копіювання. Наприклад, викладач може «задати» загальну форму задачі: *«Розрахувати показник широкосмуговості антени, якщо вона працює в діапазоні від* f_{min} *до* f_{max} *. Про що свідчить отриманий результат?». «Проаналізувати економічні наслідки підвищення податку на додану вартість на малий бізнес»,* а ШІ згенерує різні вхідні параметри або варіації умови, у такий спосіб створюючи для кожного студента індивідуальну задачу.
- *Генерація нестандартних задач.* Викладач може використовувати ШІ для створення творчих і міждисциплінарних задач. Д. Гавриленко доповнює збірник задач із курсу «Нелінійна радіофізика» [3], що викладається на факультеті радіофізики, біомедичної електроніки та комп'ютерних систем Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Наведемо приклад задачі, запропонованої для вступного розділу: «*Якби лінійне мислення було б "прямою драбиною", якою можна піднятися до відповіді, то якою геометричною фігурою було б нелінійне мислення? Обґрунтуйте свою відповідь*».

У контексті нашого дослідження слушною є думка, що дослідницькі вміння педагогічного / науково-педагогічного працівника освітнього закладу сприяють ефективній інтеграції теорії і практики (наприклад, створенню завдань / задач, які цілеспрямовані на навчальну та дослідницьку діяльність студентів) [5, с. 445].

Генеративні моделі не лише допомагають створювати такі завдання, а й можуть запропонувати нові ідеї для подальшого обмірковування. Завдяки таким можливостям викладач може доповнити / створити новий збірник задач, зберігаючи водночас високу якість дидактичного матеріалу.

Але потрібно пам'ятати, що використання генеративного ШІ не може замінити традиційний підхід до навчання. А втім, їхня спільна робота може мати успіх.

Акцентуємо увагу на комп'ютерному моделюванні, що охоплює широкий спектр застосувань: від візуалізації 3D-об'єктів у Blender до точного числового аналізу фізичних процесів у наукових дослідженнях. У галузі інженерії та фундаментальних наук комп'ютерне моделювання дозволяє досліджувати поведінку складних систем, не потребуючи дорогих експериментів. Наприклад, у механіці рідин застосовують CFD-моделювання для аналізу турбулентних потоків. У біології комп'ютерне моделювання допомагає симулювати поширення вірусів, а в архітектурі – оцінювати стійкість будівель до

навантажень і розробляти нові проєкти побудов. У радіофізиці та електродинаміці комп'ютерне моделювання використовується для аналізу електромагнітних хвиль у складних середовищах, оптимізації параметрів антен, хвилеводів та інших радіотехнічних компонентів. Завдяки спеціалізованому програмному забезпеченню (CST Studio Suite, Ansys HFSS, Altair Feko, COMSOL Multiphysics тощо) здобувачі можуть досліджувати фізичні явища на рівні, який недоступний для традиційного експерименту, що сприяє глибшому розумінню теоретичного матеріалу, розвиває навички аналітичного мислення, критичної оцінки результатів та інженерного підходу до розв'язання задач.

Розглянемо *основні переваги комп'ютерного аналізу*:

- *Моделювання пристроїв, яких ще не існує в реальності*. Розробка нових антенних систем, хвилеводних структур вимагає значних ресурсів. Створення фізичних прототипів може бути дорогим і неефективним, якщо проєкт містить помилки. Водночас числове моделювання дозволяє перевірити робочі характеристики пристрою ще до його виготовлення, що мінімізує ризики. Уявімо, що розробляється нова фазована антенна решітка для 6G-зв'язку. Якщо одразу перейти до її виготовлення, то при виявленні проблеми з діаграмою спрямованості доведеться витратити додаткові кошти на переробку конструкції. Однак, якщо спершу провести аналіз у CST Studio Suite, можна спрогнозувати «поведінку антенних елементів» та оптимізувати параметри до реального виробництва. Аналогічний підхід також запроваджується в медицині: перед розробкою імплантів / біомедичних сенсорів проводять числове моделювання їхньої взаємодії з тканинами організму.
- *Віртуальні лабораторні роботи в разі відсутності доступу до реальних вимірювань*. Не завжди є можливість виконати реальний експеримент через нестачу обладнання, обмежений доступ до спеціалізованих лабораторій або інші обставини (карантин, військові дії). У такому випадку комп'ютерні моделі можуть частково замінити фізичний експеримент, дозволяючи студентам виконати лабораторну роботу у віртуальному середовищі. Наприклад, якщо потрібно дослідити поширення електромагнітної хвилі у хвилеводі зі змінним поперечним перерізом, але лабораторія недоступна для роботи, можна використати Ansys HFSS: «задати геометрію хвилеводу», визначити граничні умови та отримати розподіл електричних і магнітних полів.
- *Глибший аналіз складних фізичних процесів, які важко виміряти експериментально*. Здебільшого реальні експерименти обмежені можливостями вимірювального обладнання: деякі параметри можуть бути важкодоступними / неможливими для прямого вимірювання. Комп'ютерне моделювання дозволяє отримати «повну картину фізичного процесу», уключаючи детальний розподіл поля в усьому просторі. Наприклад, тоді, коли потрібно дослідити електромагнітні властивості метаматеріалів, адже в реальному експерименті складно безпосередньо виміряти всі характеристики поля всередині структури. Проте, за допомогою моделювання можна отримати тривимірний розподіл електричних і магнітних полів, дослідити резонансні явища та оптимізувати властивості матеріалу ще до фізичного тестування.

Важливим є *впровадження наукових розробок* в освітній процес.

Наголосимо, що освіта повинна відповідати останнім досягненням у галузі досліджень, адже наука постійно розвивається. 40 років тому комп'ютери були рідкістю, їх використовували лише у великих наукових центрах, для них потрібні були спеціальні приміщення. Курси з фізики, математики та техніки, які викладалися в університеті, не передбачали програмування, комп'ютерного моделювання. Усі обчислення виконувалися вручну. Сьогодні освіту без комп'ютерів важко уявити: від простих інтерактивних симуляцій у школі до складних числових експериментів у наукових дослідженнях. Те, що колись було передовим науковим досягненням, зараз є невід'ємною складовою навчання. Отже, сучасні наукові відкриття (нові моделі, методи аналізу та підходи, як локальні, так і глобальні) мають стати основою для оновлення освітніх програм.

Наукові дослідження в галузі фізики, математики та техніки сприяють не лише «розширенню знань», а й суттєво впливають на освіту. Якщо в межах наукової роботи отримані нові аналітичні розв'язки рівнянь, виявлені закономірності або запропоновані нові методи розрахунку, їх можна включити до навчальних курсів як додатковий матеріал. Наприклад, Д. Гавриленко отримав вираз для потоку енергії нестаціонарного електромагнітного поля, збудженого стрибкоподібним імпульсом [1, с. 21]. Результат його дослідження можна додати до спецкурсів із теорії випромінювання та антен. Такі оновлення важливі не лише для фізики. В економіці розвиток теорії поведінкових фінансів сприяв появі нових підходів у викладанні класичних дисциплін. У комп'ютерних науках відкриття в галузі квантових алгоритмів змінюють традиційні курси з криптографії та обчислювальної математики.

Нові наукові результати можуть стати основою для створення нестандартних навчальних задач, які відсутні в класичних збірниках, що сприятиме мотивації студентів до глибшого аналізу та розвитку дослідницького мислення, формуванню навичок роботи із сучасними методами розрахунку. Так, на основі наукової роботи [1], можна запропонувати задачу з отримання точного аналітичного виразу для потоку енергії нестаціонарної хвилі в дальній зоні. Ще одна задача: дослідити енергетичні характеристики надширокосмугової антени, проаналізувати її спрямованість та ефективність залежно від параметрів джерела випромінювання. Запропоновані завдання дозволять здобувачам не лише застосовувати відомі формули, а й самостійно досліджувати фізичні закономірності, які є основою реальних інженерних розробок.

При створенні спецкурсу варто враховувати сучасні наукові дослідження (статті, монографії, дисертації) з відповідної тематики. Наприклад, якщо впродовж кількох років активно досліджуються нестаціонарні електромагнітні процеси, то на основі отриманих результатів та аналізу наукової літератури можна запропонувати курс «Нестаціонарна електродинаміка». Аналогічно, розвиток когнітивних наук сприяв створенню нових курсів із нейропсихології, а в юриспруденції – програм, які враховують правові та етичні аспекти штучного інтелекту. Отже, постійне оновлення навчальних програм, зважаючи на сучасні наукові дослідження, дозволяє підвищити якість освіти, сформувати в здобувачів «актуальне бачення майбутньої професії» та розуміння освітнього процесу «як динамічного й живого явища».

Список використаних джерел

1. Havrylenko D. I., Dumin O. M., Plakhtii V. A., & Katrich V. O. Energy Transformation of Transient Radiation of Plane Source with Step-Like Excitation. *2023 IEEE XXVIII International Seminar/Workshop on Direct and Inverse Problems of Electromagnetic and Acoustic Wave Theory (DIPED)*. 2023. Sep 11. 20–23. DOI: https://doi.org/10.1109/DIPED59408.2023.10269461.
2. Întorsureanu I., Oprea S.-V., Bâra A., Vespan D. Generative AI in Education : Perspectives Through an Academic Lens. *Electronics*. 2025. Vol. 14. № 5. art. 1053. 1–26. DOI: https://doi.org/10.3390/electronics14051053.
3. Лазоренко О. В., Чорногор Л. Ф. Нелінійна радіофізика : збірник задач : підручник. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. 176 с.
4. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., & Prokofyeva L. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnologia - Serie de Conferencias.* 2024. 3, art. no. Argentina. 1214. DOI: https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214.
5. Таможська І. В. Завдання з історії педагогіки та педагогічної компаративістики як ефективний засіб формування в майбутніх педагогів дослідницьких умінь. *Світ дидактики : дидактика в сучасному світі :* IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (29–30 жовтня 2024 року. м. Київ). Київ, 2025. С. 444–447.

НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ШКОЛЯРАМ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Ігор ГАВРИШ
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків, Україна

Змішане навчання стало не просто новою тенденцією в освіті, а вимогою в нинішніх реаліях часу. Після досвіду карантинного дистанційного навчання і в теперішніх умовах воєнного часу школи все частіше впроваджують змішаний формат – поєднання онлайн та офлайн занять. У таких умовах змінюється все: підхід до організації уроків, спілкування з учнями, форми контролю знань. Але найголовніше – змінюється потреба в педагогічній підтримці. Якщо раніше підтримка часто зводилася до пояснення матеріалу чи консультації перед контрольною, то сьогодні вона набуває глибшого змісту: допомога з організацією власного навчання, мотивація, емоційна підтримка, поради у роботі з цифровими ресурсами, вирішення конфліктів між онлайн і офлайн форматами.

У своїй щоденній практиці вчителі неодноразово стикаюся з ситуаціями, коли учень, здавалося б, просто не встигає, а виявляється – не розуміє, як організувати роботу з матеріалом на Classroom чи інших платформах дистанційного навчання, бо пропустив пояснення в класі. Або коли дитина ігнорує домашні завдання, бо не впевнена у своїх силах і боїться зробити

помилку. Саме в такі моменти і потрібна справжня педагогічна підтримка, яка виходить за межі звичайного навчального процесу. Це стосується людяності, співчуття та нових професійних навичок вчителя.

Крім того, науковці підкреслюють, що в умовах змішаного навчання змінюється не лише формат уроків, а й сама роль учителя. Він має не тільки передавати знання, а й створювати простір для розвитку самостійності, мотивувати дітей, а також формувати в учнів уміння працювати з інформацією. Таким чином, навчальна діяльність педагога покликана не просто дати учням суму знань, умінь і навичок, а формувати в них компетентність як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню. Тому педагогічна підтримка у змішаному навчанні є не допомогою «за потреби», а важливою частиною навчального процесу [2, с.56-60].

Попри активне запровадження змішаного навчання в українських школах, питання педагогічної підтримки в цих умовах і досі не має достатнього наукового опрацювання. Якщо на рівні вищої освіти вже здійснено спроби впровадження методик підтримки майбутніх учителів, то в шкільному контексті ця проблема лише нечітко окреслюється. Як зазначає І. Карапузова, "майбутні вчителі не готові до надання педагогічної підтримки школярам, хоч 87,48% респондентів висловили побажання набути необхідних для цього знань та вмінь" [1, с. 3]. Це свідчить про системну прогалину: педагогічна підтримка сприймається скоріше як елемент доброї волі вчителя, а не як структурований, цілеспрямований педагогічний процес.

У шкільному змішаному навчанні, де частина навчального процесу відбувається дистанційно, а частина – в класі, дуже важливо, щоби учень не залишався сам на сам із труднощами. Досить часто діти губляться, не знають, що саме й коли виконувати, або просто втрачають мотивацію, не відчуваючи зворотного зв’язку. Тому підтримка з боку вчителя має стати не лише додатковим елементом, а невіддільною частиною освітнього процесу.

Під педагогічною підтримкою мається на увазі не тільки допомога у виконанні завдань. Це також створення позитивного емоційного фону, організація доступного середовища, мотивація до навчання, а головне – щире ставлення вчителя до учня. Ефективна підтримка ґрунтується на вірі викладача в успіх учня, стимулюванні до самостійних дій, індивідуальному супроводі та організації ситуацій успіху [1, с. 12].

Форми реалізації такої підтримки можуть бути різними. Наприклад, один із найпоширеніших способів – це консультації, коли учень має змогу звернутись до вчителя в індивідуальному або груповому форматі, у класі чи онлайн. Також важливо створювати ситуації успіху, коли навіть невелике досягнення школяра визнається і схвалюється. Наприклад, якщо учень самостійно оформив слайди до презентації або вперше виконав завдання без підказок, учитель може просто написати коментар: *"Дуже гарна робота, бачу, що старався – так тримати!"*

Підтримка може бути прямою (наприклад, разом з учнем розібрати завдання під час уроку або поза ним) або опосередкованою, як-от пояснення у відеоформаті, варіативні завдання, інструкції для самостійного виконання. У

роботах сучасних науковців такі форми описано як ключові інструменти педагогічної підтримки: «інструктажі, консультації, схвалення, індивідуальні завдання, ситуації успіху, участь у ділових іграх».

Також дуже важливо розуміти, що підхід до підтримки має враховувати те, що всі учні різні. Наприклад, сильним учням важливо дати змогу розкрити свій потенціал – участь у проєктах, поглиблені завдання. Учні із середнім рівнем часто потребують чітких покрокових інструкцій, зразків, шаблонів. А ті, хто відстає – м'якої індивідуальної роботи, гнучких термінів здачі, заохочення, навіть якщо результат ще далекий від успіху. Це підтверджується багатьма науковцями у їх дослідженнях, де наголошується, що підтримка має ґрунтуватися на віру в учня, стимулювати його до самостійного подолання труднощів, і при цьому враховувати його індивідуальні особливості. Підтримка має відбуватись у формі діалогу, із урахуванням темпу й можливостей конкретного учня.

Організувати ефективну підтримку у змішаному навчанні – непросте завдання. Однією з головних труднощів є значне навантаження на вчителя: потрібно готувати матеріали у двох форматах, проводити консультації, відповідати на запитання учнів, перевіряти роботи як онлайн, так і офлайн. Додатково виникають проблеми з мотивацією: багато учнів у дистанційному форматі відкладають завдання або взагалі не виконують їх. Також гостро стоїть питання академічної доброчесності, адже зростає ризик списування та використання готових відповідей з інтернету. Усе це вимагає нових підходів до організації педагогічної підтримки.

Подолати ці труднощі можливо завдяки системному підходу. Серед ефективних рішень – чітке планування: графік консультацій, використання шаблонів фідбеку, автоматизовані інструменти перевірки. Важливо також будувати співпрацю з батьками – інформувати їх про прогрес дитини, залучати до підтримки. Особливо важливо вести з учнями відкриті розмови про цінність знань, сенс навчання, необхідність самостійності та відповідальності. У змішаному навчанні вчитель виступає не лише викладачем, а й порадником, організатором взаємодії та партнером в освітньому процесі [3, с. 7-9].

Таким чином, педагогічна підтримка – це не разова дія, а системна педагогічна стратегія. Вона має базуватись на принципах довіри, адаптивності, гуманізації та академічної доброчесності. Сьогоднішній учень виступає не лише в ролі споживач знань, а є повноцінним партнером в освітньому процесі, і наше завдання як педагогів – створити умови, за яких він почуватиметься впевнено, відповідально й зацікавлено. Сучасна педагогічна підтримка – це передусім людське ставлення, готовність бути поруч, допомогти, підтримати і навчити. Особливо це важливо в умовах змішаного навчання, де кожен учень має відчувати, що його не залишили наодинці з труднощами, що він важливий, здатний і має шанс на успіх.

Список використаних джерел

1. Карапузова І. В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 22 с.

2. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

3. Новицька, Л. І. Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії* . 2025. № 40. 14 с.

РЕПЕТИТОРСТВО В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Михайло ГРИЦЕНКО,
аспірант кафедри медичної фізики та біомедичних нанотехнологій
ННІ «Фізико-технічний факультет»,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Сучасна система освіти пройшла значний шлях розвитку протягом останніх п’яти років, адаптуючись до викликів, які ставить перед нею суспільство. Типи навчання (дистанційне, асинхронне), які до пандемії не були широко розповсюджені, активніше впроваджуються в освітній процес та охоплюють понад мільярд здобувачів по всьому світові. «Ринок онлайн навчання» збільшився майже вдвічі, порівняно з 2014 роком, і зараз становить близько 325 мільярдів американських доларів [1], може досягти – 830 мільярдів у 2027 році [2]. Водночас зростає значення неформальної освіти, яка відповідає на соціальні виклики традиційної освіти в країнах, які розвиваються, завдяки доступності, гнучкості, практичності та свободі вибору [3]. Однією із форм такого виду освіти є репетиторство, тобто індивідуальне / групове навчання школярів, студентів, дорослих людей. Переважно репетитори – це педагоги, майбутні фахівці освітньої галузі віком до 29 років, 75% із яких або мають, або здобувають формальну вищу освіту (яка лише в 22% пов’язана з педагогікою) [4]. Репетиторськими послугами користується 15% американських, близько 50% українських [5], до 75% китайських школярів [6]. Більшість (60%) тих, хто користується допомогою репетиторів для підтримки формального навчання пояснюють, що в них недостатній рівень базової освітньої підготовки для успішного складання іспитів (випускних, вступних, семестрових). Оцінити роль приватного навчання в такому контексті складно через відсутність стандартів та залежність від багатьох змінних чинників (рівня розвитку та доступності формальної освіти в конкретній країні, змісту й структури навчальних програм, фінансової доступності репетиторських послуг, частотності занять у визначеному часовому інтервалі, індивідуальних характеристик викладача та здобувача). Як зазначено в наукових дослідженнях, 8 з 10 студентів, які користуються послугами репетитора, в освітніх закладах отримують високі оцінки, на екзаменах зростає їхня результативність на 12% [7]. Але існують й інші погляди щодо цього питання, у яких звернено увагу на той факт, що не виявлено прямої кореляції між успішністю та використанням послуг репетитора, хоча й визнається ефективність такої діяльності за певних умов [8, 9], наприклад, для студентів із дуже низьким рівнем знань або при високій кваліфікації викладача. Незважаючи на розбіжність думок щодо репетиторства та його ефективності, значна кількість людей, яка користується цими послугами, визнає їхню роль у власних досягненнях. Отже, не можна знецінювати роботу

репетитора, а навпаки, – ураховувати, що ринок приватного онлайн навчання зростає.

В Україні в умовах тривалого дистанційного навчання заняття з репетитором є суттєвим доповнення до шкільної освіти, яка не завжди спроможна надати необхідні знання. Серед причин можна назвати такі: 1) недостатня кількість кваліфікованих викладачів, зокрема точних наук, переважно в селах і невеликих містах; 2) занепокоєність викладачів не навчальними проблемами, а питаннями, пов'язаними із заповненням документації, організацією; 3) застаріла, негнучка система освіти тощо.

На жаль, не всі здобувачі освіти мають належний рівень внутрішньої мотивації та готовність до систематичного засвоєння знань. У цьому контексті індивідуальні заняття з репетитором можуть виконувати функцію зовнішнього регулятора навчальної діяльності, забезпечуючи стабільну кількість щотижневих навчальних годин. Такий підхід частково компенсує низький рівень концентрації уваги та, відповідно, обмежену здатність до самостійного навчання, які є характерними для вікової групи осіб до 25–27 років, що фіксується в сучасних когнітивно-педагогічних дослідженнях [10]. Індивідуальні заняття сприяють підготовці до вступу в ЗВО студентів коледжів, у навчальних програмах яких відсутні деякі дисципліни, що є обов'язковими для вступного оцінювання. Крім того, приватне навчання може стати ефективним «компенсаторним механізмом» для осіб із суттєвим «академічним відставанням», які мають труднощі з опануванням навчального матеріалу в межах традиційного освітнього процесу. Ураховуючи припущення, що ефективність засвоєння знань значною мірою зумовлюється особистісно-професійними характеристиками педагога, а не лише змістом навчального матеріалу [11], «індивідуального педагога» можемо вважати функціональною альтернативою шкільному вчителю. Молодий, але із значним досвідом, викладач для мотивованого учня може стати «провідником у певну галузь», утворюючи «позитивний градієнт знань та практичного досвіду». У неформальній обстановці репетитор, який значно ближчий за віком та поглядами до студента, може без тиску, вільно викладати матеріал у зручній та доступній формі. У сучасній системі освіти репетитори відіграють роль «об'єднуючої ланки», надаючи індивідуалізовану допомогу, ураховуючи особисті потреби учнів. Вони стимулюють розвиток критичного мислення, підтримують ментальне здоров'я, підвищують рівень професійної підготовки, сприяють академічному успіху й комплексному формуванню компетенцій, важливих для майбутньої професійної кар'єри [12]. Для їхньої «трансформаційної спроможності» вагоме значення має адаптивна педагогічна компетентність [13], управлінські вміння кореляції знань педагогічного, предметного та технологічного змісту відповідно до інтеграції навчальної мети [14], позитивний імідж як один із показників рівня педагогічної майстерності [15].

Варто зазначити, що питання взаємодії в діаді «репетитор ⟷ учень» заслуговує на окреме дослідження в контексті сприйняття кожним із них свого впливу на кінцевий результат.

Попри зростання популярності неформальної освіти й індивідуального репетиторства, питання якості таких освітніх послуг залишається актуальним. Відсутність системного державного нагляду, обмежена здатність батьків і

здобувачів освіти об’єктивно оцінити професійну компетентність репетитора, створює певні ризики залучення до навчального процесу фахівців із низьким кваліфікаційним рівнем. Отже, важливим стає усвідомлений і критичний підхід до вибору приватного педагога. «Ринкової логіки», що регулює сферу репетиторства, може виявитися недостатньою для того, щоб гарантувати високий професійний рівень, а відсутність механізмів для перевірки кваліфікації «відкриває простір для маніпуляцій / фальсифікацій», особливо в контексті зростання попиту на відповідні послуги. Доцільним видається розгляд запровадження системи добровільної сертифікації приватних викладачів для підтвердження їхньої педагогічної спроможності, але без обмежень їхньої творчої свободи. Можливі такі потенційні кроки до підвищення прозорості в цій сфері: 1) проведення емпіричних досліджень, пов’язаних із галуззю неформальної освіти; 2) створення баз даних репетиторів (відкритих, незалежних), які б одночасно могли слугувати платформами для обміну досвідом / професійного розвитку. Не можна не звернути увагу на проблеми з педагогічною етикою через відсутність стандартизованої підготовки в приватних викладачів, яку можна вирішити, запровадивши «відкриті педагогічні курси».

Список використаних джерел

1. Goel N., & Rastogi M. Recent Trends in Virtual Teaching. 2024. 85–102. DOI: https://doi.org/10.2174/9789815196566124010010

2. Bagdi H., Pothabathula S. V., Sahni L., Sharma P. D., & Bulsara H. The global market upsurge in web traffic and revenues during the epidemic : an exploratory research of e-learning companies. *International Journal of Development Issues.* 2023. DOI: https://doi.org/10.1108/ijdi-06-2023-0147

3. Almeida F. S. de, & Morais J. M. Non-formal education as a response to social problems in developing countries. *E-Learning*. 2024. 22(2). DOI: https://doi.org/10.1177/20427530241231843

4. Consumer Affairs. «Tutoring statistics 2025» ConsumerAffairs.com. Jun. 26. 2024. URI: https://www.consumeraffairs.com/education/tutoring-statistics.html

5. Київський міжнародний інститут соціології (KMIS), Швейцарсько-український проєкт DECIDE : «Децентралізація для розвитку демократичної освіти», & Міністерство освіт і науки України. Соціологічне дослідження «Реформа профільної середньої освіти» 2024. URI: https://decide.in.ua/wp-content/uploads/2024/09/reforma-profilnoyi-serednoyi-osvity_soczdoslidzhennya.pdf

6. Zhan Shengli, Bray Mark, Wang Dan, Lykins Chad, & Kwo Ora. The effectiveness of private tutoring : Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review*. 2013. (14). DOI: https://doi.org/10.1007/s12564-013-9276-7.

7. Gabriel-Millette C. *The effects of tutoring on academic performance* [Research Brief]. SBVC. 2016. URI: https://www.valleycollege.edu/about-sbvc/offices/office-research-planning/reports/tutoring-performance-measures-final-revisions-review.pdf.

8. Melike Ömeroğulları, Karin Guill, Olaf Köller, Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany : Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction.* 2020. (66). DOI: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101306.

9. Zhang Y., Dang Y., He Y., Ma X., & Wang L. Is private supplementary tutoring effective? A longitudinally detailed analysis of private tutoring quality in China. *Asia Pacific Educ. Rev.* 2021. (22). 239–259. DOI: https://doi.org/10.1007/s12564-021-09671-3

10. Buñag L. Scroll, Like, Repeat- The Psychological Impact Of Social Media On The Attention Span Of Gen Z's. 2024. DOI: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22799.60326.

11. Bhat M. A. Interconnecting Teaching and Learning, Assessment, Measurement and Evaluation. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research.* 2020. URI: https://www.jetir.org/view?paper=JETIR2002269

12. Balseiro Rodríguez J. L., Mella Herrera L., Errasti García M. Y., Mesa Alfonso L., Herrera Perdomo D., & Ramos Díaz A. La actividad de la tutoría en las carreras de las ciencias médicas. 2018. 40(6). 2071–2082. URI: http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v40n6/1684-1824-rme-40-06-2186.pdf.

13. Таможська І. В. Педагогічні та науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти як суб'єкти адаптивної педагогічної системи. *Педагогічна освіта : теорія і практика.* 2024. (37). 159–179. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-159-179.

14. Таможська І. В., & Куліш С. М. Актуальність педагогічного феномена «знання педагогічного змісту» для успішної викладацької діяльності в закладах вищої освіти різних країн. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2024. (4). 91–98. DOI: https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.13.

15. Таможська І. В. Позитивний імідж – один із показників рівня педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*. 2025. (February 14, 2025; Boston, USA). 300–304. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-14.02.2025.062.

МОДЕЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Дарина ГРЯНИК,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу,
Харківський національний педагогічний університет імені С. Кузнеця,
м. Харків, Україна

Сучасний стан розвитку освітньої системи України в межах реалізації основних законодавчих ініціатив, а також згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [4] *(далі – НУШ),* яка ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти, зумовлює забезпечення рівного доступу до якісного навчання усіх здобувачів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та можливостей. Інклюзивна освіта, яка на сьогодні є невід'ємною складовою освітньої політики багатьох країн, вимагає від учителя здобуття інклюзивної компетентності, спрямованої на підтримку різноманітних потреб учнів.

Організація освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами *(далі – ООП)* у закладах загальної середньої освіти *(далі – ЗЗСО)* пов'язана з низкою викликів та проблем. Вирішальну роль у їх врегулюванні відіграє рівень інклюзивної компетентності педагога, що охоплює спеціальні знання, вміння, навички та професійно важливі якості, необхідні для ефективної роботи зі здобувачами освіти в умовах різноманітності учнівського колективу [3].

Ю. Бойчук, О. Бородіна, О. Микитюк визначають інклюзивну компетентність як комплексне особистісне утворення, яке базується на інклюзивних знаннях, спеціальних уміннях і навичках, а також на професійно та особистісно значущих якостях та включає оволодіння корекційно-розвивальними технологіями, що забезпечують готовність педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [1, с. 51].

А. Василюк у свою чергу акцентує увагу, що інклюзивна компетентність учителя невідокремлена від його особистісних цінностей, інтересів і мотивації до роботи в інклюзивному середовищі. Ефективна реалізація цієї компетентності передбачає застосування диференційованого підходу до навчання, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів та забезпечувати оптимальний і результативний освітній процес [2].

Важливим аспектом є те, що діти з ООП мають різний темп оволодіння навчальною програмою, що напряму залежить від особливостей когнітивного розвитку. Задача вчителя – ґрунтуючись на специфіці розвитку учня, знаходити оптимальні шляхи взаємодії в інклюзивному середовищі, аналізувати індивідуальний темп навчання та, у разі виникнення ускладнень, визначати тип необхідної допомоги (додаткова чи спеціальна), а також яких фахівців необхідно залучити [1, с.13].

Наголосимо, що усе вищевикладене зумовлює необхідність сучасних педагогів розширювати межі своєї професійної компетентності щодо реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО.

У межах дослідження нами було розроблено авторську модель інклюзивної компетентності вчителя ЗЗСО. Запропонована модель інтегрує у себе низку окремих компетентностей, представлених визначеним переліком знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, що у єдності характеризують інклюзивну компетентність вчителя ЗЗСО. Отже, *інклюзивна компетентність* включає: компетентність інтегративного викладання в інклюзивному середовищі ЗЗСО; компетентність психологічної інтеракції; компетентність інтерактивної взаємодії; компетентність методичного супроводу інклюзивного освітнього процесу; цифрову педагогічну компетентність; компетентність менеджменту освітнього середовища; морально-етичну компетентність; компетентність нормативно-правового регулювання інклюзивного освітнього процесу ЗЗСО.

Компетентність інтегративного викладання в інклюзивному середовищі ЗЗСО зумовлює наявність у педагогічних працівників таких *знань*: психолого-педагогічні основи розвитку дитини; сучасні педагогічні методики; особливості навчання дітей з різними типами ООП: фізичними, когнітивними, емоційними,

поведінковими; особливості індивідуального та диференційованого підходів в освітньому процесі; принципи створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує доступність і рівність усіх учасників освітнього процесу; основи командної роботи; *вмінь:* реалізовувати освітній процес у інклюзивному середовищі; застосовувати сучасні педагогічні підходи, спрямовані на інтеграцію учнів з ООП в освітнє середовище; здійснювати моніторинг і оцінювання досягнень учнів з ООП; *навичок:* використання ефективних методик навчання; впровадження інклюзивних підходів у освітній процес; оперативного вирішення педагогічних завдань у складних чи нестандартних ситуаціях; *професійно важливих якостей:* відповідальність; здатність до рефлексії; педагогічний такт .

Компетентність психологічної інтеракції включає такі *знання*: психологічні особливості дітей з різними типами ООП; принципи та методи психологічної підтримки; основи дитячої та вікової психології; методи профілактики емоційного вигоряння вчителів; способи формування стресостійкості та психологічної рівноваги; *вміння:* створювати психологічно комфортне середовище для дітей з ООП у класі/закладі; виявляти та розуміти індивідуальні психологічні потреби учнів; застосовувати техніки емоційної підтримки: позитивне підкріплення, розвиток мотивації та самооцінки; проводити первинну психологічну діагностику; *навички:* використання ігрових та інших інтерактивних методів для покращення психологічного клімату; ефективної взаємодії з учнями, які мають труднощі в адаптації, соціалізації або навчанні; розпізнання ознак стресу, тривоги або психологічного дискомфорту у дітей; *професійно важливими якостями (далі – ПВЯ):* стресостійкість; психологічна гнучкість.

До *компетентності інтерактивної взаємодії* вважаємо за доцільне включити такі *знання*: принципи ефективної педагогічної комунікації; особливості спілкування з учнями з різними типами ООП; основи невербальної комунікації (використання міміки, жестів, інтонації); принципи комунікації в мультидисциплінарній команді; стратегії вирішення конфліктів у дитячому середовищі; *уміння:* встановлювати довірливі стосунки з учасниками освітнього процесу, налагоджувати продуктивну комунікацію; застосовувати різні стилі спілкування залежно від ситуації та індивідуальних потреб учасників освітнього процесу; адаптувати мовлення та способи спілкування відповідно до особливостей учнів (спрощення мовленнєвих конструкцій, додаткове пояснення, використання візуалізації тощо); вирішувати конфлікти шляхом конструктивного діалогу; проводити ефективні батьківські збори, консультації з питань інклюзивного навчання; діяти на попередження конфліктів, створювати сприятливий психологічний клімат, забезпечуючи підтримуюче середовище; *навички:* активне слухання, здатність уважно вислуховувати співрозмовника, ставлячи, за потреби, уточнюючі питання; підтримка контакту; виразне мовлення, чіткий виклад думок, надання інструкцій, пояснень; використання невербальних засобів спілкування для підкріплення комунікативного зв’язку; заохочення учнів до висловлення власної думки та активної участі в освітньому

процесі; позитивне підкріплення діалогів та обговорень для формування конструктивних комунікативних зв'язків; *ПВЯ*: доброта та відкритість; толерантність; креативність у пошуку нестандартних підходів у спілкуванні з учасниками освітнього процесу; комунікабельність.

Компетентність методичного супроводу інклюзивного освітнього процесу передбачає, що педагогічний працівник має *знати:* основи інклюзивної педагогіки та сучасних методів навчання дітей з ООП; методи адаптації та модифікації навчальних матеріалів для дітей з ООП; стратегії впровадження диференційованого та модифікованого підходів у навчанні; інструменти оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП; *вміти:* розробляти навчальні плани та програми з урахуванням особливостей та потреб учнів; адаптувати та модифікувати методи навчання та супровідні матеріали для забезпечення доступності освітнього процесу; організовувати індивідуальні та групові заняття з урахуванням можливостей та потреб учнів; ефективно впроваджувати індивідуальні програми розвитку для учнів з ООП; застосовувати інтерактивні методи навчання з метою включення усіх учнів до освітнього процесу; оцінювати результати навчання дітей з ООП відповідно до індивідуальних критеріїв; мати *навички:* використання сучасних освітніх технологій у навчанні дітей з ООП; створення наочних та інтерактивних засобів навчання; впровадження диференційованого підходу для учнів з різним рівнем підготовленості; та *ПВЯ:* методичну грамотність; педагогічну інтуїцію; рішучість щодо прийняття рішень у контексті освітньої ситуації; уважність до деталей та урахування особливостей учнів при плануванні та реалізації навчання.

Цифрова педагогічна компетентність зумовлює такі *знання* педагогічних працівників: основи інформаційно-комунікаційних технологій у освітній сфері; специфіка використання ІКТ у роботі з дітьми з ООП; сучасні цифрові інструменти для навчання дітей з ООП (платформи, ресурси, програми); способи адаптації навчальних матеріалів за допомогою ІКТ для дітей з ООП; основи кібербезпеки у роботі з цифровими ресурсами; *вміння:* використовувати ІКТ для розробки індивідуальних програм розвитку та проєктування індивідуальних освітніх траєкторій учнів з ООП; використовувати допоміжні технології (екранні читачі, програми для збільшення тексту, голосовий адаптер тощо); адаптувати цифрові ресурси відповідно до потреб учня з ООП (презентації з підвищеною контрастністю, субтитри, озвучування тощо); застосування інтерактивних ІКТ (онлайн-опитування, відеоуроки, інтерактивна дошка); застосовувати ІКТ у дистанційному навчанні; використовувати програми для моніторингу та оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП; організовувати спільну роботу з колегами через хмарні сервіси, платформи; *навички:* робота з офісними програмами (текстовий редактор, таблиці, презентації); використання спеціального програмного забезпечення у роботі з дітьми з ООП (синтез мови, розпізнавання тексту тощо); робота з інтерактивними дошками, планшетами, проєкторами; створення навчального контенту; управління віртуальним освітнім середовищем (Google Classroom, Moodle тощо); виявлення та усунення технічних проблем, що виникають під час використання ІКТ у класі; *ПВЯ:*

технічна грамотність; креативність у створенні навчального контенту; наполегливість.

Для *компетентності менеджменту інклюзивного середовища* характерним є наявність *знань:* особливостей планування освітнього процесу для учнів з різними типами освітніх потреб; алгоритму складання індивідуальної програми розвитку та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії учнів з ООП; технології реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; нормативних вимоги щодо організації інклюзивного середовища ЗЗСО; методів координації освітнього процесу для дітей з різними потребами та можливостями; способів забезпечення доступності освітнього середовища (фізичного, інформаційного, соціального); *вмінь:* координувати діяльність усіх учасників освітнього процесу; організовувати роботу в межах мультидисциплінарної команди; складати розклад і графік освітньої діяльності з урахуванням ООП учнів; проводити моніторинг та оцінку ефективності організації освітнього процесу в інклюзивному середовищі; *навичок:* управління освітнім процесом у класі з учнями з різнорівневими когнітивними здібностями; ефективного управління часом і розподілу ресурсів для реалізації інклюзивних завдань; впровадження розроблених освітніх планів, супроводу індивідуальної освітньої траєкторії учнів з ООП; оперативного реагування на організаційні проблеми та виклики; використання сучасних інструментів для організації навчання (електронні журнали, платформи для дистанційного навчання тощо); здійснення рефлексії щодо ефективності організаційних підходів; *ПВЯ:* організованість; системність мислення; лідерські якості; рішучість.

Під *морально-етичною компетентністю* розуміємо наявність таких *знань:* загальні етичні норми і принципи діяльності вчителя; особливості етичної поведінки в інклюзивному середовищі ЗЗСО; принципи поваги до людської гідності, прав і свобод; шляхи дотримання конфіденційності під час роботи з особистою інформацією учнів; *вмінь:* демонструвати толерантність і повагу до різноманітності проявів здобувачів освіти; забезпечувати індивідуальний підхід, не допускаючи дискримінації; підтримувати конфіденційність під час роботи з персональними даними учнів і їх родин; *навичок:* ефективного застосування етичних норм у щоденній педагогічній діяльності; емоційного контролю у складних ситуаціях; розпізнання етичних дилем та знаходження оптимальних шляхів вирішення; доречного застосування вербальних та невербальних форм комунікації, що транслюватимуть почуття поваги до співрозмовника; формування етичності спілкування в усіх учасників освітнього процесу; ПВЯ: толерантність; емпатія; чесність; справедливість; стриманість.

Компетентність нормативно-правового регулювання інклюзивного освітнього процесу ЗЗСО включає такі *знання:* нормативно-правова база у сфері інклюзивної освіти; порядок організації інклюзивного навчання у закладах освіти; права та обов’язки вчителів, асистентів учителів, дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків; процедура створення індивідуальної програми розвитку; механізми співпраці з інклюзивно-ресурсними центрами; *вміння:* орієнтуватися в законодавчих актах, що регулюють інклюзивну освіту;

забезпечувати дотримання прав дітей з ООП в освітньому процесі; розробляти та впроваджувати індивідуальні програми розвитку відповідно до вимог законодавства; оформлювати документацію, що стосується реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО; *навички:* читання, аналіз та застосування нормативно-правових документів у щоденній роботі; оперативне оновлення знань про зміни в законодавстві; ведення педагогічної та адміністративної документації відповідно до законодавчих вимог; впровадження юридично обґрунтованих рішень у складних ситуаціях щодо реалізації інклюзивного навчання у ЗЗСО; побудова ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу з урахуванням правових норм; *ПВЯ:* юридична грамотність; відповідальність; справедливість; організованість.

Виходячи із вищезазначеного робимо такі *висновки:*

1. Авторська модель інклюзивної компетентності вчителя ЗЗСО об'єднує кілька ключових компетентностей: інтегративного викладання, психологічної інтеракції, інтерактивної взаємодії, методичного супроводу, цифрової педагогіки, менеджменту освітнього середовища, морально-етичної та нормативно-правової компетентності. Кожна з них охоплює специфічні знання, уміння, навички та професійні якості, необхідні для ефективного впровадження інклюзивного навчання.

2. Основна роль учителя в інклюзивному освітньому середовищі полягає у здатності враховувати індивідуальні потреби учнів, адаптувати навчальні матеріали, застосовувати корекційно-розвивальні технології та забезпечувати психологічний комфорт. Важливим аспектом є використання цифрових технологій для персоналізації навчання та ефективного менеджменту інклюзивного середовища.

3. Успішна реалізація інклюзивного навчання в ЗЗСО залежить від підготовленості педагогів, їхньої мотивації, відкритості до нових методів та здатності до адаптації в умовах різноманіття учнівських потреб.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.

2. Василюк А. Про інклюзивну компетентність вчителя. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : ІІ Всеукр. міждисциплінарна науково-практ. конф., м. Тернопіль, 20 жовт. 2022 р. С. 29–31.

3. Гряник Д. О. Етичні проблеми у створенні інклюзивного середовища закладу загальної середньої освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2023. № 79. С. 82–91.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 28.03.2025).

ПОРІВНЯННЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ МАРКЕТИНГУ В ПОРТФОЛІО-ШКОЛАХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Олексій ГУБСЬКИЙ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Маркетингова індустрія перебуває в стані постійної трансформації, що зумовлена безперервним розвитком цифрових технологій, соціальних медіа штучного інтелекту й інших її складових, таких як поведінкові науки та науки про дані [1]. Ці зміни спричиняють виклики для системи освіти, що, у свою чергу, має забезпечувати підготовку фахівців, які володіють як вузькими професійними практичними навичками, так і широкими знаннями задля прийняття стратегічних рішень. У світлі цього поряд із традиційними університетськими програмами в США активно розвиваються альтернативні моделі підготовки, зокрема портфоліо-школи, що спеціалізуються на формуванні практичних навичок здобувачів щодо створення портфоліо-робіт. Розуміння відмінностей, переваг та недоліків цих двох підходів є критично важливим для майбутніх фахівців, які обирають освітню траєкторію, роботодавців, які формують свої команди, і нарешті для викладачів закладів освіти, які адаптують свої програми під попит сьогодення. З урахуванням очікувань, що попит на маркетингових спеціалістів зросте в період 2023-2033 років на 8 %, вибір шляху подальшого розвитку освітніх програм є надзвичайно актуальним [2].

Незважаючи на співіснування різних моделей підготовки фахівців з маркетингу в США, наразі бракує системних порівняльних досліджень, які б аналізували специфіку, ефективність та результати навчання в традиційних університетах та спеціалізованих портфоліо-школах (Miami Ad School, Denver Ad School, VCU Brandcenter). Традиційна університетська модель представлена програмами бакалаврату (BBA) та магістратури (MBA, MS Marketing) у великих університетах (University of Michigan Ross School of Business, University of Tampa, University of Texas at Austin McCombs School of Business та інших).

Традиційний підхід до організації навчання у великих університетах насамперед пов’язаний з оволодінням студентами фундаментальних знань у сфері бізнесу та маркетингу. При цьому акцент робиться на вивченні здобувачами теорії маркетингу (сегментація ринку, позиціонування товару, поведінка покупця, бренд-менеджмент, аналіз даних), проблем стратегічного планування, цифрового маркетингу, інтеграції маркетингу в ширший бізнес-контекст (фінанси, менеджмент, економіка). Наведемо приклад змісту магістерської програми з маркетингу в університеті Тампи [3]:

1. Обов’язкові базові курси (16 кредитів):

- стратегічний маркетинговий аналіз;
- методи дослідження бізнесу;
- продажі та управління ними;

- завершальний курс з маркетингу.

2. Вибіркові курси (від 14 до 16 кредитів):

- глобальний маркетинг;
- маркетинг та управління послугами;
- стратегічний бренд-менеджмент;
- цифровий маркетинг;
- поведінка покупця;
- спортивний маркетинг;
- інформаційні системи та управління операціями;
- бізнес-аналітика;
- стажування;
- спеціальні теми з маркетингу;
- самостійне вивчення маркетингу.

Зазначені нижче навчальні дисципліни мають бути опановані ще до вступу до університету:

- основи бухгалтерського обліку;
- основи фінансів;
- основи економіки для менеджерів;
- статистика для осіб, які приймають рішення;
- вступ до маркетингу.

Зазвичай структура програм охоплює чотири роки для здобуття ступеня бакалавра або один-два роки для здобуття ступеня магістра. Програми мають структурований навчальний план: загальноосвітні курси, базові бізнес-дисципліни, курси за маркетинговою спеціалізацією. У навчанні переважають лекції, семінари, метод кейс-стаді, дослідницькі проєкти, іспити.

У той же час у закладах освіти реалізуються моделі портфоліо-шкіл: Miami Ad School – магістерська програма при Florida international University, що функціонує за принципами інтенсивної портфоліо-школи [6], Denver Ad School та VCU Brandcenter – магістерська програма при Virginia Commonwealth University, що також функціонує за принципами інтенсивної портфоліо-школи [4]. Основним підходом до навчання у вищезазначених школах є experiential learning, тобто навчання через досвід, що являє собою процес формування нових знань шляхом накопичення досвіду та його трансформації (Felicia, 2011) [5]. Провідною метою такого підходу є формування конкурентоспроможного професійного портфоліо й розвиток практичних навичок для виконання конкретних професійних ролей (копірайтер, арт-директор, бренд-стратег, UX-дизайнер, контент-кріейтор). Інтенсивні програми тривають від 1 до 2 років. Навчання побудоване навколо реальних або симульованих клієнтських брифів та проєктів. В освітньому процесі проводиться мінімальна кількість лекцій, основний час приділяється практичній частині: воркшопам, роботі в командах, що імітують креативні агенції. Також варто відзначити щоквартальні «критики» (critiques) – професійні розбори робіт із здобувачем, що проводяться один на один з викладачем [6] Наведемо приклад змісту магістерської програми для підготовки стратегів (Strategic planning) в Miami Ad School, яку вона реалізовує разом з Florida International University (39 кредитів) [6]:

- стратегії досліджень;
- креативна стратегія;
- тенденції графічного дизайну;
- теорії масової комунікації;
- глобальні стратегічні комунікації;
- закони реклами, етика та соціальні питання;
- професійний проєкт;
- дослідницька стратегія;
- глобальна стратегічна комунікація;
- відео сторітелінг;
- стратегічне мислення;
- ідеювання;
- написання історій;
- поп-культурний інжиніринг;
- соціальні медіа;
- буткемп зі стратегічного планування;
- користувацький досвід;
- цифрові кампанії;
- стажування;
- влаштування на роботу;
- розробка портфоліо.

Якщо порівнювати навчальні програми, що відповідають обом вищевказаним підходам, то університети пропонують ширший огляд маркетингових дисциплін та бізнес-контенту, глибше вивчення теорії та методів дослідження. Портфоліо-школи фокусуються на вужчій спеціалізації, необхідній для створення комунікаційних кампаній, продуктів та стратегій, зокрема на розробці ідей, копірайтингу, візуальному дизайні, сторітелінгу, діджитал-інструментах, створенню і розвитку бренду, соціальних-медіа. Слід відзначити й різницю в педагогічних підходах: якщо університети використовують переважно традиційні методи (лекції, семінари, кейси), то портфоліо-школи будують процес насамперед на основі проєктної роботи, організації майстер-класів від практиків, командної роботи над брифами та здійсненні індивідуального менторства. При цьому слід зауважити, що освітнє середовище максимально наближене до реального робочого процесу в агенції.

Також використані методики оцінювання теж здійснюють вплив на впровадження програм. Так, в університетах домінують іспити, оцінки за курсові роботи, участь у дискусіях. У портфоліо-школах основним критерієм є якість виконаних проектів та фінального портфоліо, що оцінюється викладачами-практиками та представниками індустрії.

Портфоліо-школи мають значно глибшу інтеграцію з нею, наприклад в Miami Ad School обов'язкові стажування у провідних компаніях з усього світу. Здобувач може вибрати зі списку партнерів, агенцію або компанію та пройти в ній стажування протягом декількох місяців. Там здобувач має працювати над реальними клієнтськими проєктами.

Отже, програми підготовки маркетологів у традиційних університетах та портфоліо-школах США представляють дві різні освітні філософії та моделі. Переваги традиційних ЗВО проявляються в сильнішій теоретичній базі з ширшим охопленням маркетингових дисциплін та завжди визнаним дипломом, що отримують після закінчення навчання. Водночас слід відзначити такі недоліки вказаних закладів: брак актуальних практичних навичок та готового портфоліо на момент випуску, що може ускладнити отримання першої роботи в найкоротші строки.

У свою чергу, портфоліо-школи забезпечують підготовку спеціалістів до роботи «з першого дня» після випуску. Ці школи спеціалізуються на виконанні здобувачами більш вузьких ролей, що вимагають прояву практичної майстерності та використання накопиченого досвіду. До того ж, широка мережа партнерів, зв'язків з реальним бізнесом та ділові співбесіди ще під час навчання можуть допомогти здобувачу працевлаштуватися навіть ще під час навчання. З іншого боку, вужча спеціалізація забезпечує менше акцентування на фундаментальних знаннях у галузі маркетингу, особливо в немагістерських та неакредитованих програмах.

Підсумуємо, що вибір здобувачами однієї з вищевказаних моделей навчання залежить від поставлених цілей і задач людини. Але слід зазначити, що досвід портфоліо-шкіл вартий аналізу, вивченню й імплементації в українському освітньому просторі, адже навчальні методи цих закладів освіти збільшує шанси здобувачів якнайшвидше отримати роботу по спеціальності та реалізувати весь спектр набутих під час навчання знань, умінь та навичок.

Список використаних джерел

1. Mehmet M., Papakosmas M., Kyriazis E., & Nikidehaghani M. Re-Imagining Marketing Education for Career Readiness in the GenAI Era. *Journal of Marketing Education*. 2025. https://doi.org/10.1177/02734753251326457.

2. Quick Facts : Advertising, Promotions, and Marketing Managers. *U.S Bureau of labor statistic*. URL: https://www.bls.gov/ooh/management/advertising-promotions-and-marketing-managers.htm#tab-1.

3. University of Tampa. M.S. in Marketing. *Educations.com*. URL: https://www.educations.com/institutions/university-of-tampa/ms-in-marketing.

4. Master's program. Placement. *VCU Brandcenter*. URL: https://brandcenter.vcu.edu/program/masters-program/placement/.

5. Felicia P. Handbook of Research on Improving Learning and Motivation Through Educational Games : Multidisciplinary Approaches. *Ukraine: Information Science Reference.* 2011.

6. Program overview FIU Global Strategic Communications Creative Track in partnership with Miami Ad School. *Florida International University.* URL: https://carta.fiu.edu/gsc-creative/wp-content/uploads/sites/46/2025/03/FIU-MAS_ProgramOverview_250310.pdf.

МОВНИЙ ТА МІЖКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК В АКАДЕМІЧНІЙ МОБІЛЬНОСТІ: ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В КРАЇНАХ З РІЗНИМИ ОСВІТНІМИ МОДЕЛЯМИ

Жанна ДАВИДОВА,
доктор педагогічних наук, доцент, проректор,
професор кафедри фундаментальних загальнонаукових дисциплін,
ПВНЗ «Харківський міжнародний медичний університет»,
м. Харків, Україна

У сучасних умовах глобалізації вища освіта зазнає суттєвих змін, і однією з них є зростання масштабів академічної мобільності. Щороку тисячі студентів з різних країн обирають навчання за кордоном з метою отримання якісної освіти, кар'єрного зростання та культурного обміну [1; 4]. Згідно з даними ЮНЕСКО (2023), найбільшими країнами-донорками студентів залишаються Китай, Індія, В'єтнам, Нігерія, Саудівська Аравія та Україна. Водночас основними приймаючими країнами виступають США, Велика Британія, Канада, Австралія, Німеччина, Франція, Польща та Чехія [9]. Проте академічна мобільність несе не лише переваги, а й серйозні виклики, зокрема ті, що пов'язані з мовою викладання, міжкультурною адаптацією та особливостями освітнього середовища [2; 6]. Ця глобальна тенденція зумовлює необхідність аналізу чинників, що впливають на успішність навчання іноземних студентів у різних академічних, мовних та культурних контекстах.

Метою цього дослідження є аналіз впливу мови навчання на академічну успішність, соціальну інтеграцію та психологічний комфорт іноземних студентів в умовах різних освітніх моделей країн перебування. Дослідження охопило чотири групи студентів:

1. іноземні студенти, які навчаються державною мовою, спорідненою з рідною (група I1);
2. іноземні студенти, які навчаються державною мовою, неспорідненою з рідною (група I2);
3. студенти, що здобувають освіту англійською мовою в неангломовних країнах (група F1);
4. студенти, що навчаються англійською мовою у країнах з англомовним середовищем (група A1).

Методологія дослідження включала анкетування, статистичний аналіз та контент-аналіз відкритих відповідей. Результати показали, що група F1 мала найвищі показники академічного розуміння та соціальної інтеграції. Мультикультурне середовище з використанням англійської мови як лінгва франка сприяло зниженню мовної домінації та створенню рівних умов для комунікації [3; 8]. У той же час студенти групи I2, які навчались неспорідненою мовою, відчували найбільші труднощі, пов'язані з мовним бар'єром, культурною дистанцією та ізоляцією [2; 6].

Аналіз показав, що навіть у групі I1, де мова навчання була спорідненою, студенти стикалися з труднощами через розбіжності в культурних очікуваннях

та академічних практиках [5; 7]. Студенти групи А1, незважаючи на високу мовну зануреність, також повідомляли про соціальні бар'єри, пов'язані з відмінностями у міжособистісній взаємодії [7].

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що ефективність навчання в умовах академічної мобільності визначається не лише знанням мови, але й здатністю адаптуватися до академічного дискурсу, соціальних норм і культурних очікувань нового середовища [4; 5]. Мова викладання виступає не лише засобом навчання, але й інструментом академічної соціалізації та самореалізації.

Коли іноземний студент перетинає кордон, аби розпочати навчання в новій країні, він занурюється не лише в іншу академічну систему, а й у складний багаторівневий мовно-культурний контекст. Те, як саме цей студент буде адаптуватися до мовного середовища, безпосередньо впливає на якість сприйняття навчального матеріалу, академічну ефективність та навіть психологічне самопочуття. На основі проведеного порівняльного аналізу можна простежити декілька ключових тенденцій, що визначають глибину й успішність освітньої інтеграції.

Першим і, безперечно, фундаментальним фактором виявляється рівень мовної підготовки студента ще до початку навчання. Ті, хто мали змогу систематично вивчати мову, брати участь у підготовчих курсах, а також активно практикувати її у реальному спілкуванні, демонструють помітно кращі академічні результати. Цей ефект не обмежується лише розумінням лексики чи граматичних структур – ідеться про здатність ефективно «вбудовуватись» у навчальний процес: брати участь у дискусіях, ставити запитання викладачам, писати академічні тексти, орієнтуватися в термінології. Мова, у цьому контексті, виступає не лише як інструмент навчання, а як канал соціального функціонування студента.

Однак, знання мови саме по собі не гарантує успішної адаптації. Соціальна інтеграція – ще один потужний чинник, який суттєво модулює академічну ефективність. Студенти, які швидко вбудовуються в студентське середовище, мають друзів серед одногрупників, беруть участь у позанавчальних заходах, значно рідше відчувають психологічне виснаження, невпевненість чи ізоляцію. Спілкування поза межами аудиторії – не менш важливе, ніж академічні знання. Позитивна соціальна взаємодія стимулює мовну практику, покращує мотивацію до навчання й сприяє формуванню почуття приналежності до університетської спільноти. Ті ж, хто залишаються осторонь – з об'єктивних чи суб'єктивних причин — часто демонструють нижчу академічну успішність, навіть за високого рівня володіння мовою.

Третій важливий елемент – це відповідність академічного процесу локальним умовам і здатність викладачів та студентів адаптуватися до багатомовного й багатокультурного складу групи. У тих контекстах, де викладання здійснюється англійською мовою як засобом міжнародної комунікації (наприклад, підгрупа F1), спостерігається значно вищий рівень включення всіх учасників процесу. Коли ж мова викладання – державна, і вона водночас є рідною для переважної більшості студентів та викладачів, а іноземні

студенти виявляються в меншості, виникає ризик культурної та академічної ізоляції. Студент не просто має «встигати» за темпом мовлення та термінологією, а ще й долати невидимий бар'єр локального культурного коду, що часто проявляється у способі комунікації, очікуваннях щодо поведінки, формулюваннях викладацьких завдань тощо.

Нарешті, не варто недооцінювати вплив психологічного стану на академічну ефективність. Тривожність, самотність, невпевненість у собі – часті супутники студентів, які не почуваються включеними до середовища. Університети, що мають ефективну систему психологічної підтримки, менторських програм, клубів за інтересами чи міжкультурних заходів, створюють передумови для зменшення стресу і підвищення мотивації. Програми тьюторства, особливо ті, що базуються на принципі «peer support» (підтримка з боку студентів-старших курсів), можуть істотно полегшити процес адаптації для новачків.

Таким чином, можна зробити висновок: ефективність засвоєння навчального матеріалу в умовах академічної мобільності формується на перетині трьох сфер – *лінгвістичної, соціокультурної та психоемоційної*. Жодна з них не є самодостатньою, проте у сукупності вони утворюють стійкий фундамент або, навпаки, слабке місце у процесі навчання іноземного студента. Рівень мовної компетентності має поєднуватись із можливістю соціального включення, а також із чуйною підтримкою з боку університету. Без цього навіть найкращі академічні програми ризикують залишитися недоступними — не через складність змісту, а через нездоланні «невидимі» бар'єри, що постають між студентом і навчальним процесом.

З метою підвищення ефективності інтеграції міжнародних студентів доцільно впроваджувати міжкультурні тренінги, менторські програми, системи академічної підтримки та інклюзивну педагогіку [3]. Окрему увагу слід приділити підготовці викладачів до роботи в полікультурних групах [5].

Таким чином, успішна академічна мобільність потребує цілісного підходу до створення умов, що забезпечують як академічну, так і соціальну адаптацію студентів до нового мовного та культурного середовища.

Список використаних джерел

1. Altbach P. G., & de Wit, H. Internationalization and global tensions: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*. 2015. 19(1). P. 4 –10. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315314564734

2. Andrade M. S. International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*. 2006. 5(2). P. 131–154. DOI: https://doi.org/10.1177/1475240906065589

3. Beelen J., & Jones E. Redefining internationalization at home. *The European Higher Education Area*. 2015. P. 59–72. Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

4. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. British Council. 2014. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-a-medium-instruction-growing-global-phenomenon

5. Kreber C. Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*. 2009. №118. P. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1002/tl.348

6. Rienties B., & Tempelaar D. The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*. 2013. 37(2). P. 188–201. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.11.004

7. Sawir E., Marginson S., Deumert A., Nyland C., & Ramia G. Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*. 2008. 12(2). P. 148–180. DOI: https://doi.org/10.1177/1028315307299699

8. Smit U., & Dafouz E. Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*. 2012. 25(1). P. 1–12. DOI: https://doi.org/10.1075/aila.25.01smi

9. UNESCO Institute for Statistics. 2023. Global Flow of Tertiary-Level Students. URL: https://uis.unesco.org/en/topic/international-student-mobility

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВІРТУАЛЬНОЇ ТА ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ (VR/AR) ДЛЯ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ СКЛАДНОКООРДИНАЦІЙНИХ РУХІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Оксана ДАНИСКО,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури
Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Розвиток і реформування системи освіти набувають вирішального значення в контексті реалізації політик сталого розвитку з особливим акцентом на ефективному використанні технологій у навчанні студентів, особливо у сфері фізичної культури [6]. Останні досягнення в технології віртуальної реальності (VR) розширили її практичне застосування для підвищення фізичної активності та набуття рухових навичок серед учнівської молоді. Необхідність підвищення ефективності навчання складнокоординаційних рухів є однією з ключових причин актуальності дослідження, адже ці рухи, важливі в багатьох видах спорту та фізичних вправах, часто важко засвоюються учнями закладів загальної середньої освіти через їхню складність та вимоги до просторової уяви, а традиційні методи навчання не завжди достатньо ефективні. у навчанні, що може вплинути на якість освітнього процесу [3].

У контексті реформування фізкультурної освітньої галузі, зокрема впровадження концепції Нової української школи, забезпечення належного рівня фізкультурної освіти та стимулювання рухової активності учнівської молоді постає як багатоаспектна проблема. Наявні виклики, серед яких слід виокремити *обмеженість навчального часу* (кількість годин, відведених на фізичну культуру

в навчальних планах НУШ, часто є недостатньою для повноцінного формування рухових навичок та розвитку фізичних якостей учнів, особливо з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та темпів розвитку); *недостатність сучасних методичних розробок* (існує потреба в оновлених, науково обґрунтованих методичних рекомендаціях, які б враховували принципи НУШ, зокрема компетентнісний підхід, інтегроване та діяльнісне навчання); *зниження рівня фізичної активності дітей поза школою* (збільшення часу, проведеного дітьми за екранами гаджетів, та зменшення можливостей для вільного руху у позаурочний час негативно впливають на їхній загальний рівень фізичної підготовленості) обмежують потенціал якісного викладання предмету «Фізична культура».

На нашу думку, перспективним напрямом вирішення зазначених проблем є інтеграція передових технологій у освітній процес [1]. Зокрема, застосування віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) у межах метавсесвіту розглядається як інноваційний інструмент, здатний якісно трансформувати фізичну підготовку та сприяти ефективному розвитку рухових навичок учнів. Впровадження подібних технологічних рішень має потенціал для подолання існуючих перешкод у фізкультурній освітній галузі, що за даними наукової літератури [3; 5; 8], можуть негативно впливати на ключові компоненти рухової та здоров'язбережувальної компетентностей школярів. Отже, дослідження особливостей застосування VR/AR для візуалізації складнокоординаційних рухів на уроках фізичної культури є своєчасним та має значний науково-практичний потенціал для покращення якості фізкультурної освіти, підвищення мотивації учнів до рухової активності та розвитку цифрової компетентності, а його результати будуть корисними для широкого кола фахівців у сфері освіти та спорту.

Інтеграція цифрових інструментів у навчання в класі стала тенденцією сучасного навчання. Проте до цього часу розроблено багато онлайн дидактичних матеріалів та інструментів для застосування на уроках в закладах загальної середньої освіти. Здебільшого це природничі та гуманітарні дисципліни. Разом з тим, фізична культура – це сфера, що включає в себе різноманітні рухові навички та техніку виконання рухових дій, що вимагають точності, координації та швидкого навчання. Тому вчителі фізичної культури повинні виконувати пояснення, демонстрацію та навіть відпрацьовувати рухові дії. Дослідження, проведені в галузі інтеграції інформаційних технологій у шкільну фізичну культуру, аргументовано демонструють, що поєднання трьох ключових аспектів – навчального змісту, стратегій планування та застосування сучасних інформаційних технологій і мережі Інтернет – здатне якісно трансформувати процес викладання, забезпечуючи його динамічність та диверсифікацію навчальних режимів. Доведено, що візуалізація навчального матеріалу за допомогою цікавих і реалістичних образів сприяє підтриманню уваги школярів та підвищенню їхньої навчальної мотивації. Крім того, низка дослідників обґрунтовує позитивний вплив використання аудіовізуальних засобів на збагачення навчального контенту та урізноманітнення навчальних програм у сфері фізичного виховання. Впровадження інформаційних технологій у фізичне

виховання школярів також має підтверджений значний вплив на продуктивність рухових навичок [5].

Зокрема, емпірично встановлено, що навчання з використанням віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності демонструє вищу ефективність порівняно з традиційними мультимедійними засобами, такими як відео, особливо при опануванні складних рухових дій [7]. Аргументовано також, що інтеграція технологій метавсесвіту здатна покращити залучення учнів та глибину розуміння спортивних знань, здійснюючи революційні зміни у традиційних моделях навчання [2]. Ці нові інструменти руйнують форму традиційної фізичної культури, об'єднуючи інтерактивне моделювання, захоплюючий ігровий процес і фізичні рухи в реальному світі в єдину послідовну систему. Відповідно до нової цифрової освітньої парадигми, вчителі та учні отримують можливість інтегрованого сприйняття віртуальних і реальних елементів через аудіальні, візуальні та тактильні канали [9]. Наведено аргументи на користь використання цифрової реальності для оптимізації моторного навчання та підвищення рівня фізичної активності [4]. Завдяки спеціалізованим платформам, інтегрованим з онлайн-режимом навчання, забезпечується можливість детального аналізу різних видів спорту та їх тактико-технічних аспектів. Застосування 3D-динамічних модулів створює умови для інтерактивної взаємодії учнів з освітнім контентом, що сприяє глибшому розумінню та пізнанню рухів. Аргументується, що 3D-візуалізації здатні стимулювати інтерес учнів, підтримуючи та посилюючи їхню увагу. Використання технології AR для поєднання віртуального та реального середовищ створює ефект інтеграції та взаємодії в реальному часі, надаючи учням можливість візуалізувати складні просторові відносини та абстрактні концепції, а також контролювати віртуальні об'єкти в 3D-стереоскопічному середовищі [1].

Технології VR/AR відкривають нові перспективи і для наочної візуалізації рухів у динаміці, тим самим забезпечують інтерактивний досвід, що сприяє кращому розумінню та засвоєнню техніки виконання рухових дій. Потенціал VR/AR для створення імерсивного навчального середовища є вагомим аргументом на користь їхнього впровадження: VR забезпечує занурення учня у віртуальний простір для спостереження за рухами з різних перспектив, а AR накладає віртуальні елементи на реальність, дозволяючи візуалізувати тривимірні моделі рухів безпосередньо у фізичному просторі, що підвищує залученість та глибину розуміння навчального матеріалу. Важливим аргументом є також можливість індивідуалізації освітнього процесу та адаптивності навчання за допомогою VR/AR, які можуть бути налаштовані відповідно до потреб кожного учня, надаючи персоналізований зворотний зв'язок та забезпечуючи можливість багаторазового повторення вправ [8].

Підвищення рівня безпеки навчального процесу, особливо при вивченні потенційно травматичних рухів, є ще одним вагомим аргументом на користь використання VR/AR для первинного ознайомлення та відпрацювання базових елементів у безпечному віртуальному середовищі [3].

Крім того, інтеграція VR/AR в уроки фізичної культури аргументовано сприяє розвитку цифрової компетентності як учнів, так і вчителів, що відповідає

сучасним освітнім вимогам та підвищує зацікавленість у навчальному процесі. Значний потенціал VR/AR для проведення детального аналізу рухів та збору об'єктивних даних також є вагомим аргументом для подальших наукових досліджень у галузі спортивної педагогіки та біомеханіки [1].

Таким чином, впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності в процес навчання складнокоординаційних рухів на уроках фізичної культури є перспективним напрямом, що має значний потенціал для підвищення ефективності, безпеки та мотивації учнів, а також для розвитку їхньої цифрової компетентності, а подальші дослідження в цій галузі є важливими для розробки практичних рекомендацій та впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Застосування технологій віртуальної та доповненої реальності у сфері шкільної фізичної культури розглядається як перспективний напрям, що має значний потенціал для якісної трансформації майбутніх освітніх практик. Інтеграція інформатики та технологій імітаційного моделювання, зокрема технологій цифрової реальності, сприяє оптимізації дидактичного процесу з фізичної культури шляхом забезпечення сенсорної стимуляції та створення імерсивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Даниско О., Корносенко О. Актуальність використання ексергеймінгу як інноваційної технології в системі фізкультурно-оздоровчих послуг. *Імерсивні технології в освіті* : збірник матеріалів ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції з міжнародною участю. / упоряд. : С. Г. Литвинова, Н. В. Сороко. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 118 – 123.

2. Camas, L., Valero, A., & Vendrell, M. The teacher-student relationship in the use of social network sites for educational purposes: A systematic review. Journal of New Approaches in Educational Research. 2021. № 10(1). Pp. 137-156. DOI: https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.591

3. Chu Y., Chen C., Wang G., & Su F. The effect of education model in physical education on student learning behavior. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 13, 944507, Pp. 1–13. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944507

4. Dumuid D., Olds T., Lewis L. K., Martin-Fernández J. A., Katzmarzyk P. T., Barreira T., Broyles S. T., Chaput J.-P., Fogelholm M., Hu G., Kuriyan R., Kurpad A., Lambert E. V., Maia J., Matsudo V., Onywera V. O., Sarmiento V. O. L., Standage M., Tremblay M. S., Maher C. Health-Related Quality of Life and Lifestyle Behavior Clusters in School-Aged Children from 12 Countries. *The Journal of Pediatrics*. 2017. № 183. Pp. 178–183.e2. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.12.048

5. Liang L, Zhang Z, Guo J. The Effectiveness of Augmented Reality in Physical Sustainable Education on Learning Behaviour and Motivation. *Sustainability*. 2023. № 15(6). Pp. 5062. DOI: https://doi.org/10.3390/su15065062

6. Palao J. M., Hastie P. A., Cruz P. G., & Ortega, E. The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*. 2015. № 24(1). Pp. 51-63. URL: https://api.semanticscholar.org/CorpusID:62676504

7. Physical Education: VR Sports and Fitness Games in Schools [Blog]. Jan 9, 2025. URL: https://skillprepare.com/physical-education-vr-sports-and-fitness-games-in-schools/

8. Pratama B. A., Sucipto S., & Nanda Hanief Y. (2022). Improving learning in physical education: augmented reality mobile app-based for fundamental motor skill. Jurnal SPORTY: *Journal of Learning Research,* 2022. № 8(2). Pp. 314–326. DOI: https://doi.org/10.29407/js_unpgri.v8i2.18508

9. Suh W., & Ahn S. Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. Journal of Intelligence. 2022. № 10(1). Pp. 1-15. DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Олег ДЕМЧУК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогіки НАПН Україна, м. Київ, Україна

Сучасний освітній (навчальний) процес дедалі більше орієнтується не лише на формування професійних знань і навичок, а й на розвиток особистісних компетентностей студентів [9]. Однією з ключових навичок, що впливає на академічні результати, соціальну адаптацію та майбутню професійну діяльність, є емоційний інтелект. В умовах змішаного навчання, що поєднує традиційні та онлайн-формати, особливої ваги набуває питання ефективного розвитку емоційного інтелекту як ключової складової особистісного та професійного зростання студентів.

Емоційний інтелект (англ. emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання ін. людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями ін. людей з метою вирішення практичних задач [5, с.297].

На думку науковців, емоційний інтелект охоплює п’ять основних здібностей:

1. Усвідомлення власних емоцій як провідна властивість емоційного інтелекту, виступає спроможністю керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення, розуміти причини виникнення переживань, їхній характер та інтенсивність, спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження, дає змогу людині краще впоратись із ними.

2. Регулювання емоцій як можливість контролювати (за потреби коригувати) власні переживання, яке базується на їхньому самоусвідомленні, здатності заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, суму, роздратованості тощо. Низький рівень розвитку такої властивості обумовлює перебування в стані дистресу та безпорадні спроби подолати власні негативні емоції. Високий рівень здатності до регулювання емоцій, зі свого боку, передбачає вміння контролювати

емоції, значно ефективніше та більш швидке подолання небажаних емоційних станів.

3. Спроможність мотивувати себе до діяльності, яка реалізується в зусиллях людини спрямувати емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування, на нові досягнення, на креативну діяльність. В основі такої спроможності лежить самоконтроль, що реалізується у вигляді вміння відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети, що виступає важливою передумовою подальшої успішної діяльності.

4. Розпізнавання та розуміння емоцій, які виникають в інших людей, що реалізуються через емпатію, тобто чутливість до таких соціальних ознак, які вказують на наявність певних проблем чи переживань і необхідність їх урахування в спілкуванні.

5. Уміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими, що є здатністю людини справлятися з емоціями, які виникають під час взаємодії [6, с.11].

Учителі з високим рівнем емоційного інтелекту більш ефективно управляють класом, зменшують кількість і гостроту конфліктів, керують поведінкою учнів і підтримують продуктивну навчальну атмосферу в класі. Такі педагоги здатні швидше ідентифікувати та регулювати емоційні сплески учнів, що сприяє кращій організації освітнього (навчального) процесу [8, с.85].

Розглянемо особливості розвитку емоційного інтелекту в умовах змішаного навчання:

1. Формування саморегуляції та усвідомлення емоцій. Процес саморегуляції є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його самими особистостями. На деяких етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації та здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Людина отримує здатність стати суб'єктом своєї життєдіяльності, що характеризується якісно новим способом самоорганізації [10] та саморегуляції особистості [11, с.158].

Онлайн-середовище може спричиняти широкий спектр емоцій – від натхнення й зацікавленості до тривоги, ізоляції або вигорання. Важливо, щоб студенти вміли розпізнавати й називати свої емоції, розуміти, як ті впливають на їхню концентрацію, продуктивність і загальне ставлення до навчання. Цьому сприяє: ведення щоденників емоцій, де студент щодня або щотижня фіксує свій настрій, основні емоції, причини їх виникнення та способи реагування; рефлексія після занять або виконання завдань, зосереджена не лише на змісті, а й на власному внутрішньому стані: що викликало інтерес, що спричинило труднощі, як змінювався настрій у процесі; самооцінка відіграє важливу роль, оскільки вона виконує функцію саморегуляції, а також слугує засобом психологічного захисту особистості. Головна функція такого механізму, як самооцінка, є необхідною внутрішньою передумовою саморегуляції і тісно пов'язана з процесами планування та цілепокладання [3, с.8].

2. Розвиток емпатії через цифрову комунікацію. Віртуальна взаємодія змінює способи вираження та сприйняття емоцій: зменшується частка невербальних сигналів (міміка, інтонація, жести), що може спричиняти

непорозуміння або емоційне дистанціювання між учасниками освітнього (навчального) процесу.

У таких умовах важливо навчати студентів не лише технічним аспектам онлайн-комунікації, а й розвивати здатність до емоційної саморефлексії, усвідомлення власних емоцій та розпізнавання емоцій інших – ключових компонентів емоційного інтелекту. Змішане навчання створює сприятливе середовище для цього процесу, оскільки дає змогу чергувати живе спілкування з цифровим, забезпечуючи можливості для спостереження, аналізу й адаптації комунікативної поведінки в різних умовах [7].

Задля розвитку емпатії в онлайн-взаємодії доцільно впроваджувати: *рефлексійні завдання* (щоденники емоцій, обговорення емоційних реакцій на певні ситуації); *рольові ігри та кейс-аналіз* у цифровому середовищі (імітація комунікаційних ситуацій у чатах, форумах тощо); *обговорення принципів цифрового етикету*, що сприяють формуванню відповідального ставлення до слова й комунікації загалом; *групові онлайн-проєкти* уможливлюють активізацію пізнавальної діяльності студентів і сприяє їхній взаємодії в процесі навчання. Це особливо важливо в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли зменшена можливість фізичного контакту, але зберігається необхідність у співпраці [4, с.153].

Такі освітні практики сприяють не тільки формуванню стійких навичок ефективного цифрового спілкування, а й розвивають емоційну грамотність студентів, що є необхідною умовою для успішної професійної діяльності та міжособистісного зростання в сучасному цифровому суспільстві.

3. Зниження рівня стресу та тривожності. Змішане навчання може спричиняти низку негативних емоційних і фізичних реакцій, а саме: ізоляція, перевантаження, проблеми з концентрацією уваги, погіршення настрою, надмірна турбота про власну безпеку, розлади харчової поведінки, головний біль, відчуття провини, дратівливість, страх, постійна втома, неконтрольована агресивність, погіршення шкільної успішності, зухвала поведінка, швидка стомлюваність [1, с.51]. Для зниження рівня стресу важливо створювати підтримувальне освітнє середовище та впроваджувати техніки емоційної грамотності, що допомагають студентам краще справлятися з емоційними навантаженнями.

4. Інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи навчання, зокрема гейміфікація, кейс-методи та рольові ігри, сприяють розвитку емоційного інтелекту, оскільки передбачають розуміння емоцій інших людей та ефективну взаємодію з ними.

Гейміфікація передбачає використання елементів гри в освітньому (навчальному) процесі, мотивує студентів до активної участі та сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції й самооцінювання. Учені акцентують увагу на тому, що застосування ігор в освітній (навчальній) діяльності сприяє не лише підвищенню мотивації навчання, а й активізації психічної діяльності здобувачів освіти, зокрема, уваги, мислення, пізнавального інтересу тощо. Серед основних компонентів гейміфікованого освітнього процесу Н. Арістова й І. Махович виокремлюють наступні: здобувачів освіти (учасники

гри); завдання, які мають виконати учасники гри; бали, здобуті учасниками гри під час виконання певного завдання; рівні складності завдань; певна винагорода за завершення дій та обов'язкове складання рейтингів учасників гри відповідно до їхніх досягнень [2, с.203]. Кейс-методи дають змогу розв'язувати реальні або змодельовані ситуації, у яких студенти мають ураховувати емоційний стан і потреби інших учасників, ухвалюючи рішення в умовах невизначеності. Рольові ігри дають змогу зануритися в різноманітні соціальні ситуації, що сприяє розвитку емпатії, здатності до співпереживання та конструктивного розв'язання конфліктів.

Усі ці методи сприяють формуванню не лише професійних умінь, а й емоційної компетентності, яка є важливою умовою успішної комунікації та ефективної взаємодії в реальному житті.

Розвиток емоційного інтелекту студентів в умовах змішаного навчання є важливою умовою їхньої успішної соціалізації та професійного становлення. Використання рефлексійних практик, інтерактивних методів навчання та формування культури емоційної грамотності сприяють підвищенню рівня емоційного інтелекту. Освітній (навчальний) процес має бути спрямований не лише на засвоєння академічних знань, а й на формування емоційної компетентності як основи ефективної комунікації, адаптації та особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Арістова Н. Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українськолатвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни»). *«Світ дидактики : дидактика в сучасному світі»* : Зб. матеріалів ІІ міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (22–23 листопада 2022 року. м. Київ). Київ, 2023. С. 50–52.

2. Арістова Н., Махович І. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *«Світ дидактики : дидактика в сучасному світі»* : Зб. матеріалів ІІ міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (22–23 листопада 2022 року. м. Київ). Київ, 2023. С. 201–204.

3. Балашов Е. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки національного університету «острозька академія» серія «психологія».* 2017. № 5. С. 5–13.

4. Демчук О. Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Молодь і ринок*. 2025. № 2/234. С. 149–154. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324501

5. Кремень В. Енциклопедія освіти. 2-ге вид. Київ : Юріком Інтер. 2021. 1144 с.

6. Кузнєцов М., Діомідова Н. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.

7. Малихін О., Арістова Н., Рогова В. Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану : змішане

навчання. *Ukrainian educational journal*. 2022. № 3. С. 68–76. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76

8. Малихін О., Ліпчевська І. Рівень розвитку емоційного інтелекту вчителя як передумова забезпечення якості освітнього процесу в умовах воєнного стану. *«Світ дидактики : дидактика в сучасному світі»* : Зб. матеріалів iv міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (29–30 жовтня 2024 року. м. Київ). Київ, 2025. С. 84–87. URL: https://doi.org/10.32751/Svit_dydaktyky2024.

9. Малихін О. Професійна компетентність майбутніх фахівців природничих спеціальностей як педагогічна категорія. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 1(19). URL: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-1085-1096

10. Малихін О. Самоорганізація і самоконтроль у самостійній навчальній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки : збірник наукових статей серія : педагогічні та історичні науки.* 2007. № 70. С. 109–122.

11. Тесленко М., Тесленко І. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія : психологія (1).* 2024. Вип. 1(3). С. 155–162. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21.

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ШКОЛАХ КНР

Ду Фенін,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Інтенсивний розвиток освіти в КНР є пріоритетним напрямом соціально-економічної стратегії розвитку країни. Особливо активно відбувається процес реформування шкільної освіти, важливими проміжними результатами якого є такі:

- підвищення якості навчання;
- зниження надмірного навчального навантаження на школярів;
- збільшення вільного часу для відпочинку й саморозвитку учнів;
- зменшення фінансового тягаря на сім'ї;
- скорочення розриву між рівнем міської та сільської шкільної освіти;
- посилення ролі некомерційних організацій у сфері освіти.

Проголошено також перехід до безкоштовного онлайн-навчання та скасування платних онлайн-курсів для школярів. Слід зауважити, що в китайській системі шкільної, позакласної та позашкільної освіти одне з найважливіших місць займає музичне мистецтво.

Як наголошує Пейвей Чжан, музична освіта в середній школі, що пов'язана з ключовим періодом дорослішання людини, спрямована насамперед на розвиток у неї позитивних та оптимістичних думок і настроїв, формування первинних музичних навичок [2, с. 4]. Відповідно до сучасних вимог заняття з

музичного мистецтва в початковій та середній школі не зводяться тільки до прослуховування музики та співу пісень. Очевидно, що цифровізація всіх видів діяльності сучасної людини сприяє створенню принципово нових можливостей для проведення уроків музичного мистецтва в школах КНР. При цьому варто відмітити, що накопичення шкільними педагогами практичного досвіду застосування цифрових технологій на уроках значно випереджає рівень його теоретичного узагальнення та осмислення наявної ситуації в музичній освіті.

У світлі цього доцільно нагадати, що ще з кінця 80-х років ХХ ст. у Китаї деякі кафедри в інститутах мистецтва почали впроваджувати в процес навчання цифрові музичні технології. З кінця 90-х ХХ ст. – на початку ХХІ ст. цифрові музичні технології стали активно застосовувати в освітньому процесі музичних факультетів університетів і консерваторій. Сьогодні музичні технології широко застосовуються в усіх закладах освіти, пов'язаних з музичною освітою й музичним мистецтвом [2, с. 5].

Слід також нагадати, що естетика є провідним принципом та водночас основним орієнтиром в китайській школі. Стандарти музичної програми в середніх та старших школах дещо відрізняються між собою, проте в усіх програмах відзначається, що учні мають брати активну участь у широкому спектрі художньої практичної діяльності на уроках музики, навчатися досліджувати, відкривати, цінувати художню чарівність музики, розвивати стійкий інтерес до неї, прагнення до створення краси.

У зазначених стандартах також наголошується на важливості формування музичних захоплень як рушійної сили естетичного розвитку учнів, мотивування їх до прояву активності в галузі музичної естетики, уміння любити, відчувати й розуміти музику, розвивати творче мислення. У цьому плані застосування цифрових музичних технологій можуть допомогти розвити в учнів музичний ритм, навчити виявити основні характеристики музичного твору та розуміти його основну ідею. Спільною основою для уроків музичного мистецтва в середній школі є також залучення учнів до навчання гри на ударних інструментах на основі забезпечення відповідного педагогічного супроводу [2, с. 6].

Як відзначають Гуань Сін Чжі та Нг Кхар Тхе, еволюція музичної освіти в сучасній початковій та середній школі нерозривно пов'язана з досягненнями та винахідливим застосуванням інтернет-технологій. В епоху інтернету, бурхливого розвитку цифрових освітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, музична освіта на всіх рівнях шкільної освіти здатна забезпечити широкий спектр можливостей та викликів. Проте існує необхідність у переоцінці й оновленні традиційних педагогічних засад як основи музичної освіти, щоб забезпечити їх відповідність теперішньому освітньому ландшафту [1, с. 2].

Сучасні дослідження також довели, що сьогодні нерідко проявляється значна невідповідність між методами навчання, що використовуються в шкільній практиці, й інноваційними розробками в методиках викладання. Наявний розрив не лише знижує ефективність музичної освіти, але й зменшує

соціальну та навчальну мотивацію школярів, а це заважає успішному особистісному розвитку й музичному вихованню учнів, тим самим перешкоджаючи прогресу музичної освіти в початкових та середніх школах Китаю. Реалізація сучасних методик викладання та цифрових музичних технологій не тільки допомагає подолати вказаний розрив, але й забезпечує використання технологічних досягнень для сприяння постійному музичному розвитку школярів на всіх етапах освіти. Крім того, упровадження інноваційних педагогічних стратегій на практиці має вирішальне значення для постійного оновлення музичної освіти учнів загальноосвітніх шкіл у швидкоплинному XXI столітті [1; 3; 5].

Пейвей Чжан теж констатує, що в сучасних умовах прискореного ритму життя сучасної людини відбувається активна інтеграція науки, музичного мистецтва та технологій, що зумовило виникнення цифрових музичних технології. Вони сприяють модернізації традиційної моделі музичної просвіти в середній школі та накопиченню принципово нового досвіду навчання учнів музики. Аналіз сучасних цифрових музичних технологій доводить, що вони мають важливе значення для вдосконалення музичної освіти учнів початкових, середніх та старших класів [2, с. 6].

Як уточнює Ханлу Чжан, цифрові технології поступово впроваджувалися в процес навчання музики вже більш десятиріччя, проте активізація цього процесу пов’язана зі спалахом пандемії COVID-19, що розпочалася наприкінці 2019 року, бо через карантинні обмеження всі заклади освіти перейшли на дистанційну форму навчання. Проте виявлені перспективи та переваги застосування цифрових технологій у музичній освіті, у тому числі в початкових та середніх школах, зумовили їх активний розвиток і після закінчення пандемії. Адже такий підхід забезпечував високу гнучкість в організації навчальних занять із музичного мистецтва, які не мали часових і територіальних обмежень.

Автор також відзначає, що цифрові технології сприяють підвищенню якості виконавської діяльності учнів. Це досягається шляхом використання відповідного програмного забезпечення та «інтелектуально» збагаченого технічного обладнання [4]. Особливо важливим застосування такого цифрового забезпечення є для віддалених сільських шкіл, де нерідко не вистачає кваліфікованих кадрів.

Як приклад, проаналізуємо здійснення цифрової музичної освіти в початковій школі Чжуншань у місті Ілан, що має історію понад 100 років. Це була одна з перших шкіл, де впровадили цифрові мобільні навчальні курси. Тому названа школа є об’єктом спостереження та навчання для педагогів багатьох інших шкіл щодо впровадження цифрових мобільних навчальних проєктів в освітній процес.

Чільне місце в цій школі серед навчальних курсів займають цифрові музичні курси, зокрема предмети мобільного навчання. За поясненнями вчителів школи, ранні цифрові музичні курси були побудовані на комп’ютерних системах та використовували більш традиційне обладнання. Однак із часом обладнання

поступово виходило з ладу. Для задоволення потреб планування мобільних навчальних курсів деякі навчальні платформи були замінені на мобільні пристрої - iPad, щоб задовольнити потреби учнів у мобільному навчанні. Завдяки зручності мобільних пристроїв заняття більше не обмежується аудиторією, тому периферійне обладнання також має відповідати характеристикам мобільного пристрою.

Щоб забезпечити учням можливість вивчати цифрову музику зручним способом, було обрано CME Xkey. Це не найдешевший варіант, але багато викладачів вважають, що цінність CME Xkey перевищує його ціну, а основними факторами є легка вага, легкість у перенесенні, повнорозмірна клавіатура та кросплатформна підтримка. Обладнання для мобільного навчання цифровій музиці компактне та легке. Важливість того, щоб пристрій був легким і зручним у перенесенні на курсах мобільного навчання, є очевидною. Повнорозмірна клавіатура допомагає дітям отримати ефективний метод навчання. Немає також проблем з адаптацією щодо перетворення між Xkey та фортепіано. Повноцінна кросплатформна підтримка дозволяє Xkey реалізовувати своє призначення на ПК, Mac, iOS та навіть Android. Найближчою до комп'ютерної архітектури є хромбук, що став популярним нещодавно. Основна причина полягає в тому, що він більшою мірою відповідає навчальним потребам учнів, а CME Xkey повністю підтримує хромбук, що робить вибір платформного обладнання в комп'ютерному класі більш гнучким [8].

Заслуговують на увагу також результати дослідження Хан Тінг Чен, метою якого було розробка цифрових навчальних матеріалів для блокфлейт альта за допомогою проєктування допоміжних функцій. У дослідженні брали участь 7 учителів. Було отримано такі результати дослідження:

- підготовлені для альтових блокфлейт цифрові навчальні матеріали є зручними для застосуванні в класі;
- учителі музики в молодших класах середньої школи можуть ефективно застосувати ці матеріали для надання педагогічної підтримки в навчанні учнів гри на блокфлейті та інтегрування цих матеріалів з іншими освітнім контентом та методами навчання;
- учителі музики, які брали участь в експерименті, дуже задоволені наданими цифровими навчальними матеріалами;
- учні молодших класів висловили теж позитивну думку про використання цих цифрових навчальних матеріалів [9].

В одній із публікацій також наголошується, що на етапі базової освіти не рекомендується надмірно розділяти предметні галузі. Чи то звичайний клас, чи то музичний клас, учителі не забезпечують підготовку експертів у царині мистецтва та не навчають школярів із метою популяризації мистецтва. Тому в школі треба зосередитися на формуванні «універсалів» із комплексним мисленням. Тільки після завершення базової освіти випускники мають обрати свій подальший професійний шлях. Як підкреслюється в статті, хоча інтеграцію сучасних технологій, комп'ютерів та соціального життя людей очолювали

представники Заходу, відповідальність за результати цієї інтеграції покладаються на представників відповідних країн, які мають спрямувати свої зусилля на розвиток культури та духовних традицій свого народу. Ця ідея є актуальною для китайської нації.

Отже, можна дійти висновку, що активне застосування цифрових технологій у музичній освіті, зокрема на заняттях із музичного мистецтва, викликає значний інтерес в учнів, сприяє активізації їхньої пізнавальної діяльності. Цифрові технології створюють нові можливості для всіх учасників освітнього процесу. Найкращим варіантом організації музичної просвіти та освіти школярів є поєднання традиційних форм навчання з інноваційними, що передбачає включення зазначений технологій. Цифрові технології на заняттях із музичного мистецтва представлені насамперед різними цифровими інструментами, програмним забезпеченням, цифровим обладнанням для виконання, записування та виробництва музики, комп'ютерними музичними програмами.

Список використаних джерел

1. Guan Xing Zhi, Ng Khar Thoe. Harmonizing technology and tradition : the impact of blended teaching in Chinese primary and secondary music education. *Revista de Gestão Social e Ambiental*. 2024. v.18, n.4. P.1–24.

2. Peiwei Zhang. Application of Digital Music Technology in Music Pedagogy. International Journal Emerging Technologies in Learning. 2017. Vol. 12. №. 12. P. 4–13. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v12.i12.7966.

3. Wai Shin Ho. The Challenge of Teaching Creativity in School Music Education in Mainland China. *Creativity in Music Education*. 2018. Issue 1416. P. 167–185.

4. Zhang H. Distance music education. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 497. Proceedings of the 2nd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2020) DOI:10.2991/assehr.k.201215.438.

5. Zhang H. (2022). Problems In China's College Music Teaching in Recent Years. *International Journal of Management and Education in Human Development*. 2022. Issue 02(02). P. 458–460.

6. 參訪宜蘭市中山國小數位音樂教育. URL: http://www2.centrmus.com/news-12245.html

7. 在生活里找创意：电脑音乐教学的最前线. URL: http://www.kongaudio.com/education/singang_sharepointversion.htm

8. 陳涵婷.中音直笛數位教材之教學輔助功能設計. 中音直笛數位教材之教學輔助功能設計. URL: https://www.airitilibrary.com/Publication/Index/U0021-1610201315184275.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Оксана ЖИГЛО,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки і мовної підготовки,
Харківський національний університет міського господарства
імені О. М. Бекетова

Формування професійної мотивації студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти є одним із ключових завдань сучасної педагогіки та психології, оскільки саме мотивація визначає активність здобувачів освіти, їхню готовність до професійного самовдосконалення та успішної реалізації в майбутній фаховій діяльності. У сучасних умовах трансформації вищої освіти, коли змінюються вимоги до професійної підготовки, акцент переноситься на розвиток особистісних якостей студентів, їхніх когнітивних, емоційно-вольових та професійних компетентностей, проблема мотивації набуває особливої актуальності. Зростаюча складність освітнього середовища, поява нових форм і методів навчання, посилення вимог до самостійної роботи студентів зумовлюють необхідність створення психолого-педагогічних умов, що сприятимуть формуванню стійкої професійної мотивації.

Професійна мотивація студентів виступає комплексним психолого-педагогічним феноменом, який включає в себе пізнавальні, емоційні, вольові та ціннісні компоненти, спрямовані на опанування обраною професією, розвиток фахових компетентностей та досягнення професійного успіху. Як зазначає Т. Доцевич, мотивація є внутрішнім джерелом активності особистості, яке спонукає досягати поставлених цілей та реалізовувати себе у професійній сфері [1]. Формування професійної мотивації у студентів відбувається під впливом багатьох чинників, серед яких важливе місце посідають особистісні особливості здобувачів освіти, особливості освітнього процесу, діяльність викладача, особливості навчального середовища.

У педагогічній науці сформовано низку підходів до розуміння сутності та структури професійної мотивації студентів. Згідно з дослідженнями Р. Кириченка та А. Колодяжної, мотивація до навчально-професійної діяльності складається з таких компонентів, як усвідомлення значущості професії, інтерес до майбутньої діяльності, наявність професійних цілей, готовність до самостійного опанування професійними знаннями та вміннями [3]. Автори наголошують, що професійна мотивація студентів має динамічний характер, змінюється під впливом освітнього середовища та особистісного розвитку здобувача освіти.

Важливим чинником формування професійної мотивації є освітнє середовище закладу вищої освіти, яке повинно створювати умови для розвитку пізнавальної активності студентів, забезпечувати підтримку їхньої навчальної мотивації, сприяти самореалізації та саморозвитку. Як підкреслює О. Павлова, професійна мотивація студентів формується під впливом цілеспрямованої

педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток у здобувачів освіти інтересу до професії, відповідальності за результати навчання та прагнення до самовдосконалення [5]. При цьому важливу роль відіграють особливості організації навчального процесу, використання активних методів навчання, створення ситуацій успіху та залучення студентів до самостійної та проєктної діяльності.

Одним із ключових психолого-педагогічних чинників формування професійної мотивації є особистість викладача, його стиль педагогічної взаємодії, рівень професійної майстерності та готовність до підтримки студентів. Дослідження Т. Ковбасюк засвідчують, що мотивація до професійної діяльності викладача безпосередньо впливає на мотивацію студентів, оскільки викладач виступає для них не лише носієм знань, а й прикладом професійної успішності, джерелом натхнення та підтримки [2]. Автор підкреслює, що педагогічне середовище, у якому студент відчуває підтримку, повагу та зацікавленість із боку викладача, сприяє розвитку його професійної мотивації.

Водночас формування професійної мотивації студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти неможливе без урахування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, їхніх навчальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій та рівня розвитку навчально-пізнавальної активності. Як зазначають Р. Кириченко та А. Колодяжна, мотивація студентів значною мірою залежить від їхніх особистісних якостей, рівня самооцінки, потреби в самореалізації, а також соціально-психологічного клімату в академічній групі [3]. Це вимагає від викладачів та організаторів освітнього процесу індивідуалізації підходів до навчання, використання диференційованих форм та методів роботи зі студентами.

Особливу роль у формуванні професійної мотивації студентів відіграє створення умов для їхньої самостійної діяльності, яка сприяє розвитку відповідальності, ініціативності та готовності до прийняття рішень. За результатами дослідження Т. Доцевич, активне залучення студентів до самостійної навчальної роботи, участі у проєктній діяльності, науково-дослідній роботі, громадських ініціативах сприяє розвитку їхньої мотивації досягнень та формуванню стійкої професійної мотивації [1]. Важливим є також забезпечення можливостей для саморефлексії студентів, аналізу власних досягнень та труднощів, що дозволяє їм усвідомлювати особистісні змісти навчальної діяльності та значущість обраної професії.

Необхідно також ураховувати соціально-психологічні чинники, що впливають на формування професійної мотивації студентів. Серед них слід виділити особливості взаємовідносин у студентському колективі, рівень соціальної підтримки, доступність інформаційних ресурсів, можливості для професійного зростання. Як зазначають Г. Лиходєєва, О. Хмельницька та К. Київська, використання інноваційних освітніх технологій, зокрема елементів дистанційного навчання, створює додаткові можливості для підвищення мотивації студентів за рахунок індивідуалізації навчального процесу, забезпечення доступу до різноманітних освітніх ресурсів та розвитку самостійності здобувачів освіти [4]. Водночас необхідно враховувати, що

використання цифрових технологій потребує від студентів сформованості відповідних компетентностей та здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Аналіз теоретичних джерел і практичного досвіду організації освітнього процесу в закладах вищої освіти засвідчує, що, незважаючи на значну увагу до проблеми формування професійної мотивації студентів, питання цілісного психолого-педагогічного забезпечення цього процесу в умовах сучасних трансформацій освітнього середовища залишається недостатньо розробленим. У багатьох дослідженнях переважає фрагментарний підхід до визначення мотиваційних чинників, окремі автори акцентують увагу лише на педагогічних умовах або лише на психологічних характеристиках студентів, не враховуючи цілісності цього процесу та його залежності від системи взаємопов'язаних факторів.

На основі критичного аналізу наукових джерел [1–5] та власних спостережень і педагогічного досвіду, нами запропоновано авторське бачення психолого-педагогічних умов формування професійної мотивації студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти. Це бачення базується на інтеграції педагогічних та психологічних підходів, з урахуванням сучасних викликів, зокрема впливу цифрової трансформації освіти, зростання ролі самостійної роботи студентів, зміни соціально-психологічного контексту навчальної діяльності.

Пропонована нами модель психолого-педагогічних умов формування професійної мотивації студентів включає три взаємопов'язані блоки: когнітивно-цільовий, соціально-психологічний та організаційно-педагогічний.

Когнітивно-цільовий блок передбачає створення умов для усвідомлення студентами особистісної значущості обраної професії, розуміння перспектив професійного зростання, формування інтересу до змісту професійної діяльності. До цього блоку входять:

- інформування студентів про особливості та актуальність майбутньої професійної діяльності;
- сприяння формуванню чітких професійних цілей і орієнтирів;
- розвиток у студентів рефлексивних умінь для усвідомлення власних професійних мотивів.
- Соціально-психологічний блок передбачає створення сприятливого соціального середовища, що стимулює розвиток професійної мотивації студентів. Сюди віднесено:
- забезпечення підтримуючої комунікації між студентами та викладачами;
- формування позитивного соціально-психологічного клімату в академічних групах;
- організацію взаємодії студентів у спільних навчальних та позанавчальних проєктах;
- розвиток емпатії, довіри та взаємної поваги між учасниками освітнього процесу.

Організаційно-педагогічний блок включає педагогічні умови, спрямовані на активізацію навчальної діяльності студентів та розвиток їхньої самостійності. До нього належать:

- упровадження активних, інтерактивних та проєктних методів навчання;
- стимулювання студентів до самостійної навчальної та дослідницької роботи;
- забезпечення можливостей для участі студентів у професійно орієнтованих заходах (тренінгах, конференціях, майстер-класах);
- використання інноваційних освітніх технологій для підвищення зацікавленості та залучення студентів до навчального процесу.

Важливим аспектом запропонованої моделі є її динамічність та адаптивність до індивідуальних потреб і можливостей студентів. Вона передбачає гнучке застосування різних психолого-педагогічних засобів залежно від рівня сформованості професійної мотивації, особистісних характеристик здобувачів освіти та особливостей освітнього контексту.

Крім того, ураховуючи сучасні виклики, зокрема вплив війни, соціальних потрясінь та цифрової трансформації освітнього простору, модель акцентує увагу на необхідності психологічної підтримки студентів, забезпечення емоційної безпеки навчального середовища, розвитку навичок саморегуляції та самостійного прийняття рішень у професійній діяльності.

Особливе місце в нашому підході відведено розвитку внутрішньої мотивації студентів, яка, на відміну від зовнішніх стимулів, є більш стійкою та ефективною для досягнення високих професійних результатів. Реалізація зазначених умов сприятиме не лише підвищенню успішності студентів, а й формуванню в них ціннісного ставлення до обраної професії, прагнення до постійного самовдосконалення та професійного зростання.

Таким чином, формування професійної мотивації студентів у процесі навчання в закладі вищої освіти є цілеспрямованим і багатовимірним процесом, що потребує врахування як внутрішніх особистісних ресурсів здобувачів освіти, так і зовнішніх психолого-педагогічних чинників. Результати проведеного дослідження підтверджують, що ефективність мотиваційного розвитку студентів значною мірою залежить від цілісності, системності та узгодженості впливів освітнього середовища.

Запропоноване авторське бачення психолого-педагогічних умов формування професійної мотивації студентів дозволяє окреслити практичні орієнтири для оптимізації освітнього процесу. Визначені умови (когнітивно-цільові, соціально-психологічні, організаційно-педагогічні) спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, розвиток їхньої самостійності, формування позитивного емоційного клімату та забезпечення можливостей для самореалізації у професійній сфері.

Практичне впровадження запропонованої моделі сприятиме не лише підвищенню рівня професійної мотивації студентів, а й формуванню їхньої готовності до самостійного прийняття рішень, відповідальності за результати навчальної діяльності та сталого прагнення до професійного зростання. Це, у

свою чергу, забезпечить підготовку конкурентоспроможних, соціально активних і професійно зрілих фахівців, здатних ефективно реалізовувати свої компетентності в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Доцевич Т. Психолого-педагогічні умови формування мотивації досягнень у студентів. *Наукові перспективи.* 2024. № 9 (51). С. 1178–1190. DOI: https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-9(51)-1178-1190

2. Ковбасюк Т. Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до професійної діяльності. *New pedagogical thought*. 2021. № 108 (4). С. 62–69. DOI:10.37026/2520-6427-2021-108-4-62-69

3. Кириченко Р., Колодяжна А. Психологічне дослідження навчально-професійної мотивації майбутніх педагогів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2021. № 13 (58). С. 48–59. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.13(58).05

4. Лиходєєва Г. В., Хмельницька О. С., Київська К. І. Інноваційні технології в дистанційному навчанні : відкриті ресурси, онлайн-курси та інші можливості. *Академічні візії.* 2023. Вип. 20. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8125109

5. Павлова О. Г. Формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* 2021. № 1. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4189

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Дмитро ЗАВГОРОДНІЙ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

З огляду на те, що підґрунтям для розвитку сучасного освітнього процесу є світові тенденції цифровізації освіти, інтеграції медіа та комунікаційних технологій, навички швидкого та ефективного сприйняття / інтерпретації освітнього контексту (іноземною / українською мовою) наразі є важливим для прийняття педагогічних рішень. Онлайн-формат навчання водночас створює для здобувачів нові можливості й певні виклики, зокрема й у контексті критичного осмислення великого обсягу інформації. Дедалі більше актуальності набуває розвиток інфомедійної грамотності в умовах цифровізації освіти. У сучасних інформаційних системах визначено інструменти та сервіси, що урізноманітнюють освітній процес та підвищують його ефективність, сприяючи формуванню в здобувачів ключових компетентностей. Одне із завдань

педагогічних / науково-педагогічних працівників – моделювання індивідуальних траєкторій навчання в умовах медіакомунікаційного середовища [1], [2].

Незаперечним є той факт, що онлайн-навчання активізує потребу в оволодінні цифровими інструментами (Google Classroom, Moodle, Prometheus, «VoxCheck», «StopFake», «По той бік новин», Genially, Canva, Kahoot та ін.), які сприяють розвитку в здобувачів освіти таких навичок: 1) критичного аналізу; 2) перевірки фактів; 3) розпізнавання фейкової / неправдивої інформації. Ефективним також є симуляційні ігри для: 1) виявлення маніпулятивних медіа; 2) рефлексії щодо використання медіа; 3) розуміння, як медіаконтекст «забарвлює реальність»; 4) орієнтування в інфомедійному середовищі [4].

Доцільно зазначити, що інфомедійна грамотність» – це «…особистісне утворення, що інтегрує в собі сукупність знань, навичок, установок, компетентностей, які дозволяють забезпечити ефективний доступ до потрібної інформації, її критичний аналіз, оцінку, інтерпретацію, створення використання та розповсюдження різних медійних продуктів на основі врахування етичних норм» (Д. Задорожній, 2024) [3]. Для ефективного розвитку інфомедійної грамотності необхідний «методичний супровід», використання сучасних цифрових сервісів, практичне застосування набутих знань з основ медіа та цифрової освіти (наприклад, у процесі проєктної діяльності в соціальній мережі «Фейсбук» / «Твіттер» аналізується медіаконтекст).

Педагогічними умовами ефективного використання цифрових інструментів під час формування інфомедійної грамотності є: 1) використання спеціальних платформ для аналізу інформаційного контексту, зокрема й фейкового; 2) проведення таких заходів, як воркшоп, вебінар, дискусія у форматі онлайн (з елементом фактчекінгу); 3) створення навчальних кейсів, які б містили приклади «маніпулятивного контексту» та інтегрованих навчальних курсів (наприклад, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки) вивчають навчальну дисципліну «Основи освітньої інноватики. Медіаосвіта. Цифровізація освітньо-наукового простору») [4].

Отже, використання цифрових інструментів під час онлайн-навчання створює умови, які сприяють формуванню в здобувачів освіти інфомедійної грамотності, а системна інтеграції критичного мислення, цифрових технологій та фактчекінгу в освітнньо-науковий процес – їхній підготовці. Крім того, це посилить відповідальність майбутніх фахівців як учасників інформаційного простору, підвищить рівень їхньої адаптації до сучасних викликів «цифрової епохи».

Список використаних джерел

1. Shvetsova I., Tamozhska I., Nyzhnyk T., Zhytnik T., & Kuleshova V. Designing personalised learning paths in a media communication context. *Conhecimento & Diversidade*. Niterói. Vol. 2025. 17(46). 55–77. DOI: https://doi.org/10.18316/rcd.v17i46.12468

2. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., & Prokofyeva L. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher

education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias.* 2024. (3). DOI: https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214

3. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія.* 2024. № 2(4). С. 44–47. DOI: https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-7

4. Ткачова Н. О., Таможська І. В., Байдала В. В. Медіаосвіта : методичні рекомендації до проведення семінарських і практичних занять, організації самостійної роботи здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 48 с.

ВИМОГИ ДО МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Світлана ЗВЄКОВА,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, Україна

У сучасному освітньому просторі особливого значення набуває професійна майстерність педагога, який працює з дітьми з порушеннями мовлення. Оскільки мовлення є основним засобом комунікації, навчання та соціалізації, корекційно-розвивальна діяльність вимагає від фахівця високого рівня компетентності, глибоких знань та володіння спеціальними методиками.

Порушення мовлення в дітей мають різні прояви – від труднощів у вимові окремих звуків до складних мовленнєвих розладів, що впливають на всі аспекти комунікативної діяльності. Тому ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від здатності педагога не лише діагностувати мовленнєві порушення, а й розробляти та реалізовувати індивідуальні підходи до кожної дитини.

Ураховуючи різноманітність порушень мовлення в дітей, необхідно володіти певними професійними навичками та знаннями для організації корекційно-розвивального процесу.

Основні порушення мовлення включають загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), дислалію, дизартрію, алалію, заїкання та сенсорні порушення слуху. Кожен із цих розладів вимагає індивідуального підходу та специфічних методів корекційної роботи.

За визначенням Ю. Рібцун, загальний недорозвиток мовлення є складним порушенням мовленнєвої діяльності, яке характеризується частковим або повним недорозвиненням мовленнєвих компонентів (фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного) як на рівні сприйняття, так і на рівні висловлення [3, с. 3]. Крім того, це порушення супроводжується недостатністю або відсутністю необхідних для оволодіння мовленням функцій та операцій, зокрема мисленнєвих процесів, сприймання, уваги, пам’яті та контролю за мовленнєвою діяльністю. ЗНМ проявляється в різних формах порушень мовлення, таких як

алалія, дизартрія, сенсорні порушення. Робота з дітьми з таким розладом вимагає від педагога глибоких знань і спеціалізованих методик для стимуляції розвитку мовлення, зокрема роботи над звуковим аналізом, лексикою та граматикою.

Дислалія є порушенням вимови звуків, яке не супроводжується органічними ураженнями мовленнєвого апарату або центральної нервової системи [2]. Це порушення може проявлятися в заміні, пропуску, спотворенні або змішуванні звуків. Залежно від складності порушення розрізняють просту та складну дислалію. У роботі з такими дітьми важливим є використання методик артикуляційної гімнастики, дихальних вправ та технік логопедичного масажу, спрямованих на відновлення правильної артикуляції звуків. Важливим елементом є також розвиток фонематичного слуху, оскільки саме це дає змогу дитині диференціювати звуки і правильно їх вимовляти.

Дизартрія є порушенням вимови, яке спричинене органічними ураженнями центральної нервової системи й проявляється в порушенні артикуляційного процесу [4]. Це порушення характеризується недостатньою іннервацією артикуляційного апарату, що веде до зміни вимови звуків, темпу, ритму та інтонації мовлення. Дизартрія може мати різні форми, зокрема стерту дизартрію, яку складно відрізнити від дислалії. Робота з такими дітьми вимагає спеціальних методик, спрямованих на розвиток контролю над артикуляцією, корекцію темпу і ритму мовлення.

Згідно з М. Шеремет, алалія у дітей – це є відсутність або значне недорозвинення мовлення, зумовлене затримкою дозрівання нервових клітин у певних ділянках кори головного мозку. Це порушення може мати як вроджений характер, так і виникати на ранніх етапах розвитку, зокрема в перші три роки життя, коли відбувається активне формування клітин кори головного мозку, а мовленнєвий досвід дитини ще незначний [5, с. 116]. Педагогічна робота з дітьми з алалією потребує створення спеціальних умов для розвитку як мовленнєвої продукції, так і мовленнєвого сприйняття. Для цього використовуються різноманітні техніки: ігри на розвиток фонематичного слуху, вправи для збагачення лексичного запасу та розвиток граматичних навичок.

Дефектологічний словник дає таке визначення «заїкання – це порушення мовлення, що проявляється повторенням звуків, слів, фраз або раптовими зупинками під час мовлення. Воно може з’явитися у дітей у віці від трьох до семи років і, за відсутності своєчасної корекції, закріпитися, що може негативно вплинути на їхній розвиток» [1, с. 168]. Робота з дітьми, які страждають на заїкання, включає застосування методик, що сприяють розвитку плавності мовлення, покращенню дихання та ритму. Важливо створювати спокійну атмосферу, стимулюючи дитину до спілкування через повторення простих фраз та вправи для розвитку ритму.

Робота з дітьми, які мають порушення мовлення, вимагає від педагога наявності певного комплексу професійних компетентностей, до яких належать:

- глибокі знання у сфері логопедії та спеціальної педагогіки (педагог має орієнтуватися в типології мовленнєвих порушень та методах їх корекції);
- психолого-педагогічна компетентність (розуміння особливостей розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями та адаптації їх у соціумі);

- методична майстерність (володіння ефективними методиками навчання, корекції та розвитку мовлення);
- комунікативні навички (здатність налагодити контакт із дитиною та її батьками, ефективно взаємодіяти з колегами та спеціалістами);
- гнучкість у виборі методів та прийомів (адаптація навчального процесу до рівня мовленнєвого розвитку дитини);
- використання інноваційних технологій (інтерактивні засоби навчання, логопедичні програми, мобільні додатки);
- створення сприятливого емоційного клімату (підтримка та мотивація дитини, що сприяє ефективному засвоєнню матеріалу);
- безперервний професійний розвиток (участь у конференціях, вивчення нових досліджень у галузі логопедії та спеціальної педагогіки).

Основні вимоги до педагога включають індивідуальний підхід до навчання, оскільки кожна дитина з порушеннями мовлення має власні особливості, тому корекційно-розвивальна робота повинна базуватися на індивідуальних потребах і можливостях дитини. Важливою є гнучкість у використанні методів і прийомів, педагог має вміти адаптувати навчальний процес відповідно до рівня мовленнєвого розвитку учня, застосовуючи різні засоби навчання. Використання сучасних технологій, зокрема інтерактивних засобів навчання, комп'ютерних програм та мобільних додатків, може значно покращити ефективність роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Успішний педагог має прагнути до саморозвитку, вивчати новітні дослідження в галузі логопедії, брати участь у семінарах і конференціях. Майстерність педагога в роботі з дітьми з порушеннями мовлення визначається не лише рівнем його професійної підготовки, а й здатністю знайти індивідуальний підхід до кожного учня, застосовувати ефективні методики та використовувати сучасні технології. Комплексний підхід до навчання та корекції мовлення сприяє не лише покращенню мовленнєвих навичок дітей, а й їхній загальній соціалізації та адаптації до умов навчального середовища.

Одним із важливих напрямів корекційної роботи є використання сучасних технологій для підтримки комунікації. Для дітей з аутизмом, ДЦП та іншими мовленнєвими порушеннями особливо корисними є комунікативні додатки, такі як TippyTalk та Digital Inclusion. Ці технології дозволяють дітям вибирати картинки на планшетах чи смартфонах, які потім перетворюються на текстові або голосові повідомлення, що дає змогу здійснювати комунікацію. Використання таких засобів допомагає розвивати соціальну взаємодію та мовленнєві навички дітей з порушеннями мовлення.

Висновки. Робота з дітьми, які мають порушення мовлення, є складним, але надзвичайно важливим завданням для кожного педагога, логопеда та психолога. Для того щоб ефективно впливати на розвиток мовлення дітей, їхню соціальну адаптацію, покращити комунікацію, необхідно використовувати спеціалізовані методи та технології, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : «МП Леся», 2011. 528.

2. Дислалія. Вчитель логопед. URL: https://stud.irc.org.ua/dislaliya-14-41-17-11-03-2019/

3. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль : Мандрівець, 2015. 210 с.

4. Руденко Т. Ю. Дизартрія як мовленнєве порушення у дітей. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки : виклики сучасності :* збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції. 2022.

5. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НІМЕЦЬКИХ СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Олексій ЗЕНЯКІН,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

Сучасний світ неможливо уявити без іноземних мов. Ключова характеристика нашого суспільства – глобалізаційний вектор розвитку – зумовлює збільшення частки прямого міжкультурного діалогу та космополітизм учасників комунікації. Знання іноземних мов на професійному рівні й досі є привілейованою рисою особистості, хоча оперативне використання іноземних мов стало доступним для кожного. Тим важливішим постає питання навчання здобувачів вищої освіти, які у подальшій професійній діяльності зможуть послуговуватися не тільки рідною мовою, а й багатьма іншими.

Україна, упевнено крокуючи до Європейського Союзу, активно вивчає досвід держав-членів ЄС, які досягли успіху в різних сферах суспільного життя, зокрема, й в освіті. Одним з безумовних лідерів освітньо-наукової галузі ЄС є Федеративна Республіка Німеччина, яка пропонує до уваги наших абітурієнтів, здобувачів освіти та освітян у цілому численні стипендіальні можливості та пропозиції, що, звичайно, передбачає наявність у кластері викладачів, що працюють з міжнародними здобувачами, розвинутого рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Високий економічний потенціал Федеративної Республіки Німеччина можна пояснити через наявність значного контингенту висококваліфікованих фахівців, які здобули вищу освіту на території країни та здійснюють регулярне оновлення знань, умінь і навичок відповідно до специфіки професійної діяльності. Одночасно зі зростанням масштабів міграційних процесів спостерігається збільшення кількості представників різних культур у межах держави, що обумовлює необхідність адаптації системи освіти й науки до мультикультурного середовища. Зокрема, акцент робиться на створенні таких умов, які забезпечують урахування культурної специфіки кожного індивіда, сприяючи розвитку особистісної самореалізації, що передбачає, зокрема,

підтримку комунікативної компетентності, пов'язаної з використанням рідної мови.

Підкреслимо, що власне поняття освіти, заснованої на розбудові компетентностей має походження зі США [2], де воно було сформоване на основі взяття до уваги педагогічного досвіду викладачів, які демонстрували високий рівень професійної ефективності та педагогічної майстерності. Так, компетентнісний термінологічний апарат, що віддзеркалював новітню освітню концепцію, увійшов до науково-педагогічного обігу в 60-х ХХ сторіччя роках у США, а через лише десятиріччя роках був включений до національних програм професійної підготовки. Протягом наступних років десятиліття компетентнісний підхід до освіти було адаптовано також у Федеративній Республіці Німеччина та Сполученому Королівстві, що, безумовно, вплинуло й на іншомовну освіту, заклавши підвалини до дослідження іншомовної комунікативної компетентності.

Наведено декілька прикладів визначення іншомовної комунікативної компетентності, запропоновані в німецькій фаховій літературі:

- сукупність знань, умінь і навичок, що свідомо застосовуються суб'єктом у межах конкретної комунікативної ситуації (як стандартної, так і непередбачуваної) з метою досягнення власних або спільних цілей взаємодії. Така взаємодія має відповідати як очікуванням самого мовця, так і його комунікативного партнера, враховуючи соціальний контекст, та бути релевантною з позиції нормативних рамок спілкування [3].
- здатність до ефективної участі у процесі мовної взаємодії, коли, зокрема, школярі вже володіють базовою комунікативною компетентністю, здобутою під час оволодіння рідною мовою, що зумовлює необхідність її подальшого розширення в межах освітнього процесу з іноземної мови [4].

Узагальнена структура ІКК			
Рідномовна комунікативна компетентність		**Іншомовна комунікативна компетентність**	
Мовний домен	*Мовленнєвий домен*	*Мовний домен*	*Мовленнєвий домен*
Семіотика (денотат-референт-концепт)	Монологічне та діалогічне мовлення	Семіотика (денотат-референт-концепт)	Монологічне та діалогічне мовлення
Граматика синтаксис лексика стилістика дискурсивність	Соціокультурні паттерни	Граматика синтаксис лексика стилістика дискурсивність	Соціокультурні паттерни
Тлумачення (інтерпретація)	Невербальні складові	Тлумачення (інтерпретація)	Невербальні складові

Рис. 1. Узагальнена структура іншомовної комунікативної компетентності

Розглядаючи структуру ІКК, яка була узагальнена нами на основі аналізу німецькомовних та україномовних джерел [1], вважаємо за потрібне вказати на діалектичні зв'язки між рідною та іноземними мовами. Так, як можна побачити на слайді, певні елементи мовного та мовленнєвого доменів рідної мови можуть слугувати опорою для іноземної: зокрема, ми кажемо тут про інтралінгвальне тлумачення, невербаліку та соціокультурні аспекти. Безумовно, схожими будуть монологічне та діалогічне мовлення, які, звичайно, спиратимуться на соціокультурні паттерни.

Єдиним, що є умовно поєднаним, є семіотика, особливо у частині семантичного трикутника, адже багато в чому ми можемо спиратися на наші знання про світ, які будуть схожими в різних мовах і, відповідно, культурах, а багато в чому – відмінними.

Наведемо приклад: у німецькій мові існує слово *die Geschwister* на позначення кровного родича людини, який може бути як братом, так і сестрою. Це слово немає гендерного забарвлення та характеризується двохаспектністю. Проте, у нашій мові – такого слова немає. Не вивчаючи лакуни іноземної мови, її мовну картину світу, не можна опанувати іноземну мову, адже кожна з мов, за влучним висловом Вільгельма фон Гумбольдта – є «духом народу».

Дослідники зазначають, що досі немає уніфікованого бачення про застосування чи не-застосування рідної мови під час вивчення іноземної. Одним з підходів є «метод занурення», що передбачає симуляцію повністю іншомовного середовища без використання рідної мови. Однак, усе рівно, внутрішній діалог відбувається, свідомість продовжує оперувати основною мовою. Другим, протилежним підходом, є вивчення іноземної мови з опорою на рідну, що, зокрема, потрактовується як «когнітивний метод». Тут відзначаються такі переваги: а) посилена мотивація, заснована на позитивному підкріпленні – коли здобувач розуміє, встановлює паралелі між різними мовами, це викликає позитивну внутрішню оцінку та б) визнання необхідності поміркованого застосування рідної мови, оскільки її повне «вимкнення» неможливе та контр-продуктивне, виходячи з сучасного розуміння того, як працює мозок того, хто навчається.

У суто практичній площині бачимо, що застосування рідної мови – для Німеччини це використання німецької під час, наприклад, вивчення англійської – інколи, але не повсюди зазначається в освітніх планах. Так, у навчальному плані з сучасних мов університету Баден-Вюртембергу вказується, що застосування німецької мови має бути збалансованим та доповнювати розуміння здобувача освіти про будову мови як такої. В університетах Мюнстера, Бонна, Берліна відзначається використання «тандем-методу», коли носії двох різних мов спілкуються, вивчаючи одну спільну іноземну мови для них, при цьому вивчаючи додатково мову один одного, що передбачає розбудову міжкультурної компететності.

Відзначається, що застосування рідної мови більше не є табуйованою темою та практикою на заняттях з іноземної мови. Помірковане включення рідної мови немає негативної оцінки спеціалістів, а іншомовна компетеність пояснюється через призму рідномовної.

Отже чином, можна зробити *висновок*, що в Німеччині наразі спостерігається застосування такого підходу до формування ІКК студентів, коли використання рідної мови на заняттях сприймається (у гранично допустимій кількості) адекватним та виправданим, адже це базується на: принципі гуманізму та взаємоповаги до носіїв різних мов та культур; віддзеркалює науково доведений принцип когнітивного навчання, під час якого нові явища пояснюються та аналізуються у термінах відомого. Це пришвидшує процес запам'ятовування і посилює мотивацію.

Список використаних джерел

1. Зенякін О. Структурна характеристика іншомовної комунікативної компетентності сучасного фахівця в педагогічних концепціях українських та німецьких науковців. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна.* Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2024. № 99. С. 109–117.

2. Deißinger T. Hellig, S. Structures and Functions of Competence-based Education and Training (CBET) : A Comparative Perspective. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung (№. 14). Mannheim, 2005. 52 p.

3. Kiefer Karl-Hubert. Sprach- und kommunikationsbezogener Wissenstransfer über kapiteleinführende Erklärtexte. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hgg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt am Main. 2017. P. 239–258.

4. Rigotti E. T. Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse. Ludwigsburg. 2010. URL: https://phblopus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/28 (Last accessed, March, 10, 2025).

РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ДЕРЖАВНОГО СЛУЖБОВЦЯ В АСПЕКТІ ЙОГО МОВНОЇ СВІДОМОСТІ

Андрій ІЛЬЄНКО,
аспірант кафедри психології та педагогіки,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна

Якісне виконання державним службовцем своїх професійних обов'язків, що обумовлені частотними комунікаціями з різними соціальними групами, вимагають від нього належного рівня риторичної культури, що сприяє досягненню різної комунікативної мети: інформування, переконання, спростування, заперечення тощо. З огляду на означене – важливими якостями соціального працівника стають толерантність до іншої або протилежної думки представників соціуму, уміння активного слухання, здатність застосовувати м'яку риторичну маніпуляцію, що дозволяє переконувати натовп, доброзичливість і прискіпливий вибір риторичної лексики. У практичній площині риторична майстерність державного службовця дозволяє як набувати авторитету серед спільнот, формувати групи лояльності до меседжів, що висловлюються, так і створювати певного типу власний образ, що уособлює особистість посадовця як людини з певними цінностями, уподобаннями,

«червоними лініями» у комунікації тощо. Отже, риторична культура стає невід'ємною ознакою професіоналізму й водночас утворенням, що означує індивідуальність державного службовця. Такі підходи до усвідомлення значущості риторичної культури фахівця з державної служби дозволяє усвідомлювати необхідність формування означеного утворення в межах мовної свідомості майбутніх держслужбовців.

Проблему формування риторичної культури (риторичної майстерності) більшою мірою представлено в численних навчально-методичних доробках науковців із метою удосконалення мовлення майбутніх фахівців, діяльність яких пов'язана з інтенсивним спілкуванням [1; 2; 3]. У дослідженні О. Корніяки актуалізується проблема психологічного виміру риторичної культури педагога [2]. Дослідниця актуалізує увагу на гуманістичних позиціях суб'єктів педагогічної взаємодії, діалогічності, суб'єкт-суб'єктному характері спілкування, що є засадничими положеннями риторичної майстерності педагога. Посилаючися на досвід класиків психології О. Зимньої, А. Петровського, науковиця доводить значущість рівнів виявлення культури комунікації педагога, як от: культура мовних засобів і способів формування та формулювання думки; культура педагогічного впливу, що викликає адекватну реакцію учня у відповідь; культура прогнозування реакції партнера зі спілкування у відповідь; культура слухання; культура підтримання спілкування; культура виправлення помилкової дії [2, с. 316].

Риторична культура держслужбовця безпосередньо пов'язана з умінням говорити й аргументовано висловлювати свої думки, а також передбачає вміння ефективно впливати на розум, почуття і волю як окремого співрозмовника, так і великих аудиторій, а отже, передбачає високий рівень ерудиції, що дозволятиме представити власну моральну й національну свідомість як аспекти приналежності до державницької політики, а також життєвий досвід як прийом, що дозволяє створювати ефект приналежності до певної спільноти.

Сформованість риторичної майстерності держслужбовця визначається низкою вмінь, які можна поділити на групи:

Група соціально-психологічної відповідальності щодо аудиторії передбачає доцільний вибір мовленнєвих засобів із дотриманням етичних норм, усвідомлення змісту власного мовлення в аспекті його наслідків.

Група мовленнєвої культури відбиває рівень володіння мовою в усіх її контекстах: виразності (змістової, інтонаційної, візуальної), правильності (граматичної, орфографічної, пунктуаційної), чистоти (орфоепічної та нормативності використання лексем за змістом), лаконізму (змістовної точності й вичерпності), стилістичної виправданості та різноманітності використання мовленнєвих засобів.

Група паравербальних засобів орієнтує на відповідність використання доповнювальних ефектів мовлення: жестів, міміки, зовнішнього вигляду, а також оцінних емоційних реакцій тощо.

До основних риторичних умінь належать уміння:

- вести бесіду на теми, які входять до кола професійної відповідальності держслужбовця;

- активно слухати свого співрозмовника, коректно ставити запитання й етично подавати репліки,
- «соціальної перцепції» (уміння «читати за обличчям»);
- вступати в розмову й виходити з неї, аргументовано заперечувати співрозмовникові;
- брати участь у дебатах, висловлювати свої думки й судження;
- послідовно й доказово відстоювати власні погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми, з якою звернувся комунікант;
- у разі потреби висловлювати коментарі, виходячи із загальноприйнятих правил;
- мати розвинене мовне чуття та володіти ораторською інтуїцією;
- уміння самопрезентації.

Виокремлення ознак риторичної культури дозволяє організувати процес формування цього утворення в майбутніх держслужбовців із урахуванням особливостей навчально-вихованого процесу вищої школи. Оскільки риторична культура більшою мірою є продуктом володіння людиною мовленням на високому рівні, основними осередками її розвитку визначаємо дисципліни гуманітарного (і зокрема, мовного) циклу: українська мова (за професійним спрямуванням або ділова українська мова), культурологія, риторика, академічне (наукове) мовлення, основи професійної етики тощо. У межах означених дисциплін відбувається як удосконалення рівня володіння мовою студентів, так і розвиток їхніх умінь використовувати мовлення за комунікативною метою, оволодівати якостями, важливими для публічного оратора: здатністю втримувати увагу аудиторії, опонувати в дискусії, створювати ефективні моделі уникнення конфліктів тощо.

На рівні оперативного впливу серед способів формування риторичної культури майбутніх держслужбовців варто визначити ігрові форми взаємодії, що дозволяють залучити студентів до живої комунікації, провокувати на ефективне вирішення ситуацій, що імітують професійні кейси; вправи й завдання, які дозволяють віпрацьовувати уміння використовувати риторичні техніки: «так, але», «я-висловлювання», «сократівський діалог», «резюмування», «уникнення неприємних відповідей» тощо.

На рівні квазіпрофесійної діяльності риторична культура майбутніх держслужбовців мала ефективний розвиток у процесах залучення студентів до професійної орієнтації старшокласників, створення промов на задану тему, роботи у кол-центрах.

Варто зазначити, що формування риторичної культури студентів має стати одним із головних завдань підготовки фахівців для державної служби, а отже, потребує особливої уваги експертів у процесі перегляду змісту освітніх програм за означеним напрямом гуманітарної галузі.

Список використаних джерел

1. Грицаєнко Л. М. Основи красномовства : навч. посібн. Київ : КНУТД, 2013. 244 с.
2. Корніяка О. М. Культура спілкування педагога : психологічний

вимір. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* № 3 (5), 2007. С. 304–317. URL: https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/47cb718a4dc9a5162d6b8b61d6975305.pdf

3. Олійник К. С. Практичні шляхи формування риторичної культури у майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019 р., № 67, Т. 2. С. 91–95. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-2.18

УПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Лідія КАЙДАЛОВА,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Цифровізація освіти є одним із пріоритетних завдань трансформації освіти на сучасному етапі. Дослідження та упровадження цифрових технологій в освітній і науковий процес є однією з умов забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти і потребує зміни підходів як на державному рівні, так і з боку закладів вищої освіти, викладачів і здобувачів освіти.

Особливу значущість для нашого дослідженню мають питання цифровізації в освіті, використання цифрових платформ і ресурсів, технологій штучного інтелекту, публікації, які присвячені цій проблемі. Важливі аспекти досліджуваної проблеми висвітлено у наукових працях учених О. Базелюк, І. Воротникової, Н. Дементієвської, О. Захар, Н. Морзе, О. Пасічник, А. М. Самко, Т. М. Собченко, Н. О. Ткачової, А. С. Ткачова, С. В. Толочко, Л. Чернікової та ін. [2-4].

Необхідно зазначити, що цифрові технології надають можливості для використання цифрових сервісів для пошуку, обробки та зберігання навчальної та наукової інформації, її генерування; розробки цифрових навчальних ресурсів, завдань, презентацій, відео лекцій; засобів контролю та оцінювання результатів навчання здобувачів тощо.

Основними принципами використання цифрових технологій у навчальному процесі є: доступність, оперативність, мобільність, швидкість, гнучкість, інтерактивність, взаємодія викладача і студента, студентів між собою; економія часу та ін.

Безумовно, упровадження цифрових технологій в освітній процес вимагає змін у підходах до організації освітнього процесу, виборі та застосуванні методики і технологій викладання навчальних дисциплін, організації та контролю самостійної роботи здобувачів освіти. Застосування цифрових технологій вимагає від викладачів володіння цифровими компетентностями,

оскільки поступово відбувається перехід від традиційних методів до інноваційних, що потребує умінь добирати цифрові освітні ресурси, оцінювати їх ефективність для досягнення освітніх цілей відповідно до умов навчання, вікових особливостей, рівня підготовки та потреб здобувачів освіти.

Варто зауважити, що для впровадження цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої освіти необхідні організаційні та методичні умови, серед яких:

- готовність керівництва закладів вищої освіти до цифровізації освітнього простору;
- вивчення та впровадження вітчизняного та зарубіжного досвіду;
- відповідна матеріально-технічна база ЗВО та ін.;
- система постійного професійного розвитку та удосконалення викладачів;
- відповідність навчально-методичного забезпечення стандартам та вимогам часу;
- інноваційне мислення викладачів;
- бажання підвищити ефективність та якість навчання;
- творча діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання;
- емоційна стабільність, високий самоконтроль, ініціативність**,** організованість, наполегливість, виконавська дисципліна, цілеспрямованість.
- прогнозування очікуваного результату;
- дотримання вимог академічної доброчесності.

Здійснюючи аналіз близьких до теми дослідження наукових праць, ми врахували окремі з них у визначенні цифрової компетентності викладачів.

Зокрема А. М. Самко наголошує, що цифрова компетентність педагога має забезпечувати розвиток широкого спектра всіх її складових – від медіа грамотності до опрацювання та критичного оцінювання інформації, безпеки і співпраці в мережі Інтернет, до знань про різноманітні цифрові технології й пристрої, вміння послуговуватися відкрити ресурсами та технологіями для професійного розвитку та інше [2, с.33].

У публікації С. Толочко цифрова компетентність педагога розглядається «як сукупність знань, умінь, здібностей та різноманітних показників застосування цифрових технологій для комунікації, колаборації та професійного розвитку, яка пов'язана з пошуком, створенням та поширенням цифрових ресурсів, керуванням та організацією використання цифрових технологій в освітньому процесі та здійсненні наукових досліджень, індивідуалізації оцінювання та інше» [4, с.29].

Достатньо грунтовно визначено цифрову компетентність педагогічного працівника, що має забезпечувати розвиток широкого спектру усіх її складових: від медіаграмотності до опрацювання та критичного оцінювання інформаційних даних, безпеки та співпраці в мережі Інтернет до знань про різноманітні цифрові технології та пристрої, вміння використовувати відкриті ресурси та технології для професійного розвитку, формування у учнів умінь ефективно користуватися цифровими технологіями та сервісами у навчальних та життєвих ситуаціях для

розв'язування різних проблем та завдань, застосовувати інноваційні технології для оцінювання результатів їх навчальної діяльності, розуміння поняття кодування, елементів штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності та вирішення професійних проблем за допомогою використання цифрових технологій [1, с 3.].

Ми у дослідженні розуміємо цифрову компетентність викладача як володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницькій діяльності та в повсякденному житті.

У межах нашого дослідження встановлено, що переважна більшість викладачів уже застосовують окремі цифрові ресурси та інструменти в освітньому процесі (платформи Moodl, Zoom, Googl Clasroom, Googl Meet та інші), сайти, соціальні мережі (Вайбер, Твітер, Фейсбук, Інстаграм, Телеграм, Скайп), форуми, чати, блоги, електронну пошту; використовують онлайн-бібліотеки, довідники, словники, репозиторії та бази даних (Вікіпедія, Енциклопедії) для пошуку та обробки наукової інформації, підготовки до занять; проводять онлайн-заняття, відео конференції, готують і демонструють презентації, лекції, практичні та семінарські заняття вебінари, тренінги, коуч-сесії тощо.

Ефективне використання цифрових інструментів і ресурсів забезпечує ефективну взаємодію та педагогічну комунікацію в цифровому середовищі як між викладачем і студентами, так і між студентами. Зокрема, електронна пошта у навчальному процесі використовується для: 1) пересилання повідомлень здобувачам; 2) передавання одного й того самого повідомлення кільком користувачам; 3) розсилання повідомлень за певним списком; 4) передавання текстового файла; 5) надсилання бінарного файла, котрий містить комп’ютерну програму, графічне зображення, опрацьовані за допомогою текстового редактора документи, електронну таблицю або навіть аудіо- та відеоінформацію; 6) поширення “електронного журналу”; 7) передавання через мережу “гарячих новин” й оголошень.

На наш погляд, готовність викладача до впровадження цифрових технологій – це багатокомпонентний поліфункціональний, цілеспрямований, закономірний та динамічний процес якісних змін у професійних знаннях, уміннях, мотивах, професійно значущих та особистісних якостях.

Упровадження сучасних педагогічних технологій у підготовку майбутніх фахівців викликає суттєві динамічні зміни у діяльності викладача, змінюється його роль у навчальному процесі, посилюється мотивація, бажання професійного зростання та успіху; розширення та поглиблення знань, усвідомлення особистої значущості; реалізація творчого потенціалу тощо.

Таким чином, упровадження цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців сприятиме покращенню: реалізації індивідуального підходу у навчанні, створенню презентацій, навчальних відео, інтерактивних завдань, тестів; економії час узнаходити, обробляти і використовувати інформацію; оцінювати результати навчальних досягнень здобувачів тощо.

Завдяки володінню цифровими компетентностями викладачі забезпечуватимуть якісно новий рівень організації освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника (проект) / Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. 2019. С. 1-53. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip._41.

2. Самко А. М. Цифрова компетеність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України.* 2021. №2(13). С. 33-43.

3. Собченко Т. М., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2(51). С. 145-148. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148.

4. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник. Серія Педагогічні науки*. 2021. №. 3. С. 28-35.

МООС ДЛЯ ОСВІТЯН: ВИКЛИК ТА МОЖЛИВОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ореста КАРПЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна
Марія ЧЕПІЛЬ,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки праці та андрагогіки,
Університет Марії Кюрі-Склодовської, м. Люблін, Польща

Масові відкриті онлайн-курси (МООС) відкривають значні можливості для навчання, надаючи доступ до знань необмеженій кількості слухачів. Їхня гнучкість дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб слухачів, оптимізуючи час, місце та рівень залучення. МООС демонструють значний потенціал для різноманітного професійного розвитку, однак їхня ефективність потребує ретельного аналізу та оптимізації.

У багатьох країнах, де МООС є поширеними, показники завершення курсів часто залишаються низькими. Проте, емпіричні дослідження В. Ратнасарі підтверджують можливість трансформації традиційних моделей професійного розвитку [4]. Основними факторами успіху є застосування практично-

орієнтованих завдань, залучення кваліфікованих фасилітаторів, забезпечення структурованої підтримки та врахування технологічної доступності. МООС можуть слугувати потужним інструментом для професійного розвитку, за умови адаптації до контекстних особливостей та застосування ефективних педагогічних стратегій. Необхідно зосередитися на розробці інклюзивних моделей навчання, що враховують культурні, соціальні та економічні фактори, для забезпечення максимальної ефективності та досягнення стійких результатів.

Зростаюча динаміка освітніх трансформацій у сучасному світі зумовлює необхідність безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів. Традиційні моделі підвищення кваліфікації, зокрема «каскадні» методи, демонструють обмежену ефективність у контексті індивідуалізованих потреб педагогів. У цьому контексті МООС постають як перспективний інструмент для самостійного, пролонгованого та контекстуалізованого навчання, що сприяє адаптації педагогів до мінливих освітніх парадигм [5, с. 88].

Дослідження в галузі педагогічної освіти підкреслюють важливу роль навчання, інтегрованого в освітнє середовище, що дозволяє педагогам оперативно застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Ці аргументи набувають особливої актуальності для педагогів-тренерів, які відіграють ключову роль у впровадженні нових навчальних програм. Традиційно педагоги-тренери виступають як експерти, що передають знання та навички, проте обмежені можливості обміну досвідом, а також недостатня увага до практичної імплементації знань, можуть стримувати їхній професійний розвиток.

У цьому контексті МООС стають ефективним інструментом для подолання цих викликів, надаючи педагогам-тренерам доступ до широкого спектру освітніх ресурсів, гнучкість у навчанні та можливість взаємодії з колегами з усього світу. МООС сприяють розвитку навичок самостійного навчання та критичного мислення, що є ключовими для успішної професійної діяльності. Використання відкритих освітніх ресурсів (OER) у рамках МООС дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками, що забезпечує ефективне засвоєння матеріалу. Крім того, OER можуть слугувати основою для створення персоналізованих навчальних матеріалів та адаптації існуючих до потреб конкретної аудиторії. На думку К. Ахсана, МООС відіграють важливу роль у підтримці професійного розвитку педагогів-тренерів, забезпечуючи можливості для безперервного навчання, обміну досвідом та розвитку необхідних навичок у динамічному освітньому середовищі [2, с. 13526].

МООС ґрунтуються на соціокультурній теорії навчання, яка підкреслює роль соціальної взаємодії у формуванні знань. У контексті професійного розвитку педагогів, МООС пропонує платформу для практичного застосування та рефлексії над різноманітними педагогічними підходами. Це дозволяє вчителям не лише засвоїти теоретичні концепції, але й відчути їх на власному досвіді, що сприяє глибшому розумінню та ефективному впровадженню в практику.

МООС трансформує знання про викладання з абстрактної теорії в соціально сконструйовану діяльність, яка розгортається в конкретному

соціальному контексті. Замість філософських дискусій, курс акцентує увагу на практичних аспектах викладання, стимулюючи педагогів до пошуку рішень реальних проблем. Важливим елементом є дослідження можливостей, що дозволяє вчителям усвідомити необхідність розуміння контексту своєї роботи та потреб учнів. Спільна рефлексія над власною практикою стає ключовим інструментом для професійного зростання. Основною метою МООС є моделювання активного навчання, орієнтованого на учня, що дозволяє педагогам відчути «активний контроль» над процесом навчання та розвинути навички співпраці в мережі.

В умовах воєнного стану, що триває в Україні, Міністерство освіти і науки України активно розширює доступ до освітніх ресурсів, спрямованих на психологічну підтримку, навчання та саморозвиток [1]. Ця ініціатива має на меті надати українцям можливість не лише подолати виклики воєнного часу, але й сприяти їхньому особистісному та професійному зростанню.

Серед різноманіття онлайн-платформ, які пропонують широкий спектр навчальних курсів, варто виділити Coursera, що надає доступ до понад 2 тисяч курсів від провідних університетів світу. Khan Academy пропонує безкоштовні мінілекції з різних дисциплін, а EdX, заснований Гарвардським та Массачусетським університетами, надає якісні курси за 24 напрямами. Udacity спеціалізується на технічних курсах, а Canvas Network вирізняється різноманітністю курсів, які проводять фахівці з різних галузей. Udemy пропонує курси з 16 категорій, включаючи особистісний розвиток та музику. Окрім перелічених платформ, українські науковці також отримали доступ до електронних ресурсів провідних видавництв світу в межах проєкту Research4Life. Це відкриває нові можливості для наукових досліджень та обміну знаннями.

Українські платформи, такі як Prometheus та EdEra, надають безкоштовні курси від провідних викладачів та університетів країни. Future Learn, OpenupEd та Iversity пропонують європейські освітні ресурси, а Stanford Open Edx надає доступ до курсів Стенфордського університету. Codecademy навчає програмуванню, а iTunes U пропонує лекції від різних навчальних закладів. Duolingo допомагає вивчати іноземні мови в ігровій формі, а TED ділиться унікальними ідеями від провідних світових експертів. ВУМ пропонує курси громадянської освіти. Спільними ознаками цих платформ є: широкий спектр курсів, доступність онлайн-навчання, можливість отримання сертифікатів. Відмінності полягають у спеціалізації курсів (технічні, гуманітарні, мовні), вартості навчання (безкоштовні, платні, умовно-безкоштовні), форматі навчання (відеолекції, інтерактивні завдання, форуми). Ці освітні ресурси є важливим інструментом для українців, які прагнуть розвиватися та здобувати нові знання в умовах воєнного стану. Вони надають можливість не лише підтримувати зв’язок з освітнім процесом, але й сприяють особистісному зростанню та професійному розвитку.

Ураховуючи складну ситуацію, що склалася в Україні, освітянам необхідно зосередити увагу на підвищенні кваліфікації у сферах, які допоможуть

їм ефективно працювати в умовах стресу та невизначеності. Рекомендуємо звернути увагу на такі курси [3]: «Травмообізнані: вплив травми на розвиток дітей раннього віку» та «Травмообізнані: практики для вихователів і вчителів», які допоможуть зрозуміти особливості поведінки дітей, що пережили травматичні події, та навчать ефективним методикам роботи з ними. Курс «Благополуччя та захист дітей» надасть знання про забезпечення безпечного та сприятливого середовища для розвитку дитини. «Стрес-менеджмент для освітян: Психологічна підтримка та ефективні методики подолання стресу» навчить педагогів ефективним стратегіям управління стресом та емоційним вигоранням. «Небайдужі: базові емоційні потреби та соціальна взаємодія» допоможе зрозуміти важливість емоційного зв'язку з учнями та навчить ефективним методам побудови довірливих відносин. «Медіаграмотність: як не піддаватися маніпуляціям?» навчить критично мислити та розпізнавати фейкову інформацію. «Навчання з попередження ризиків від вибухонебезпечних предметів» та «Цивільна оборона та захист у надзвичайних ситуаціях» нададуть необхідні знання та навички для забезпечення безпеки учнів та себе в умовах воєнного стану.

Отже, масові відкриті онлайн-курси створюють умови для персоналізованого навчання, що сприяє швидкому засвоєнню знань. Використання інтерактивних технологій у МООС розширює можливості для активної участі та взаємодії між учасниками. МООС надають можливість отримати доступ до якісних освітніх ресурсів з будь-якої точки світу, що особливо важливо в умовах обмеженого доступу до традиційної освіти. Адаптивність МООС до різних стилів навчання дозволяє кожному учаснику знайти оптимальний шлях для розвитку своїх професійних навичок.

Список використаних джерел

1. Платформи для вдосконалення навичок і саморозвитку. URL: https://mon.gov.ua/news/platformi-dlya-vdoskonalennya-navichok-i-samorozvitku

2. Ahsan K., Akbar S., Kam B., Abdulrahman M. Implementation of micro-credentials in higher education : A systematic literature review. *Education and Information Technologies.* 2023. Vol. 28. P. 13505–13540. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z

3. Prometheus. Каталог курсів. URL: https://prometheus.org.ua/courses-catalog

4. Ratnasari W., Chou T., Huang C. From hype to reality : the changing landscape of MOOC research. *Library Hi Tech.* 2024. DOI: https://doi.org/10.1108/LHT-07-2023-0320

5. Williams R. An Overview of MOOCs and Blended Learning : Integrating MOOC Technologies into Traditional Classes. *IETE Journal of Education.* 2024. Vol. 65(2). P. 84–91. DOI: https://doi.org/10.1080/09747338.2024.2303040

ЗАСТОСУВАННЯ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ ЯК ЦИФРОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Оксана КІКІНЕЖДІ,
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
Микола РИК,
кандидат філософських наук, старший викладач кафедри філософії і соціальної антропології імені професора І. П. Стогнія,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна
Ярослава ВАСИЛЬКЕВИЧ,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

Трансформаційні зміни цифровізації глобалізованого світу, формування міжнаціональних та національних інформаційних структур в умовах ринкової економіки вимагають активізації особистості як важливого суб'єкта суспільно-економічного розвитку, інтенсифікації інформаційно-комунікативних засобів задля ширшого залучення молоді до інноваційних процесів в освіті. Стратегічні напрями виховання нової генерації українців в умовах цифрової реальності знайшли своє відображення у створенні та введенні в дію в Україні «Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі» [7].

Тому дослідження сучасного стану взаємовпливу геосистеми та психосистеми людини, якісного надання цифрових послуг щодо розширення культуротворчого, екоментального, егалітарно-освітнього, креативного, недискримінаційного середовища всіх учасників освітньої взаємодії засобами ІКТ-інновацій є соціально затребуваною проблемою сьогодення.

Розроблення дієвої стратегії конструктивної взаємодії учасників освітнього процесу через упровадження інноваційного методу дизайн-мислення у процес підготовки якісно вмотивованих конкурентоспроможних майбутніх фахівців сфери туризму, бізнесу та управління в умовах діджиталізації стало метою нашого дослідження. Зокрема, це стосується розроблення та впровадження інноваційного методу дизайн-мислення в освітній процес підготовки майбутніх фахівців туристичної індустрії.

Учені та практики розглядають Design Thinking як інструмент для генерації нових ідей та рішень, створення інноваційних продуктів і розв'язування проблемних завдань [1; 10]. Зокрема, Б. Барнетт та Д. Еванс [1] наголошують, що дизайн-мислення з психологічної точки зору є необхідною умовою для проєктування особистістю власного успішного життя.

У контексті людиноцентриської гуманістичної парадигми Human-centered design та Design Thinking стали популярними та необхідними методами для ведення бізнесу в управлінській сфері, удосконалення освітніх технологій і підвищення якості освітянських послуг.

Проблема упровадження ІКТ-технологій в освітнє середовище як імперативу модернізації освіти, на думку В. Кременя, пов'язана передусім з

принципово новими вимогами та викликами сучасного інформаційного суспільства до якості підготовки конкурентоспроможних фахівців. Учений наголошує на інтегративному потенціалі комп'ютеризації як найважливішої складової сучасного науково-технічного прогресу, який поєднується з широким соціокультурним і філософським підходом до дійсності, оскільки вперше в інтелектуальній культурі з'явилась реальна можливість синтезу гуманітарних і природничих наук з усіма видами творчої діяльності [8, с. 3-9].

Суголосною є думка Г. Балла щодо культуротвірної функції психологічної науки, що передбачає аналіз *культури* як базової категорії людинознавства, *особистості* – як утілення культури (включно із її творчою стороною) в людському індивіді, *освіти* – як цілеспрямованого прилучення індивідів до культури [9, с. 7]. Культура розглядається мірою «людяності» суспільної людини, а універсальним механізмом трансляції норм культури є система освіти.

Як засвідчили наші дослідження, розкриття взаємозв'язку між психологічними та географічними чинниками та їх вплив на екосвідомість і поведінку зростаючої особистості в контексті гуманістичної психології та гуманітарної географії, є детермінантою розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників освітньої педагогічної взаємодії, створення екоментального як безпечного, творчо-розвивального середовища для дітей та молоді на засадах міждисциплінарності та педагогіки партнерства. У процесі соціального партнерства вирішувалося завдання підвищення екопсихогеографічної грамотності та комплексної підготовки вмотивованого вчителя як соціального фасилітатора, наставника, коуча, партнера учнівської молоді до створення етнопсихокультурного ландшафту в освітньому закладі, впровадження інноваційно-інтерактивних заходів, застосування ІКТ-інновацій, формування екосвідомості та еґалітарного світогляду у підростаючого покоління, активної соціальної підтримки молоді та її самореалізації у розвитку соціальної інфраструктури територіальних громад, закладів освіти, молодіжних центрів тощо [5; 6; 11].

Сучасні туристичні підприємства функціонують в умовах жорсткої конкуренції, глобалізації та реорганізації, спрямованої на розширення діяльності, поступове зменшення частки туристичних агентств і перепродаж туристичних продуктів, збільшення частки їх продажів безпосередньо споживачеві через онлайн-мережі та дистанційно, зростання ролі маркетингу та активного просування продуктів на ринок через інноваційні засоби (інформаційні технології), динамічний розвиток онлайн-бронювання та інтернет-реклами, що вимагає від них швидкого реагування, еластичності діяльності та змін у маркетинговій політиці [2].

Сьогодні на ринку туристичних послуг представлений великий вибір картографічних сервісів – спеціалізованих інформаційних систем, що надають просторові дані у вигляді інтерактивної карти. Сервіси такого типу використовують для представлення місця розташування установ, різноманітних закладів, певних подій, для відображення маршруту чи певної бази маршрутів тощо. Майже кожен веб-сайт у мережі Інтернет використовує картографічний сервіс. На ринку картографічних сервісів найпопулярнішими можна вважати

такі: Google Maps, Bing Maps, Open Street Map та 2GIS та ін. [3; 4]. Уміння працювати на платформі відомих сервісів сприятиме формуванню якісного вмотивованого здобувача кваліфікацій на шляху його професійного розвитку, самореалізації та кар'єрного зростання у сфері туризму.

Подамо опис розробленої стратегії дизайн-мислення задля якісної конструктивної взаємодії з молоддю та інструменти методу у вирішенні проблем соціальної адаптації першокурсників – здобувачів вищої та професійно-технічної освіти.

Згідно методики дизайн-мислення, п'ятикрокового алгоритму методу, на першому етапі відкриття була складена Карта емпатії, що окреслила проблему, пов'язану з навігацією здобувачів освіти; визначення їх потреб, інтересів, побажань та емоцій у процесі проведення опитування на тему «Стратегія орієнтирів: знайомий-незнайомий Тернопіль».

Вибірка склала 290 користувачів, з них – 80,8% осіб жіночої статі, 17,2% – чоловічої статі. Переважна більшість респондентів (79,3%) вказали, що мали труднощі в користуванні засобами геоінформації, необхідність у нових знаннях та уміннях використання веб-додатків щодо безпечної прогулянки чи пошуку потрібного місця перебування, подорожі тощо.

На другому етапі – фокусування (зосередження на проблемі) – було виокремлено ключові проблеми здобувачів освіти, пов'язані з навігаційними орієнтирами в місті Тернополі та створено Карту клієнтського шляху як унікального сценарію оптимальної взаємодії з користувачами, що включала: 1) пошук інформації; 2) вибір зручного веб-сервісу; 3) освоєння веб-ресурсу; 4) трансфер (прогулянки містом із використанням онлайн-сервісів і мобільних додатків для подорожі); 5) поширення інформації; 6) створення власного маршруту.

Метою третього етапу дизайн-мислення – генерації ідей (мозковий штурм) – було проведення викладачем-фасилітатором техніки «брейнштормінгу» серед здобувачів освіти з метою знаходження якнайбільше різних ідей для вирішення проблеми. Стартапом для ідей концепту слугували заняття на тему «Сучасні картографічні джерела та технології створення геозображень» з використанням геоінформаційних технологій у практичній туристичній діяльності.

На четвертому етапі – Прототипування (розробка прототипу) – у процесі проведеного майстер-класу для першокурсників «Тернопіль – дружній до гостей» був створений прототип концепту, що дозволив команді розробити, відшукати та перевірити ефективність реалізації їхньої ідеї, зробити відповідне прогнозування майбутніх подій. Учасники відтворюють типові чи можливі ситуації навігації, завантажують веб-застосунки та впроваджують їх у повсякденний режим, з наступним демонструванням програм, маршрутів подорожі та створення нових маршрутів.

На п'ятому етапі тестування (випробування) відбувається перевірка прототипу на користувачах щодо ефективності дизайн-методу. Молодь знайомиться з веб-застосунками та апробує їх, детально опрацьовує простір, взуваючись ніби у «мокасини» користувача.

Практичним конструктом дослідження відповідно до потреб і запитів користувачів стало створення туристичного дизайн-продукту – креативних геоінформаційних карт «Тернопіль на хвилях часу» і «Тернопіль в екоформаті», їх тестування молоддю та їхніми батьками та відповідне впровадження екскурсійних маршрутів.

Оцінка результатів на етапі аналізу (презентації) засвідчила створення якісного туристичного продукту інструментами дизайн-мислення здобувачами освіти, вирішення проблеми соціальної адаптації молоді до умов урбанізованого простору та розвитку здатності управління власною життєдіяльністю на основі таких якостей, як компетентність, ввічливість, співпереживання/емпатія, що є основою конструктивної, вітальної, екологічної взаємодії учасників освітнього процесу та їх психологічного благополуччя.

Отже, використання Human-centered design та Design Thinking в освітньому процесі підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму, бізнесу та управління, дозволяє надати якісні послуги туристам, споживачам, користувачам, сприяє розвитку Soft skills у сфері туризму, емоційному та соціальному інтелекту, креативному та критичному мисленню особистості, створенню позитивного іміджу міста Тернополя як молодіжної столиці європейського рівня, розвитку соціальної інфраструктури міста, привабливості громади у реалізації різних інвестиційних проєктів. Пошук інноваційних технологій, форм та методів формування екоментального, креативного, еґалітарно-освітнього середовища як системотвірної складової гуманізації освітнього простору є стратегічним напрямком удосконалення цифрової інноваційної інфраструктури туристичної індустрії в регіоні та Україні.

Список використаних джерел

1. Барнет Б., Еванз Д. Дизайн-мислення. Спроектуй своє життя / пер. з англ. В. Глінка. Київ : Наш формат. 2018. 224 с.

2. Башкевич А. Л., Носенко Т. І. Огляд сучасних картографічних сервісів як засіб представлення даних для веб-сервісу для прокладання маршрутів. URL : https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Bashkevych_Nosenko.pdf (дата звернення: 04.01.2025).

3. Даценко Л. М., Остроух В. І. Основи геоінформаційних систем і технологій. Київ : ДНВП «Картографія». 2013. 184 с.

4. Карти Google : веб-сайт. URL: https://www.google.com/intl/uk/maps/about/mymaps/ (дата звернення: 04.01.2025).

5. Кікінежді О. М., Василькевич Я. З., Рик М. С. Проблема формування еґалітарно-освітнього середовища в Україні в сучасних цивілізаційних викликах. *Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів :* матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції. (Київ, 27 березня – 2 квітня 2024 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 604-614.

6. Кікінежді О., Сампара О., Василькевич Я. Інструменти дизайн-мислення у формуванні адаптації молоді до урбанізованого середовища.

Соціально-психологічний супровід у мегаполісі : колективна монографія. Харків: Видавництво Іванченка І. С.2024. С. 59-82.

7. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. URL: https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/ Kontseptsiia-vykhovannia-ditey-ta-molodiv-tsyfrovomu-prostori.pdf (дата звернення 01.03.2023 р.)

8. Кремень В. Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. 2017. № 5. С. 3-9.

9. Культуротвірна функція психологічної науки : монографія / Г. О. Балл, Н. А. Бастун, О. В. Губенко, В. В. Депутат, О. В. Завгородня, Ю. М. Крилова-Грек, В. Ф. Литовський, В. О. Мєдінцев, С. О. Мусатов, І. Є. Разделенко ; за ред. Г. О. Балла. Київ-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 264 с.

10. Cross N. Design Thinking: Understanding How Designers Think And Work. London ; New York : Bloomsbury. 2013. 163 p.

11. Vasylkevych Y. Z., Lomak O. M., Zozulia I. M., Kochereva D. V., & Kikinezhdi O. M. Creativity as a Resource of Adaptation in a Politically and Economically Unstable Environment. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment.* 2020. Vol. 8. No. 4. P. 710–718. DOI: https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.14

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Віталій КІМАКОВИЧ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна

Сучасна освіта потребує педагогів високого рівня кваліфікації, професійної компетентності, адаптивності та гнучкості. Зростають запити щодо якості підготовки учнів, упроваджуються нові підходи, технології, методики навчання. Вчитель повинен володіти не лише фаховими знаннями, але й вміти ефективно організовувати освітній процес, застосовуючи адекватні форми і засоби. Це актуалізує проблему формування готовності до інноваційної діяльності під час підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти (ЗВО).

Учені підкреслюють, що інноваційна активність педагога – комплексна робота, спрямована на створення, впровадження, поширення нового в освітній процес з метою задоволення потреб і запитів учнів. Вона спрямована на якісні зміни в системі освіти та передбачає застосування нових методів та підходів (інновацій); ефективну взаємодію між учнями, педагогами, батьками та суспільством; забезпечення необхідними ресурсами (матеріальними, інформаційними, кадровими); досягнення кращих результатів [5].

Зауважимо, що професійний та інноваційний аспекти педагогічної роботи тісно переплетені та взаємодоповнюють один одного, позаяк перший є фундаментом для другого, що своєю чергою слугує вдосконаленню вчителя в цілому. Так, готовність до професійної діяльності передбачає наявність фахових знань, умінь, компетентностей, практичних навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення освітнього процесу: планування, організації, застосування традиційних та сучасних методів і прийомів навчання, оцінювання навчальних досягнень вихованців, взаємодії з ними, батьками та колегами тощо. Це комплексна якість педагога, що проявляється у здатності фахово виконувати та регулювати роботу, котра починає розвиватися з періоду теоретичного та практичного навчання здобувачів у педагогічних ЗВО.

Водночас готовність до інновацій – характеристика, що стимулює творчий процес пошуку, розробки та впровадження нових ідей, технологій та методів, спрямованих на покращення якості освіти (аналіз та оцінка сучасних освітніх потреб, апробація нових підходів, методик, створення та адаптація навчальних матеріалів, розповсюдження та обмін досвідом). Загалом це важлива риса педагога, яка відображає його здатність до змін та розвитку. Її визначають як складне і багатогранне поняття, обґрунтовуючи два підходи до його тлумачення. Зокрема, функціональний – розглядає готовність як певний стан психічних функцій, необхідний для ефективної роботи, що забезпечує оптимальний рівень досягнень; особистісний – визначає її як стійку систему особистісних якостей, цілісність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та інших процесів, необхідних для успішної діяльності [2, с. 156].

Структурно готовність до інноваційної педагогічної діяльності, як інтегративне утворення, включає різноманітні знання, навички та особистісні якості, необхідні для успішної реалізації освітнього процесу. Передбачає:

- мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій;
- володіння ефективними методами та засобами навчання;
- здатність до творчості та рефлексії;
- активну професійну позицію [1].

На думку С. Негоди, готовність до інноваційної діяльності педагога включає такі компоненти: професійна придатність (педагогічний такт, комунікативні здібності, емоційна стійкість, здатність до емпатії); професійна підготовленість (фахові знання, практичні методичні навички, вміння використовувати сучасні технології, володіння інноваційними методиками); особистісні характеристики (творче мислення, ініціативність, самостійність); професійна компетентність (предметна, методична, психологічна, мовно-комунікативна, інноваційна та ін.). Названі елементи пов’язані і взаємодоповнюють один одного, характеризуючи готовність як «цілісний стан особистості», котрий відображає її культуру, ціннісні орієнтації, моральність, мотивацію, досвід, професійну здатність та індивідуальні якості. У сукупності це забезпечує ефективне впровадження інновацій в освітній процес [3].

Очевидно, що у стінах педагогічних закладів вищої освіти слід подбати про формування різних аспектів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, враховуючи, що її становлення відбувається під впливом таких

факторів: засвоєння професійних знань та навичок; системи цілей та методів роботи; активної участі у практичній освітній діяльності, котра своєю чергою стимулює розвиток потреб, інтересів та мотивації до навчання. У цьому контексті виокремлюють рівні готовності: низький, середній, достатній, високий [4].

Тобто готовність до педагогічної діяльності постійно вдосконалюється під впливом досвіду та саморозвитку, в той же час стимулює до самореалізації, окреслює можливості до пошуку та генерації нових ідей, уміння знаходити цікаві, нестандартні рішення, експериментувати, досліджувати.

Підготовка майбутніх педагогічних фахівців до інноваційної діяльності, на нашу думку, має орієнтуватися на ознайомлення студентів з сучасними освітніми тенденціями та новими педагогічними методиками, оволодіння навичками розробки та впровадження новаторських ідей, вивчення методів дослідження та аналізу виховних проблем. Особлива роль повинна відводитися формуванню цифрової грамотності та опануванню інформаційно-комунікативними технологіями. Йдеться не лише про засвоєння професійної теорії, а й розвиток критичного та творчого мислення.

Окрім цього, значущим є набуття «інноваційного» педагогічного досвіду через виробничу практику в закладах середньої освіти, участь студентів у апробації нових методів, створенні проєктів, презентацій, узагальненні результатів освітніх експериментів. Активна професійна діяльність слугуватиме формуванню впевненості, самоконтролю, відповідальності, гнучкості, позитивного ставлення до інновацій, вмінь знаходити ефективні розв’язки, працювати в команді; покращенню здатності до пошуку, генерації цікавих ідей, співпраці, обміну досвідом.

Загалом вважаємо, що освітні програми підготовки вчителів варто постійно оновлювати у напрямі модернізації теоретичної та практичної моделей навчання здобувачів вищої освіти. Для результативного підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності необхідно використовувати різноманітні підходи, інноваційні технології, забезпечувати можливості для вибору дисциплін, відстежувати результати та вносити зміни до навчальних планів для покращення процесу.

Отже, готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується на основі наявності у студентів професійних знань та практичного досвіду. Це комплексна якість вчителя, що включає в себе мотивацію, знання, навички та особистісні характеристики, формується в процесі спеціальної підготовки, самоосвіти та самовиховання. Відображає здатність до творчого пошуку, впровадження та оцінювання нових підходів задля збагачення освітнього процесу. Завдяки інноваціям удосконалюється професійна компетентність педагогічного фахівця, що є запорукою його успішної роботи в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти : колективна монографія / уклад. : А.О. Криворотько. Дніпро : Видавець Біла К. О., 2022. 484 с.

2. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (1). С. 155–161.

3. Негода С. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності. 2015. URL: http://terra0432.blogspot.com/2015/04/blog-post_29.html

4. Плахотнюк Н. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. 2010. Ч. ІІ (5). С. 181–191. URL: http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/6778

5. Староста В., Гошко О. Структурні компоненти готовності педагога до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць ЗОІППО*. 2018. № 3 (32). URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/23239/1/2018_Starosta%20V_Hoshko%20O_Zaporizza.pdf

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ЗАЛУЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У КИТАЙСЬКОМУ ДИТЯЧОМУ САДОЧКУ

Ірина КІРІЯЧЕНКО,
викладач кафедри східних мов та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Сучасні технології відіграють важливу роль у житті людини й мають значний вплив на всі сфери життя, від побутових і буденних справ до, безумовно, освіти. Важко заперечувати, що з появою сучасних гаджетів і стрімким розвитком різноманітних технологій освіта так само не може залишатися поза контекстом цих змін, які вимагають від неї рішучих реформ і осучаснення своїх методик викладання і навчання.

Мета роботи: проаналізувати основні імерсивні технології, які використовуються в китайських дитячих садках, розглянути їх позитивний та негативний вплив на дітей та їх навчання, а також надати доступні способи мінімізації можливих ризиків, пов'язаних із використанням новітніх технологій при роботі з дітьми дошкільного віку.

Актуальність роботи полягає в необхідності реформування освітніх систем відповідно до викликів новітнього часу, де досвід упровадження новітніх технологій Китаєм може стати в нагоді при реформуванні освіти, зокрема дошкільної, в українських реаліях.

Варто зазначити, що протягом останніх десятиліть STEM освіта (*science – наука, technology – технології, engineering – інженерія, maths – математика*) стала провідним орієнтиром усіх навчальних програм розвинутих країн. Популярність даного напрямку була вперше визнана американською системою освіти, де STEM стала показником її сучасності та актуальності. Зі свого боку Китай за останні 30 років провів як економічні, так і освітні реформи, досягнувши надзвичайних результатів, і цей успіх можна пояснити реалізацією урядом стратегії «Відродження країни за допомогою науки і технологій», яку

називають «科教兴国» («ke jiao xing guo»). Відповідно до цієї науково-технічної політики Міністерство освіти постійно працює над удосконаленням навчальних програм із різних дисциплін, щоб мотивувати учнів до наукового розвитку через дослідницьку діяльність. А вже у 2016 році Міністерство освіти Китаю виступило із заявою щодо необхідності якнайшвидшої адаптації китайських дітей до реалій нового технологічного світу й підтримало запровадження STEM освіти на всіх освітніх рівнях, включно з дитячими садками.

На сьогодні система дошкільної освіти Китаю успішно інтегрує різноманітні сучасні імерсивні технології у свій навчальний процес. Відтак у китайських школах та дитячих садках викладачі можуть використовувати інтерактивні дошки, планшети, технології віртуальної реальності (VR), доповненої реальності (AR), змішаної реальності (MR), 360-градусні відео тощо та навіть роботів-асистентів.

Розглядаючи гаджети першої генерації варто проаналізувати використання інтерактивних дошок і смарт планшетів для навчання дітей дошкільного віку. Завдяки своїй відносно доступній вартості більшість класів та груп у Китаї вже оснащені цими гаджетами, тому ці вже звичні для китайських шкіл і садочків гаджети дозволяють дітям засвоювати матеріал у більш наочний та доступний спосіб. Наприклад, завдяки мультимедійним застосункам, які доступні на персональних планшетах, малюки вчаться читати, рахувати та розпізнавати форми й кольори у форматі гри, а інтеракції з дошкою дозволяють дітям власноруч взаємодіяти з темою, що вивчається: писати відповіді, клікати на необхідні відповіді, обирати завдання тощо. На сьогодні існують три основні типи дошок, які найчастіше використовуються китайськими освітянами: проєкційні інтерактивні дошки (p-IWB), РК інтерактивні «білі» дошки (LCD IWB) та РК інтерактивні «класні» дошки (LCD IB). Так, наприклад, проєкційні інтерактивні дошки використовуються для створення динамічного освітнього середовища. Вони працюють за принципом проєктування зображення на спеціальну поверхню, яка реагує на дотики або стилус. Такі дошки застосовуються для проведення інтерактивних занять, малювання, розв’язування задач і розвитку координації рухів у дітей. РК інтерактивні дошки забезпечують більш якісне зображення та чітку взаємодію з контентом завдяки сенсорному екрану. Вони використовуються для інтерактивного навчання, де діти можуть виконувати завдання на екрані, переміщувати об’єкти, відповідати на запитання або вивчати літери та цифри в ігровій формі. І третій більш класичного вигляду тип дошки є сучасною альтернативою традиційним шкільним дошкам, що дозволяє одночасно використовувати як звичайне письмо крейдою, так і цифровий контент. Вони корисні для комбінованих методик навчання, де традиційне письмо поєднується з мультимедійними елементами.

Якщо казати про використання віртуальної реальності (VR), доповненої реальності (AR) і змішаної реальності (MR), то ці технології є надзвичайно популярними серед викладачів для створення захопливого освітнього процесу. За допомогою VR малюки можуть «відвідати» океан, дослідити космос або побачити доісторичних тварин, перебуваючи у безпечному навчальному просторі. Це допомагає розвивати уяву та допитливість, а також покращує

засвоєння нової інформації через безпосередній досвід. У той же час AR додає інтерактивні цифрові елементи до реального світу. Наприклад, використовуючи планшети або спеціальні AR-окуляри, діти можуть бачити анімовані 3D-моделі тварин, літературних персонажів або об'єктів природи прямо на своїх столах. Це сприяє кращому розумінню складних концепцій та підвищує інтерес до навчання. Одним з недооцінених різновидів «реальностей» є змішана реальність, яка поєднує елементи VR та AR, дозволяючи дітям взаємодіяти як з реальними, так і з віртуальними об’єктами одночасно. Наприклад, у деяких китайських дитячих садках використовують MR застосунки, які дозволяють дітям взаємодіяти з віртуальними навчальними помічниками, які реагують на їхні дії та дають підказки. Такими застосунками є A-Frame та Second Life, які хоча початково і були орієнтовані на дорослих користувачів, але були швидко адаптовані до потреб викладачів, які на базі цих платформ створюють імерсивні середовища для навчання. Китайські дослідники підкреслюють особливу успішність використання цих платформ для вивчення мов. Так, наприклад, лінгвісти Юень і Чень вказують у своєму дослідженні, що діти змогли більш успішно засвоїти лексику англійської мови, а також прийшли до висновку, що група дітей, яка використовувала віртуальну реальність склала тести на більш високі бали ніж група дітей, яка використовувала ПК [1]. В іншому подібному дослідженні науковець Лю Веймін відзначив значне покращення комунікативних навичок дітей при вивченні англійської мови, оскільки учні відзначили глибше занурення в іншомовне середовище через спілкування з віртуальним носієм мови [4]. Інша китайська вчена Лань досліджувала вплив віртуальної реальності на покращення письмових навичок дітей і так само відмітила значний прогрес у навчанні через покращену мотивацію учнів [2].

Якщо говорити про узагальнені переваги використання технологій при навчанні дошкільнят, то можемо виділити чотири основні переваги, а саме: розвиток когнітивних навичок, можливість індивідуального навчання, володіння цифровою грамотністю і більш якісна підготовка майбутніх професіоналів для держави [6].

Так використання імерсивних технологій, а також гейміфікація навчання, дозволяють через інтерактивні ігри швидше засвоювати інформацію, розвиваючи при цьому логічне і просторове мислення, і пам’ять [6]. По-друге, однією з найголовніших переваг використання технологій у навчанні є безумовно реалізація індивідуалізованого підходу до кожної дитини чи групи дітей, оскільки завдяки адаптивним програмам кожна дитина отримує саме ті завдання, які відповідають її рівню розвитку. Це особливо важливо для дітей з особливими освітніми потребами, яким необхідна додаткова підтримка під час навчального процесу. Відтак, китайські учні можуть скористатися гаджетами чи застосунками з підтримкою ШІ, який підлаштовує тему вивчення під освітні потреби дитини і її швидкість навчання. Окрім цього, оскільки використання всіх цих технологій пропонується дітям з раннього віку, це значно покращує їх цифрову грамотність, знайомить їх з новітніми технологіями і готує їх до подальшого використання більш просунутих гаджетів і застосунків як у побуті, так і в навчальному і професійному житті. І найголовніша перевага з точки зору

держави – це, безумовно, підготовка великої кількості професійних кадрів, які сприятимуть подальшому розвитку Китаю. Ні для кого не секрет, що КНР перебуває у технологічних «перегонах» з країнами заходу, зокрема зі Сполученими Штатами, де ставить собі за мету стати технологічним гегемоном. Так, наприклад, вже на сьогодні китайська компанія Хуавей стала абсолютним лідером у запровадженні мережі 5G у країнах по всьому світу, що призвело до її офіційної заборони у багатьох країнах світу (рис.1), або іншим прикладом є запуск китайського аналогу чату GPT за назвою DeepSeek, що призвів до різкого падіння акцій технологічних компаній на ринку США. Саме амбітність Китаю сприяє великим інвестиціям у дошкільну освіту китайських дітей і швидкому запровадженню різноманітних технологій до їх навчальних програм, адже потреба у підготовлених і кваліфікованих професіоналах зростає з кожним роком [5].

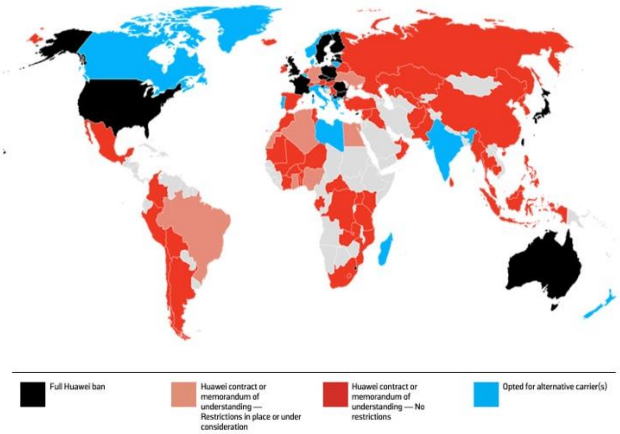

Рис.1. Поширення мережі Хуавей і її заборона у світі [5].

Попри численні переваги, впровадження цифрових технологій у дошкільну освіту має й певні недоліки. Ми можемо також виділити три основні проблеми, які супроводжують використання новітніх технологій: психологічні проблеми, фізіологічні проблеми, а також соціальна дезадаптація.

По-перше, постійне використання різноманітних гаджетів може призвести до надмірної стимуляції дитячого мозку, а вона так само призводить до неминучої втоми. Різноманітність і велика кількість інформації, яка надходить до дитини, може викликати неабияке перевантаження гнучкого мозку і стати причиною великого стресу. Також багатозадачність, пов’язана з інтерактивним навчанням, може сприяти зниженню концентрації уваги, оскільки діти привчаються швидко перемикатися між завданнями, а не глибоко фокусуватися на одному процесі. По-друге, технології також можуть позначитися на здоров’ї дитини, оскільки тривалий екранний час може негативно впливати на зір, сприяючи розвитку короткозорості (міопії) і це є особливо актуальним для дітей дошкільного віку, чий зір ще формується. Іншим недоліком використання технологій для здоров’я може бути відсутність фізичної активності, що може сприяти розвитку проблем з опорно-руховим апаратом та ожиріння, яке так само може стати підґрунтям для більш серйозних проблем зі здоров’ям (діабет, серцеві хвороби тощо). [6] І остання, але не менш важлива проблема, яка постає

через використання технологій –– соціальна дезадаптивність дитини. Відтак діти, які значну частину часу взаємодіють із цифровими пристроями, можуть менше спілкуватися з вихователями та однолітками, що може негативно впливати на розвиток їхніх комунікативних навичок та емоційного інтелекту. Також постійне користування гаджетами обов'язково впливає на залежність людей, зокрема дітей, від них. Користування гаджетами є дешевою формою дофаміну, до якої дуже швидко звикає мозок, і позбутися такої залежності надзвичайно складно, якщо не неможливо, адже користування сучасними пристроями змінює нейронні зв'язки у нашому мозку, особливо якщо користуватися ними з раннього дитинства. [3]

Задля зменшення негативних наслідків використання технологій можна запропонувати наступні способи: обмеження часу використання гаджетів, поєднувати традиційні методи з новітніми технологіями, виділяти час для фізичної активності дітей і проводити навчання використанню технологій як для вчителів, так і батьків. Так, чітко регламентований час для занять з технологіями допоможе знизити навантаження на молоду нервову систему дітей, а чергування або поєднання з традиційним навчанням допоможе мінімізувати соціальну дезадаптацію. У той же час проблем зі здоров'ям можна уникнути приділяючи більше часу фізичній активності та іграм на свіжому повітрі. Інший пункт – обов'язкове навчання батьків і вчителів – є дуже важливим фактором, який може вплинути як на психологічний, так і на фізіологічний розвиток дитини. Організація курсів з цифрової грамотності для вихователів допоможе їм ефективно використовувати технології в освітньому процесі, а просвітницька робота серед батьків щодо безпечного використання цифрових пристроїв вдома, дозволить контролювати баланс між реальним і цифровим світом у житті своїх дітей, і у деяких випадках навіть запобігти руйнівним наслідкам інтернет булінгу, сталкінгу тощо.

Отже, у ході дослідження було розглянуто вплив цифрових технологій на дошкільну освіту в Китаї. Аналіз показав, що технології можуть значно покращити навчальний процес, якщо використовувати їх розумно та помірковано. Вони сприяють розвитку когнітивних навичок, розширюють освітні можливості та підвищують залученість дітей у навчальний процес. Проте, надмірне використання технологій може мати негативний вплив на нервову систему, здоров'я та соціальні навички дітей, тому важливо зберігати баланс між цифровими та традиційними методами навчання, щоб забезпечити гармонійний розвиток дошкільнят. Перспективи подальших досліджень у цій сфері допоможуть розробити найкращі стратегії для інтеграції китайських технологій у систему дошкільного виховання, зокрема в Україні.

Список використаних джерел

1. Chen C., Yuan Y. Effectiveness of Virtual Reality on Chinese as a second language vocabulary learning : perceptions from international students. *Computer Assisted Language Learning.* 2023. P. 1–29. DOI: 10.1080/09588221.2023.2192770.

2. Lan Y.J., Tam V.T.T. The impact of 360° videos on basic Chinese writing: a preliminary exploration. *Education Tech Research Dev*. 2023. Vol. 71. P. 539–562. DOI: 10.1007/s11423-022-10162-4.

3. Lembke A. Dopamine Nation: Finding Balance in the Age of Indulgence. Penguin Publishing Group, 2021.

4. Liu Weiming. A systematic review of the use of virtual reality in teaching Chinese as a foreign language. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning.* 2023. DOI: 10.1515/jccall-2023-0005.

5. Olsen S. How China is Winning the Global Tech Race, and Why This Matters. *What China Wants by Sam Olsen.* URL: https://whatchinawants.substack.com/p/how-china-is-winning-the-global-tech (дата звернення: 27.03.2025).

6. Sundus M. The Impact of using Gadgets on Children. *Journal of Depression and Anxiety.* 2018. Vol. 7. P. 296. DOI: 10.4172/2167-1044.1000296.

СУЧАСНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ

Маріанна КНЯЗЯН,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри французької філології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
м. Одеса, Україна

Пріоритет інтернаціоналізації освіти України, її інтеграції до світового освітнього простору актуалізують необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Одним із важливих аспектів інноватизації становлення особистості здобувача вищої освіти як викладача є визначення теоретичного базису цього процесу, тих методологічних підходів, котрі визначають його ефективність.

Ця проблема пов’язана з такими важливими науковими завданнями сучасної вищої школи, як-от: формування вмінь та якостей студента як майбутнього академічного лідера, розвиток здатності викладача до наукової діяльності, активізація готовності до творчої міжкультурної взаємодії з представниками різних народів світу.

Різні питання вказаної проблеми розглядалися в таких напрямах, як теоретичний базис та шляхи підготовки педагогічних кадрів (В. Байдала, А. Ткачов, Н. Ткачова), технології формування системи компетентностей вчителів та викладачів іноземних мов (Т. Лесіна, О. Лимаренко).

Утім проблема визначення сучасних теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки саме викладачів іноземних мов потребує більш ґрунтовного висвітлення.

На основі аналізу вимог до трудових функцій, що подані в професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти», маємо змогу узагальнити, що від викладача іноземних мов вимагається сьогодні організовувати процес ефективного викладання освітніх компонентів, оцінювання набутих здобувачами вищої освіти результатів; розробляти сучасне методичне забезпечення як інструментарій розвитку професіоналізму студентів; удосконалювати освітньо-професійні програми; брати участь у наукових

проєктах, плануючи та виконуючи їх; керувати дослідницькою діяльністю здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівнів; організовувати різні заходи (освітнього, наукового, культурно-мистецького, профорієнтаційного характеру); здійснювати постійне професійне самовдосконалення та саморозвиток; брати участь в експертній діяльності закладу / закладів вищої освіти [2].

Задля досягнення високої результативності професійної підготовки майбутніх учителів саме іноземних мов з урахуванням вимог вказаного стандарту має сенс організовувати освітній процес насамперед на засадах гуманістичного, культурологічного, системного підходів.

Наголосимо, що саме в смисловому полі гуманістичного підходу передбачається врахування індивідуальних здібностей і можливостей здобувачів вищої освіти, рівня їхнього особистісного розвитку, тих потреб та цілей, що пріоритезуються в соціальній та професійній сферах життя. Виходячи з цього підходу, викладач іноземних мов має:

- формувати в здобувачів вищої освіти гуманістичні цінності як основу комунікації та партнерства між представниками різних народів світу;
- проявляти уважне ставлення до студентів, обговорювати важливі проблеми, колективно їх вирішувати, виступаючи в ролі фасилітатора та медіатора;
- сприяти студентам з особливими потребами якнайповнішій реалізації їхнього потенціалу;
- створювати емоційно комфортне середовище;
- активізувати інтелектуально-пізнавальну мотивацію на заняттях з іноземних мов;
- упроваджувати інтерактивні методи навчання мови та літератури;
- забезпечувати утворення індивідуальної траєкторії навчання та допомагати втілювати її;
- запобігати виникненню бар’єрів у комунікативній взаємодії в її різних проявах (між здобувачами освіти / між викладачами та здобувачами освіти / між здобувачами освіти та адміністрацією, стейкголдерами тощо).

Натомість, як переконує аналіз наукових джерел (Н. Ткачова), у контексті культурологічного підходу, який також синтезує зазначені вище вимоги до організації освітнього процесу, неабиякого значення набуває «орієнтація змісту освітніх компонентів, пов’язаних із викладанням іноземних мов, на проблеми міжкультурного партнерства; насичення змісту філологічних навчальних дисциплін тими темами, котрі розкривають здатність сучасного фахівця-філолога вирішувати проблеми покращення співпраці, налагодження міжнародної співтворчості, забезпечення єдності; впровадження активних методів та форм навчання, котрі посилюють зацікавленість, підтримують інтерес студентів до засвоєння нового матеріалу з питань крос-культурної взаємодії» [3, с. 885]. Не менш суттєвим, на нашу думку, є виховання в студентів поваги до представників інших культур, їхніх цінностей, етичних норм, традицій; до того ж ця вимога реалізується й в академічній групі, яка відзначається багатонаціональним характером; розширення знань студентства про культури та

традиції народів (насамперед тих, мова яких опановується в закладі вищої освіти); формування обізнаності щодо соціокультурного контексту спілкування; оволодіння широкою лінгвокраїнознавчою ерудицією, правилами етикету у спілкуванні та соціальному житті в певній країні світу.

Варто підкреслити й формування любові до мови, прагнення до її дослідження в різних аспектах, до виховання в молодого покоління коректності, чистоти, ясності, виразності мовлення, що сприяє високій мовленнєвій культурі в соціумі. Сфокусуємо увагу й на необхідності ознайомлення майбутніми викладачами іноземних мові суспільств інших країн з культурною спадщиною українського народу.

Слід зазначити, що системний підхід дозволяє реалізувати заявлені вище положення наукових підходів саме в практичній площині. Як цілком правомірно зазначає Т. Лесіна, «системний підхід дозволяє організувати процес формування комунікативної компетентності як системи з урахуванням специфіки функціонування його окремих компонентів, взаємовпливу їхніх особливостей, реалізації характеристик усіх складових задля повного досягнення очікуваного результату» [1, с. 490].

Оскільки системним підходом передбачена поетапність оволодіння знаннями, структурованість їх подання на кожному навчальному занятті, їх взаємозв’язок з іншим матеріалом у широкому міжпредметному контексті, саме він набуває актуальності в покращенні професійної підготовки викладачів іноземних мов. Крім того, у контексті системного підходу передбачається чітке розподілення інформації практико орієнтованого характеру на певні блоки (як-от: «Практична фонетика», «Практична граматика», «Аудіювання», «Говоріння» тощо), її поступове опанування в системі вправ різних типів та видів, компаративний аналіз фонетичних явищ, граматичних структур, лексичних одиниць в українській, германських, романських мовах. Варто підкреслити й системність проведення наукового пошуку в ракурсі дослідження певних феноменів мови, що поступово розширює багаж теоретичних знань студентів та їхній науковий світогляд.

Отже, гуманістичний, культурологічний, системний підходи є базовими для формування особистості викладача іноземних мов у закладі вищої освіти, оволодіння ним трудовими функціями відповідно до професійного стандарту, розвитку та саморозвитку методологічної компетентності, соціальних якостей, готовності до партнерської взаємодії в широкому професійно-освітньому полікультурному контексті.

Список використаних джерел

1. Лесіна Т. М. Метолологічні орієнтири дослідження комунікативної компетентності студентів-іноземців в закладах вищої освіти архітектурно-будівельного профілю. *Наукові інновації та передові технології*. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2023. № 6(20). С. 487–493. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-6(20)-487-493

2. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». 2024. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466

3. Ткачова Н. О., Лимаренко О. А. Міжкультурна взаємодія у професійній діяльності бакалавра філології : ціннісні аспекти та практична реалізація. *Наука і техніка сьогодні.* Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка». 2024. № 12 (40). С. 878–885. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-12(40)-878-885

4. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Байдала В. В. Підготовка майбутніх учителів до партнерської взаємодії в освітньому процесі школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі.* 2024. Вип. 93. С. 58–62. DOI: https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.93.11

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ У РОЗВИТКУ КОНСУЛЬТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

Маргарита КОЗИР,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
Анастасія НЕПИЙВОДА,
студентка 5 курсу ОПП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих»,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

У сучасному суспільстві цифрові технології відіграють ключову роль у забезпеченні доступу до освіти, особливо для дорослих, які потребують гнучких, адаптивних і ефективних форм навчання. Поява освітніх платформ і цифрових інструментів революціонізувала процес викладання та навчання в освіті, надаючи нові можливості та ресурси для студентів і вчителів у всьому світі [6, с. 259].

Консультаційна діяльність є важливим компонентом освіти дорослих, оскільки сприяє особистісному та професійному розвитку, допомагає орієнтуватися в нових технологіях й адаптуватися до змін на ринку праці. Цифрові платформи забезпечують доступність та гнучкість консультаційного процесу, даючи змогу навчатися незалежно від місця проживання чи професійної зайнятості.

Розвиток дистанційного навчання та інтеграція інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, адаптивного навчання та аналітики даних, значно підвищують ефективність освіти. Цифрові платформи також сприяють подоланню цифрового розриву, допомагаючи дорослим опановувати сучасні технології та успішно застосовувати їх у професійній діяльності та повсякденному житті.

Останні дослідження та публікації, присвячені використанню цифрових платформ в освіті, свідчать про їх значний вплив на покращення доступу до інформації та надання індивідуалізованих консультаційних послуг. Вчені акцентують увагу на потенціалі цих платформ для підтримки безперервного навчання та розвитку цифрових навичок.

Розвиток цифрових технологій в освіті та впровадження цифрових платформ у навчальний процес досліджується у працях багатьох українських науковців, зокрема В. Бикова, О. Пінчук, О. Спіріної, Н. Яськової та інших [5].

Такі науковці, як М. Аверкіна, Ю. Лихошерстова, дослідили інтеграцію цифрових платформ в інтерактивне навчання та їхній вплив на освітній процес. Вони акцентували увагу на використанні цифрових платформ для створення більш гнучкого та доступного навчання, що дозволяє інтегрувати новітні технології в процес підготовки студентів і педагогів [1].

Е. Железнякова та І. Зміївська у своєму дослідженні аналізують роль цифрових платформ як інструментів цифровізації освіти, досліджуючи їхній вплив на освітнє середовище та трансформацію традиційних методів навчання [3].

В аспектах використання цифрових платформ для підвищення якості освіти, зокрема в контексті професійної освіти, дослідження проводили А. Геревенко, Т. Ільїна, Л. Ібрагімова. Автори аналізують потенціал цифрових платформ для вдосконалення освітнього процесу, акцентуючи увагу на їхній здатності забезпечувати персоналізоване навчання та доступ до ресурсів незалежно від місцезнаходження. Дослідники підкреслюють важливість інтеграції цифрових платформ у традиційні моделі освіти для оптимізації навчального процесу та підтримки професійного розвитку. Окрім цього, розглядають виклики, зокрема цифровий розрив, необхідність оновлення технологій і створення ефективної інфраструктури, що забезпечує сталий розвиток цифрової освіти в умовах постійних змін на ринку праці та глобальних економічних трансформацій [2].

Цифрові технології стали невід’ємною частиною сучасного світу, значно впливаючи на різні аспекти нашого життя, зокрема й на сферу освіти. Одним із найбільш ефективних інструментів для організації навчальних процесів є цифрові платформи. Це інноваційні ресурси, які забезпечують можливості для інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього процесу, сприяють персоналізації навчання та підвищенню доступності знань. Однак, незважаючи на поширене використання цифрових платформ, питання їх визначення та функціонування залишаються актуальними. У цьому контексті важливо зрозуміти, що таке цифрова платформа та як вона впливає на організацію освітнього процесу.

На думку дослідників Е. Железнякової та І. Зміївської, «цифрова платформа» – це віртуальний майданчик, інформаційно-комунікаційне середовище, що забезпечує академічний контент, продуктивну діяльність, комунікацію та інтерактивну взаємодію учасників процесу, оцінювання, а також є програмно-технічним засобом, що забезпечує доступ до цифрового освітнього

середовища всіх учасників у будь-який час із будь-якої точки світу та забезпечує освітній процес за дистанційної форми навчання [3, с. 131].

О. Самойленко розглядає поняття «цифрова освітня платформа» як інформаційний ресурс, що створюється та підтримується викладачами для використання в освітньому процесі [4, с. 1].

З огляду на вищезазначене, можна стверджувати, що цифрова платформа є важливим інструментом цифровізації освіти, який забезпечує доступ до навчальних ресурсів, сприяє інтерактивній взаємодії учасників освітнього процесу та підтримує різні формати навчання.

Цифрові платформи охоплюють широкий спектр технологічних рішень, які сприяють розвитку консультаційної діяльності в освіті дорослих:

- відеоконференції (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) – забезпечують можливість проведення онлайн-консультацій, групових дискусій, тренінгів та майстер-класів у реальному часі;
- освітні платформи (Coursera, EdX, Prometheus, Moodle) – містять курси, вебінари, інтерактивні навчальні матеріали, що використовуються для самостійного навчання та професійного розвитку;
- хмарні сервіси (Google Drive, OneDrive, Dropbox) – надають спільний доступ до навчальних матеріалів, що сприяє ефективній організації консультаційного процесу;
- форуми та соціальні мережі (Facebook, LinkedIn, Discord) – створюють спільноти для обміну досвідом, пошуку експертних порад та взаємодії між консультантами й учасниками навчання;
- інтерактивні дошки та опитувальники (Padlet, Mentimeter, Miro, Kahoot) – дозволяють візуалізувати навчальний процес, створювати інтерактивний контент та оцінювати знання учасників.

Цифрові платформи відіграють ключову роль у розвитку консультаційної діяльності в освіті дорослих, забезпечуючи доступність, гнучкість та ефективність освітніх процесів. Використання цифрових технологій у консультуванні дорослих сприяє персоналізації навчання, розширенню можливостей для професійного розвитку та підвищенню цифрової грамотності.

Основні аспекти впливу цифрових платформ на консультаційну діяльність в освіті дорослих:

- доступність та гнучкість навчання: цифрові платформи дозволяють дорослим здобувачам освіти отримувати консультації та навчальні матеріали незалежно від місця проживання та часу, що особливо важливо для тих, хто поєднує навчання з роботою чи іншими обов’язками;
- персоналізація освітнього процесу: завдяки цифровим технологіям можливе адаптивне налаштування навчальних програм під індивідуальні потреби та рівень підготовки кожного здобувача освіти, що підвищує ефективність консультування;
- розвиток цифрових компетентностей: використання цифрових платформ у навчанні сприяє підвищенню цифрової грамотності дорослих, що є необхідним у сучасному суспільстві;

- інтерактивність та залученість: цифрові платформи забезпечують інтерактивні форми навчання, такі як вебінари, онлайн-дискусії та віртуальні симуляції, що підвищує залученість здобувачів освіти та покращує засвоєння матеріалу;
- моніторинг та оцінювання: цифрові технології дозволяють автоматизувати процеси оцінювання та відстеження прогресу здобувачів освіти, що спрощує роботу консультантів та забезпечує своєчасне коригування навчальних траєкторій.

Таким чином, можна зробити висновок, що роль цифрових платформ у розвитку консультаційної діяльності в освіті дорослих є надзвичайно важливою. Цифрові платформи є ключовим інструментом розвитку консультаційної діяльності в освіті дорослих, сприяючи підвищенню її доступності, гнучкості та ефективності. Вони забезпечують персоналізацію навчання, розширюють можливості комунікації між учасниками освітнього процесу та інтегрують сучасні технології.

Упровадження цифрових платформ у консультаційну діяльність сприяє подоланню бар'єрів часу й простору, підвищенню цифрової компетентності дорослого населення та його адаптації до динамічних змін на ринку праці. Подальші дослідження мають бути спрямовані на удосконалення функціональних можливостей цифрових платформ, їх адаптацію до індивідуальних потреб здобувачів освіти та забезпечення якісної підтримки процесу безперервного навчання дорослих.

Список використаних джерел

1. Аверкина М., Лихошерстова Ю. Цифрові платформи в інтерактивному навчанні. *Modeling the development of the economic systems.* 2023. № 1. С. 128–132. DOI: https://doi.org/10.31891/mdes/2023-7-18

2. Геревенко А. М., Ільїна Т. В., Ібрагімова Л. А. Використання цифрових платформ для підвищення якості професійної освіти. *Академічні візії.* 2024. № 31. С. 1–12. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1149.

3. Железнякова Е. Ю., Зміївська І. В. Цифрова платформа як інструмент цифровізації освіти. *Бізнес Інформ*. 2024. № 3. С. 134. URL: http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/32790.

4. Самойленко О. Використання цифрової освітньої платформи на курсах підвищення кваліфікації у бінпо. 2023. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735885/1/Самойленко_27_квітня_.pdf.

5. Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану : збірник матеріалів. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України, 23 лютого 2024 р., м. Київ / упоряд. : О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 168 с.

6. Anghelo Josué, Bedoya-Flores, M. C., Mosquera-Quiñonez, E. F., Mesías-Simisterra, Ángel E., & Bautista-Sánchez, J. V. Educational Platforms : Digital Tools for the teaching-learning process in Education. *Ibero-American Journal of Education & Society Research.* 2023. 3(1). 259–263. DOI: https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i1.626

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Світлана КОРСУН,
кандидат біологічних наук, доцент кафедри біологічних дисциплін,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Ірина ШАПОШНІКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біологічних дисциплін,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна

Визначальним чинником і пріоритетним ресурсом комфортної життєдіяльності людини, особистісного зростання та успішної кар'єри професіонала є наявність благополучного стану здоров'я, що детермінує необхідність формування здоров'язберігаючої відповідальності у молодого покоління. Воєнний стан в Україні, соціально-економічний прогрес сучасної цивілізації, міжнародні інтегративні професійно-освітні процеси – висувають особливі вимоги до стану здоров'я особистості XXI ст.

На думку науковців у контексті проблеми виховання відповідального ставлення до персонального здоров'я суб'єкта, значний інтерес теоретиків і практиків наукового світу спрямований на розробку психологічного інструментарію [1], пошук конструктивних валео-педагогічних технологій [2], створення оптимальних педагогічних умов з метою досягнення позитивної динаміки у формуванні здоров'язберігаючої відповідальності у молоді [3]. Вчені констатують, що закономірно, «здоров'я» залежить: як від зовнішніх умов, способу життя людини, так і від індивідуального відповідального ставлення особистості до здоров'язбереження. Біографія кожної людини в плані здорового способу життя характеризується передумовами здоров'язбереження і здійснюється за індивідуальною траєкторією.

При цьому педагоги-практики, ґрунтуючись на професійних спостереженнях відзначають домінування безвідповідального ставлення молоді до зміцнення та збереження свого здоров'я. Слід відмітити, що здобувачі вищої освіти ставляться до здоров'язбереження формально, незважаючи на усвідомлення ними ролі здоров'я в реальному житті, яке є фундаментальним чинником загальної життєдіяльності, працездатності, ефективного навчання та професійного розвитку в сучасних умовах.

Проблема здоров'я ускладняється стресом, пов'язаним з війною гіподинамією тощо, а в плані педагогічних причин зазначаються: інтенсивність навчального процесу та недостатня освіта здорового способу життя. Спостереження у сфері вищої освіти показують, що значна частина молоді студентського віку потребує психолого-педагогічного впливу, інформованості щодо здоров'язбереження.

У вказаному контексті основними психолого-педагогічними завданнями для формування здоров'язбереження здобувачів вищої освіти є: прогресивна науково-методична організація конструктивної взаємодії в навчальному процесі, актуалізація усвідомлення молоддю важливості дотримання здорового способу

життя, підвищення мотивації до рухової активності та стимулювання впровадження отриманої інформації про збереження здоров'я в повсякденному житті молодої особи.

У сучасному медико-біологічному, валео-педагогічному, соціально-психологічному та філософсько-освітньому дискурсі відображено актуальні тенденції наукових концептуальних та методично-практичних розробок у спектрі вивчення проблеми особистісного здоров'я, підкреслено конструктивні установки та розглянуто навчальні рекомендації для студентської молоді.

На нашу думку поняття здоров'язберігаючої відповідальності суб'єкта слід розглядати як комплексну якість особистості, яка передбачає:

- усвідомлення необхідності збереження та зміцнення здоров'я через своєчасне здійснення здоров'язберігаючих заходів;
- усвідомлення здоров'я як найважливішого життєвого пріоритету, що сприяє повній реалізації особистісного потенціалу та формуванню енергійного й продуктивного члена суспільства;
- провідні мотиваційні чинники та потреби у формуванні самоорганізації здорового способу життя, ґрунтуючись на інформованості про здоров'я та практичному досвіді здоров'язберігаючих дій;
- наполегливе оволодіння навичками здорового способу життя з їх активним застосуванням, системний самоконтроль та відповідальне виконання взятих на себе зобов'язань, а також старанність і дисципліна у дотриманні принципів здорового способу життя.

Система показників, згідно з виділеними адекватними критеріями сформованості відповідального ставлення до особистого здоров'я у студентської молоді, дозволяє конкретизувати наступний психолого-педагогічний варіативний симбіоз показників – факторів здоров'язберігаючої відповідальності у здобувачів вищої освіти за відповідними критеріями:

- високий рівень знань та компетентність у галузі здоров'язбереження (когнітивний критерій);
- стабільний інтерес і потреба студентів у застосуванні знань щодо збереження здоров'я через активну участь в оздоровчих заходах (мотиваційний критерій);
- здатність об'єктивно оцінювати свої знання та дії, аналізувати їх результативність, а також управляти поведінковими стратегіями для підтримки та збереження здоров'я (рефлексивний критерій);
- відповідальне ставлення до зміцнення власного здоров'я, формування стійкої звички дотримуватися здорового способу життя, а також здатність застосовувати знання про здоров'я на практиці шляхом визначення та досягнення цілей, спрямованих на оздоровлення (емоційно-вольовий та діяльнісний критерії).

Дані показники та критерії, як ми вважаємо, є конструктивними орієнтирами для педагогів-практиків, що працюють у сфері вищої освіти, у зазначеному напрямі та зацікавлених у формуванні відповідального ставлення до особистого здоров'я у здобувачів вищої освіти.

В якості педагогічних засобів, що акцентують інформаційно-освітню складову навчального процесу та стимулюють формування відповідальності за особисте здоров’я у студентстві, вказуються такі, як: безпосередня участь студентів у проєктуванні особистої програми фізкультурної діяльності з метою збереження та зміцнення здоров’я; проведення імітаційно-рольових ігор; використання завдань частково-пошукового, дослідницького характеру у самостійній роботі здобувачів вищої освіти. Оздоровчому ефекту сприяє реалізація різноманітних педагогічних технологій в умовах «проблематизації» та «персоніфікації», які актуалізують тенденцію особистості до самовдосконалення та передбачають орієнтацію на особистий досвід у навчанні та вихованні. Також рекомендується здійснення ігрових і змагальних форм, прийомів рефлепрактики: візуалізації та аутотренінгу. Результативність формування здоров'язберігаючої відповідальності може бути забезпечена використанням «технології активного навчання» з включенням низки форм і методів, що сприяють підвищенню рівня знань про здоров’я, правила ведення здорового способу життя: дискусії («Круглий стіл», «Модерації», «Відкритий простір», «Майстерня майбутнього»); творчі завдання (проєкт «Моє життя – моє здоров’я», твори «Які заходи можуть сприяти покращенню фізичного здоров’я?», «Чи можна купити здоров’я за гроші?»); участь у студентських науково-практичних конференціях; ведення індивідуального щоденника спостережень за своїм здоров’ям, здоров’язберігаючою активністю тощо.

Отже, здоров’я виступає базовим ресурсом особистісного зростання, навчальної активності та професійної реалізації здобувачів вищої освіти, що зумовлює актуальність формування здоров’язбережувальної відповідальності в освітньому середовищі.

Формування здоров’язбережувальної відповідальності студентів є психолого-педагогічним процесом, який включає вдосконалення когнітивної свідомості, мотиваційної активності, емоційно-вольової сфери, а також навичок рефлексії та діяльності.

Реалізація психолого-педагогічних умов та інноваційних методик сприяє не лише підвищенню рівня обізнаності студентської молоді, а й формуванню усвідомленого, мотивованого та ціннісного ставлення до збереження власного здоров’я як життєвої пріоритетності.

Список використаних джерел

1. Соціально-психологічні інструменти промоції здорового способу життя [Електронний ресурс] : методичні рекомендації за наук. ред. М. С. Дворник Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 105 с. ISBN 978-966-189-718-1

2. Шапошнікова І. І., Корсун С. М., Танцюра І. М. Формування цінності здоров'я у студентської молоді. *Актуальні проблеми медико-біологічного забезпечення фізичної культури, спорту та фізичної реабілітації* : V Міжнародна науково-практична інтернет-конф. (25–26 квітня 2019 р. м. Харків). Харків, 2019. С. 265–270.

3. Шапошнікова І. І., Корсун С. М. Використання інноваційних освітніх технологій у викладанні біологічних дисциплін майбутнім фахівцям з фізичної культури і спорту в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика:* VII Міжнародна науково-практична конференція (16–18 березня 2023 року, м. Харків). Харків, 2023. С. 297–299.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ В КОНТЕКСТІ УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ЗІ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ПІДПРИЄМСТВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Володимир КРАВЧЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри управління та адміністрування ННІ
«Каразінська школа бізнесу»,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

У даній роботі розглядаються дидактичні принципи системності, систематичності та зв’язку теорії з практикою в контексті управління взаємодією зі стейкхолдерами в агропромисловому комплексі (АПК). Використання стейкхолдерської теорії дозволяє підкреслити важливість інтеграції педагогічних принципів у процес управління підприємствами, що сприяє підвищенню ефективності та стійкості аграрного бізнесу.

Базові дидактичні принципи виконують одночасно як роль фундаменту для педагогіки та освітнього процесу, так і управління навчальним процесом, що, у поєднанні з професійною майстерністю викладачів та активним залученням здобувачів освіти, забезпечує планомірне та систематичне опанування знань. У контексті все більшого ускладнення та прискорення соціальних і економічних процесів у сучасному світі загалом та сфери управління агропромисловими підприємствами зокрема, все більшу актуальність набуває стейкхолдерська теорія, яка так само базується на декількох ключових принципах педагогіки. Залучення педагогічних підходів у стейкхолдерське управління сприяє формуванню керованих, взаємовигідних відносин між стейкхолдерами і підвищенню конкурентоздатності підприємств АПК.

Дидактичний принцип систематичності й послідовності передбачає планування освітнього процесу та засвоєння учнями інформації та навчального матеріалу у визначеному освітньою програмою порядку з таким розрахунком, щоб кожний новий елемент змісту цього нового матеріалу логічно пов'язувався як з попереднім елементом, так і з наступним, забезпечуючи у такий спосіб опору здобутих нових знань на ті, які були засвоєні раніше, що дозволяє у майбутньому використовувати їх як фундаментальну основу для нових знань [2], так здобувач освіти піднімається по стійкій піраміді освіти до нових вершин знань. Систематичність та стійкість пов’язані з організацією у часі, яка характеризується: 1) структурованістю; 2) послідовністю.

Принцип систематичності та послідовності у стейкхолдерському підході використовується у процесі ідентифікації, класифікації та визначенні важливості кожної групи стейкхолдерів, що сприяє оптимальному розподілу ресурсів підприємств АПК, а також визначенню пріоритетів та врахуванню інтересів стейкхолдерів для досягнення бізнес-цілей підприємств АПК [5].

Дидактичний принцип системності. Принцип систематичності й послідовності в отриманні інформації передбачає засвоєння знань у системі, яка б не лише відображала у цілісному вигляді досліджені явища, процеси та об'єкти, а й дозволяла б, з одного боку, встановлювати внутрішньо системні зв'язки та залежності і, з іншого, - встановлювати подібні зв'язки та залежності з іншими системами, як нижчої, так і вищої ієрархії.

Термін система походить від грецького слова Systema, що означає ціле, складене із частин; з'єднання, що включає множинність елементів із відношеннями та зв'язками між ними, яка утворює певну цілісність. Коли ж йдеться про системний підхід у педагогіці, або системно-структурний, то насамперед мається методологічна спрямованість наукових досліджень, які зорієнтовані на вивчення складних систем як цілісних об'єктів та окремих елементів у їхніх взаємозв'язках і відношеннях [3].

У стейкхолдерському підході, принцип системності передбачає розгляд стейкхолдерів та процесу управління взаємовідносинами зі стейкхолдерами як цілісного явища, тобто інтегральної системи, що органічно складається з сукупності всіх стейкхолдерів та взаємозв’язків з ними. Це означає, що всі зацікавлені сторони (стейкхолдери) підприємства агропромислового комплексу повинні розглядатися як частини однієї системи, де кожна сторона має свої інтереси та вплив на підприємство. Відповідно управління взаємовідносинами з ними має носити організований, комплексний та узгоджений характер [5].

Дидактичний принцип зв’язку теорії з практикою. Цей принцип визначає низку вимог до змісту, методів, засобів, організаційних форм і до організації самого процесу. Метою пізнання світу є перетворення його відповідно до потреб людини. Це положення є одним з основних у виборі змісту, методів і форм навчання [1].

У контексті стейкхолдерського підходу дидактичний принцип зв’язку теорії з практикою вимагає, щоб теоретичні знання були пов'язані з практичною діяльністю, що є критично важливим елементом стейкхолдерського підходу, де управління взаємодією між стейкхолдерами має продукувати практичні та ефективні результати для створення цінності, сталого розвитку підприємств АПК. «Стейкхолдерська теорія пропонує розглядати відносини між бізнесом і групами та індивідами, які можуть впливати на бізнес або піддаватися його впливу, як основну одиницю аналізу, оскільки це дозволяє краще вирішувати проблеми створення цінностей та торгівлі» [4].

В умовах сьогодення агропромислові підприємства стикаються з динамічними змінами зовнішніх факторів та надскладними викликами та загрозами. У цьому контексті інтеграція педагогічних принципів в управління взаємовідносинами зі стейкхолдерами є надзвичайно важливою. Використання дидактичних принципів, таких як систематичність і послідовність, системність

та індивідуальна творчість, дозволяє підприємствам оптимально визначати та управляти пріоритетами, розподіляти ресурси, забезпечувати ефективну комунікацію та залучення стейкхолдерів. Це сприяє формуванню взаємовигідних відносин зі стейкхолдерами, підвищенню конкурентоздатності та забезпеченню сталого розвитку підприємств агропромислового комплексу у відповідності до сучасних викликів та потреб. Отже, педагогічні підходи відіграють фундаментальну, критичну роль в управлінні взаємодією зі стейкхолдерами в агропромисловому комплексі.

Список використаних джерел

4. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор. 2005. 397 с.
5. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Каравела. 2007. 576 с.
6. Юрченко В. М. Становлення системного підходу як методологічного засобу розробки та систематизації наукових знань. *Проблеми сучасної психології.* 2012. Випуск 15. с. 780–792.
7. Bidhan L. Parmar B.L., Freeman R.E., Harrison J.S. et al, Stakeholder Theory : The State of the Art, University of Richmond. 2010. 57 с.
8. Freeman R. E. Strategic Management : A Stakeholder Approach, Pitman Publishing Inc. 1984. 276 с.

ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ТЕСТИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ксенія КУГАЙ,
доцентка кафедри філології та перекладу,
Київський національний університет технологій та дизайну,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ, Україна

Сучасна вища освіта вимагає впровадження інноваційних підходів до навчання, які враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти. Особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій, для яких знання іноземної мови є важливим інструментом професійного розвитку та міжнародної комунікації. У цьому контексті персоналізовані тести виступають ефективним засобом індивідуалізації навчання, оскільки дозволяють адаптувати зміст і складність завдань відповідно до рівня знань, стилю навчання та професійних інтересів здобувачів.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю пошуку дієвих методів оптимізації процесу опанування іноземної мови в умовах цифровізації освіти. Використання персоналізованих тестів сприяє підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої автономності та ефективному формуванню професійно орієнтованих мовних навичок.

Персоналізовані тести – це інструмент оцінювання, що адаптується до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, враховуючи їхній рівень знань, стиль навчання та професійні інтереси. На відміну від стандартних тестів, адаптивні системи тестування уможливлюють коригування складності завдань у реальному часі, надання варіативних форматів відповідей та інтегрування професійно орієнтованої лексики.

Особливо актуальним використання персоналізованих тестів є для студентів комп'ютерних спеціальностей, адже їхнє навчання вирізняється високим рівнем технічної складності та необхідністю постійного оновлення знань. Застосування тестів, що містять спеціалізовані терміни, професійно спрямовані ситуаційні завдання та інтерактивні елементи (наприклад, кодування або роботу з технічною документацією англійською мовою), сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу [2].

Персоналізоване тестування також сприяє розвитку автономності здобувачів освіти у процесі навчання. Завдяки алгоритмам адаптивного оцінювання студенти отримують зворотний зв'язок у режимі реального часу, що дає їм змогу самостійно коригувати освітню траєкторію, акцентуючи увагу на складних аспектах.

Такий підхід до тестування сприяє не лише оцінюванню рівня знань, а й формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, що робить процес опанування іноземної мови більш гнучким та ефективним.

Впровадження персоналізованих тестів в освітній процес студентів комп'ютерних спеціальностей може здійснюватися за допомогою різних цифрових платформ, які підтримують адаптивне тестування. Серед таких платформ – Moodle, Quizizz, Kahoot, а також спеціалізовані системи на основі штучного інтелекту (наприклад, Duolingo English Test).

Широкі можливості для персоналізованого тестування має платформа Moodle, яка активно використовується в Київському національному університеті технологій та дизайну. На цій платформі розміщено всі робочі програми з кожної дисципліни, силабуси, навчально-методичні матеріали та тести у форматі Moodle, що забезпечує безперервність освітнього процесу [4]. Студенти, зокрема ті, що навчаються за комп'ютерними спеціальностями, мають змогу проходити тестування в зручний для них час, отримувати автоматизований аналіз результатів і коригувати свою освітню траєкторію відповідно до отриманих рекомендацій. Окрім цього, Moodle дозволяє викладачам створювати тести з варіативною складністю, адаптовані під рівень знань студентів, а також включати професійно орієнтовані завдання, що сприяє поєднанню мовної та фахової підготовки.

Одним із ефективних підходів є використання тестів із динамічним рівнем складності. Наприклад, тестова система аналізує відповіді студента та відповідно до отриманих результатів змінює складність наступних запитань. *Це дозволяє запобігти перевантаженню здобувачів із базовим рівнем знань, одночасно мотивуючи більш підготовлених до поглибленого вивчення матеріалу.*

Такий підхід сприяє не лише більш об'єктивному оцінюванню рівня знань, а й забезпечує адаптивне навчання, коли тестування виконує функцію не лише

контролю, а й розвитку [3, с. 77]. Завдяки цьому здобувачі освіти отримують персоналізовану траєкторію опанування іноземної мови, де прогалини у знаннях заповнюються додатковими завданнями, а високий рівень підготовки підкріплюється більш складними завданнями. Цей аспект особливо важливий для студентів комп'ютерних спеціальностей, які часто мають нерівномірний рівень мовної підготовки, проте потребують ефективного засвоєння англомовного професійного контенту.

Також перспективним є використання тестів, що інтегрують професійні кейси (Test Case). О. Сєваст'янова, І. Шама, досліджуючи кейс-тестинг в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, розглядають такий вид контролю як модель професійної ситуації, яка дає змогу майбутнім фахівцям розвивати вміння аналізувати освітні процеси, критично оцінювати педагогічні явища, застосовувати наукові методи для їх дослідження та презентації, а також навчає ефективно працювати з інформацією та знаходити оптимальні рішення професійних проблем [5, с. 53].

Вважаємо, що такий інструмент контролю є ефективним і для оцінювання студентів комп'ютерних спеціальностей. Зокрема, для майбутніх фахівців з інформаційних технологій можна розробити завдання на аналіз технічної документації англійською мовою, корекцію фрагментів програмного коду з інструкціями іноземною мовою чи вирішення кейсів, що базуються на комплексному застосуванні професійних знань і мовної компетентності [1]. Такі завдання не лише оцінюють мовні знання, а й сприяють розвитку професійних навичок, оскільки дають студентам змогу опрацьовувати матеріал, який вони можуть зустріти у своїй майбутній професійній діяльності. Професійні кейси також допомагають закріпити терміни та вирази, притаманні конкретній галузі, забезпечуючи ефективнішу інтеграцію мови у професійний контекст.

Крім того, персоналізовані тести можуть включати адаптивні підказки та пояснення, що уможливлюють засвоєння нового матеріалу у процесі самостійного виконання завдань. Даний підхід сприяє індивідуалізації освітнього процесу, адже кожен суб'єкт навчання отримує зворотний зв'язок, який враховує його рівень знань та потреби. Таке використання тестування перетворює його з інструменту контролю на ефективний засіб навчання, мотивуючи здобувачів освіти до самостійного пошуку рішень і поглибленого вивчення матеріалу. У результаті навчання стає більш гнучким і персоналізованим.

Отже, на нашу думку, персоналізоване тестування сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови студентами комп'ютерних спеціальностей, враховуючи їхній рівень знань, професійні інтереси та індивідуальні особливості навчання. Поєднання адаптивних алгоритмів, інтеграції професійних кейсів і можливостей цифрових платформ робить тестування не лише засобом оцінювання, а й інструментом активного навчання. Це підвищує мотивацію здобувачів освіти, розвиває їхню автономність і забезпечує практичну значущість здобутих знань.

Список використаних джерел

1. Kugai K., Vyshnevska M. Foreign language competence of non-philological students: problems and solutions. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 10: *Науковий діалог у категоріях миру та війни*: колективна монографія / наук. ред.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький. Конін-Ужгород-Перемишль: Посвіт, 2023. С. 105—117. URL: https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/25291

2. Кугай К.Б. Індивідуальні стилі навчання як чинник ефективності іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2024. Т. 12, № 9. С. 35—39. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i9-005*

3. Лещенко М. Технології персоналізованого навчання для розвитку мовленнєвої компетентності студентів. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики*: зб. наук. пр. Переяслав : УГСП, 2023. Вип. 1(1). (Серія «Методика навчання іноземних мов і перекладу»). С. 76—78. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738385/1/Leshchenko_tezy%20Perejaslav-75-78.pdf

4. Модульне середовище освітнього процесу КНУТД. *Сайт КНУТД*. URL: https://msnp.knutd.edu.ua/

5. Сєваст'янова О. А., Шама І. П. Кейс-тестинг як засіб контролю в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 2 (174). С. 45—57. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9650/Sevastianova%2c%20Shama.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Тетяна КУЙДІНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
комп'ютерних систем та робототехніки,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна
Олена КАБАЦЬКА,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна

У світлі сучасних подій, що відбуваються навколо та в Україні зокрема, актуальною стає проблема соціального здоров'я сучасної молоді. Їхня здатність бути гнучкими й компетентними у сфері міжособистісних стосунків, уміння ухвалювати оптимальне рішення в різноманітних небезпечних ситуаціях й правильно орієнтуватися у виборі майбутньої професії, спроможність реалізувати себе в усіх сферах соціального середовища та в умовах міграції.

Необхідність формування соціальної складової здоров'я студентської молоді в освітньому процесі підтверджується результатами пілотного дослідження, проведеного серед студентів першого й другого курсів факультетів

комп'ютерних наук, біологічного та філософського Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Результати дослідження свідчать про низький рівень соціальної адаптації молоді в студентському середовищі, високий рівень соціальної активності студентів у соціальних мережах, середній рівень участі у громадському житті університету та волонтерській діяльності. Опитування також виявило недостатній рівень обізнаності та сформованості компетентностей у студентської молоді щодо створення родини та виховання дітей.

Метою дослідження було визначити сучасні підходи до розуміння та оцінки соціального здоров'я студентської молоді.

Аналіз наукових досліджень та публікацій засвідчує, що вивчення соціального здоров'я ґрунтується на різноманітних підходах, які охоплюють широкий спектр психологічних, соціально-економічних, культурних та інших чинників. У своїх працях І. Гурвич доводить, що передумови формування категорії соціального здоров'я закладені в межах парадигми соціальної патології. В. Франкл (1990) розкриває соціальне здоров'я через життєві орієнтації, А. Маслоу (2001) – через систему потреб. Т. Парсонс розглядає здоров'я як складно організований соціальний феномен, що формується в процесі взаємодії соціальних груп і окремих індивідів із суспільством, відображаючи різні рівні цієї взаємодії (Т. Парсонс, 1997).

Т. Городова (2015) розглядає соціальне здоров'я, по-перше, як структурний компонент індивідуального здоров'я, що забезпечує збереження фізичної та психологічної цілісності особистості у процесі взаємодії з соціальним середовищем; по-друге, як результат впливу процесу соціалізації на стан індивідуального здоров'я.

В іншому підході категорії «соціальне здоров'я» і «соціальне благополуччя» максимально близькі і, як правило, взаємозамінні. Автори виокремлюють такі критерії: ступінь задоволеності індивіда своїм матеріальним становищем, харчуванням, житловими умовами, соціальним статусом у суспільстві, його соціальною політикою (Т. Тарасенко, Т. Берендєєва).

Таким чином, «соціальне здоров'я» розглядають як стан, що являє собою інтегративну характеристику особистості, соціальної групи, суспільства загалом, що відображає єдність соціальних і біологічних показників (задоволеність життям, соціальна активність, соматичне і психологічне здоров'я) (Р. Зобов, В. Келасиев).

Г. Крейг розглядає соціальне здоров'я через призму особистісного та соціального самовизначення, що є особливо важливим для молоді. На його думку, соціальна реалізація особистості передбачає набуття певного статусу в різних сферах життя, побудову життєвих перспектив і сценаріїв. Ефективне розв'язання соціально-психологічних завдань пов'язане з розвитком позитивного ставлення до себе, формуванням самосвідомості, конструктивного особистісного та соціального самовизначення, самореалізації, а також з формуванням цілісної та внутрішньо не суперечливої «Я-концепції». Автор наголошує, що соціальні завдання особистості на кожному віковому етапі мають специфічні особливості як за змістом, так і за способами їх розв'язання.

Соціальне здоров'я пов'язане з впливом на особистість різноманітних чинників мікро- і макросередовища. Воно залежить від соціальної позиції та ролі людини в системі міжособистісних відносин, від морального здоров'я суспільства. У деяких працях соціальне здоров'я розглядається як міра соціальної активності та форма активного ставлення до світу (О. Рагимова).

Соціальний компонент особистісного здоров'я відображає соціальні зв'язки, ресурси, міжособистісні контакти, проявляючись на трьох рівнях: соціальному, біологічному, психічному. На соціальному рівні він виражається в соціальній активності, інтересі до навколишнього світу, спрямованості на соціальні цілі; на біологічному рівні він проявляється як результуюча динамічної рівноваги функцій усіх внутрішніх органів; на психічному рівні він реалізується через емоційно-вольову та потребово-мотиваційну активність [4].

На думку багатьох науковців, ризики для соціального здоров'я студентської молоді виникають у процесі соціальної взаємодії і «стають детермінантами поведінки» (В. Бабінцев, Н. Тарасенко, В. Шахненко).

У працях українських вчених (З. Бондаренко, Н. Волкової, М. Гончаренко, С. Омельченко, Л. Сущенко, В. Шахненко та інших) розглядаються нові соціально-педагогічні технології формування здорового способу життя, як елементу соціального здоров'я.

Так З. Бондаренко визначає, що інтегральною характеристикою усіх значень соціальності може бути представлений спосіб життя людини. Соціальність особистості це інтеграція таких аспектів як: усвідомлення себе членом суспільства, суб'єктом взаємодії із іншими людьми, з колективами; свідомого виконання норм соціального буття, прийнятих цим суспільством; здатності докласти особистих зусиль для приєднання до соціальних цінностей як для засвоєння, так і для створення; реалізація пізнавальної, трудової, сімейної, дозвіллєвої функцій на засадах моральності й духовності. Авторка доводить, що соціальне здоров'я складається з декількох компонентів: моральності людини (його ідеалів, цінностей, морально-етичних якостей), соціальної адаптації (здатності пристосовуватися до мінливих умов соціального середовища або життя, до трудової діяльності, професійним вимогам, здатністю виживати в стресових ситуаціях) та самоактуалізації, тощо [2].

В. Куліш під соціальним здоров'ям молоді визначає такий стан соціально-демографічної спільноти, коли молоді люди здатні адаптуватися до соціальних умов, що змінюються, перетворювати себе і соціальне середовище, готові до виконання своїх соціальних функцій і соціальної інтеграції, до опору деструктивним суспільним процесам і явищам.

В. Агія та О. Мальцева досліджували соціальне здоров'я студентів на основі таких показників: здатність до колективної взаємодії, загальна активність в міжособистісних та міжгрупових взаєминах, усвідомлення власної соціальної цінності, прагнення до самопізнання, розвитку й самовдосконалення, а також значущість моральних якостей [1].

Також колектив авторів, які вивчали основи формування здоров'язбережувального освітнього середовища, підкреслюють, що ключовим елементом у формуванні здорового способу життя учнівської та студентської

молоді є компетентнісний підхід, який сприяє розвитку здатності кожного здобувача освіти ефективно діяти на практиці, застосовуючи індивідуальні методики, технології та досвід успішної діяльності в різноманітних ситуаціях як у професійній сфері, так і в інших сферах соціальної практики. Автори зазначають, що компетентна особистість виявляє не лише відповідні знання та особистісні якості, а й комплексну здатність діяти оптимально в різних життєвих ситуаціях, творчо використовувати набуті знання та вміння у практичній діяльності, усвідомлюючи при цьому відповідальність за результати своїх дій [3].

Окрім спрямованості уваги здобувачів освіти на ведення здорового способу життя, процес формування соціального здоров'я включає в себе набуття знань та вмінь для створення позитивного професійного іміджу майбутнього викладача.

М. Курбанова зазначає «професійний імідж викладача», як багатосторонню структуру, складовими якої є не тільки внутрішні, а й зовнішні показники. Вона також розкриває фактори, які сприяють процесу формування позитивного іміджу майбутнього викладача, такі як: досвід, поведінкові особливості, вміння спілкуватися, етичні навички тощо. М. Курбанова підкреслює, що колектив науковців на чолі з А. Заплатинською зазначає, що від ступені професіональної діяльності викладача; його майстерності, як педагогічного працівника; психологічної обізнаності; зовнішнього вигляду; лексичного запасу; міміки тощо; проявляється процес успішної психолого-педагогічної організації спілкування та формування позитивного викладацького іміджу в освітньому середовище. Комунікативна компетентність позитивно або негативно оказує свій вплив на професійний імідж майбутнього викладача [5].

Формування соціального здоров'я має комплексний характер і передбачає соціальні зміни у фізичних, психологічних, соціальних, духовних ресурсах, професійному іміджі молодої людини. Необхідно запровадити програму діагностики соціального здоров'я, яка надасть можливість отримати точніші й об'єктивніші дані про соціальні вміння та навички майбутніх працівників освіти. В освітньому середовищі, впроваджуючи комплекс заходів, спрямованих на формування відповідального ставлення до процесу формування соціального здоров'я, найточніше вивчаються чинники, що впливають на соціальну адаптацію студентської молоді та їх самореалізацію в суспільстві загалом.

Список використаних джерел

1. Агій В. В., Мальцева О. Б. Дослідження стану здоров'я студентської молоді за окремими показниками соціального здоров'я. *Актуальні питання підготовки та наукової діяльності магістрів галузі знань «Охорона здоров'я»* : зб. праць І Міжвузівської наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Житомир, 24 листопада 2020 р.). Житомир : Житомирський медичний інститут, 2020. С. 8–10.

2. Бондаренко З. П. Соціально-педагогічне волонтерство як бренд сучасної студентської молоді. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія.* 2019. № 2. С. 130–137. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2019_2_17

3. Кабацька О. В. Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в класичних університетах: історія, теорія, практика : монографія. Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2020. 382 с.

4. Ковтун О. С., Баранова С. С. Соціологія здоров'я : проблеми теорії та практики : навчально-методичний посібник. Київ : Університет «Україна», 2020. 165 с.

5. Курбанова М. Ш. Формування професійного іміджу майбутнього фахівця освітніх, педагогічних наук у закладах вищої освіти: комунікативний аспект. *Імідж сучасного педагога : електрон. наук. фах. журн.* 2024. № 2 (215). С. 137–143. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-137-143

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Максим КУРІЛЬЧЕНКО,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

У сучасних умовах розвитку суспільства та інтеграції України у світовий освітній простір особливого значення набуває проблема формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. У цьому плані важливість самостійної роботи у професійному становленні майбутніх фахівців зумовлена потребою підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних професіоналів, здатних адекватно діяти в умовах динамічних змін соціально-економічного середовища та активного розвитку сучасних комп'ютерних технологій [5, с. 115–117].

Важливою характеристикою самостійної роботи є те, що вона дозволяє студентам перейти від ролі пасивного споживачів знань до їх активного творця. Будучи важливою складовою освітнього процесу, вона дає змогу суб'єктам навчання опанувати вміння самостійно шукати, опрацьовувати, критично оцінювати, засвоювати нову інформацію, а також успішно застосовувати її на практиці. Правильно організована самостійна робота формує власне бачення проблеми, розвиває в людині здатність орієнтуватися в потоці даних, критичне мислення, креативність, самостійний світогляд.

Слід підкреслити, що самостійна робота виступає також дієвим чинником загального розвитку особистості майбутнього фахівця, формування в нього творчого мислення, уміння працювати в команді, комунікативних здібностей та навичок самоорганізації. Самостійна робота є основою формування навичок самоосвіти та самовиховання. Вона розвиває здатність до самостійного планування та організації навчальної діяльності, сприяє підвищенню мотивації та формуванню професійно-значущих якостей, таких як самостійність, ініціативність, активність, відповідальність, цілеспрямованість. Ці якості

визначають рівень готовності до професійної діяльності та є передумовою успішного професійного становлення майбутніх фахівців [6, с. 150–151].

Сучасний етап розвитку освіти вимагає від здобувачів прояву високого рівня дослідницьких знань, умінь критично мислити, планувати та реалізовувати власну діяльність, демонструючи креативність і здатність працювати в нестандартних ситуаціях. Самостійна пізнавальна діяльність сприяє набуттю майбутніми фахівцями вмінь аналізувати проблеми та знаходити оптимальні рішення, виходити із кризових ситуацій, досвіду брати на себе відповідальність за власні дії, що є ключовими елементами професійної діяльності людини. Саме такі характеристики мають бути притаманні майбутнім фахівцям, які прагнуть досягти професійного успіху.

У процесі самостійної роботи студенти переходять від пасивного сприйняття інформації до активного її освоєння, що сприяє розвитку навичок пошуку, обробки та аналізу інформації, здатності формулювати власні думки та створювати нові ідеї. Самостійна робота вимагає від студентів високої організованості, самодисципліни та відповідальності, що є необхідними складовими професійного самовдосконалення та готовності до подальшої професійної діяльності.

У світлі вищевикладеного визначення ролі та значення самостійної роботи у професійному становленні майбутніх фахівців є важливим і актуальним завданням педагогічної науки, спрямованим на забезпечення якісної підготовки висококваліфікованих професіоналів, готових до здійснення ефективної професійної діяльності та безперервного саморозвитку. Однак установлено, що організація самостійної роботи в закладах вищої освіти потребує вдосконалення, зокрема шляхом впровадження новітніх технологій навчання, інноваційних методів контролю та оцінювання результатів самостійної діяльності.

Як визначено в дослідженні, науковці під самостійною роботою студентів розуміють їхню навчальну діяльність, що виконується за завданням під методичним керівництвом викладача, проте без його безпосередньої участі. Характерними ознаками самостійної роботи студентів є такі:

- у кожній освітній ситуації оволодіння студентами навчального контенту відповідає сформульованим дидактичній меті та завданням;
- кожний етап руху здобувачів від незнання до знання передбачає формування в них знань визначеного обсягу й рівня, навичок і вмінь, необхідних для розв’язання пізнавальних завдань певного класу, а як наслідок – просування студентів від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- відбувається активізація вироблення у здобувачів освіти психологічної установки на систематичне самостійне збагачення своїх знань та вироблення умінь правильно орієнтуватися в потоці наукової чи іншого виду інформації під час вирішення нових пізнавальних завдань;
- самостійна робота є важливим знаряддям управління пізнавальною діяльністю студента та педагогічного керівництва [3, с. 312].

Важливими характеристиками самостійної роботи майбутніх фахівців є також такі:

- самостійний відбір ними матеріалу, визначення стратегії та тактики його опрацювання, а також подальше самостійне вивчення;
- вирішення проблемних і пізнавальних завдань, що виникають за умов існування різних точок зору на одну проблему;
- самостійне виявлення протиріч та їх розв'язання;
- формування студентами власного бачення проблеми, готовності до самозмін.

Зазначимо, що українські педагоги класифікують види самостійної роботи студентів за різними ознаками. Так, за місцем проведення роботи та підтримкою з боку викладача виокремлюють такі види їхньої самостійної роботи:

- самостійна робота на аудиторних заняттях;
- позааудиторна самостійна робота (самостійні заняття);
- самостійна робота під контролем педагога (індивідуальні заняття з викладачем).

За рівнем прояву творчості самостійна робота студентів може бути:

- репродуктивною, тобто виконується за зразком (заповнення схем, створення таблиць, розв'язування завдань типового плану, виконання тренувальних завдань за алгоритмом тощо);
- реконструктивною, під час якої студент відтворює, відновлює або перебудовує інформацію для її кращого розуміння чи виконання нових завдань (самостійна робота під час слухання чи доповнення лекцій педагога, складання конспектів, планів, тез тощо);

За рівнем обов'язковості здійснення самостійної роботи студентів виділяють такі її види:

- обов'язкова;
- бажана;
- добровільна.

Так, обов'язкова самостійна робота здобувачів освіти визначається навчальними планами та створеними робочими програмами. Вона охоплює такі її види: підготовка до лекцій, семінарських, практичних занять; виконання визначених педагогом індивідуальних завдань; здійснення запланованих практичних робіт; виконання різних навчальних завдань під час проходження практики (ознайомлювальної, виробничої, навчальної, переддипломної практики); підготовка та захист курсових і кваліфікаційних робіт.

Бажана самостійна робота студентів включає дослідницьку, зокрема наукову, роботу, підготовку повідомлень, наукових тез, доповідей, статей, участь у конференціях, наукових гуртках, рецензування письмових робіт інших учасників освітнього процесу. Добровільна самостійна робота виконуються студентами на добровільній основі в позааудиторний час (наприклад, участь в олімпіадах, конкурсах, вікторинах; підготовка видеопрезентацій, підготовка наочних засобів навчання тощо) [1; 2].

В іншій науковій праці наведено такі класифікації видів самостійної навчальної роботи студентів. Так, за джерелом управління (контролю) виокремлюють види самостійної роботи, що проводяться:

- під контролем педагога;

- за допомогою самоконтролю студентів.

За характером здійснення самостійна робота може відбуватися:

- у заданому ззовні режимі;
- у режимі, обраному суб'єктом навчання.

За характером спонукача самостійна робота може виконуватися:

- за ініціативою педагога;
- за власною ініціативою студента.

За присутністю викладача, що виступає джерелом управління, самостійна робота може реалізується:

- у присутності викладача;
- без його присутності.

За фіксуванням місця проведення самостійна робота може відбуватися:

- у чітко визначеному місці (наприклад, у визначеній аудиторії);
- у попередньо невизначеному місці [4, с. 117].

Слід відзначити, що на різних етапах навчання, залежно від поставлених цілей, підготовленості та місця знаходження студентам доцільно пропонувати для виконання різні види самостійної роботи, адже кожний із них може бути оптимальною формою діяльності для відповідної конкретної освітньої ситуації. Застосування різних форм самостійної роботи (підготовка до лекційних, семінарських, лабораторних занять, складання звітів, вивчення літератури, написання рефератів, курсових і магістерських робіт, підготовку до конференцій та написання наукових статей тощо), дає студентам змогу поступово переходити від репродуктивних до реконструктивно-варіативних і творчих видів діяльності, що забезпечує розвиток їхньої пізнавальної активності та загальне професійно-особистісне становлення [2, с. 135-147].

Як визначено на основі аналізу наукової літератури, самостійна робота студентів дозволяє виконувати різні важливі завдання, зокрема такі:

- повторення, узагальнення, систематизація пройденого навчального матеріалу;
- засвоєння теоретичної інформації, опанування нових знань;
- формування вмінь ефективно працювати з джерелами інформації та застосовувати її на практиці;
- формування практичних навичок та професійних умінь;
- вирішення конкретних професійно орієнтованих завдань;
- розвиток критичного та творчого мислення;
- формування важливих особистісних якостей (самостійності, уважності, креативності тощо);
- розвиток пізнавальних, аналітичних та дослідницьких здібностей;
- вироблення навичок планування та організації часу;
- розвиток умінь здійснювати самоосвіту й самовиховання.

Отже, самостійна робота студентів являє собою вид навчального праці, що здійснюється без безпосереднього втручання, але під керівництвом викладача. Цей вид роботи можна також сприймати як засіб залучення здобувачів вищої освіти до самостійної пізнавальної діяльності. Можна також підсумувати, що важлива роль та висока значущість самостійної роботи в професійному

становленні майбутніх фахівців зумовлюються її значним педагогічним потенціалом, який слід повноцінно реалізовувати в освітньому процесі закладу вищої освіти. Найбільший педагогічний ефект від реалізації самостійної роботи студентів можна досягти лише тоді, коли вона організується й реалізується в освітньому процесі як цілісна система, що пронизує все етапи навчання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бажміна Е. А. Формування культури самостійної роботи студентів машинобудівної галузі засобами технології BYOD : дис. …. док-ра філос. Спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Запоріжжя, 2023. 365 с.
2. Головко Н. І. Самостійна робота як складова навчального процесу у вищій школі. *Педагогіка.* 2015. Вип. 2(2). С.19–22.
3. Коваль Т., Приліпко Т. Самостійна робота як важливий засіб модернізації змісту вищої освіти. *Сучасна освіта України : проблеми, досвід, перспективи* : монографія / за заг. ред. В. В. Іванишин. Кам'янець-Подільський: Подільський державний університет; Рига, Латвія : Baltija Publishing, 2024. С. 312–321.
4. Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Роль самостійної роботи студентів у формуванні професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти. Педагогічні науки : зб. наук. пр. [Херсонського державного університету]. 2016. Вип. 73(1). С. 135–139.
5. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Щебликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. Вип. 49. С. 113–127.
6. Халєєва О. В., Костіна Л. М., Поддуда І. А. Значення самостійної роботи у професійному становленні конкурентоздатного фахівця. *Сучасні досягнення в науці та освіті* : зб. пр. XIX Міжнар. наук. конф. (м. Нетанія, 29 вересня – 6 жовтня 2024 р.). Хмельницький : ХНУ, 2024. С. 149–152.

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ РОЗБУДОВИ МИРУ У БАКАЛАВРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕНЕДЖМЕНТ»

Анастасія КУШНІР,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри управління та адміністрування ННІ
«Каразінська школа бізнесу»,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

З початку XXI століття активно обговорюється роль бізнесу у забезпеченні та підтримці сталого миру, пропонуються нові підходи та бачення того, чому саме та як підприємства можуть брати участь у миротворчому процесі. У рамках існуючих досліджень виділяється три основні причини, чому підприємствам варто розглядати для себе можливості у залучення до процесу розбудови миру [6, с. 3]. Це, по-перше, ризик втягування компанії у світові конфлікти [4, с. 362]. По-друге, військові конфлікти та насильства завдають матеріальної та фінансової шкоди організаціям. По-третє, незважаючи на можливості, які

створюється для бізнесу в умовах після-конфліктної відбудови, існують високі ризики повторення військових дій, які призводять до обережності бізнесу в прийнятті рішень щодо розвитку в невизначених умовах.

З іншого боку, ми говоримо про причини, чому залучення бізнесу до миротворчих практик важливо для спільнот та країн у цілому. Діяльність організацій, яка систематизована дослідниками в «п'ять стовпів B4P» («business for peace», з англійської – бізнес для миру), тобто п'ять шляхів, якими бізнес може сприяти миру, можна розглядати в розрізі цих причин. Ці п'ять стовпів включають у себе економічний розвиток, двосторонню дипломатію, сприяння верховенству права, почуттю спільності та залучення до чутливих до конфліктів практик. Це розкривається через розвиток потенціалу до навчання, зайнятості [8], обмін знаннями [2] та розвиток інфраструктури, що, у результаті, призводить до створення рівних умов та відкритого ринку – є безумовною підтримкою сталого миру. Сюди включено і практики соціальної корпоративної відповідальності, які сприяють створенню почуття спільноти, та провадження соціальних практик і діяльності тощо. Навіть більше**,** це і пряма участь бізнесу у розбудові миру як третьої, нейтральної, сторони у неформальному чи необов'язковому переговорному процесі. Отже, в цих практиках ми бачимо можливості бізнесу в розбудові та підтримці миру через його вплив на різні сторони життя громад: економічні, соціальні, політичні, що підкреслює необхідність існування та просування ідей бізнесу для миру як для організацій, так і для суспільства в цілому.

У підсумку, зростає визнання того, що бізнес, навмисно чи ні, впливатиме на конфлікт і мир [5], що призводить до актуалізації питання навчання майбутніх менеджерів, які не тільки будуть знати, як керувати бізнесом, працювати з командами та генерувати прибуток для компанії, а й сприяти розбудові та підтримці сталого миру в компанії, громаді та країні. В умовах, коли кількість конфліктів у світі не зупиняючись зростають, а їхній руйнівний вплив залишає свій відбиток на людях та бізнесах, організації та суспільство потребує кваліфікованих фахівців, які будуть у змозі реагувати на ці виклики.

З метою визначення комплексу необхідних для цього компетентностей, запропоновано виконання наступних завдань:

- систематизувати існуючі підходи до визначення миротворчих компетенцій;
- запропонувати перелік миротворчих компетентностей, необхідних менеджерам та підприємцям для підтримки миру.

Потребу у формування компетенцій, необхідних для розбудови миру, підкреслює важливість створення єдиної матриці компетенцій, яка буде використовуватися та адаптуватися під навчання різних рівнів, форматів та спеціалізацій. В існуючій великій кількості підходів до визначення, що саме миротворча освіта в себе включає, є, зокрема, і різні підходи до визначення набору компетенцій, які повинні розвинутися у студентів протягом навчання миротворчого напрямку.

Так, представники секції розвитку та участі підлітків (ADAP) UNICEF запропонували Рамку компетенцій з розбудови миру, включивши в неї такі компетенції як: комунікація та експресія, ідентичність і самооцінка, лідерство та вплив, вирішення проблем і управління конфліктами, боротьба зі стресом і управління емоціями, співпраця та командна робота, співчуття та повага, надія

на майбутнє та встановлення цілей, критичне мислення та прийняття рішень, креативність та інновації [1, с.11]. У Програмному документі фонду Solidar, у якому розкривається миротворча освіта скрізь призму освіти з глобального громадянства, автори презентують дещо інший підхід, систематизувавши необхідні компетенції за навичками, знаннями та ставленням [7, с.12]. До знань автори відносять володіння інформацією про цілісну концепцію миру, причини конфлікту і насильства, а також знання про мирні альтернативи, такі як сталий розвиток, вирішення конфліктів, права людини тощо. У групу навичок було виділено вміння рефлексувати, критичне мислення та аналіз, навички прийняття рішень, уяву, комунікацію, вирішення конфліктів, емпатію та розбудову груп. Ставлення зі свого боку включають у себе самоповагу та повагу до інших, гендерну рівність, відкритість і толерантність, соціальну відповідальність, глобальну та екологічну стурбованість тощо. В іншій роботі було презентовано схоже розділення знань, навичок та ставлень. Окрім зазначеного вище, до знань автор відносив обізнаність про навколишнє середовище та екологію; культури, раси, гендери та релігію; міжнародне право; питання охорони здоров'я та допомоги [9, с. 24].

У рамках Peace Education Competence Framework and Educational Guidelines [3, с. 25] автори підійшли до цього процесу іншим шляхом та виділяють два рівні компетентностей, які можуть розвиватися за допомогою миротворчої освіти – «living peace competences», компетенції для мирного життя, та «building peace competences», компетенції для розбудови миру. Компетенції для мирного життя, згідно авторам, включають у себе вміння комунікувати та взаємодіяти зі світом без жорстокості, ідентифікувати і вирішувати внутрішні та міжперсональні конфлікти, розуміння власної ідентичності та прийняття різноманітності. Компетенції для розбудови миру розкриваються з точки зору вмінь трансформувати конфлікти, участі та організації активностей для розбудови миру, а також через забезпечення стійкого миру у визначеній формі та контексті.

Усі ці підходи можна систематизувати в такий набір навичок, знань, ставлень та відповідних компетентностей, які представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Відповідність миротворчих знань, навичок, ставлень та компетентностей

Знання	**Навички**	**Ставлення**	**Відповідна компетентність**
Цілісне розуміння концепції миру та ненасильства	Миротворче лідерство Позитивний соціальний вплив Критичне мислення	Соціальна відповідальність Глобальна та екологічна стурбованість	Здатність усвідомлювати миротворчі процеси, їхню сутність та свою роль у них
Обізнаність про існуючі мирні альтернативи конфліктам	Миротворче лідерство Позитивний соціальний вплив Вирішення проблем і управління конфліктами Надія на майбутнє та встановлення цілей Критичне мислення	Відкритість і толерантність Самоповага та повага до інших Соціальна відповідальність	Здатність до забезпечення стійкого миру у визначеній формі та контексті, організації активностей для розбудови миру

Знання про причини, сутність та наслідки конфліктів/насильства	Вирішення проблем і управління конфліктами Критичне мислення	Самоповага та повага до інших Відкритість і толерантність	Здатність усвідомлювати причини та наслідки конфліктів, розпізнавати прояви насильства
Знання засад ненасильницького спілкування та механізмів вирішення конфліктів	Комунікація та експресія Вирішення проблем і управління конфліктами	Самоповага та повага до інших Відкритість і толерантність	Здатність комунікувати та взаємодіяти екологічним способом Здатність ідентифікувати, вирішувати та трансформувати конфлікти
Обізнаність про навколишнє середовище та екологію	Співчуття та повага Креативність та інновації Критичне мислення Надія на майбутнє та встановлення цілей	Глобальна та екологічна стурбованість Соціальна відповідальність	Здатність підтримувати та організовувати ініціативи, націлені на збереження навколишнього середовища
Розуміння власної ідентичності та обізнаність про різні культури, раси, гендери та релігії	Комунікація та експресія Ідентичність і самооцінка Співчуття та повага	Самоповага та повага до інших Гендерна рівність Відкритість і толерантність	Здатність до розуміння власної ідентичності та прийняття різноманітності
Знання прав людини, засад національного та міжнародного права	Миротворче лідерство Позитивний соціальний вплив Критичне мислення	Соціальна відповідальність	Здатність ідентифікувати та запобігати порушенню прав людини, національного та міжнародного права
Обізнаність про сталий розвиток та цілі сталого розвитку	Миротворче лідерство Позитивний соціальний вплив Критичне мислення Надія на майбутнє та встановлення цілей Креативність та інновації	Соціальна відповідальність Глобальна та екологічна стурбованість	Здатність підтримувати та організовувати ініціативи, націлені на забезпечення сталого розвитку

Складено автором на основі [1], [3], [7], [9].

На основі п’яти стовпів В4Р, як базису можливої миротворчої діяльності бізнесу, ми можемо запропонувати основу для визначення компетентностей, важливих для майбутніх менеджерів та підприємців, аби їхні дії мали відповідній вплив на активність команд, підрозділів та організації в цілому.

Рис. 1. Перелік необхідних компетентностей у менеджерів та підприємців для підтримки миру в п’яти основних напрямках.

У розрізі економічного розвитку як інструменту потенційного впливу на мир і конфлікт, ми можемо визначити «*Здатність усвідомлювати миротворчі процеси, їхню сутність та свою роль у них*» та «*Здатність до забезпечення стійкого миру у визначеній формі та контексті, організації активностей для розбудови миру*» як відповідні необхідні компетентності. З точки зору залучення до підтримки двосторонньої дипломатії, тут важливими компетентнісними компонентами виступають *«Здатність усвідомлювати причини та наслідки конфліктів, розпізнавати прояви насильства»* та *«Здатність ідентифікувати, вирішувати та трансформувати конфлікти».* Задля сприяння верховенству права важливо володіння такої компетентністю, як *«Здатність ідентифікувати та запобігати порушенню, підтримувати належне забезпечення прав людини, національного та міжнародного права».* Для ефективного сприяння бізнесом почуттю спільності та підтримці практик, чутливих до конфліктів, менеджерам варто володіти наступним набором навичок, знань та ставлень: *«Здатність підтримувати та організовувати ініціативи, націлені на забезпечення сталого розвитку»* та *«Здатність до розуміння власної ідентичності та прийняття різноманітності»,* а також *«Здатність до забезпечення стійкого миру у визначеній формі та контексті, організації активностей для розбудови миру»* (Рис. 1).

Отже, запропонований перелік компетентностей може стати орієнтиром у навчанні майбутніх менеджерів, які будуть сприяти розбудові миру, побудові неконфліктного середовища та забезпечення досягнення цілей сталого розвитку. Поєднання розуміння можливих сфер впливу бізнесу в миротворчому процесі та

систематизованих компетенцій дозволить сформувати нове покоління фахівців, які підсилять роль бізнесу в забезпечення та підтримці довгострокового миру. Майбутні дослідження необхідні задля перевірки релевантності запропонованих компетентностей в умовах освітнього процесу, а також розробки пропозицій щодо процесу та методів формування даних компетентностей у студентів спеціальності «Менеджмент».

Список використаних джерел

1. Adolescents as peacebuilders toolkit. For program planning and evaluation with the Peacebuillding Competency Framework / ed. by Taylor O'Connor. 2016. 76 p.
2. Daou A., Joseph J., Yousif D. S., Fathallah R., & Reyes G. Intellectual capital and resilience in torn societies. *Journal of Intellectual Capital*. 2019. №20. P. 598–618.
3. Desining learning for peace. Peace Education Competence Framework and Educational Guidelines / ed. by M. Fras, S. Schweitzer. Mainstreaming Peace Education Series, 2016. 94 p.
4. Fort T. L. and Schipani C. A. An action plan for the role of business in fostering peace. *American Business Law Journal*. 2007. Vol. 44, № 2. P. 359–377.
5. Joseph J., Katsos J. E. Van Buren H. J. Entrepreneurship and peacebuilding: A review and synthesis. *Business & Society.* 2023. №62. P. 322–362.
6. Joseph J., Maon F., Uribe-Jaramillo M. T., Katsos J. E., Lindgreen A. Business, conflict, and peace: a systematic literature review and conceptual framework. *Journal of Management Studies*. 2024. 132 p.
7. Jovanović R., Marić D. A Sustainable Journey To Peace: Peace Education In The Context Of Global Citizenship Education Solidar Foundation Policy Paper. 2022. 32 p.
8. Milliken F. J., Schipani C. A., Bishara N. D., Prado A. M. Linking work-place practices to community engagement: The case for encouraging employee voice. *Academy of Management Perspectives.* 2015. Vol. 29, № 4. P. 405–421.
9. Wahyudin D. Peace education curriculum in the context of Education Sustainable Development (ESD). *Journal of Sustainable Development Education and Research*. 2018. Vol. 2, № 1. P. 21–32.

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Леся ЛЕБЕДИК,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Актуальність теми формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки є безперечною, адже в сучасному цифровому суспільстві інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стають невід'ємною частиною професійної діяльності фахівців різних галузей, зокрема психологів. Формування ІКТ-компетентностей у процесі професійної

підготовки майбутніх психологів – це відповідь на виклики цифровізації освіти, науки, практики психологічної допомоги, а також необхідність інтеграції сучасних технологій у діагностику, консультування та психокорекцію.

Різноманітні аспекти застосування ІКТ в освітньому процесі висвітлювали у своїх працях вітчизняні науковці А. Вербицький, А. Верлань, Б. Гершунський, О. Гокунь, С. Гончаренко [1], В. Губачов [6, с. 53–56], М. Жалдак, Т. Конівіцька [2, с. 250–253], В. Кремень [3, с. 3–9], Ю. Машбиць, Н. Морзе, І. Роберт, О. Співаковський, В. Стрельніков [5, с. 210–211; 6, с. 53–56; 7, с. 49–51], а також у наших напрацюваннях [4, с. 117–123 та ін.]. Проблема формування інформаційної культури майбутніх учителів є об'єктом дослідження Н. Волкової, О. Гончарової, О. Матвійчук, І. Смирнової. Питання підготовки майбутніх учителів до застосування ІКТ у професійній діяльності вивчали В. Арестенко, Г. Генсерук, В. Готінг, Р. Гурін, С. Каплун, Л. Карташова, Л. Морська, Л. Пєтухова, Н. Самойленко, О. Суховірський та ін.

Питаннями вдосконалення професійної підготовки психолога займалися чимало вчених, зокрема, Л. Гренюк, І. Колесник, В. Лапшин, С. Миронова, Н. Назарова, О. Паламар, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, В. Турчинська, Л. Фомічова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. Вони визначили, що для успішного виконання професійних обов'язків психолог має володіти належним обсягом психолого-педагогічних знань, бути висококваліфікованим фахівцем у галузі комп'ютерних технологій, постійно займатися самоосвітою, мати широкий науковий світогляд і високий рівень загальної культури, бути здатним до прийняття творчих рішень у нестандартних умовах.

Особливої актуальності набуває проблема формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки в умовах дистанційного навчання, онлайн-психологічної допомоги, розширення використання цифрових платформ, додатків, тестів та програм у психологічній практиці.

Мета дослідження: обґрунтувати психолого-педагогічні засади формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки. Завдання: 1) проаналізувати сутність поняття «ІКТ-компетентність психолога»; 2) визначити структуру ІКТ-компетентності майбутнього психолога; 3) охарактеризувати основні умови та засоби формування ІКТ-компетентностей у навчальному процесі; 4) визначити перспективи інтеграції цифрових технологій у підготовку психологів.

Розпочнемо з аналізу сутності ІКТ-компетентності майбутнього психолога, якою є інтегрована якість, що поєднує знання, уміння, навички, мотивацію та досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Вона охоплює: технічну грамотність (володіння комп'ютером, мобільними пристроями, офісними програмами); інформаційну компетентність (уміння працювати з інформаційними ресурсами, базами даних, науковими порталами); комунікаційну компетентність (здатність використовувати цифрові засоби комунікації для професійної взаємодії); цифрову етику (усвідомлення норм етичної поведінки в онлайн-середовищі);

психологічні ІКТ-інструменти (застосування програм для онлайн-діагностики, психотерапії, консультування, коучингу тощо).

Структуру ІКТ-компетентності майбутнього психолога складають такі компоненти:

1) когнітивний компонент – знання про сучасні цифрові засоби, сервіси, ІКТ-платформи, їх можливості в психологічній практиці;

2) операційний компонент – сформовані навички пошуку, обробки, аналізу інформації, використання цифрових технологій у практичній роботі;

3) мотиваційно-ціннісний компонент – позитивне ставлення до інновацій, прагнення до саморозвитку, цифрової гнучкості;

4) рефлексивний компонент – здатність до оцінювання ефективності використання ІКТ у своїй діяльності, критичне мислення.

Серед умов формування ІКТ-компетентностей у процесі підготовки психологів виділимо:

1) інтеграцію цифрових технологій у зміст психолого-педагогічних дисциплін (використання платформ Moodle, Google Workspace, Zoom, Testograf, Mentimeter тощо);

2) упровадження елементів дистанційного та змішаного навчання;

3) застосування електронних ресурсів для вивчення теорії та виконання практичних завдань;

4) організацію тренінгів та майстер-класів з використанням професійного програмного забезпечення (PsyToolkit, PsychoPy, SPSS, онлайн-опитувальники тощо);

5) розвиток цифрової культури в академічному середовищі – дотримання етичних норм під час роботи з цифровими засобами.

Виокремимо проблеми та виклики формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки: недостатній рівень технічної підготовки деяких здобувачів; відсутність адаптованих ІКТ-ресурсів українською мовою; потребу в оновленні навчально-методичного забезпечення та підвищенні кваліфікації викладачів.

Перспективами формування та розвитку ІКТ-компетентностей майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки є: створення національної платформи цифрових ресурсів для підготовки психологів; використання штучного інтелекту та аналізу великих даних у психологічних дослідженнях; удосконалення цифрової психологічної допомоги: чат-боти, телепсихологія, AR/VR-технології.

Таким чином, формування ІКТ-компетентностей майбутніх психологів є невід’ємним складником їхньої професійної підготовки, що забезпечує конкурентоздатність на ринку праці та ефективність у наданні психологічної допомоги в цифрову епоху. Цілеспрямоване впровадження цифрових технологій у зміст та форми професійної освіти сприяє розвитку сучасного й мобільного психолога, здатного ефективно діяти в умовах динамічних змін.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.

2. Конівіцька Т. Я. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні риторичної компетентності майбутніх психологів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2018. № 51. С. 250–253. URL: https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5438

3. Кремень В. Г. Інформаційне середовище – криза культури чи нове буття? *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : з*б. наук. праць. Вип. 5. / За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2017. С. 3–9.

4. Лебедик Л. Інтерактивне модульне навчання як чинник формування педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / Гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань : ПП Жовтий О. О., 2009. Ч. 3. 230 с. С. 117–123.

5. Стрельніков В. Ю. Використання інформаційних технологій на курсах підвищення кваліфікації викладачів із надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу. *Інформаційні технології та цифрова економіка* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Видавничий центр ДУІТ, 2024. 287 с. С. 210–211. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23796

6. Стрельніков В., Губачов В. Дидактичні можливості інформаційних технологій навчання. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 7–8. С. 53–56.

7. Стрельніков В. Ю. Формування інформаційного освітнього середовища в закладі неперервної освіти. *Інформаційні технології у сучасному світі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих вчених, 22 квіт. 2024 р. Харків : Державний біотехнологічний університет., 2024. 341 с. С. 49–51. URL: https://biotechuniv.edu.ua/nauka/konferentsiyi/

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК КЕРІВНИКІВ ОСВІТИ

Вадим ЛУНЯЧЕК,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Професійний розвиток керівників освіти є ключовим складником освітніх реформ в Україні. Останнім часом, особливо в період воєнного стану в Україні, має місце суттєва динаміка призначень на керівні посади, що не сприяє якості надання освітніх послуг в окремих закладах освіти через слабкість систем управління, пов’язаною з плинністю кадрів. Ми неодноразово звертались до цієї тематики у наших попередніх роботах [1-3]. Разом із тим, призначення нових керівників закладів освіти актуалізувало попит на отримання спеціальної управлінської освіти, зокрема за спеціальністю 073 Менеджмент ОПП

«Управління навчальним закладом». Так, наприклад, у Харківському національному університеті імені Семена Кузнеця при стандартному щорічному наборі однієї групи здобувачів освіти за визначеною програмою у 2024 р. попит суттєво зріс, що привело до набору двох груп 8.01.073.090.24.1 та 8.01.073.090.24.2 у загальній кількості 21 особа. З метою з'ясування їх потреб у навчанні, зокрема розуміння процесів глобалізації, як каталізатора надання якісних освітніх послуг нами було проведення опитування у якому взяли 100% здобувачів освіти названих вище груп, що підтверджує репрезентативність опитування. Для проведення опитування з використанням google-інструментів була розроблена анкета, яка була розміщена за посиланням https://docs.google.com/forms/d/11ntVvWiy_5A1ypRTXNZ7d8dbYoXrQFgBTf33AMBiYx0/edit

У складі груп 8.01.073.090.24.1 та 8.01.073.090.24.2 навчаються переважно керівники закладів освіти, що були призначені після початку воєнного стану в Україні. Серед респондентів 57,1% склали керівники ЗЗСО, 38,1% керівники ЗДО, 4.8% представники інших освітніх установ. Переважна більшість опитаних керівників мала досвід роботи на посаді до 3 років – 66,7%, від 3 до 10 років працюють на посадах 19% опитаних, більше 10 років – 14,3%.

Понад 1,9% респондентів мала вік від 41 до 50 років, 14,3% від 31 до 40 років і 23,8% від 51 до 60 років.

Абсолютна більшість респондентів – 95,2% погодилась із твердженням що глобалізація суттєво впливає на розвиток системи освіти. При деталізації цього питання 85,7% опитаних вважали, що це вплив цифрових технологій, 81% – інтеграція міжнародного досвіду, 61,9% – співпраця з міжнародними освітніми установами, 23,8% – багатомовність освіти.

На питання чи впроваджуються у закладі освіти, якими керують респонденти, міжнародні освітні програми або проєкти негативно відповіли 66,7%, позитивно – 19%. Запровадити їх найближчим часом планують тільки 14,3% опитаних. Ці результати свідчать, що цей напрям потребує посилення в діяльності закладів освіти, що сприятиме їх міжнародній інтеграції.

Щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі, то активно їх використовують тільки 57,1% опитаних. 38,1% роблять це частково, 4,8% дали негативну відповідь. Слід підкреслити, що такі результати є невтішними, особливо в контексті подолання освітніх втрат. Сьогодні у Харківській області, де превалює дистанційна форма навчання цифровізації є важливим фактором поліпшення цього процесу. Щодо цифрових інструментів, які найчастіше використовуються у закладах освіти, якими керують здобувачі освіти, то 85,7% відповіли, що це онлайн-платформи (Google Classroom, Moodle тощо), 57,1% – інтерактивні дошки, 9,5% – віртуальні лабораторії, 19% – інші інструменти.

На питання про участь закладів у міжнародних освітніх програмах, то негативно відповіли 71,4% опитаних, 23,8% планують це зробити і тільки 4,8% дали позитивну відповідь. Серед названих міжнародних освітніх програм були ERASMUS та програма «Destination Imagination» – міжнародна освітня

програма з розвитку креативності. Щодо перспектив міжнародної співпраці для закладів освіти, якими керують здобувачі освіти, то 76,2% вважають актуальним обмін досвідом із закордонними закладами освіти, 57,1% – спільні міжнародні освітні проєкти, 19,1 – викладання предметів іноземними фахівцями, 9,5% – інше.

За результатами опитування привертає увагу поліпшення ситуації щодо реалізації політики академічної доброчесності в закладах освіти, що відображено нами в табл. 1. Академічна доброчесність є стрижнем функціонування освітніх систем провідних країн світу і формування відповідної ментальності серед учасників освітнього процесу в Україні є надзвичайно позитивним.

Таблиця 1

Реалізація політики академічної доброчесності в закладах освіти, керівники яких брали участь в опитуванні

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	-	-	9,5	14,3	9,5	52,4	14,3

Позитивним аспектом є також поліпшення ситуації з обізнаністю щодо функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах освіти, якими керують здобувачі освіти (табл. 2). Ситуація тут принципово змінилася після вступу в дію Закону України «Про освіту» (2017), але потребує ще значний зусиль для її поліпшення.

Таблиця 2

Обізнаність щодо функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах освіти, керівники яких брали участь в опитуванні

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	-	4,8	9,5	14,3	23,8	28,6	19

Зазначимо, що суттєво розділилися думки здобувачів освіти щодо рівного доступу в Україні до якісної освіти (табл. 3). Сьогодні ми можемо стверджувати, що це питання потребує додаткових зусиль, як з боку закладів освіти, так і місцевих громад, державних органів управління освітою.

Таблиця 3

Думки учасників опитування щодо рівного доступу до якісної освіти в Україні

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	4,8	23,8	4,8	19	19	9,5	19

У процесі опитування було висловлено прохання до здобувачів освіти оцінити власну інформаційно-цифрову компетентність за 10 бальною шкалою були отримані результати наведені в табл. 4. Отримані результати є

позитивними, але одночасно доводять необхідність посилення роботи в цьому напрямі, в тому числі під час навчання в магістратурі.

Таблиця 4

Рівень інформаційно-цифрової компетентності керівників – учасників опитування

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	-	4,8	-	52,4	33,3	4,8	4,8

Важливим аспектом глобалізації є обізнаність з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти. Проведена здобувачами самооцінка свідчить про їх недостатню інформованість у цьому питанні. Наведені нами у табл. 5 результати є доволі невтішними.

Таблиця 5

Обізнаність з міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти керівників – учасників опитування

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,8	-	9,5	33,3	19	28,6	4,8	-	-

Аналогічна ситуація стосується обізнаності щодо міжнародних освітніх організацій представлена у табл. 6.

Таблиця 6

Обізнаність з міжнародними освітніми організаціями керівників – учасників опитування

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4,8	-	9,5	4,8	28,6	19	28,6	4,8	-	-

На питання чи вважають респонденти освіту м’яким засобом міжнародної політики погляди розділилися, що відображено нами у табл. 7. З нашої точки зору існує певна проблема із розумінням ролі освіти в умовах формування суспільства побудованого як важеля вирішення певних міжнародних проблем.

Таблиця 7

Точка зору керівників – учасників опитування щодо ролі освіти, як м’якого засобу впливу на міжнародну політику

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	4,8	23,8	14,3	33,3	14,3	4,8	4,8

Дещо неочікуваним виявились відповіді на питання пов'язані з впливом воєнного стану на діяльність закладів освіти, які очолюють здобувачі освіти (табл.8). Тільки для третини опитаних (33,3%) він виявився однозначно суттєвим.

Таблиця 8

Вплив воєнного стану на діяльність закладів освіти, які очолюють керівники - учасники опитування

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	-	-	14,3	4,8	14,3	33,3	-	33,3

У розділі, щодо думок учасників опитування за запропонованою тематикою абсолютна більшість респондентів погодилась з актуальністю впливу глобалізації на їх професійну діяльність. У відповідях було вказано, що процеси глобалізації в освіті впливають на управлінське мислення керівників і формування ними стратегії розвитку підпорядкованих закладів освіти. Разом із тим, деякі учасники опитування вказували на суттєву плинність управлінських кадрів під час війни, зокрема, наводилися приклади коли за три роки війни у конкретному закладі освіти змінився вже третій керівник, що не сприяє якості його роботи тощо.

Виходячи з викладеного вище зауважимо, що проведене опитування надає додаткову можливість для удосконалення ОПП «Управління навчальним закладом», що вплине на якість освіти керівників закладів освіти, які були призначені на посади напередодні та під час повномасштабного вторгнення та здобувають освіту за відповідною магістерською програмою.

Список використаних джерел

1. Лунячек В.Е. Диверсифікація освітніх послуг з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в Україні, як механізм поліпшення якості освіти // ІІІ Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектора безпеки і оборони : виклики сьогодення» : Збірник тез доповідей, 31.05.2023 / під ред. Міршука О.Є., Непіпенко Л.П., Чупринової Н.Ю., Каплюченка О.П. Вінниця : НА НГУ, 2023. С. 222-224.

2. Лунячек В.Е. Підвищення кваліфікації вчителя в умовах воєнного стану : виклики та перспективи / В.Е. Лунячек // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. Рівне: РОІППО, 2023. №4 (116), с. 9–15. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-9-14

3. Лунячек В.Е. Трансформації у підвищення кваліфікації новопризначених керівників освіти в умовах воєнного стану / Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2023. Pp. 433-435. URL: https://sci-conf.com.ua/v-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-globalscience-prospects-and-innovations-28-30-12-2023-liverpul-velikobritaniya-arhiv/.

ПЕРСОНАЛЬНИЙ ВЕБСАЙТ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Станіслав ЛУНЯЧЕК,
аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки,
Харківський національний педагогічного університету
ім. Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

Інформаційно-цифрова компетентність є важливою складовою професійної компетентності вчителя, що відображено в професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти [4]. Частина цієї компетентності – компетентність А3.2. «Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси» передбачає певну процедуру її формування. Для з'ясування поточної ситуації нами було проведено вибірковий аналіз наявних навчальних планів і програм окремих ЗВО.

У представленому аналізі наведемо навчальні плани бакалаврів за спеціальністю 014.07 Середня освіта (Географія), ОПП Географія. Природознавство. Економіка. Туристична робота Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Їх дослідження свідчить, що план навчального процесу передбачає за вибором навчальні дисципліни «Основи комп'ютерних технологій» / «Інформаційні технології в освіті» / «Інформаційно-цифрова компетентність учителя географії» (120 год (4 кредити ЄКТС) кожна). Було встановлено, що переважно студенти обирають для вивчення дисципліну «Основи комп'ютерних технологій». Детально проаналізувавши її робочу програму, з'ясували, що пропонується лише одна тема «HTML» (усього – 13 год, із яких 9 год – самостійна робота, 4 год – практичні заняття, але не передбачено жодної лекції). Зміст теми поверхнево розглядає проблематику, пов'язану зі створенням і використанням персональних вебсайтів учителем. У цьому випадку це: HTML (HyperText Markup Language) – мова розмітки гіпертексту. Поняття вебсторінка, сайт (Інтернет-ресурс). HTML-документ. Браузер. Найбільш популярні браузери. Тег. Контейнер. Посилання (гіперпосилання). CSS (Cascading Style Sheets, каскадні таблиці стилів). Редактори вебсторінок, WYSIWYG (What You See Is What You Get; Що бачиш, то й одержиш) – візуальні редактори, у яких елементи відображаються так, як вони згодом будуть показані в браузері. HTML-редактори. Створення сайту в HTML-редакторі. Кодування. Вебсервер. Виходячи з цього можна зробити висновок, що за відведений час майбутній викладач географії не зможе набути компетентності щодо створення і використання персонального вебсайту.

Щодо компетентностей, передбачених ОПП за цією спеціальністю, то це – ЗК 7 «Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею, здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові цифрові освітні ресурси, здатність використовувати цифрові технології в освітньому процесі (інформаційно-цифрова компетентність)». Відповідно передбачена також ФК 7 «Здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати в освітньому процесу сучасні інформаційно-комунікативні технології, уміння організовувати комунікацію учнів, створювати рівноправне, справедливе освітнє середовище, здатність аргументовано переконувати колег у правильності

пропонованого рішення, вміння донести до інших свою позицію (мовно-комунікативна компетентність тощо)».

Отже, можемо дійти висновку, що процес формування зазначених компетентностей у відповідних РПНД відображений частково й не може забезпечити набуття компетентності щодо створення і використання персонального вебсайту вчителя. Крім того, в ОПП не передбачено відповідних результатів навчання. Щодо магістерської програми за цією спеціальністю, то в ній не передбачена навчальна дисципліна відповідного спрямування та формування необхідних компетентностей.

Виходячи з викладеного вище можна стверджувати, що більшість вчителів – випускників педагогічних спеціальностей ЗВО не володіють / частково володіють компетентністю А3.2. «Здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси». Це підтверджено нами, у тому числі результатами дослідження наведеними у нашій роботі [2]. Разом із тим, формування зазначеної компетентності є нагальною вимогою часу. На сучасному етапі розвитку освіти це завдання може вирішуватися шляхом створення та реалізації програм підвищення кваліфікації вчителів, що частково відображено в таких наших роботах, як «Формування компетентності педагогічних працівників щодо роботи з освітніми вебсайтами», «Сутність, структура та зміст компетентності педагогічного працівника щодо створення та використання вебсайтів для потреб освітньої діяльності» [1; 3].

Зважаючи на те, що цикл підвищення кваліфікації вчителя складається з 150 годин (5 кредитів ЄКТС) на 5 років, його потреба в підвищенні рівня набуття компетентності, пов’язаної зі створенням і використанням персональних вебсайтів, може змінюватися з часом, ми пропонуємо для практичного використання 5 модулів (по 30 годин; усього – 150 годин (5 кредитів ЄКТС)). Підхід до створення цих модулів передбачає поступове збільшення рівня складності. Кількість кредитів і, відповідно, рівень складності вчитель обирає сам, виходячи із самооцінювання власної професійної компетентності та вимог зовнішнього середовища. Приклад базового модуля (30 год) розроблено і запропоновано нами у роботі, представленій у списку джерел [1].

Важливим аспектом цього процесу є мотивація вчителя до володіння компетентністю щодо створення і використання персональних вебсайтів. Зважаючи на вище зазначене, ми виділяємо такі фактори-мотиватори, як:

- виконання вимог стандарту вчителя ЗЗСО;
- можливість мати особисту платформу для розміщення персонального портфоліо;
- підвищення власної професійної компетентності через поліпшення інформаційно-цифрової компетентності;
- підвищення професійного іміджу; усвідомлення власної професійної цінності;
- спроможність застосовувати інноваційні методи навчання;
- розширення можливостей для індивідуалізації навчання;
- зручність комунікації з учнями;
- зручність комунікації з батьками;
- автоматизація деяких рутинних складових освітнього процесу;
- спроможність зберігання навчальних матеріалів на одному ресурсі. Їх збереження завдяки хмарним технологіям;

- захист інтелектуальної власності вчителя;
- дотримання положень академічної доброчесності;
- покращення управління освітнім процесом.

Виходячи з викладеного вище можна стверджувати, що процес формування компетентності вчителя щодо створення та використання персональних вебсайтів є складною процедурою, яка повинна розпочинатися ще під час його навчання у ЗВО та продовжуватися в процесі підвищення кваліфікації під час роботи в закладі освіти в умовах реалізації концепції Life Long Learning (LLL).

Список використаних джерел

1. Лунячек С. В. Формування компетентності педагогічних працівників щодо роботи з освітніми веб-сайтами. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр.* Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. Вип. 54. С. 85–98. DOI: https://doi.org/ 10.34142/23128046.2023.54.08.

2. Лунячек С. В. Створення персонального вебсайту педагогічного працівника : потреби та можливості. *Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал.* Рівне : РОІППО, 2023. № 4(116). С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2023-116-4-33-38.

3. Лунячек С. В. Сутність, структура та зміст компетентності педагогічного працівника щодо створення та використання вебсайтів для потреб освітньої діяльності. *Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал.* Рівне: РОІППО, 2024. № 3 (119). С. 26–33. DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-26-32.

4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Міністерство освіти і науки України. Наказ № 1225 від 29.08.2024 р. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (Дата звернення: 25 лютого 2025 року).

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ

Олександр МАЛИХІН,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Інна ЛІПЧЕВСЬКА,
доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Шкільна система освіти перебуває в процесі постійних змін. Традиційне навчання із фіксованими програмами та домінуванням ролі вчителя як основного джерела знань поступається місцем більш гнучким підходам. Так, від учителя академічного ліцею очікується компетентність у питаннях формування міждисциплінарного наукового мислення учнів, мотивації їхньої самостійності й відповідальності в навчанні; створення гнучкого навчального середовища,

адаптивного до індивідуальних потреб здобувачів освіти; спроможність допомогти молоді в їхній професійній орієнтації. У сучасній профільній середній освіті передбачено активне використання цифрових технологій навчання й комунікації. Упроваджуються технологія штучного інтелекту (ШІ), що дає змогу аналізувати великі обсяги даних, допомагати в ухваленні рішень, створювати індивідуалізовані освітні траєкторії для учнів тощо. Як зазначає в своїх рамкових документах ЮНЕСКО [12], підготовка вчителів до ефективної роботи з ШІ – це не питання вибору, а необхідна умова забезпечення відповідності системи освіти вимогам інформаційного суспільства.

У Рамковій моделі компетентності вчителя щодо використання ШІ [13] виокремлено п’ять вимірів для його ефективної інтеграції в освіту: людиноцентричне мислення, етика використання ШІ, технічна грамотність, педагогіка ШІ, ШІ в професійному розвитку. Учителю важливо не лише знати потенціал цієї технології, а й розуміти задля якої мети та коли доцільно його використовувати.

Здатність і готовність учителя до впровадження ШІ в професійно-педагогічну діяльність значною мірою залежить від якості як базової вищої, так і післядипломної педагогічної освіти. Під час підготовки сучасного педагога доцільним є розгляд можливостей використання ШІ для створення навчального інформаційного контенту; розроблення завдань; моделювання навчальних ситуацій з використанням ШІ; автоматизації зворотного зв’язку, підсумкового й формувального оцінювання тощо. Ознайомлення з інструментами ШІ в межах педагогічної підготовки підвищує впевненість учителів і стимулює інновації в освітній практиці. Van Brummelen і Lin [15] підкреслюють важливість спільного проєктування навчальних курсів з використанням ШІ за активної участі (майбутніх) учителів.

Сьогодні вчителі академічних ліцеїв мають у своєму розпорядженні широкий спектр застосунків, які послуговуються ШІ. Зокрема, для:

- створення навчального контенту й персоналізації:
- ChatGPT – генерує пояснення, запитання, плани уроків (OpenAI, 2024);
- MagicSchool.ai – визначення цілей уроку, критеріїв оцінювання;
- Canva AI – підтримує створення презентацій із використанням згенерованих ШІ зображень і тексту;
- оцінювання та зворотного зв’язку:
- Quizizz AI – автоматично створює тести на основі заданої теми;
- Formative – забезпечує проведення оцінювання в реальному часі зі зворотним зв’язком;
- удосконалення мовлення та розуміння тексту:
- Reverso – пропонує переклад із прикладами контексту на основі ШІ;
- Kialo Edu – допомагає структурувати аргументовані дискусії та розвивати критичне мислення;
- Grammarly – надає підказки з граматики, стилю та ясності викладу матеріалу;
- організації та співпраці:
- MindMeister – сприяє створенню спільних ментальних карт і схем;

- Edpuzzle AI – генерує інтерактивні тести з автоматичними запитаннями.

Зауважимо, що коли педагоги застосовують інструменти штучного інтелекту в суб'єкт-суб'єктній співпраці з учнями – для персоналізації навчального контенту, формувального зворотного зв'язку чи інших освітніх цілей — вони не лише впроваджують інновації, а й формують у школярів розуміння відповідального й етичного використання цифрових технологій. Для цих цілей учителі мають обирати інструменти відповідно до навчального контексту, дбати про мовну доступність і захист персональних даних учнів [14].

Учні, які відкрито застосовують ШІ в співпраці з учителями:

- виявляють більшу впевненість у власних цифрових навичках;
- частіше проявляють цікавість до роботи з даними та логіки прийняття рішень;
- активніше ставлять запитання щодо етичних аспектів використання технологій.

Метакогнітивний розвиток учнів посилюється, коли вчителі пояснюють, як і чому вони застосовують ті чи інші інструменти ШІ. Це допомагає «демістифікувати» технології та заохочує учнів досліджувати їх можливості з усвідомленням і відповідальністю.

Штучний інтелект – це не віддалене майбутнє, а вже сьогодення, яке змінює шкільні аудиторії, навчальні програми та підходи до викладання й навчання. Для дієвої інтеграції штучного інтелекту в освітню практику вчителю важливо постійно розвивати власну компетентність за цим напрямом, демонструвати учням етичне, прозоре й усвідомлене використання відповідних інструментів на уроках, а також цілеспрямовано сприяти формуванню в них не лише навичок користування ШІ, а й критичного мислення та здатності до активної творчості в цифровому середовищі. Як зазначають Miao і Cukurova [10], «вчителі є першими інтерпретаторами ШІ в освіті». Саме завдяки їх баченню, творчості й особистому прикладу учні навчаються взаємодіяти з сучасними цифровими технологіями заради власного розвитку й поступу суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в профільній старшій школі : метод. посіб. / О. Топузов та ін. Київ : Вид. дім «Освіта», 2024. 99 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741093.

2. Ліпчевська І. Компетентність з навчання впродовж життя як необхідна умова професійної успішності особистості в інформаційному суспільстві. *Молодь і ринок*. 2025. № 12/232. С. 40–45. URL: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.315426

3. Ліпчевська І. Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. … д-ра філософії в галузі педагогіки : 011. Київ, 2024. 464 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/12/Dysertatsiia_I.Lipchevska.pdf

4. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І. Профільна середня освіта: упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у*

науковому дискурсі : зб. матеріалів VIII Міжнар. наук. конф., м. Київ-Дрогобич, 30 трав. 2024 р. 2024. С. 207–210. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742626

5. Малихін О., Арістова Н., Ліпчевська І. Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Ukrainian Educational Journal*. 2024. № 4. С. 57–64. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

6. Павельчук М. Застосування технологій штучного інтелекту задля провадження навчання впродовж життя (на прикладі КНР). *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* : матеріали ІІІ Міжнар. науково-практ. конф., 13 черв. 2024 р. 2024. С. 45–49.

7. Попов Р., Павельчук М. Педагогічні умови формування лідерських навичок і компетентностей учнів старшої профільної школи в контексті змісту та стандартів сучасної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 38–44. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-38-44

8. Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти : монографія / О. Топузов та ін. Київ : Вид. дім «Освіта», 2024. 1098 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743967

9. Chiu, T. K. F., Meng, H., Chai, C.-S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. Creation and evaluation of a pre-tertiary artificial intelligence (AI) curriculum [Електронний ресурс] / T. K. F. Chiu, H. Meng, C.-S. Chai, I. King, S. Wong, Y. Yam. *arXiv*. 2021. URL: https://arxiv.org/abs/2101.07570

10. Miao, F., & Cukurova, M. AI competency framework for teachers [Електронний ресурс] / F. Miao, M. Cukurova. *UNESCO*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

11. OpenAI. OpenAI launches free AI training course for teachers [Електронний ресурс]. *Reuters*. 2024. URL: https://www.reuters.com/technology/artificial-intelligence/openai-launches-free-ai-training-course-teachers-2024-11-20/

12. UNESCO. What you need to know about UNESCO's new AI competency frameworks for students and teachers [Електронний ресурс]. *UNESCO*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-new-ai-competency-frameworks-students-and-teachers

13. UNESCO. AI competency framework for teachers [Електронний ресурс]. *UNESCO*. 2024. URL: https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

14. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Artificial intelligence and the future of teaching and learning : Insights and recommendations [Електронний ресурс]. *U.S. Department of Education*. URL: https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf

15. Van Brummelen, J., & Lin, P. Engaging teachers to co-design integrated AI curriculum for K-12 classrooms [Електронний ресурс] / J. Van Brummelen, P. Lin. *arXiv*. 2020. URL: https://arxiv.org/abs/2009.11100

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Олександр МАЛИХІН,
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна
Марина ПАВЕЛЬЧУК,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу
міжнародних зв'язків та наукової співпраці,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Цифровізація освітнього простору стала однією з ключових тенденцій сучасного суспільства, що призводить до перегляду традиційних підходів до організації навчання на всіх рівнях освіти. Зокрема, у сфері профільної середньої освіти виникає нагальна потреба у створенні ефективного цифрового освітнього середовища, яке сприятиме підвищенню якості освітнього процесу, розвитку ключових компетентностей здобувачів загальної середньої освіти та їх підготовці до життя в умовах цифрового суспільства.

Незважаючи на наявність численних цифрових інструментів та ресурсів, їх використання здебільшого залишається фрагментарним, епізодичним або технічно орієнтованим, без глибокого дидактичного аналізу та цілісного педагогічного підходу. Це, у свою чергу, призводить до невідповідності між можливостями цифрових технологій та реальним рівнем їхнього впровадження у освітню (навчальну) діяльність.

Крім того, педагоги не завжди мають достатній рівень цифрової та методичної підготовки для того, щоб ефективно застосовувати цифрові ресурси під час освітнього (навчального) процесу, відповідно до цілей профільної освіти. Також існує потреба у створенні дидактично обґрунтованих моделей цифрового освітнього середовища, які враховували б не лише технологічні, а й педагогічні, психологічні та методичні аспекти навчання.

Отже, постає об'єктивна необхідність наукового осмислення підходів до формування цифрового освітнього середовища, з урахуванням його дидактичного потенціалу та можливостей підвищення якості підготовки здобувачів профільної середньої освіти.

Цифрове освітнє середовище розглядається як сукупність апаратно-програмних засобів, цифрових ресурсів і сервісів, які забезпечують навчальний процес, комунікацію, контроль та оцінювання результатів навчання, а також управління закладом освіти. Однак справжня ефективність цифрового середовища визначається не лише наявністю технологій, а передусім їх дидактичним наповненням і методичним супроводом.

Процес створення цифрового середовища має спиратися на базові дидактичні принципи, зокрема: принцип цілеспрямованості (цифрові засоби повинні застосовуватися для досягнення конкретних навчальних результатів); принцип інтеграції (цифрові ресурси мають гармонійно поєднуватись із традиційними методами навчання); принцип доступності (середовище повинно

бути зручним для всіх учасників освітнього (навчального) процесу незалежно від рівня розвитку їх цифрової компетентності); принцип активності та мотивації (використання цифрових технологій має стимулювати пізнавальну активність учнів); принцип персоналізації навчання (цифрові інструменти дозволяють враховувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти).

Цифрове освітнє середовище створює умови для гнучкої організації освітнього (навчального) процесу, організації змішаного та дистанційного навчання, впровадження адаптивних освітніх платформ, розширення доступу до сучасних навчальних матеріалів, інтенсифікації зворотного зв'язку між учителями і здобувачами освіти.

Недостатня цифрова грамотність педагогів, обмежене технічне забезпечення, відсутність цілісної методики інтеграції цифрових технологій у освітній (навчальний) процес є основними викликами, які постають у процесі формування цифрового освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти загалом та старшої профільної школи зокрема. Важливими є також питання безпеки в цифровому середовищі, захисту персональних даних учнів, етичних аспектів використання ІКТ.

Для ефективного формування цифрового освітнього середовища було б доцільно проводити системну підготовку педагогічних кадрів; впроваджувати електронні освітні платформи, адаптовані до українського освітнього контексту; розробляти дидактично обґрунтовані цифрові навчальні матеріали; створювати електронні портфоліо, карти прогресу учнів; залучати здобувачів освіти до проєктної діяльності з використанням цифрових інструментів.

Формування цифрового освітнього середовища є ключовою умовою підвищення якості підготовки здобувачів профільної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. Цей процес не зводиться лише до впровадження технічних засобів, а передбачає створення педагогічно доцільного, дидактично обґрунтованого і методично структурованого простору для навчання. Цифрове освітнє середовище має бути органічно інтегроване в освітній (навчальний) процес закладу освіти, сприяти розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти, уможливлювати реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій та стимулювати пізнавальну активність учнів.

Ефективне застосування цифрових технологій у профільній середній освіті значною мірою залежить від рівня цифрової грамотності педагогів, їхньої методичної підготовки та здатності критично оцінювати й адаптувати цифрові ресурси відповідно до освітніх цілей. Успішне впровадження цифрового освітнього середовища також вимагає відповідної інфраструктури, доступу до якісного навчального контенту, системного супроводу й підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Отже, цифрове освітнє середовище може стати потужним інструментом модернізації профільної середньої освіти, забезпечуючи її відкритість, гнучкість, інноваційність і орієнтацію на потреби сучасного учня. Проте для цього необхідно враховувати не лише технологічні, а й дидактичні аспекти його формування та використання, що має стати предметом подальших досліджень і практичних розробок у галузі педагогіки.

Список використаних джерел

1. Андреєва О. М. Цифрове освітнє середовище як чинник підвищення якості освіти. *Педагогічні науки*. 2020. 88(3). С. 45–50.
2. Биков В. Ю. Сучасні тенденції розвитку цифрового освітнього середовища в Україні. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. – Т. 66, 4. С. 1–13.
3. Зінченко В. М. Формування цифрової компетентності педагогів в умовах реформування освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету*. 2021. 33(1). С. 112–118.
4. Лапін І. І. Моделі цифрового освітнього середовища у профільній школі. *Освітній дискурс*. 2022. 4(10). С. 56–61.
5. Малихін О. В., Арістова Н. О., Рогова В. Б. (2023). Застосування онлайн-дошки Miro в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. 2023. *Український педагогічний журнал.* 1. С. 52–58.
6. Малихін О. В., Бондарчук Ю. А. Ефективність інноваційних методів навчання англійської мови: з досвіду здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти. 2025. У *Світ дидактики : дидактика в сучасному світі.* С. 400–404.
7. Малихін О. В., Павельчук М. О. Формування освітньої автономності учнів старшої школи як чинник забезпечення якості профільної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки.* 2025. 2(48). С. 660–668.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ : МОН України, 2021. 38 с.
9. Павельчук М. О. Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління Альфа : урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український Педагогічний журнал*. 2024. 3. С. 79–86.
10. Education in a post-COVID world : Nine ideas for public action. Paris : UNESCO Publishing, 2020. 27 p.
11. Digital Education Action Plan 2021–2027. European Commission. Brussels, 2022.

КЛАСИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Оксана МАРИНОВСЬКА,
докторка педагогічних наук, доцентка, професорка, завідувачка кафедри менеджменту та освітніх інновацій,
Івано-Франківський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Івано-Франківськ, Україна

У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» трудова функція «Безперервний професійний розвиток» реалізується через професійну компетентність «Здатність до навчання впродовж життя» [3], що передбачає розвиток здатності здійснення інноваційної діяльності.

У процесі аналізу нормативних документів, зокрема Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності та результатів наукових педагогічних досліджень у сфері освіти, робимо висновок про те, що *поняття «освітні інновації»* – процес та результат розроблення / удосконалення

інноваційного освітнього продукту, його використання в освітньому процесі, що підвищують результативність та ефективність роботи закладу освіти [2].

Класифікація – науковий метод пізнання, що передбачає розподілення / упорядкування об'єктів дослідження відповідно до обраного принципу класифікації, в основу якої покладено спільну ознаку / властивість.

Родова характеристика поняття «інновація» – освітня; інші характеристики розкривають видову приналежність інновацій, що обумовлено супідрядністю понять. Так, «педагогічні інновації є одним з аспектів освітніх інновацій» [1]; цифрові інновації використовують у сфері освіти, що зумовлено потребою цифрової трансформації освіти і науки; психолого-педагогічні інновації – психологізації освітнього процесу; соціально-педагогічні – соціалізації особистості та інші.

Таблиця 1

Класифікація інновацій

Класифікаційна ознака	*Інновації*
Джерело виникнення	освітні; педагогічні (психолого-педагогічні; соціально-педагогічні); цифрові
Сфера застосування	освітня / педагогічна (дидактична / виховна / управлінська) системи чи їх компоненти
Напрям діяльності	змістові (зміст освіти), процесуальні (освітній процес – технології, методики, методи / прийоми, форми тощо)
Інноваційний потенціал	радикальні; комбінаторні; модифіковані
Рівень новизни	вперше створені; удосконалені
Парадигмальна ознака – тип стосунків суб'єктів освітнього процесу	парадигми авторитарної педагогіки, маніпулятивної, педагогічної підтримки – системи, технології, методики, методи / прийоми, форми навчання, виховання, управління
Науковий підхід – теоретико-методичні засади	особистісно зорієнтованого, розвивального, компетентнісно зорієнтованого, ціннісно зорієнтованого (аксіологічного), технологічного, акмеологічного, трансдисциплінарного тощо підходів – зміст освіти, системи, технології, методики, методи / прийоми, форми навчання/виховання/управління
Інноваційний продукт – за рівнем наукового педагогічного дослідження	закономірності, принципи, наукові положення, поняття, фактори, умови тощо – фундаментальний (наукові інновації); системи та їх елементи – зміст освіти, технології, методики, методи / прийоми, форми тощо – прикладний (науково-методичні інновації)
Масштаб змін	системні, модульні, локальні / часткові

Рівнева класифікація освітніх інновацій за сферою застосування.

Рівень першого порядку – освітні інновації – застосовуються в освіті / освітньому процесі; *другого* – педагогічні інновації – у педагогічному (освітньому) процесі; видова супідрядність – психолого-педагогічні, соціально-педагогічні, що виникли на перетині педагогіки та інших наук; цифрові інновації – в освітньому / педагогічному процесах; *третього* – навчальні, виховні, управлінські інновації – у навчанні, вихованні, управлінні; *четвертого* – інновації змісту освіти – у змісті освіти (навчання, виховання, управління); *п'ятого* – інновації цілісних систем – освітніх, педагогічних, дидактичних, виховних, управлінських (інтегрують інновації змісту освіти і процесуальні інновації); *шостого* – процесуальні інновації – технології, методики, методи / прийоми, форми навчання, виховання, управління.

Таблиця 2

Рівнева класифікація освітніх інновацій

<table>
<tr><th>Рівень 1 порядку</th><th>Рівень 2 порядку</th><th>Рівень 3 порядку</th><th>Рівень 4 порядку</th><th>Рівень 5 порядку</th><th colspan="4">Рівень 6 Порядку</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1. Освітні інновації</td><td rowspan="3">1.1. Педагогічні (психолого-педагогічні, соціально-педагогічні) інновації</td><td>1.1.1. Навчальні інновації</td><td>Зміст освіти / навчання</td><td rowspan="3">Системи</td><td rowspan="3">Технології</td><td rowspan="3">Мето-дики</td><td rowspan="3">Мето-ди / прийо-ми</td><td rowspan="3">Фор-ми</td></tr>
<tr><td>1.1.2. Виховні інновації</td><td>Зміст виховання</td></tr>
<tr><td>1.1.3. Управлінсь-кі інновації</td><td>Зміст управління</td></tr>
<tr><td>1.2. Цифрові інновації</td><td></td><td></td><td></td><td colspan="4"></td></tr>
</table>

Детальніше зупинимось на рівневій *класифікації технологій навчання.*

Під поняттям «технологія навчання» розуміємо процес конструювання освітнього процесу з гарантованим досягненням результату.

Сутнісні ознаки технології: процес конструйований, чітко алгоритмізований, проектований на продукт заданої кількості та якості, суворо регламентований технологічною логікою, спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу.

Класифікація технологій навчання *за принципом цільового призначення* упорядковує та визначає місце технологій навчання в ієрархічній моделі освітніх інновацій / технологій. Рівень *першого* порядку – педагогічні технології; *другого* – технології навчання; *третього* – групи технологій навчання за загальним цільовим призначенням; *четвертого* – підгрупи технологій навчання за конкретним цільовим призначенням.

Розглянемо рівень третього порядку, що включає *шість груп технологій навчання* (Таблиця 3), *цілеспрямованих на становлення та розвиток:*

особистості (*технології особистісно орієнтовані* – цільове призначення: становлення особистості учня, розвиток особистісних якостей);

особистості розвиненої (*технології розвивально спрямовані* – цільове призначення: розвиток / саморозвиток особистості учня як суб'єкта учіння, його здібностей та обдарувань);

особистості соціалізованої (*технології проблематизації навчання* – цільове призначення: формування здатності компетентно вирішувати проблеми засобами проблематизації змісту);

особистості цілісної (*технології концептуалізації навчання* – цільове призначення: формування цілісних знань, наукової картини світу засобами концептуалізації / інтеграції змісту);

особистості активної (*технології активізації навчання* – цільове призначення: активізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти);

особистості здорової (*технології здоров'язбережувальні* – цільове призначення: збереження та зміцнення здоров'я учнів).

Таблиця 3

Класифікація технологій навчання

Рівень першого порядку	1. Педагогічні технології					
Рівень другого порядку	1.1. Технології навчання					
Рівень третього порядку	*1.1.1. Технології особистісної орієнтації*	*1.1.2. Технології розвивальної спрямованості*	*1.1.3. Технології проблематизації навчання*	*1.1.4. Технології концептуалізації навчання*	*1.1.5. Технології активізації навчання*	*1.1.6. Технології здоров'я-Збережувальні*
Рівень четвертого порядку	1.1.1.1. Технології особистісно орієнтованого навчання	1.1.2.1. Технології розвивального навчання	1.1.3.1. Технології проблемного навчання	1.1.4.1. Технології інтегрованого навчання	1.1.5.1. Технології інтерактивного навчання	1.1.6.1. Технології оздоровчі
	1.1.1.2. Технології ситуативного навчання	1.1.2.2. Технології розвитку критичного мислення	1.1.3.2. Технології проєктного навчання	1.1.4.2. Технології інтенсифікації навчання (опорні моделі)	1.1.5.2. Технології ігрового навчання	1.1.6.2. Технології навчання здоров'ю
	1.1.1.3. Технології вітагенного навчання	1.1.2.3. Технології розвитку творчих здібностей	1.1.3.3. Технології дослідницького навчання	1.1.4.3. Технології створення інтелект-карт	1.1.5.3. Технології різнорівневого навчання	1.1.6.3. Технології виховання культури здоров'я
Та інші	1.1.1.4. Та інші	1.1.2.4. Та інші	1.1.3.4. Та інші	1.1.4.4. Та інші	1.1.5.4. Та інші	1.1.6.4. Та інші

Рівень четвертого порядку включає підгрупи технологій навчання (Таблиця 3), які можна конкретизувати, доповнити, що зумовлено розвитком науки і передової педагогічної практики. Адже наявність продуктивної концептуальної ідеї групи / підгрупи технологій обумовлює *наявність / можливість розроблення модифікаційних варіантів її реалізації різними авторами.* Тому технології виписані нами у множині.

Рівнева модель класифікації – відкрита система, що уможливлює введення нових ієрархічних рівнів, зокрема, п'ятого. Адже технологій проєктного / розвивального / ігрового тощо навчання розроблено багато, що обумовлено авторською логікою конструювання гіпотези задля розв'язання наукової проблеми у прикладному аспекті. П'ятий рівень упорядковує конкретні технології навчання авторів-розробників, класифікуючи за їх цільовим призначенням, що сприятиме формуванню цілісної технологічної матриці.

Список використаних джерел

1. Буркова Л. Класифікація інновацій в освіті. *Теорія та методика управління освітою.* 2010. № 4. URL: http://tme.umo.edu.ua/-docs-/4/10burcie.pdf

2. Мариновська О. Базові поняття педагогічної інноватики. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Серія: «Педагогічні науки». 2023. №3. С. 11–16. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4917

3. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом МОН України від 29 серп. 2024 р. № 1225. // База даних «Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Інна МАХОВИЧ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Враховуючи стрімкі темпи цифровізації нашого суспільства, нове покоління потребує сучасних методів і підходів до організації освітнього процесу [3]. Гейміфікація у цьому контексті стає одним із ключових інструментів для побудови освітнього процесу, орієнтованого на студента, мотивуючи його до активної участі через інтерактивні елементи, завдання та ігрові механіки [2]. Поняття гейміфікації нерідко ототожнюють із грою, що може спричиняти термінологічну плутанину. Тому доцільно розмежувати ці категорії, визначивши їхні відмінності та спільні риси.

Як було з'ясовано, під грою розуміють «систему, у якій гравці беруть участь у абстрактному випробуванні за визначеними правилами, через взаємодію та зворотний зв'язок. Це призводить до вимірюваного результату і часто викликає емоційну реакцію» [5].

Тобто у грі інтегруються правила, естетика та динаміка, які створюють окремий ігровий простір із власними законами, реальністю та сенсом. Гра є автономною діяльністю, яка має обмеженість або відсутність зв'язку з іншими видами активності. У процесі гри учасник тимчасово занурюється в окремий ігровий простір, де наслідки його дій мають значення виключно в межах ігрового середовища.

Гейміфікація тлумачиться як «використання ігрової механіки, естетики та ігрового мислення, щоб залучати людей, мотивувати до дій, сприяти навчанню та вирішенню проблем» [5]. На відміну від гри, гейміфікація не є самодостатнім ігровим процесом у традиційному розумінні. Вона передбачає застосування окремих ігрових елементів та їх інтеграцію в інші види діяльності, зокрема освітні, з метою підвищення зацікавленості та залученості учасників [1].

Бали, значки та виклики є складовими ігрових механік, однак самі по собі не забезпечують цілісного ігрового досвіду. У гейміфікації ці елементи використовуються насамперед для підвищення залученості, а не для створення повноцінної гри. Попри те, що системи заохочень, зокрема бали, значки та бейджі, є поширеним інструментом у гейміфікованих середовищах, надмірний акцент на них може мати небажані наслідки.

Зосередженість на зовнішніх винагородах стимулює переважно зовнішню мотивацію, яка, хоча й виявляється ефективною на початкових етапах, з часом втрачає свою дієвість. Для підтримання мотивації у таких випадках необхідно постійно збільшувати значущість та масштаб винагород, що створює додаткові виклики. Крім того, у разі припинення винагород учасники зазвичай втрачають зацікавленість і стають менш схильними до самостійного продовження навчання.

Зовнішня мотивація також не може повною мірою пояснити популярність відеоігор. Хоча винагороди є складовою частиною ігор, вони не є головним чинником, що зумовлює залученість гравців. Визначальну роль відіграє внутрішня мотивація, яка полягає у виконанні завдань не заради отримання винагород чи уникнення покарань, а через інтерес до самого процесу діяльності. Саме внутрішня мотивація пояснює, чому відеоігри здатні настільки захоплювати користувачів.

Отже, якщо внутрішня мотивація робить ігри настільки привабливими, у контексті гейміфікації важливо не лише зосереджуватися на винагородах, а й враховувати, як створити умови для формування і стимулювання внутрішньої мотивації.

Серед ефективних способів підтримки внутрішньої мотивації можна виокремити врахування трьох психологічних потреб, описаних у теорії самовизначення, та їх стимулювання через ігрові механіки [6]. Ці потреби включають: автономність – коли ми маємо свободу вибору, це сприяє кращій розумовій активності та досягненню більших результатів, ніж у ситуаціях, коли нами керують зовні; компетентність – здатність ефективно реагувати на виклики. Вона реалізується, коли завдання відповідають рівню наших навичок: занадто

легкі завдання швидко стають нудними, а занадто складні викликають стрес; спорідненість – потребу відчувати зв'язок і взаємодію з іншими людьми.

На гейміфікованих платформах користувачі зазвичай мають змогу обирати серед різних типів завдань, стратегій досягнення цілей і самостійно визначати оптимальний темп їх виконання. Окрім цього, користувачі можуть налаштовувати параметри окремих завдань відповідно до власних потреб. Наприклад, на платформі Quizlet у режимі «Заучування» доступні опції вибору типів запитань, перемішування термінів, активації звукових ефектів, зміни формату запитань та інші налаштування. Це дає можливість індивідуалізувати процес навчання, адаптуючи його до потреб, рівня знань та вподобань кожного учасника.

Принцип індивідуалізації навчання реалізується у тому, що складність завдання поступово зростає, та є адаптованою до рівня знань і навичок. Гейміфіковані платформи такі як Duolingo та Memrise пропонують завдання з поступово зростаючою складністю, адаптованою до рівня знань і навичок користувачів. Користувачі можуть обрати свій рівень, що дозволяє почати навчання з відповідного етапу. Це сприяє підтриманню інтересу та забезпечує оптимальне навантаження.

Інший аспект індивідуалізації навчання – це система зворотного зв'язку з підказками, оцінками прогресу та повідомленнями про досягнення. Наприклад, щоб мотивувати користувачів не пропускати тренування, гейміфіковані платформи впроваджують так звані щоденні відрізки (streak) - система відстежує, скільки днів поспіль користувач виконує завдання, і винагороджує його за послідовність, стимулюючи продовжувати.

Інші елементи зворотного зв'язку, зокрема оцінка прогресу (винагороди, повідомлення про досягнення) та візуалізація результатів за допомогою шкали прогресу (для кожної вправи, окремого рівня або профілю загалом), сприяють формуванню відчуття досягнення, що, своєю чергою, мотивує до регулярних занять.

Важливими елементами гейміфікації є таблиці лідерів, які сприяють створенню духу змагання та мотивують учасників досягати кращих результатів. Вони допомагають студентам відстежувати свій прогрес порівняно з іншими, стимулюючи подальшу активність і залученість.

Ще одним важливим компонентом є можливість ділитися своїми успіхами у соціальних мережах, що додає елемент соціальної взаємодії та визнання. Це сприяє формуванню позитивного іміджу учасників і заохочує їх до більшої участі в освітньому процесі, адже схвалення від однолітків і викладачів стимулює подальший розвиток.

Як правило, студенти комп'ютерних спеціальностей вже мають значний ігровий досвід, що робить їх більш сприйнятливими до використання ігрових механік у навчальному процесі. Вони звикли до системи викликів, досягнень, рівнів складності та винагород, що є ключовими елементами гейміфікації. Це дозволяє зробити навчання більш природним та органічним, адже багато з них мають навички, необхідні для швидкого освоєння гейміфікованих платформ.

Водночас важливо пам’ятати, що ефективне впровадження гейміфікації в навчання майбутніх ІТ-фахівців має враховувати не лише загальні принципи гейміфікації, а й їхній досвід у специфічних сферах ІТ. Зокрема, успішний досвід гейміфікації для ІТ-фахівців демонструє платформа Google Cloud Skills Boost, яка використовує систему балів, таблиці лідерів та відзнаки (Completion Badges і Skill Badges). Ці елементи мотивують користувачів до активного навчання та дозволяють продемонструвати їхні практичні навички через вирішення прикладних технічних завдань [4].

Попри численні переваги, варто зазначити, що ефективність гейміфікації значною мірою залежить від правильного впровадження та адаптації до конкретного освітнього контексту. Надмірне використання ігрових механік без урахування їхньої відповідності змісту навчальних матеріалів може призвести до зниження ефективності навчального процесу. Тому подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на розробку методик оптимальної інтеграції елементів гейміфікації в освітні програми, забезпечуючи їхню відповідність потребам студентів і освітнім цілям.

Список використаних джерел

1. Арістова Н., Махович І. Розуміння змісту і сутності поняття «гейміфікація» у науковому педагогічному просторі України. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 8(36). URL: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)-1058-1070 (дата звернення: 05.11.2024).

2. Кугай К. Індивідуальні стилі навчання як чинник ефективності іншомовної підготовки студентів комп’ютерних спеціальностей. *Education. Innovation. Practice*. 2024. Т. 12, № 9. С. 35–39. URL: https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i9-005 (дата звернення: 18.03.2025).

3. Малихін О., Арістова Н., Алєксєєва С. Індивідуалізаціянавчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньоїосвіти в умовах воєнного стану та повоєнний час: методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 59 с. URL: https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59.

4. Махович О., Махович І. Роль гейміфікації в освітніх платформах для підготовки студентів іт-спеціальностей на прикладі Google Cloud Skills Boost. *Науково-технічна конференція молодих вчених «Актуальні проблеми інформаційних технологій»* : Матеріали доп. (м. Київ, 25 жовт. 2024 р.). Київ, 2024. С. 45–50.

5. Kapp K. M. Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Center for Creative Leadership. 2012. 336 p.

6. Self-Determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness / ed. by R. M. Ryan, E. L. Deci. Guilford Press. 2017. URL: https://doi.org/10.1521/978.14625/28806 (date of access: 02.04.2025).

АДАПТАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Ольга МЕЛЬНИЧЕНКО,
кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
Анна КИСІЛЬ,
студентка 5 курсу ОПП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих»,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Система вищої освіти України сьогодні функціонує в умовах безпрецедентних випробувань, обумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Воєнний стан і пов'язані з ним руйнування інфраструктури, масова вимушена міграція студентів і викладачів, а також перехід на змішані форми навчання вимагають моделювання нових адаптивних механізмів розвитку закладів освіти та суб'єктів освітнього процесу. Невідповідність змісту підготовки фахівців актуальним потребам ринку праці посилює соціально-економічну нестабільність і створює загрози для конкурентоспроможності української освіти в міжнародному просторі. Особливої актуальності набуває проблема забезпечення інклюзивності та рівності в доступі до навчання, особливо зараз, коли зросла кількість людей з особливими освітніми потребами. Одночасно з цим, глобальний тренд переходу до концепції lifelong learning ставить перед українською системою вищої освіти завдання формування гнучких механізмів неперервного професійного розвитку, здатних оперативно реагувати на зміни вектору ринку праці. Комплексний підхід до вирішення проблем є необхідною умовою забезпечення якості вищої освіти та її конкурентоспроможності. Незважаючи на те, що певні кроки до змін у вищій школі в України відбуваються вже зараз, на практиці вони демонструють недостатність розробленості механізмів адаптації до викликів.

Термін «адаптація» походить від латинського adaptatio – «пристосування». Загалом адаптацію розуміють як динамічний процес пристосування системи до змінного середовища для підтримання рівноваги та ефективності функціонування. У психології адаптація означає здатність індивіда пристосуватися до нових умов і інформації, щоб ефективно діяти у світі. Швейцарський психолог, філософ Жан Піаже у своїй роботі розглядав адаптацію як процес когнітивного розвитку, що відбувається через асиміляцію та акомодацію знань [11]. У соціологічному й педагогічному контексті адаптація розглядається як процес входження особистості в соціальне середовище. Деякі українські науковці (Ю. Ган, І. Милославова та ін.) трактують адаптацію як початковий етап соціалізації, що забезпечує включення людини в систему суспільних відносин. Інші ж автори (В. Бочарова, Т. Шибутані та ін.) не розрізняють принципово адаптацію і соціалізацію, вважаючи їх одним процесом накопичення досвіду. Третя група вчених розглядає адаптацію ширше за соціалізацію – як основу людського життя, зумовлену біологічними та

соціальними чинниками спадковості [1]. Таким чином, у соціально-педагогічній площині адаптація – це і механізм засвоєння соціального досвіду, і результат успішного входження особистості в нове соціальне середовище. Українські дослідники К. Андросович (2016) і М. Блажківський (2014) зазначають, що поняття адаптації вивчається в різних науках (біології, психології, педагогіці тощо) і не має однозначного тлумачення, хоча всі трактування підкреслюють її ключову сутність – пристосування до середовища [1], [4].

Поняття виклик (challenge) у широкому сенсі означає складне завдання або проблему, що вимагає зусиль для подолання. З точки зору психології виклик нерідко сприймається як стимул для розвитку. Лазарус та Фолкман в теорії стресу (1984) розрізняли стресори за типом оцінки: challenge – це стресор, оцінений як потенційно корисний, що сприяє оволодінню ситуацією та особистісному росту, на відміну від threat – загрози, яка несе шкоду [14]. У галузі освіти та соціології виклик часто означає суспільну проблему або важке завдання, що потребує колективної відповіді. В. Базелюк (2020) дає таке визначення: виклики – це обставини, які не можна ігнорувати; по суті, це проблеми (зазвичай глобального масштабу), для яких не завжди існує одне правильне рішення. Головна роль такого виклику – стимулювати появу якісно нових підходів чи явищ; якщо ж суспільство не реагує на виклик, він переростає в загрозу, що веде до кризи [3].

Система вищої освіти охоплює сукупність інституцій, норм та відносин, що забезпечують функціонування вищої освіти в країні або регіоні. В ст. 11 ЗУ «Про вищу освіту» від 01.07.2014 наведено чітке визначення: систему вищої освіти складають заклади вищої освіти всіх форм власності, рівні та ступені (кваліфікації) вищої освіти, галузі знань і спеціальності, освітні й наукові програми, стандарти освітньої діяльності та вищої освіти, органи управління у сфері вищої освіти, а також учасники освітнього процесу [10]. Таким чином, з організаційної точки зору система вищої освіти – це комплекс установ та елементів, що взаємодіють для надання освітніх послуг на рівні вищої освіти.

Сучасні дослідники акцентують увагу на адаптації системи вищої освіти до новітніх викликів. Зокрема, українська система вищої освіти останніми роками переживає серйозні випробування у зв’язку з воєнним вторгненням. За матеріалами Національної академії педагогічних наук України (Кремень та ін., 2023), в умовах воєнного стану перед вищою школою постали проблеми загроз фізичній безпеці студентів і викладачів, руйнування матеріальної бази закладів, вимушене переміщення університетів, а також необхідність забезпечити безперервність освітнього процесу та рівний доступ до навчання [6]. Також, серед головних викликів для вищої освіти України під час війни можна віднести невідповідність системи вищої освіти потребам економіки (розрив між підготовкою фахівців і потребами ринку праці), слабку інтеграцію у світовий освітній простір, кадрові та фінансові проблеми університетів. Цю проблему піднімали як українські наприклад, О. Грішнова (дисбаланс підготовки кадрів), так і зарубіжні експерти (звіт OECD щодо навичок молоді) [12]. Наразі дуже актуальним постає питання інклюзії в освіті (забезпечення рівних можливостей для всіх студентів, зокрема з особливими потребами чи переселенців). Це

відображено й в ключових пріоритетах розвитку вищої освіти, сформульованих НАПН: гарантування рівного доступу до якісної освіти та соціальної підтримки студентів є однією з головних рекомендацій на час війни та повоєнного відновлення [6].

Також суттєвим стратегічним напрямом є розвиток освіти протягом життя. Виклики сучасності – швидкий науково-технічний прогрес, часта зміна професій – роблять необхідним концепт «навчання впродовж життя». В. Базелюк зазначає, що лише безперервна освіта, яка триває протягом життя людини, дозволить суспільству ефективно реагувати на нові глобальні виклики та забезпечувати особистісний і професійний розвиток громадян [3]. Зокрема, в доповідях ЮНЕСКО підкреслено, що сталий розвиток неможливий без розвиненої системи освіти дорослих і навчання протягом життя [15]. В українських дослідженнях (наприклад, Н. Кузьменко, С. Тульчинська та ін.) аналізуються перспективи впровадження концепції «Lifelong Learning» в українські університети через програми перепідготовки, підвищення кваліфікації, відкритий університет тощо.

Таким чином, підсумовуючи проведений аналіз, можна констатувати, що ефективна адаптація української системи вищої освіти до сучасних викликів можлива лише за умови комплексного впровадження міжрівневих механізмів, що поєднують інституційну гнучкість, технологічну модернізацію та соціальну підтримку. Ключові інструменти: оперативне оновлення освітніх стандартів та програм у тісній кооперації з представниками ринку праці; створення модульних дистанційних платформ для забезпечення безперервності навчання; реалізація політики інклюзії через індивідуальні навчальні траєкторії, психологічні програми підтримки студентів з особливими освітніми потребами та переселенців; розвиток системи професійної перепідготовки й сертифікації, а також зміцнення міжнародної академічної співпраці для інтеграції найкращих освітніх практик. Реалізація цих механізмів сприятиме підвищенню стійкості, конкурентоспроможності та соціальної ефективності вищої освіти в умовах воєнного стану й післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Андросович К. А. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2016. № 3(46). С. 20–24.

2. Безпалько О. В. Адаптація студента до навчання у вищій школі, її види та умови ефективності. *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи.* Київ : Університет менеджменту освіти, 2013. С. 6–8.

3. Базелюк В. Г. Виклики та перспективи освіти дорослих в Україні // Збірник матеріалів конференції. Київ : Університет менеджменту освіти, 2020. С. 1–9.

4. Блажківський М. І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* 2014. Вип. 1. С. 233–242.

5. Козубовська І. В., Шикітка Г. М. Наукові підходи до розуміння термінів «адаптація» і «соціалізація» особистості. – 2019.

6. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : виклики і відповіді // Вісник НАПН України. – 2023. – Вип. 5(2).
7. Криштанович С. В., Середюк Я. І. Основні напрямки удосконалення системи вищої освіти // Педагогічна академія : наук. записки. – 2024. – № 12. – С. 45–52.
8. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих в Україні : стан і перспективи розвитку // Наукові записки УМО. – 2019. – № 1. – С. 11–19.
9. Стискач В. та ін. Актуальні проблеми розвитку вищої освіти : навч.-метод. посібник. – Івано-Франківськ : ПНУ, 2021. – 430 с.
10. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014. – Ст. 11.
11. Cherry K. Adaptation in Piaget's Theory of Development // Verywell Mind. – 2023.
12. OECD. Education and the Labour Market in Eastern Europe : Working Paper. – 2018.
13. Selye H. Stress and the general adaptation syndrome // BMJ. – 1950. – Vol. 1. – P. 1383–1392.
14. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : Springer Publishing Company, 1984. 456 c.
15. UNESCO. Higher education in the context of lifelong education. – UNESCO Institute for Education, 2002.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ОСВІТНЄ ТА НАУКОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Володимир МОКЛЯК,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна
Леся ПЕТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна
Руслан ПЕТРЕНКО,
аспірант кафедри культурології, філософії та музеєзнавства,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Початок XXI століття – це період активної цифрової трансформації суспільства, в якому цифрові технології відіграють ключову роль. Усі соціально-економічні сфери сучасного суспільства демонструють ознаки широкого застосування та впровадження нових цифрових технологій, швидкому

поширенню яких сприяє інфраструктура мережевих комунікацій, що характеризує трансформацію сучасної цивілізації. Вплив цифрових технологій на систему вищої освіти є неминучим, і на етапі цифрової трансформації система освіти має підтримувати необхідний рівень культурних і соціальних відносин, відповідно головного завдання підготовки професійних кадрів відповідно до соціальних змін. Цифрові технології у закладах вищої освіті передбачають глибокі зміни в освітньому процесі.

Цифровізація економіки та суспільства є найдинамічнішим процесом, який вносить фундаментальні зміни в економічну систему та відкриває нові можливості та перспективи розвитку. Цифровізація – це процес безперервної інтеграції реального та віртуального світу, який стає головним фактором інноваційного розвитку сучасної національної економіки. У той же час, якщо цифрові технології, з одного боку, створюють нові можливості для функціональності системи освіти, з іншого боку вони несуть невизначеність і навіть загрози, пов’язані з автоматизацією виробничих процесів і соціальними наслідками загальновідомої безпеки.

Велике значення має здатність особистості ставити нові завдання, вирішувати їх, знаходити оригінальні підходи до вирішення, що виражається в самостійності, активності, оригінальності, спроможності переносити думки з однієї сфери в іншу за певних умов реалізації цілей, способів і засобів діяльності [1]. Сьогодні розвиток людства все більше пов’язаний з використанням цифрових технологій, які дозволяють гнучко підлаштовувати якість людського капіталу під прямі завдання виробництва та особистісного розвитку.

У той час як розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) все більше стає важливим фактором у зміні соціально-економічних систем, швидкість соціально-економічного, культурного та інституційного розвитку та зростання параметрів людського капіталу (розвиток потенціалу) часто не встигають за швидкістю розвитку ІКТ [2]. Потрібні активні заходи (насамперед на рівні системи освіти) щодо розвитку здібностей учнів до самостійного навчання, впровадження та поширення принципів навчання впродовж життя. Навчання впродовж життя — це безперервне набуття та розвиток знань і навичок, яке триває протягом усього життя людини. Це навчання здійснюється за допомогою формальних засобів, таких як освіта, навчання, наставництво, курси та підвищення кваліфікації, а також неформальних засобів отримання нового досвіду в процесі самого життя. Навчання впродовж життя – це концепція безперервного, добровільного пошуку нових знань, викликаний професійними та особистими причинами [6].

У зв’язку з цим система безперервної освіти має сприяти набуттю широких компетенцій для успішної професійної та громадської діяльності, а також для особистісного розвитку. Використання нових перспектив, таких як: цифрові, інформаційні та мультимедійні у сучасному освітньому просторі, розширює можливості для розвитку інноваційних освітніх технологій.

Суть цифрової трансформації освіти полягає в ефективному та гнучкому застосуванні сучасних інформаційних технологій у всьому освітньому контенті: між персоналом усередині закладу освіти, між викладачами та студентами, між

стейкхолдерами. Процес інтеграції цифрових технологій в освіту стає реальністю сучасного суспільства та перспективою на майбутнє, виступаючи домінуючим фактором конкуренції навчальних закладів. Іншими словами, зараз триває цифровізація освітніх просторів, а точніше – розширення освітнього середовища за рахунок цифровізації [2].

Ми вважаємо, що буквальна цифровізація всіх сфер людського життя, швидке впровадження та інтеграція інноваційних технологій, включаючи біотехнології, нанотехнології, когнітивні та інформаційні технології, розвиток різних форм штучного інтелекту вимагають значної інтелектуальної підтримки, а тому необхідні якісні зміни в освіті. Водночас сучасні заклади вищої освіти розвивають нові напрямки підготовки та професійного зростання відповідно до тенденцій змін інформаційних процесів. Найважливіший акцент сьогодні робиться на розробці нових освітніх стратегій, які передбачають більш активний розвиток творчих здібностей і талантів, певну гнучкість мозкової діяльності, набуття знань з метою генерування зовсім інших видів знань [3].

Особистісна ідентичність як структурно-динамічна система безперервно формується в процесі суспільного розвитку, в якому особистість опановує як об'єктивний, так і суб'єктивний життєвий простір. Найважливішим напрямом у формуванні фундаменту професійної ідентичності є освітнє середовище закладу вищої освіти. Примітною особливістю сучасного освітнього простору є те, що він значно розширився за рахунок розвитку цифрового, інформаційного та мультимедійного мережевого простору в Інтернеті. Інтенсивна цифровізація освітнього середовища створює нові освітні простори, де формується професійна ідентичність майбутніх фахівців. Специфікою цього нового освітнього простору в контексті, що розглядається, є, з одного боку, зменшення можливостей реальної взаємодії та неформальних контактів між здобувачами та викладачами, і, зокрема, представниками обраної професії. Інтерактивність цифрових навчальних середовищ створює унікальні можливості для розвитку ефективних психолого-педагогічних навичок для підтримки формування професійної ідентичності [5]. Тому важливим і актуальним завданням професійної освітньої спільноти є розробка освітніх стратегій, які, з одного боку, максимально використовують творчий потенціал технологічних цифрових інструментів, що полегшує залучення сучасних студентів до освітнього процесу, а з іншого – мінімізують руйнівні тенденції, що виникли [5].

Цифрова трансформація вищої освіти відбувається за такими ключовими напрямками: розвиток інфраструктури цифрової освіти; розробка цифрових навчально-методичних матеріалів, засобів і сервісів, у тому числі цифрового оцінювання освіти студентів; розробка та поширення нових моделей (напрямів) організації навчальної роботи; розширення можливостей організації навчальної діяльності в різних групових (командних) формах.

Сучасне суспільство диктує попит на фахівців, які володіють новими технологіями. У сфері сучасної освіти точиться дискусія про те, який напрямок розвитку цифрової освіти найбільш продуктивний, враховуючи, що комп’ютери вже стали об’єктивною реальністю. Цифрова освіта дозволяє розробляти індивідуальні програми навчання. Перед кожним здобувачем постає унікальний

набір завдань, і пошук відповідей на них вимагає творчого підходу та вміння порівнювати, оцінювати, аналізувати та фільтрувати необхідну інформацію. Тому університети повинні розвивати глибоке розуміння цифрового середовища та здатність адаптуватися до нових умов і створювати новий контент.

Адаптивне (або інтелектуальне) навчання має на меті перетворити здобувачів із пасивних одержувачів знань на учасників освітнього процесу, роблячи навчання цікавим та підбираючи навчальні матеріали, які адаптовані до реального завдання та пізнавальних можливостей здобувачів, і реалізується, як правило, на веб-платформах. Саме в адаптивних навчальних технологіях закріплюються такі поняття, як персоналізовані навчальні шляхи та траєкторії навчання. Адаптивне навчання – це сучасний підхід, який спрямований на врахування індивідуальних здібностей і потреб здобувачів. У зв'язку з цим невипадково набули поширення глобальні освітні продукти та масштабні онлайн-курси. Онлайн-курси мають перевагу, оскільки вони дають студентам можливість вибрати те, що вони хочуть, отримати знання за короткий проміжок часу, і зробити це без витрат на подорожі. Онлайн-навчання також дає учням відчуття свободи та контролю над власним прогресом, що мотивує їх досягати своїх цілей.

Цифрові технології докорінно змінюють зміст і формати подання в освітній сфері. Останнім часом спостерігається тенденція до використання доповненої реальності (AR) і віртуальної реальності (VR). Завдяки новим освітнім технологіям можна зробити навчання спільним та інтерактивним. Доповнена реальність, віртуальна реальність і змішана реальність є прикладами інноваційних технологій, які покращують підготовку майбутніх вчителів, створюючи захоплюючі семінари для здобувачів. Віртуальна реальність може перенести зовнішній світ в аудиторію, і навпаки. З’являється все більше освітніх програм, які переносять здобувачів у реальні місця або дозволяють їм ділитися своїми віртуальними твореннями зі світом. Віртуальна реальність має високий потенціал для підвищення цифрової грамотності, доповнена реальність і змішана реальність мають величезний потенціал у вищій освіті.

Цифрові навчальні простори в навчальних закладах відкривають принципово нові можливості. Це означає, що навчання може здійснюватися не лише в аудиторії, але й у зручних і відповідних місцях. Індивідуальний підхід до здобувачів надає можливість використовувати наявні електронні ресурси, а також створювати власні матеріали та ділитися ними. Простір цифрової освіти спрямований насамперед на виховання креативного мислення, здатності приймати нестандартні рішення, моральності особистості та соціально відповідальної молоді. Цифрове навчальне середовище передбачає використання сучасних цифрових інструментів, інформаційно-бібліотечного центру, планування навчальних програм, проміжне та підсумкове оцінювання. Основними компонентами цифрового навчального середовища мають бути програмно-технічні засоби, а освітній процес має відображатися в інформаційному середовищі. Завдання цифрового середовища полягає в тому, щоб підтримувати навчальний процес за допомогою методичних та інших ресурсів, надавати сучасні засоби пошуку, збору, аналізу, обробки та

представлення навчальних матеріалів, а також сприяти дистанційній взаємодії між усіма учасниками навчального процесу [7].

Отже, згідно з проаналізованими дослідженнями дослідників, цифрову трансформацію освіти можна назвати сучасним етапом освітніх інновацій, що характеризується переходом до нових методів навчання з використанням цифрових технологій. У наукових публікаціях можна знайти різноманітні визначення цифрової компетентності, кожне з яких відображає різні аспекти цього багатогранного поняття. Досі немає консенсусу щодо правильного визначення та розуміння таких термінів, як «цифрова компетентність», «цифрова грамотність» і «цифрові навички».

Між поняттями цифрової компетентності та цифрової грамотності існує тісний зв'язок, і вони часто використовуються як синоніми. Цифрова грамотність – це, як правило, широкий набір знань і навичок, які дозволяють людям впевнено та продуктивно використовувати сучасні цифрові інструменти, технології та Інтернет-ресурси. В епоху, коли все більше процесів переміщується в цифровий простір, ця навичка стає однією з найважливіших для кожного з нас. Цифрова компетентність – це не просто вміння використовувати ІКТ, а цілий набір знань, умінь і навичок, які допомагають людям ефективно використовувати цифрові інструменти для вирішення повсякденних і професійних завдань, працювати в командах, аналізувати інформацію, генерувати ідеї та взаємодіяти з іншими [7].

На нашу думку, система цифрової компетентності поділяється на три основні групи: знання, уміння та навички:

1) інформаційна – включає знання, уміння та навички, пов'язані з переглядом, пошуком, фільтрацією та керуванням інформацією та цифровим вмістом;

2) комунікативна – це знання, уміння та навички, необхідні для спілкування та обміну інформацією в різних формах за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (електронна пошта, месенджери, чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо).

3) технічна – знання, навички та вміння вирішувати різні проблеми за допомогою ефективного та безпечного використання апаратного та програмного забезпечення (ПЗ), включаючи використання комп'ютерних мереж, хмарних служб тощо.

У свою чергу, кожна група має визначити такі компетенції:

1) універсальні – базові знання, уміння та навички, необхідні людям як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

2) компетентнісні – знання, уміння та навички, властиві певному виду професійної діяльності особи.

У сучасному контексті цифрового суспільства кожна людина, незалежно від сфери діяльності, повинна володіти певними універсальними (базовими) цифровими компетенціями, оволодіння якими дозволить використовувати ІКТ у повсякденному житті, навчанні та професійній діяльності.

Цей вид знань має охоплювати такі знання, уміння та навички, що відносяться до інформаційної групи цифрових компетентностей:

- знання основних пошукових систем;

- можливість формування запитів до пошукових систем;
- можливість пошуку офіційних сайтів державних і місцевих органів влади та ін.

Професійні знання, уміння та навички цієї групи можуть включати знання та навички роботи з професійно важливими інформаційними порталами. Наприклад, для майбутнього педагога – це може включати знання офіційних джерел інформації, де знайти актуальну освітню інформацію та вміння працювати з цими джерелами.

Приклади універсальних комунікаційних компетенцій включають:

- знання основних поштових серверів (наприклад, Ukr.net –Безлімітна пошта; I.ua – Найкоротша поштова адреса; Meta.ua – Український інформаційний портал; Online.ua – Безкоштовна електронна пошта без обмежень; Bigmir.net – Інформаційно-розважальний портал. ТОП закордонних поштових сервісів: Gmail – Поштовий сервіс Google; Zoho mail – Корпоративна пошта для домену; Outlook – Поштовий сервіс Microsoft; Yahoo mail – Поштовий сервіс Yahoo; AOL mail – Поштовий сервіс конгломерату AOL; Mailfence – Поштовий сервіс компанії ContactOffice Group; Protonmail – Поштовий сервіс Proton Technologies AG) [4];
- знання основних месенджерів (наприклад, WhatsApp, Telegram, Viber), соціальних мереж (наприклад, Фейсбук, Інстаграм, Тік-Ток) та вміння працювати з ними;
- вміння працювати з електронною поштою (створення, отримання, пересилання електронних листів, прикріплення цифрових документів до електронних листів тощо);
- вміння працювати з хмарою (розміщувати файли в хмарі, ділитися посиланнями на файли в хмарі, завантажувати файли з хмари за посиланнями тощо).

Професійні навички спілкування включають, наприклад, знання етики ділового листування та правил написання ділових електронних листів.

До універсальних технічних можливостей відносяться:

- знання принципів, методів і властивостей сучасних ІКТ;
- знання основних методів інформаційної безпеки та способів захисту персональних даних і конфіденційності;
- знання базових алгоритмів та програмування;
- мати розуміння методів штучного інтелекту;
- можливість використання системного програмного забезпечення, такого як файлові менеджери, програми-архіватори та антивірусні програми;
- навички роботи з прикладним програмним забезпеченням: тестовими процесорами (Microsoft Word, LibreOffice Writer), табличними процесорами (Microsoft Excel, LibreOffice Calc), програмами для підготовки та перегляду презентацій (Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress), системами керування базами даних (Microsoft Access), графічними редакторами (Inkscape, GIMP), програмами розпізнавання символів (ABBYY FineReader), браузери (Chrome, Yandex, Opera, Microsoft Edge, Firefox), поштові клієнти (Mozilla Thunderbird, The Bat!) тощо [4];

- технології з використанням цифрових пристроїв (сканерів, принтерів, копіювальних апаратів тощо).

При підготовці студентів значну увагу слід також приділяти питанням інформаційної безпеки, вмінню розрізняти інформаційні загрози, умінню запобігати проникненню у відомчі інформаційні канали, умінню запобігати витоку інформації обмеженого службового характеру та персональних даних.

Важливо також, що цифрові технології активно впроваджуються в навчальний процес.

- розробляються різноманітні освітні Інтернет-ресурси;
- в інформаційній системі університету для кожного студента створюється особистий кабінет, де студенти можуть переглядати розклад занять, поточну успішність, складати проміжні іспити, створювати портфоліо, заповнювати анкети та опитування;
- проваджується система дистанційного навчання (Moodle, Google Class), яка дозволяє викладачам створювати онлайн-курси, де здобувачі можуть вивчати, повторювати та складати тести з предметів, які вони вивчають;
- університет створює систему електронної бібліотеки, щоб забезпечити всім бажаючим доступ до електронних підручників університету та навчальних мультимедійних електронних видань;
- викладачі та здобувачі активно використовують електронну пошту та месенджери для спілкування;
- звіти про проходження практики, курсові та випускні кваліфікаційні роботи студенти можуть подавати в електронному вигляді.

Тому цифрові компетенції відіграють важливу роль у житті студентів, тому що сучасне навчання не лише дозволяє використовувати ІКТ у майбутній професійній діяльності, а й робить здобувача повноправним учасником навчального процесу.

Отже, використання ІКТ у навчанні майбутніх педагогів слід розглядати з таких позицій:

- ефективний інструмент для дослідження та вирішення професійних проблем;
- засіб спілкування та особистісного розвитку, що забезпечує доступ до величезної кількості професійно важливої інформації;
- інструмент навчання, який допомагає розвивати нові вміння та навички.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю., Буров О. Ю., Дементієвська Н.П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том. 70. №2. С. 313–331.

2. Kapiton A.; Kononets N.; ZhamardiyV; Huz L.;Petrenko L.; Khomenko A.; Ishchenko I. Componentes da competência professional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. Revista on line de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v. 27, n. 00, e023069, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18803

3. Паршукова Л.М., Паршуков С.В. Застосування інтернет-ресурсів в

освітньому процесі. Moderní aspekty vědy: XIX. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2022. Pp.112–122. URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-19.pdf.

4. Топ 5 електронних поштових сервісів України. https://marketer.ua/ua/top-5-email-services-in-ukraine

5. Hodovaniuk T., Makhometa T., Tiahai I., Medvedieva M., Pryshchepa S., Voznyak A. Educational Trainings as One of the Effective Forms of Digital Competence Development of Secondary School Teachers. In Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology. Vol. 2. 2022. pp. 372-381. DOI: 10.5220/0010931900003364. URL: https://www.scitepress.org/PublicationsDetail.

6. What is Information and Communications Technology. Market Prospects. [Electronic resource]. Access mode: https://www.marketprospects.com/articles/information-and-communications-technology-ict.

7. The Use of ICT in Education. Pedagoo Online Platform. [Electronic resource]. Access mode: https://pedagoo.com/uses-of-ict-in-education/?lang=en

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ

Роман НЕВЗОРОВ,
кандидат педагогічних наук, доцент,
начальник кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
Павло ОНИПЧЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії,
Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
Олег ГРОМИКО,
кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна

Насьогодні у льотному ВВНЗ України відсутня цілісна науково обґрунтована й експериментально перевірена педагогічна система, яка забезпечує якість професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації. Фактично, на практиці функціонує своєрідний гібрид з нормативно визначених компетенцій випускника та індивідуальними методиками льотчиків-інструкторів. Поряд із цим, варто підкреслити, що в сучасній науці не визначена закінчена система професійної підготовки льотного складу.

Існуючі на сьогодні наукові позиції [1, 2], щодо забезпечення якості військово-професійної освіти у ВВНЗ, в цілому, в більшій або меншій мірі дуже

подібні. Проведений аналіз свідчить, що вони демонструють такі концептуальні проблеми:

– зведення поняття наземного навчання до конкретних психолого-педагогічних методик і вправ тактико-теоретичного навчання, що не відповідає його реальному наповненню (спеціальному теоретичному і тактико-теоретичному, тренажерному, психологічному, фізичному і психофізіологічному навчанню);

– традиційно домінуюча роль психологічної складової (акцент на особистості курсанта-військового льотчика) при теоретично нерозвиненій педагогічній складовій, у тому числі в частині забезпечення якості наземного навчання.

Під час визначення концептуальних основ педагогічної системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації ми виходили з наступних базових передумов і припущень:

1. Якість навчання в умовах освітнього процесу у ВВНЗ може бути забезпечена передусім педагогічними засобами й інструментами (оптимальними методами і технічними засобами, адекватними педагогічними умовами та сприятливо-мотиваційним інформаційно-освітнім середовищем, кваліфікованими педагогічними кадрами тощо).

2. Наземне навчання у найзагальнішому розумінні є складовою фахової підготовки майбутніх льотчиків, що здійснюється на землі засобами тренажерної, тактичної та технічної підготовки на основі раніше набутих спеціальних військово-теоретичних знань, а також вмінь і навичок; воно займає особливе пропедевтичне місце, а його особливостями є необхідність готувати курсантів до фактору професійного ризику ще на передпольотному етапі та міждисциплінарною інтеграцією цієї педагогічної будови.

3. Ключовим індикатором якості професійної підготовки закономірно повинна бути готовність майбутніх льотчиків до професійної діяльності, ядром якої є виконання польотів.

Концептуальний вигляд пропонованої педагогічної системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації відповідно до зазначених її істотних характеристик повинен мати такий вигляд.

1. Ідея та принципи.

1.1. Ідея. Ідейним ядром нашої системи виступає запровадження ефективної моделі підвищення рівня професійної готовності майбутніх льотчиків засобами наземного навчання.

1.2. Принципи. Виступаючи керівними положеннями розробки, організації та функціонування нашої педагогічної системи, принципи вказують на її змістовне наповнення і характер. До базових принципів педагогічної системи забезпечення якості професійної підготовки ми відносимо наступні: спадковість; послідовність; науковість; технологізм; системність; вимірюваність показників якості фахової підготовки.

2. Структура.

2.1. Мета – досягнення необхідного рівня професійної готовності до польотів.

2.2. Зміст є структурно-логічним комплексом теоретичних, загальновійськових тактичний і тактико-спеціальних навчальних дисциплін, тренажерної підготовки та спеціального фізичного, психологічного і психофізіологічного тренажу, а також комплекс контрольно-перевірочних заходів успішності та якості опанування ними крізь компоненти фахової готовності.

2.3. Суб'єкти: майбутні льотчики, викладацький та інструкторський склад ВВНЗ, зацікавлені сторони – стейкхолдери (офіцери бойових частин (авіаційних бригад), представники командування ПС ЗС України та інші);

2.4. Засоби педагогічної комунікації: виходячи з провідних світових тенденцій військово-авіаційної освіти [3], освітній процес слід максимально наблизити до практики фахової діяльності, з метою чого пропонується замінити 1/2 семінарських занять із загальновійськових, авіаційно-тактичних та спеціальних навчальних дисциплін сучасними формами військово-освітньої роботи: військово-тактичні ігри, інтерактивні збори з елементами «e-lining», розбір уявних польотів, «кейс»-аналізи віртуальних бойових польотів тощо.

2.5. Дидактичні засоби: сучасний арсенал освітніх технологій навчання, адаптований під специфіку військово-авіаційної освіти (передусім, інтерактивні прийоми в малих групах).

3. Механізми зв'язків і структурування елементів і компонентів системи:

3.1. Створення необхідних умов формування у майбутніх льотчиків якостей самопізнання, самозростання, самооцінки, навчання в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3.2. Формування атмосфери вільного і продуктивного розвитку особистості.

3.3. Дотримання відповідності професійної підготовки майбутніх льотчиків стандартам НАТО та дотримання сутність і зміст чинних стандартів НАТО щодо бойових польотів.

3.4. Впровадження навчальної дисципліни «Планування та моделювання польотів».

3.5. Виокремлення наземного навчання, як окремої педагогічної конструкції.

Запропонована нами педагогічна система орієнтована на подолання базового протиріччя між сучасними вимогами до підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації, застарілою практикою їх освітньої підготовки та відсутністю адекватної відповідної військово-педагогічної теорії у близькій та середній перспективі. Суміжними напрямами реалізації цього завдання, на які прямо не впливає запропонована педагогічна система, але які відображені в її змісті вважаємо наступні:

– періодичне системне оновлення навчального та бойового авіапарку ПС ЗС України відповідно до прийнятого за стандартами НАТО рівня;

– розробка і запровадження комплексу сучасних професійних компетенцій на офіційному рівні відповідної освітньої програми ВВНЗ з

нормативною диференціацією наземного навчання як пропевдичної складової професійної підготовки майбутніх льотчиків;

– нормативне закріплення понять «наземне навчання», «якість наземного навчання» на рівні офіційних державних керівних і методично орієнтуючих документів.

Список використаних джерел

1. Бреславець М.М., Джус Р.М., Клюшников І.М. Методологія підготовки льотних екіпажів військової авіації. *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України.* 2014. № 2(15). с. 25-31.

2. Вітченко А. О., Осьодло В. І., Салкуцан С. М. Технології навчання у вищій військовій школі: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. проф. В. М. Телелима. Київ : НУОУ ім. Івана Черняховського, 2016. 250 с.

3. Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості : монографія. Кіровоград : *Полімед-Сервіс*, 2014. 534 с.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Іван ОСІННІЙ,
аспірант кафедри психології та педагогіки,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна

Сучасні світові катаклізми, пов’язані з неминучим наслідком технологічного прогресу, актуалізували проблему просвітництва населення в галузі медицини. Історія розвитку цивілізації дає розуміння, що наукові відкриття самі по собі не варті цінності, якщо не призначені нести користь максимально широкій категорії людства, а отже, мають бути популяризовані в масах, пристосовані для використання групами суспільства, що знаходяться в полі наукової галузі, де це відкриття було здійснено.

У бестселері Стівена Пінкера доведено, що завдяки просвітництву людство просувається вперед у найважливіших вимірах буття людини: здоров’ї, освіченості, безпеці, миру, щасті [2, 3]. Важливим елементом просвітницької гуманістичної місії в глобальному вимірі є медичне просвітництво, яке дозволяє як покращити якість життя людей у цілому, так і популяризувати найбільш ефективні способи медичних маніпуляцій у професійному медичному осередку.

З огляду на означене, актуальності набуває проблема підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності, що найбільш ефективно може бути організована через застосування специфічної технології.

Технологічний підхід в апробації освітніх інновацій стає все біль популярним внаслідок його ефективності щодо впровадження нових змістів та методик в освітні програми, уведення нових тематичних модулів, корекцію способів взаємодії суб’єктів навчального процесу. Історично поняття «технологія» (грец. techne – мистецтво, майстерність і logos – слово, учення) у значенні науки про майстерність виникло у зв’язку з технічним прогресом. У

«Глосарії термінів із технологій освіти» (Париж, ЮНЕСКО) це поняття сформульовано як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти [1]. Досліджуючи історію становлення педагогічної технології, О. Пєхота виокремлює особливості її реалізації, що представлено за певною схемою: задум упровадити інженерний підхід («інженерна педагогіка») → технічні засоби в навчальному процесі → алгоритмізація навчання (програмоване навчання) технологічний підхід → педагогічна технологія (дидактичний аспект) → поведінкова технологія (аспект виховання) [1].

У сучасному науково-педагогічному дискурсі уявлення про технологію, що реалізується у вищій школі, тяжіє до розуміння її як конструювання процесу підготовки фахівців, організованого за певною схемою (алгоритмом), що відображує мету, завдання, методологічні засади, зміст досліджуваного утворення, режим та особливі умови організації експерименту та критерії оцінювання результатів його впровадження.

Технологія підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності має бути організована на засадах гуманізму й етичної відповідальності за наукові відкриття в галузі медицини, що з однієї сторони покращують якість життя людей, а з іншої – можуть давати побічні негативні ефекти. Таке розуміння сенсу медичного просвітництва спрямовує на виокремлення конкретних соціальних аудиторій – споживачів означеного процесу, серед яких варто виділити групи:

- медичних працівників – як таких, що зацікавлені в інформації про нові технології і препарати;
- хворих (особливо в постійних діагнозах) – як групи, що потребує просвітництва в способах організації особливих умов життєдіяльності;
- різних соціальних груп – як аудиторії, яку необхідно інформувати про небезпеку інфекційних захворювань, пандемії та способів гігієни й профілактики, а також популяризації здорового способу життя.

Усвідомлення особливостей соціальних груп, для яких має бути організована просвітницька діяльність у галузі медицини, дає можливість виокремити зміст підготовки майбутніх лікарів до реалізації конкретних просвітницьких завдань, а отже – переглянути й скорегувати змістові модулі навчальних дисциплін, що можуть бути потенційно актуальні для вище означених цілей. Маємо орієнтуватись на вибір курсів, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань, формування комплексних компетенцій.

Зауважуючи на тому, що будь-яка експериментальна технологія реалізується в обмежені часові терміни, маємо звернути увагу на вибір ефективних методів впливу, що дозволятимуть максимально швидко досягти педагогічної мети. З огляду на специфічність організації навчального процесу в медичному закладі освіти, варто обирати методи й прийоми взаємодії зі студентами, які актуалізуватимуть комунікативну компетентність, що дозволятиме впливати на аудиторії, розвивати енциклопедичність мислення, яке позначається на рівні ерудованості лікаря-просвітника, а отже, стає умовою його авторитетності в слухачів, застосовувати принцип компелексного підходу до

наукового знання – як запоруки можливостей оперувати конкретною інформацією, інтерпретуючи її для різної просвітницької мети й рівнів готовності сприйняття різними аудиторіями.

Оскільки в медичних університетах класичний спосіб розвитку комунікативних компетенцій (через викладання відповідних мовних дисциплін) є неможливим, варто звернути уваги на способи взаємодії, що ґрунтуються на інтеграції комунікації і психологічних технік, пов'язаних із нейропсихологією, зокрема із сугестопедичною концепцією навчання, яка обґрунтовує комплексне використання в навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню; теорією нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини та інших, які є елементами знань у межах викладання фахових дисциплін.

Результативність технології підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності визначається досягненням сформованості усіх компонентів готовності до просвітницької діяльності лікаря, а саме:

- комплексу його знань із теми просвітництва;
- здатності популяризувати ці знання з урахуванням рівня сприйняття аудиторіями;
- ініціативності й активності в організації заходів із просвітництва;
- високого рівня організаторських та комунікативних здібностей;
- спрямованості на постійне самонавчання та професійний розвиток.

Усвідомлення змісту досліджуваного утворення означує шляхи вибору методик оцінювання рівня його сформованості, серед яких маємо орієнтуватись як на класичні методи моніторингу навчальних результатів та професійних досягнень, спостереження й авторського опитування, так і на загально визнані методики психолого-педагогічного дослідження, як-от:

- діагностика комунікативних та організаторських схильностей (КОС – 2);
- детодика оцінки здатності до самовдосконалення (за М.П. Лукашевичем);
- діагностика лідерських здібностей (Є. Жаріков, Є. Крушельницький).

Технологія підготовки майбутніх лікарів до просвітницької діяльності має корелювати із соціальним завданням, покладеним на лікаря – сприяти підвищенню якості життєдіяльності суспільства, а отже, має стати частиною змісту освітніх програм у медичних університетах.

Список використаних джерел

1. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 255 с. URL: https://ru.scribd.com/document/485372174/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96-%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97-%D0%9F%D0%84%D0%A5%D0%9E%D0%A2%D0%90-pdf

2. Стівен Пінкер. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь

розуму, науки та прогресу. Київ : Наш формат, 2019. 560 с.

3. Просвітництво сьогодні : на захист раціональності, науки, гуманізму і прогресу URL: https://hub.kyivstar.ua/reviews/prosveshhenie-segodnya-v-zashhitu-raczionalnosti-nauki-gumanizma-i-progressa

ПРОБЛЕМА БЕЗПЕЧНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ВІЙНИ

Інна ПЕТРЕНКО,
доктор філософії, доцент кафедри теорії і методики виховання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

В умовах війни, розв'язаної росією проти України, вітчизняна освіта змушена адаптуватися до нових реалій, зокрема, переходу до онлайн-формату навчання. Сучасний освітній процес здійснюється в інформаційно-цифровому освітньому середовищі, яке постійно розвивається, трансформується і вдосконалюється.

На основі аналізу праць зарубіжних (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та ін.) і вітчизняних (В. Биков, С. Литвинова, Р. Гуревич, М. Шишкіна, Н. Сороко й ін.) вчених О. Овчарук систематизувала наявні визначення інформаційно-освітнього середовище, яке розглядають як «системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язану з людиною як суб'єктом освітнього процесу; системно організовану сукупність освітніх установ і органів управління, банків даних, локальних і глобальних інформаційних мереж, книжкових фондів бібліотек, систему їх предметно-тематичної, функціональної і територіальної адресації і нормативних документів, а також сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, що реалізовують освітню діяльність; педагогічну систему та її забезпечення (фінансово-економічна, матеріально-технічна, нормативно-правова і маркетингова підсистеми та підсистема менеджменту)» [3, с. 51-52].

Своєю чергою, О. Овчарук пропонує інформаційно-цифрове освітнє середовище розглядати, як «системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, спрямованих на організацію взаємодії учнів, учителів, керівників шкіл та громадськості, а також на здійснення навчально-виховних впливів, що підтримуються цифровими засобами збору та передачі даних, апаратно-програмним та навчально-методичним забезпеченням» [3, с.52].

Власне, інформаційно-цифрове середовище стає основним інструментом для забезпечення безперервної освіти, що зумовлює необхідність широкого використання мережі Інтернет, хмарних сервісів, соціальних мереж, різноманітних чатів, блогів, штучного інтелекту й т. п. Проте в умовах воєнного часу цифрове середовище має нові виклики, зокрема загрози для безпеки даних, конфіденційності та захисту інформації. Тому питання безпеки є надзвичайно

актуальним, позаяк в умовах війни Україна стає мішенню для кібератак, що може призвести до витоку конфіденційної інформації здобувачів освіти, викладачів та адміністрації; підвищується можливість маніпуляцій та дезінформації; збільшуються загрози приватності.

В Україні розроблений Закон «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України», який «визначає правові та організаційні основи забезпечення захисту життєво важливих інтересів людини і громадянина, суспільства та держави», … «повноваження державних органів, підприємств, установ, організацій, осіб та громадян у цій сфері, основні засади координації їхньої діяльності із забезпечення кібербезпеки» [4].

Міністерством науки і освіти України розроблені рекомендації щодо безпеки дітей у цифровому просторі для освітян, які передбачають такі напрями діяльності педагогів: права людини у цифровому середовищі, електронна участь у процесі ухваленні рішень, збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями, механізми захисту прав, що порушуються в інтернеті, а також способи отримати допомогу й т. п. [5].

Питання безпеки інформаційно-цифрового освітнього середовища є предметом вивчення І. Гончарової, В. Сидоренко, О. Каульки, Л. Пономарьової й ін. [1].

На сьогодні вкрай актуальними є питання забезпечення безпеки даних та конфіденційності учнів, обмін персональними даними, надійність паролів, правила поведінки для безпечного використання цифрових ресурсів, спами, віруси, атаки соціальної інженерії тощо.

Кібербезпека в освіті полягає в обізнаності користувачів (здобувачів освіти, педагогів) про потенційні ризики, з якими вони стикаються, коли використовують кіберпростір, використовують такі засоби комунікації, як соціальні мережі, чати, онлайн-ігри, електронна пошта та миттєві повідомлення.

Створення безпечного інформаційно-цифрового освітнього середовища – те, на чому саме має зосередитись сучасний заклад освіти. Насамперед, це має бути посилення кібербезпеки в освітніх установах, як-от: упровадження додаткових заходів безпеки, використання сучасних систем шифрування даних, навчання здобувачів і педагогів основам цифрової гігієни. По-друге, забезпечення доступу до освітніх ресурсів та інфраструктури, як-от: використання віртуальних класів та хмарних технологій для забезпечення доступу до навчальних матеріалів без ризику втрати інформації. По-третє, розробка національних стандартів безпеки для цифрової освіти, як-от: створення нормативно-правової бази для захисту персональних даних учасників освітнього процесу. По-четверте, розробка інструментарію, що забезпечить політику інформаційної безпеки та конфіденційності освітнього середовища.

Таких освітніх інструментів сьогодні є дуже багато, частина з них є повністю безкоштовними або частково платними, велика частина є англомовними, але всі є корисними для реалізації окремих завдань, коли при використанні враховувати специфіку навчального предмету й переваги кожного з інструментів, що дає змогу зробити заняття інтерактивними, цікавими, активізувати мотивацію до навчання.

Обізнаність у питаннях кібербезпеки є особливо важливим чинником захисту даних для здобувачів освіти і педагогів у закладах освіти. Тому важливо, щоб в усіх учасників освітнього процесу була сформована цифрова компетентність – впевнене, критичне й відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для освіти, професійної діяльності (роботи) та участі в житті суспільства, яка включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем.

Таким чином, в умовах війни важливість безпеки інформаційно-цифрового освітнього середовища зростає, оскільки забезпечення безпеки даних, захист від кіберзагроз і доступ до надійних платформ є основою ефективної освіти. Усі зацікавлені сторони (державні, освітні установи, технологічні компанії) повинні співпрацювати для створення надійної системи захисту, яка дасть можливість Україні не тільки зберегти освітній процес, а й забезпечити безпеку в умовах постійних кіберзагроз.

Перспективи розвитку безпечного інформаційно-цифрового освітнього середовища в умовах війни вбачаємо не лише в систематизації основних проблем та викликів, з якими стикається українська освіта в цифровому середовищі, а й у розробленні дорожньої карти, визначенні конкретних кроків вирішення цих проблем для забезпечення безпечного та ефективного освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Гончарова І. Кібербезпека в цифровому освітньому середовищі закладів професійної освіти : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО, 2022. 69 с.

2. Захист дітей у цифровому середовищі : рекомендації для батьків та освітян, 2020. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/1/za-initsiativi-mintsifri-pidgotuvali-rekomendatsii-shchodo-zakhistu-ditey-u-tsifrovomuseredovishchi/COP-Guidelines-for-Parents-Educators-UAfin.pdf

3. Овчарук О. Інформаційно-цифрове середовище закладу загальної середньої освіти: аналіз поняття у контексті цифровізації. *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»* : збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С. 50–52.

4. Про основні засади забезпечення кібербезпеки України : Закон України 5 жовтня 2017 року № 2163-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2163-19#Text

5. Рекомендації для проведення закладами освіти додаткових профілактичних заходів серед дітей та інформування батьків щодо компетентностей безпечної поведінки у цифровому середовищі. Додаток до листа МОН України від 10.03.2021 р. №1/9-128. URL: https://mon.gov.ua/npa/shodo-neobhidnosti-provedennya-dodatkovih-profilaktichnih-zahodiv-v-seredovishi-ditej-ta-pidvishennya-obiznanosti-batkiv

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОСТАТІ А.П. КАРИШИНА

Леся ПЕТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
Юлія БРАХ,
аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Андрій Потапович Каришин – видатний науковець, педагог і талановитий організатор, формувався під впливом соціально-культурного контексту своєї епохи та національних духовних цінностей українського народу. Його педагогічна спадщина, відзначена науковим подвижництвом, самовідданістю та мудрістю і заслуговує на високе визнання.

Соціально-економічні, суспільно-політичні та національно-культурні особливості епохи відіграли ключову роль у становленні світогляду, освітянського шляху, науково-педагогічних ідей та у формуванні характеру відомого вченого й педагога А. П. Каришина. Його постать заслуговує на особливу увагу, оскільки дозволяє передати безцінний досвід наступним поколінням, забезпечуючи таким чином спадкоємність історії суспільства. Саме тому, для збереження його наукового та педагогічного доробку, розуміння факторів його успіху та популяризації української освіти, ми досліджуємо досвід А. П. Каришина, що становить суспільно-практичну цінність нашої роботи .

Значущими джерелами для дослідження постаті А. Каришина є нормативно-правові акти, мемуарна література, серед якої особливу цінність має книга спогадів випускників природничого факультету ПНПУ імені В.Г. Короленка, присвячена 100-річчю від дня його народження. Розуміння еволюції його наукової, педагогічної та громадської діяльності значною мірою ґрунтується на архівних матеріалах, що зберігаються в архіві ПНПУ імені В.Г. Короленка [1].

Формування особистості педагога А. П. Каришина (1912–1987) відбувалося у непростий та неоднозначний час для України – у ХХ столітті. Об'єктивні та суб'єктивні фактори цієї епохи залишили свій слід на його становленні. А. П. Каришин, як типовий представник радянської доби, у своєму розвитку світогляду та педагогічних ідей відчув на собі вплив існуючих суперечностей соціально-економічного та суспільно-політичного контексту 20-90-х років ХХ століття.

Андрій Каришин народився 15 серпня 1912 року в селі Шишаки на Полтавщині в родині бідних селян. Дитячі спогади Каришина пов'язані з музикою, що звучала в їхньому маєтку. На початку ХХ століття Полтавщина зберігала сільський уклад життя з повільним процесом русифікації та

шануванням національних традицій. Маленький Андрій зростав на розповідях про козацьку історію та селянське життя. На формування світогляду майбутнього педагога значний вплив мали національно-культурні традиції рідного краю, народні пісні, фольклор, етнографія, а також історії про родину Гоголя та народні свята [3].

Узагальнення дослідженого матеріалу підтверджує, що соціальне середовище, включаючи родину, його вчителів та селян, з якими співпрацював молодий А. Каришин у колгоспі, відіграло ключову роль у формуванні його цінностей. Саме це оточення сприяло його національній самоідентифікації, глибокій любові до людей та природи рідного краю, а також виховувало допитливість і відповідальне ставлення до збереження природних багатств. Життя в гармонії з природою, поєднане з сільською працею, розвивало в ньому спостережливість, наполегливість і повагу до кожної людини. Атмосфера взаємної підтримки, доброти та співчуття, характерна для сільського життя, пробуджувала прагнення бути корисним суспільству. Саме ці фактори заклали основу його наполегливого, вольового та цілеспрямованого характеру. Глибоке розуміння сільського життя, повага до людей праці та любов до природи рідного краю сформували у його свідомості потребу передавати майбутнім поколінням знання про збереження довкілля, екології та природи.

Таким чином, виховання А. Каришина, органічно засвоєне з його родинного та сільського оточення, стало важливим фактором у формуванні його науково-педагогічного світогляду.

Після успішного завершення початкової школи у 1931 році, А. Каришин, як один із найбільш обдарованих учнів, був відзначений позитивною характеристикою та отримав направлення для вступу на вечірній робітничий факультет у селі Великі Сорочинці Миргородського району [3].

У 1932 році, після закінчення навчання у Великосорочинській школі, він мав можливість продовжити свою освіту, вступивши до Харківського інституту педпрофосвіти.

Аналізуючи архівні джерела та наукові дослідження, стає очевидним, що роки навчання А. Каришина припали на період активних радянських освітніх реформ, які визначали певні критерії для вступу до вищих навчальних закладів. Його соціальне походження відповідало цим вимогам, що, ймовірно, сприяло його успішному вступу та задоволенню природного прагнення до знань.

Незважаючи на складну суспільно-політичну ситуацію в Україні 30-х років XX століття, позначену Голодомором та репресіями, навчання в Полтавському педагогічному інституті стало важливим етапом у становленні А. Каришина як науковця.

Його натхненням залишалися рідний край та сім'я, а навчання в інституті дало змогу поглибити знання та відкрити нові наукові інтереси, особливо в хімії. Ключовою подією стала зустріч з авторитетним вченим М. Дашевським, який у 1934 році очолив кафедру хімії та залучив здібного студента до наукової роботи

над хімією аценафтену. Їхня співпраця була зосереджена на дослідженні окислення аценафтену до аценафтенхінону.

Після закінчення інституту в 1936 році А. Каришин продовжив свій шлях у науці, працюючи лаборантом, а згодом, з 1936 по 1939 рік, асистентом кафедри хімії. Його плідна співпраця з М. Дашевським призвела до публікації першої спільної наукової праці. У 1939 році він став старшим викладачем, а вже в 1940 році – виконувачем обов'язків завідувача кафедри, маючи в своєму науковому доробку п'ять праць з хімії аценафтену [2].

Отже, навчання в педагогічному інституті та менторство таких видатних викладачів, як М. Дашевський, стали визначальними факторами у виборі А. Каришиним науково-педагогічної діяльності як головного напряму свого життя, сформували його науковий світогляд, розвинули важливі якості науковця: працелюбність, вимогливість, принциповість та відданість науковій ідеї.

Важливим етапом у житті А. Каришина, що вплинув на його світогляд та характер, стала Друга світова війна. У 1941 році він разом з інститутом був евакуйований, працював учителем, а згодом став військовим зв'язківцем, пройшовши бойовий шлях та отримавши нагороди. Навіть у воєнний час він знаходив можливість поглиблювати свої знання з органічної хімії.

Після війни А. П. Каришин повернувся до Полтавського педінституту, де проявив себе як енергійний організатор та науковець. Він брав активну участь у відновленні інституту, очолював кафедру хімії протягом тривалого часу (1946–1948 та 1950–1978 рр.), успішно захистив кандидатську дисертацію (1950 р.) та багато років починаючи з 1947 року і до кінця життя був деканом природничого факультету [3].

Його організаторські здібності проявилися і на посаді заступника директора з навчальної та наукової роботи (1951–1955 рр.) та виконувача обов'язків директора (1953 р.), завдяки його зусиллям було введено в дію новий навчальний корпус та гуртожиток.

А. Каришин був багатогранною особистістю: талановитим педагогом, вмілим адміністратором та відданим науковцем. Його натхненна праця, постійний розвиток та прагнення до самореалізації стали рушійною силою його особистісного зростання та важливим фактором у формуванні його науково-методичного та педагогічного бачення.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. Григорій Ващенко на тлі актуальних завдань сучасної української педагогіки. С. 25–48.
2. Слово про вчителя. Упорядк. Ю. В. Самусенко, Г. Ф. Джурка ПНПУ імені В. Г. Короленка. ТОВ «АСМІ». 2012. 267 с.
3. Архів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Справа Каришина Андрія Потаповича. Автобіографія. 1 арк.

ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Леся ПЕТРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна
Тетяна ПАНАСЕНКО
аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

Актуальність звернення до проблеми духовного та морального формування майбутнього педагога у процесі навчання у закладі вищої освіти не викликає жодного сумніву, оскільки детермінована станом та вимогами сучасного суспільного розвитку. Справді, цей період становлення нашого суспільства – це час зміни політичних, економічних та соціокультурних умов його розвитку. Починаючи з 1991 року в країні відбулося багато серйозних позитивних змін, але, як це часто буває в подібні періоди, позитивні зміни пов'язані із негативними явищами.

Зміна аксіологічних установок у свідомості людей є одним із зазначених негативних явищ. На перший план у суспільстві споживання виходять нові аспекти людського життя, які визначаються насамперед успішною кар'єрою, матеріальною складовою благополуччя. На превеликий жаль, типовими характеристиками сучасного молодого покоління стають прагнення матеріального достатку та прагматизму.

У вітчизняних дослідженнях останніх років ми знаходимо окремі спроби деяких авторів позначити протиріччя, які заважають якісному вирішенню питань духовно-морального виховання та розвитку майбутніх педагогів змістовному плані. Це протиріччя: між об'єктивною потребою у високоморальній особистості та недостатнім зверненням ЗВО до зазначеної проблеми; між об'єктивною необхідністю у професійних майбутніх педагогах з високим рівнем культури та вкрай низьким рівнем їх розвитку у сьогоднішніх випускників закладів вищої освіти; між нагальною потребою сучасних закладів загальної середньої освіти в особистості вчителя з стійкими духовними та моральними якостями та нерозробленістю подібних питань у педагогічній науці належним чином.

Ціннісні якості особистості, що формуються різними факторами, такими як: сімейні відносини, молодіжні організації, заклади культури та спорту, засоби масової інформації тощо. На жаль, значно рідше дослідники розглядають феномен «освіта» як соціокультурний фактор моральної стабілізації соціуму.

У вітчизняній педагогічній думці питання духовного та морального формування особистості майбутнього педагога як самостійні серйозно не розроблялися в теоретичному плані і, відповідно, не були апробовані емпірично. Тепер уже визнано факт, що підготовка майбутнього педагога була визначена світоглядно та мала сувору політико-ідеологічну спрямованість.

Основним завданням ЗВО було формування інтелектуальних якостей здобувачів, а духовні цінності особистості перекладалися повністю на сферу мистецтва та культури.

Концепція духовного формування майбутнього педагога має включати до своєї структури наступні складові блоки: методолого-теоретичний, психолого-педагогічний та технологічний. За допомогою першого блоку необхідно визначити базові теоретичні становища досліджуваного феномена; другий блок має окреслити вікові особливості здобувачів та позначити умови формування духовної культури майбутнього вчителя; останній блок відображає конкретні технології формування духовно-морального світогляду майбутнього педагога.

Проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що необхідно розпочати розробку самостійної оригінальної концепції духовного виховання майбутнього педагога у межах освітнього процесу ЗВО. У такій концепції, безумовно, повинні бути акумульовані досягнення різних галузей знання. Одним з варіантів досягнення позначеної мети є формування духовно-морального стану сучасного педагога. На наш погляд, це могло б стати зверненням до багатого внутрішнім можливостям змістовного плану конкретних освітніх компонентів ЗВО. Якщо під «фактором (від латів. factor – «робить, що виробляє») маємо на увазі обставини, ситуації, що виступають рушійною силою розвитку будь-яких явищ, що стимулюють цей розвиток», можна наполягати на тому, що у сучасних умовах розвитку освітньої науки є певний досвід теоретичного обґрунтування та емпіричного втілення у практику концепції виявлення та формування факторів духовно-моральної культури педагога, яку колективи ЗВО вважають цілісною єдністю освітньо-виховного процесу та позанавчального часу.

Створення відповідних умов у ЗВО для духовного та морального розвитку педагога здійснюється за допомогою різноманітних факторів (змістовний компонент освітнього процесу; соціогуманітарне середовище ЗВО; моральний потенціал провідних педагогів; духовні цінності), що у сукупності утворюють оригінальну модель. Необхідно зауважити, що позначена модель є відкритою системою, а складові її елементи мають тенденцію до постійного вдосконалення.

Сучасна освітня політика вимагає вчителя нового формату – висококультурного, компетентного, який володіє інноваційними методиками ведення лекційних та практичних занять, організації педагогічних практик, що транслює певний креативний потенціал. Мабутні викладачі мають стати взірцем для учнів у професійному плані, а й у загальнокультурному розвитку. Тільки така людина може стати затребуваним в молодіжному середовищі і, більше того, стати провідником всього нового.

Таким чином, виховання духовно багатої та морально стійкої особистості педагога є актуальним у сучасному освітньому процесі. Сучасний педагог повинен мати такі характеристики: яскраву індивідуальність, щиру прихильність до дітей, креативність, цілеспрямованість, якості менеджера, бути емоційним лідером, мати світоглядну зрілість.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Леся ПЕТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна
Роман ПІДДУБНИЙ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Сучасні військово-політичні, соціально-економічні реалії висувають принципово нові та значно вищі вимоги до підготовки майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти України, порівняно з попереднім десятиліттям. Відтепер майбутні лідери не просто опановують військові знання та навички, досягають висот у фізичній підготовці, а й демонструють глибоке прагнення брати на себе відповідальність за непохитний захист Батьківщини та її територіальної цілісності.

Ключовим завданням для всебічного та гармонійного розвитку особистості є інтелектуально-моральне й патріотичне виховання. Саме таке виховання дає змогу студенту здобувати різнобічні знання, включаючи військово-патріотичні, та вдосконалювати мислення й пам'ять, що є основою всебічного розвитку. Варто пам'ятати, що глибокі знання та освіта є необхідною умовою прогресу суспільства, його відповідності рівню сучасної цивілізації та успішного соціально-економічного й політичного розвитку.

Водночас студентська молодь зростає під впливом різноманітних інформаційних потоків, як позитивних, так і негативних. Матеріали ЗМІ, комунікації, неординарні світові події, природні катаклізми постійно впливають на їхній інтелект, почуття, переконання та світогляд, що перебувають у стадії формування. У таких умовах молоді стає складно відрізнити істинне від хибного. Тому вважаємо важливим приділяти увагу патріотичному вихованню на кожному занятті, наприклад, через короткі розповіді про життя видатних військових діячів.

Патріотичне виховання є однією з важливих складових якісної підготовки висококваліфікованих фахівців на факультеті військового навчання. Цю думку влучно підкреслив Ж.-Ж. Руссо, зазначивши, що першим, що має бачити дитина, є батьківщина, і це почуття має супроводжувати її все життя [1].

Безперечно, процвітання суспільства залежить від високих вимог до патріотичного виховання молоді в усіх сферах життя. Особливо важливо у військових закладах вищої освіти проводити масштабну виховну роботу, спрямовану на формування майбутніх офіцерів як свідомих громадян з глибокими патріотичними переконаннями та високими моральними якостями.

Сучасні глобальні виклики, необхідність міжнародної співпраці та діалогу культур підкреслюють важливість полікультурної освіти та виховують відданих патріотів своєї країни.

Підвищення ефективності навчального процесу є постійним завданням для освітян. У цьому контексті широке та систематичне використання матеріалів військово-патріотичного виховання у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти є важливим для покращення якості навчання та викладання. Таке виховання знайомить молодь з кращими зразками світової спадщини.

Патріотична спадщина набуває сили лише через конкретні приклади – історії ветеранів, подвиги героїв, втілення патріотизму в суспільній практиці та політиці. Відповідно, внутрішнє зростання майбутніх офіцерів як патріотів можливе лише через його активну взаємодію із зовнішнім світом, де він може проявляти свої патріотичні якості [2].

Патріотичне виховання – це активний двосторонній процес формування у студентів моральних цінностей, патріотичних почуттів та навичок самовідданої поведінки.

Використання образів патріотів, створених протягом історії, є важливим засобом військово-патріотичного виховання. Основними ознаками патріота є його переконання, моральні засади, ціннісні орієнтири та ставлення до людей.

У цій роботі ми зосередимося на актуальних проблемах патріотичного, духовного та морального виховання молоді.

Молодь вирізняється емоційністю та орієнтацією на майбутнє, часто маючи ще не до кінця сформований духовний світ. Хоча наш народ має багатовікову історію патріотизму та високої моральності, передані нам генетично почуття обов'язку, совісті, честі, толерантності та стриманості потребують осмислення.

Важливо чітко пояснити студентам значення слова «патріотизм». Це грецький термін, що означає «співвітчизник», «батьківщина», і є політичним принципом та глибоким соціальним почуттям. Воно включає любов і відданість до рідної землі, мови, традицій, готовність до самопожертви заради Батьківщини, гордість за її досягнення та культуру, бажання зберігати її унікальність, ідентифікацію з іншими представниками свого народу та прагнення до її захисту [4].

Крім того, студентам необхідно розуміти історичний контекст поняття «патріотизм», яке з початку 1990-х років почало сприйматися як важливий аспект духовного життя суспільства та вивчалося у зв'язку з менталітетом різних етносів [3].

Важливо розуміти, що національно-патріотичне виховання майбутніх офіцерів у військових закладах вищої освіти може бути організоване по-різному: індивідуально, з групою або з усім колективом. Особливо цінною є індивідуальна робота викладачів з курсантами, адже вона дозволяє врахувати особисті якості кожного. Це допомагає налагодити контакт, підвищує авторитет керівника та зміцнює довіру курсанта до викладача. Залучення курсантів до показових виступів зі стройової та бойової підготовки, спортивних і мистецьких заходів, змагань також є важливим.

У національно-патріотичному вихованні майбутніх офіцерів особливу роль відіграють різноманітні засоби впливу. Вони через емоції та почуття яскраво та сильно впливають на курсантів, пробуджуючи уяву, викликаючи гордість, захоплення, а іноді й засудження, а головне – любов та повагу до Батьківщини.

На нашу думку, патріотичне виховання має ґрунтуватися на вивченні історичного та культурного досвіду попередніх поколінь, відображеного в політико-культурній традиції. Цінності військово-патріотичного виховання формувалися століттями, вбираючи досвід наших предків під впливом історії рідного краю. Тому виховання свідомого громадянина та патріота, який любить свою країну, неможливе без глибокого розуміння духовно-морального багатства народу, його культури та спадщини великих попередників.

Список використаних джерел

1. Ковтун Ю.В. Патріотичне виховання військовослужбовців як основа становлення української національної еліти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2016. № 1 (82) с. 49–53.
2. Колісник О. Сучасні підходи до формування національної свідомості та патріотизму у курсантів закладів військової освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 4 (171). С. 78–83.
3. Пантюхов Б. О. Патріотичне виховання курсантів військових закладів вищої освіти засобами соціально-гуманітарних дисциплін. *Збірник наукових праць.* 2018. Вип. LXXXV. С. 61–66.
4. Шевчук В.П. Збройні Сили незалежної України : становлення та розвиток. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*». Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 26. с. 386–398.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИ, СТРАТЕГІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Наталія ПЕТРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

У сучасному інформаційному суспільстві здобувачі вищої освіти стикаються з необхідністю постійного оновлення знань та розвитку компетенцій, які дозволять їм адаптуватися до швидких змін на ринку праці. Формування самоосвітньої компетенції є ключовим фактором у підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних до самостійного пошуку, аналізу та використання нової інформації. Самоосвіта сприяє розвитку критичного мислення, креативності, гнучкості та самодисципліни, що є незамінними навичками в сучасному професійному середовищі.

Розвиток цифрових технологій, онлайн-освіти та дистанційного навчання створює нові можливості для самостійного здобуття знань, водночас ставлячи перед здобувачами вищої освіти нові виклики щодо ефективного використання цих ресурсів. Тому вивчення методів, стратегій та перспектив розвитку самоосвітньої компетенції є актуальним і необхідним для забезпечення якісної освіти та професійного зростання майбутніх фахівців.

Мета: визначити методи, стратегії та перспективи формування самоосвітньої компетенції.

Самоосвітня компетенція може бути визначена як провідна форма вдосконалення певної професійної компетентності, здатність особистості ефективно навчатися та розвиватися самостійно, аналізувати та застосовувати знання протягом усього життя [4]. Ця компетенція є невід'ємною складовою концепції навчання протягом усього життя (lifelong learning). Вона включає в себе набір навичок, знань і вмінь, які дозволяють особі визначати власні навчальні потреби, встановлювати цілі навчання, знаходити та використовувати різноманітні джерела інформації, а також ефективно оцінювати свій прогрес.

Основними компонентами самоосвітньої компетенції є:

- самоаналіз (здатність визначати свої сильні та слабкі сторони, ідентифікувати свої навчальні потреби та цілі);
- планування (вміння ставити реалістичні цілі, розробляти стратегії навчання та плани дій для досягнення цих цілей);
- пошук і оцінка інформації (навички пошуку та аналізу інформації з різних джерел, включаючи книги, статті, інтернет-ресурси тощо, оцінка їхньої достовірності та корисності);
- активне навчання (здатність активно залучатися до процесу навчання, ставити запитання, використовувати різні методи навчання та набувати знання шляхом власного дослідження та виконання практичних завдань);
- самооцінка і рефлексія (здатність об'єктивно оцінювати свій прогрес та виконання, а також вміння виявляти можливості для подальшого вдосконалення через рефлексію та аналіз власного досвіду);
- адаптивність і гнучкість (здатність адаптуватися до змін у навчальному середовищі та вміння швидко змінювати стратегії навчання відповідно до нових вимог та обставин) [1;4].

Виходячи з такого розуміння даної дефініції, виділяють кілька ефективних методів для формування самоосвітньої компетенції у здобувачів вищої освіти [2; 3; 5]:

1. Проєктний метод – залучення до самостійного виконання проєктів, що потребують досліджень і творчого підходу. Цей метод допомагає формувати навички планування, аналізу, синтезу інформації та презентації результатів.

2. Метод проблемного навчання – постановка перед собою або студентами питань, які потребують глибокого аналізу та пошуку інформації. Це сприяє розвитку критичного мислення та вміння вирішувати складні завдання.

3. Метод кейс-стаді (Case Study) – аналіз реальних або змодельованих ситуацій, що потребують пошуку рішень. Це дозволяє розвивати аналітичне мислення, прийняття рішень та навички командної роботи.

4. Метод самооцінки та рефлексії – регулярний аналіз власних досягнень, сильних і слабких сторін. Це сприяє саморозвитку та коригуванню власного освітнього процесу.

5. Використання цифрових технологій – онлайн-курси, інтерактивні платформи, електронні бібліотеки, відеолекції. Доступ до якісних ресурсів дозволяє навчатися з будь-якого місця та в зручний час.

6. Метод менторства та наставництва – робота з досвідченими фахівцями, які можуть допомогти спрямувати навчальний процес, надати зворотний зв’язок та поділитися практичним досвідом.

7. Гейміфікація навчання – використання ігрових елементів, таких як бали, рівні, змагання для підвищення мотивації та залученості до процесу навчання.

8. Методичне читання та конспектування – розвиток навичок критичного сприйняття текстів, їх систематизації та осмислення.

9. Метод мозкового штурму – генерування нових ідей, що дозволяє знаходити нестандартні підходи до навчання та розв'язання складних проблем.

10. Моделювання та симуляції – створення та аналіз навчальних ситуацій, що імітують реальні умови, що допомагає засвоювати нові знання через практичний досвід.

Розвиток самоосвітньої компетенції вимагає системного підходу. Основні стратегіями такого підходу можуть бути:

1. Постановка SMART-цілей – розробка конкретних, вимірюваних, досяжних, реалістичних і обмежених у часі цілей, що сприяють ефективному саморозвитку.

2. Планування навчання – складання індивідуальної освітньої траєкторії з визначенням джерел знань, методів вивчення та термінів досягнення результатів.

3. Розвиток навичок тайм-менеджменту – раціональний розподіл часу на навчання, відпочинок і роботу для підвищення продуктивності.

4. Використання метакогнітивних стратегій – усвідомлене управління процесом навчання через рефлексію, самоконтроль і коригування власних навчальних підходів.

5. Залучення здобувачів до професійних спільнот – участь у наукових конференціях, форумах, семінарах і вебінарах для обміну досвідом і розширення професійних контактів.

6. Регулярна самооцінка, саморефлексія – аналіз власного прогресу та внесення змін до навчального плану відповідно до досягнутих результатів.

7. Мультимодальний підхід до навчання – використання різних форматів подачі матеріалу (текстів, відео, аудіо, інтерактивних симуляцій) для підвищення ефективності засвоєння знань.

З розвитком технологій та зміною підходів до навчання самоосвітня компетенція набуває ще більшої актуальності. Технологічні інновації створюють нові можливості для покращення ефективності самонавчання, роблять його

більш персоналізованим, доступним та інтерактивним. Серед ключових перспектив:

- *Штучний інтелект та персоналізоване навчання* – сучасні алгоритми штучного інтелекту дозволяють адаптувати навчальний матеріал відповідно до рівня знань, стилю навчання та індивідуальних потреб кожного студента. Використання інтелектуальних систем навчання, таких як чат-боти, рекомендаційні алгоритми та адаптивні платформи, сприяє ефективному засвоєнню знань і скорочує час на їхнє опанування.
- *Віртуальна та доповнена реальність* – інтеграція VR (віртуальної реальності) та AR (доповненої реальності) у навчальний процес створює унікальні можливості для занурення в освітнє середовище. Це особливо актуально для наукових експериментів, медичних досліджень, архітектурного проєктування та інших практичних дисциплін. Візуалізація складних концепцій у 3D-форматі дозволяє значно покращити розуміння матеріалу та підвищити мотивацію до навчання.
- *Гейміфікація навчання* – використання ігрових механік, таких як бали, рейтинги, нагороди та рівні, робить навчальний процес цікавішим і більш захопливим. Гейміфікація сприяє розвитку конкурентного духу, підвищує мотивацію студентів та допомагає їм систематично досягати поставлених навчальних цілей. Застосування освітніх ігор, інтерактивних платформ та симуляторів значно покращує засвоєння матеріалу та розвиває навички самонавчання.
- *Глобальні освітні платформи* – сучасні онлайн-платформи, такі як Coursera, edX, Udemy, Khan Academy та інші, надають доступ до якісних навчальних ресурсів із будь-якої точки світу. Використання відкритих освітніх ресурсів (OER) дозволяє студентам самостійно обирати курси, викладачів та освітні програми відповідно до власних потреб. Це сприяє гнучкості у навчанні та надає можливість опановувати нові знання без обмежень у часі та просторі.
- *Розвиток навичок самоорганізації через цифрові інструменти* – поява численних застосунків та платформ для планування навчального процесу, таких як Notion, Trello, Google Calendar, допомагає студентам ефективно організовувати свій час, відстежувати прогрес у навчанні та формувати індивідуальні освітні маршрути.
- *Інтерактивні освітні середовища та спільноти* – навчання через взаємодію з іншими студентами та експертами у професійних спільнотах, форумах і соціальних мережах сприяє розвитку комунікативних навичок, обміну знаннями та колективному вирішенню складних завдань. Використання платформ для спільного навчання, таких як Microsoft Teams, Slack або Discord, дозволяє створювати освітні групи та підтримувати продуктивне середовище для обміну досвідом.

Отже, самоосвітня компетенція є основою для успішного професійного та особистісного розвитку в сучасному світі. Вона формує навички, необхідні для адаптації до нових викликів і сприяє ефективному використанню отриманих знань. Розвиток технологій відкриває нові горизонти для самоосвіти, роблячи її більш гнучкою, доступною та персоналізованою. Інтеграція інноваційних

підходів у навчальний процес допоможе здобувачам вищої освіти формувати ефективні стратегії самонавчання та адаптуватися до змін у сучасному світі.

Список використаних джерел

1. Волікова М. М. Сутність понять «компетенція» та «компетентність» в науковому дискурсі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка.* Серія : Педагогічні науки, 2019. Вип. 5. С. 37–43.
2. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія за ред. І. А. Зязюна. К., 2000. 214 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. За заг. ред. О. В. Овчарук. К., "К.І.С.", 2004. 112 с.
4. Петренко Н.В. Генеза терміну «самоосвітня компетенція» : від історії до сучасності. *Інноваційна педагогіка : Науковий журнал*. Видавництво «Гельветика». Вип. 72. 2024. С. 23-29.
5. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота»*. Т. 71. 2007. С. 3 – 8.

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: ДОСВІД, РИЗИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Оксана ПЕТРЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики виховання,
проректор з інноваційної діяльності та міжнародного співробітництва,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Одним із важливих компонентів розвитку суспільства є передова наука, а питання комплексного оцінювання наукової діяльності установ, закладів вищої освіти та вчених є на сьогодні вкрай актуальним. Підходи до такого оцінювання не можуть копіювати підходи, що застосовуються в зарубіжних країнах, позаяк в Україні наукова продуктивність вимірювалася різними за змістом показниками в порівнянні з ними. Водночас, інтеграція у світову систему зумовлює необхідність пошуку таких підходів, які б уможливили поширення досягнень вітчизняної науки, а також підтримували б державну та міжнародну співпрацю між науковцями, видавництвами наукових періодичних видань та науковими осередками й максимально коректно обліковували цю діяльність.

В умовах цифровізації науки та освіти постає необхідність у нових підходах до оцінювання результативності наукової діяльності, у перегляді й вдосконаленні методів оцінювання наукової діяльності ЗВО. Оцінювання результативності наукової діяльності має на меті не лише визначити ефективність роботи науковців, а й підтримати розвиток наукових шкіл та інновацій у ЗВО.

Під результативністю наукової діяльності М. Шиненко і Ю. Лабжинський розуміють «симбіоз якісних та кількісних оцінок, що характеризують цінність отриманих результатів для розвитку науки та суспільства» [3].

У сучасному світі цифрові інструменти створюють нові можливості для збору, обробки та аналізу даних про наукові результати, але водночас породжують нові виклики та ризики.

На сьогодні вже є апробований досвід цифрового оцінювання наукової діяльності: цифрові платформи для моніторингу наукових публікацій; індекс цитування та імпакт-фактори; інтеграція з національними системами й ін.

Найбільш популярними та широко використовуваними індикаторами для кількісної оцінки наукової продуктивності є вимірювання кількості публікацій, індексів цитування, участь у конференціях та грантах.

Якісними показниками є оцінка інноваційності, впливу наукових досліджень на суспільство, значення публікацій для розвитку конкретної галузі науки.

Впровадження таких інструментів, як Scopus, Web of Science, Google Scholar та ін. дає змогу автоматизувати процес оцінювання кількості та якості наукових публікацій.

Інтеграція цифрових платформ для аналізу цитування наукових статей стала основним інструментом вимірювання результативності наукової діяльності.

В Україні розроблена національна електронна науково-інформаційна система Nauka, яка має на меті об’єднати всі дані, інформацію, процедури та послуги, що необхідні вченим, науковим установам та закладам вищої освіти для збору даних про публікації, гранти, проєкти [2]. Система дає змогу здійснювати комплексну оцінку наукової діяльності, зокрема передбачає автоматизоване проходження державної атестації наукових установ.

У системі розміщені інформаційні матеріали, посилання на інструкції, файли та інша інформація, пов’язана з проведенням державної атестації наукових установ та ЗВО в частині провадження такими закладами наукової (науково-технічної) діяльності за окремими науковими напрямами [1].

Цифровізація є чинником зміни методів оцінки. Насамперед, інструменти автоматизованого збору та аналізу даних дозволяють знизити суб’єктивність процесу оцінки. Також розширення доступу до цифрових платформ дає можливість для порівняння результатів наукової діяльності в міжнародному контексті. Упровадження технологій штучного інтелекту для аналізу наукової діяльності ефективне на всіх етапах оцінювання: від прогнозування результатів до аналізу тенденцій у різних галузях.

Водночас, оцінювання наукової діяльності за допомогою цифрових інструментів, як показує наявний досвід, спричинює певні ризики, зокрема: проблеми з точністю та достовірністю даних; залежність від кількісних показників; маніпуляції з публікаціями; цифровий розрив, психологічний тиск на науковців.

Проблеми з достовірністю даних виникає, позаяк не всі наукові публікації можуть бути коректно враховані в міжнародних базах даних через мову

публікацій або тип журналу, що ускладнює повне оцінювання наукових результатів.

Оцінка наукової діяльності часто зводиться до кількості публікацій, цитувань та індексів, що може призвести до ігнорування якості досліджень, інноваційного потенціалу та практичного впливу.

Ризик публікацій «ради публікацій» або у журналах, які мають сумнівну репутацію, для покращення результатів оцінювання.

Не всі дослідники мають рівний доступ до цифрових платформ або можливість публікувати свої праці у виданнях, які індексуються в міжнародних базах, що може призвести до нерівності в оцінюванні.

Перебільшена увага до кількості публікацій може створювати стрес та спричинити формування неадекватних наукових стратегій, орієнтуючи науковців на «квантитативне» зростання результатів, а не на реальний внесок у науку.

Перспективами розвитку оцінювання наукової діяльності в умовах цифровізації є: інтеграція з новими технологіями; оцінка інноваційного потенціалу; розвиток індикаторів якості досліджень; урахування міждисциплінарних досліджень; забезпечення прозорості й справедливості оцінювання; упровадження персоналізованих систем оцінки.

Зокрема, використання блокчейн-технологій забезпечить прозорість і фіксацію результатів наукової діяльності. Технологія блокчейн – це вдосконалений механізм бази даних, який дає змогу організувати відкритий обмін інформацією. База даних блокчейна зберігає дані в блоках, зв’язаних між собою в ланцюжок. Дані є хронологічно послідовними, оскільки не можна видаляти або змінювати ланцюжок без консенсусу з боку мережі. Блокчейн – новий вид зберігання інформації, децентралізована база даних. Найбільшими перевагами цієї технології є надійність, відмовостійкість та безпека. Її застосовують для зберігання цифрових активів, ідентифікаційної інформації, захисту авторського права й ін.

Перспективним вважаємо використання сучасних інструментів, таких як, приміром, штучний інтелект для комплексного аналізу наукової діяльності. Такий аналіз передбачає не лише врахування кількості публікацій, а й оцінку їх впливу на розвиток науки та суспільства.

Цифрові платформи мають стати більш гнучкими та здатними враховувати міждисциплінарні дослідження, що набувають усе більшої популярності в університетах.

Важливо впроваджувати системи, що дозволяють університетам і науковцям самостійно відслідковувати результати оцінки та коригувати їх у разі необхідності.

Для визначення результативності наукової діяльності в Україні передбачена державна атестація наукових установ та ЗВО. Досвід наукової атестації, яку розпочато в країні у 2024 році дає підстави визначити напрями удосконалення оцінювання результативності наукової діяльності ЗВО. Насамперед, це розробка системи індикаторів з урахуванням наукових досягнень і соціального впливу, які оцінюють не лише кількість публікацій, а й реальний

внесок у розвиток суспільства, економіки та інновацій. Впровадження систем, які стимулюють співпрацю між університетами та науковими установами для покращення результативності наукової діяльності. Важливо вдосконалити інформаційні системи для відстеження результатів грантів та проєктів, що дозволить оцінювати ефективність фінансування і використання ресурсів. Створення програм підготовки для науковців щодо ефективного використання цифрових платформ і можливостей максимально коректного оцінювання результативності наукової діяльності.

У майбутньому важливо сприяти розвитку комплексних, якісних та гнучких інструментів оцінювання, які можуть ураховувати інноваційний і практичний вплив наукової роботи та сприяти розвитку наукової діяльності в університетах.

Список використаних джерел

1. Державна атестація НУ та ЗВО. URL: https://nauka.gov.ua/information/atestat/

2. Наука в Україні. URL: https://nauka.gov.ua/info/

3. Шиненко М., Лабжинський Ю. Проблеми оцінювання результативності наукових досліджень. *Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України «Цифрова трансформація освіти України в умовах воєнного стану»* : збірник матеріалів, 24 лютого 2023 р., м. Київ / упоряд. : О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С.71–76.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА УНІВЕРСИТЕТУ

Сергій ПЕТРЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

У сучасних умовах інформаційно-освітнього середовища університету все більшого значення набуває персоналізоване навчання – навчання, яке орієнтоване на врахування індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Персоналізація базується на прагненні особистості до самореалізації, до задоволення особистісних освітніх потреб на основі індивідуального підходу та необхідності в нових компетентностях. Американські дослідниці Б. Брей (Barbara Bray) і К. Маккласкі (Kathleen McClaskey) – авторки проєкту «Персоналізоване навчання» (Personalize Learning) – стверджують, що лише за умов персоналізованого навчання здобувач освіти стає активним учасником освітнього процесу, разом із викладачем визначає свої освітні цілі, бере на себе відповідальність за організацію та зміни в навчанні, створює власне освітнє середовище, розвиває вміння вибору і використання відповідних технологій та ресурсів для підтримки навчання, поєднує навчання із захопленнями і прагненнями [3, с.13].

Своєю чергою, С. Якубов вважає, що «персоналізоване навчання – це особистісно-спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення здобувача освіти і доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання» [2, с. 60].

Власне, здобувач освіти стає суб'єктом своєї освітньої діяльності. І основний результат такої суб'єктності виражається в можливості побудови здобувачем індивідуальної освітньої траєкторії. Головна ідея персоналізованого навчання – забезпечити розвиток найважливішої якості майбутнього фахівця в будь-якій галузі – суб'єктності. Ще однією важливою перевагою персоналізації є підвищення мотивації навчання. На основі цих двох чинників – розвитку суб'єктності і підвищення навчальної мотивації здобувачів можемо говорити про користь упровадження персоналізації. На нашу думку, до зазначених чинників варто доєднати чинник дотримання справедливості в освіті, позаяк створення умов для інтеграції особистості в суспільстві з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб, потенціалу дає змогу забезпечити усіх здобувачів освіти базовими компетенціями для участі в житті суспільства в якості активних його членів.

В університеті головним атрибутом персоналізованого навчання є індивідуальна освітня траєкторія здобувача. В умовах змішаного й дистанційного навчання особливого значення у вибудові індивідуальної освітньої траєкторії здобувача відіграє цифрова педагогіка – цифрові платформи, мобільні технології, штучний інтелект й т. п.

В умовах університетської освіти саме штучний інтелект (ШІ) надає нові можливості для створення адаптивних освітніх середовищ, які дають змогу ефективно підтримувати процеси навчання та оцінки. Упровадження ШІ в освітнє середовище університету може значно підвищити якість навчання та взаємодії між здобувачами та викладачами.

Як інструмент персоналізованого навчання ШІ аналізує прогрес здобувача в реальному часі й підлаштовує матеріали та завдання відповідно до його потреб та рівня знань. Це дозволяє забезпечити ефективне навчання для кожного. ШІ може пропонувати персоналізовані курси, ресурси та літературу на основі попередніх запитів здобувача, його інтересів та результатів навчання. Використання чат-ботів та віртуальних асистентів, які допомагають здобувачам у пошуку інформації, відповідають на запитання та надають рекомендації щодо навчання.

Використання ШІ в умовах інформаційно-освітнього середовища університету передбачає:

- аналіз великих даних: ШІ може обробляти та аналізувати великі обсяги даних про навчання здобувачів (результати тестів, активність на платформі, відвідуваність лекцій), що дає змогу виявити індивідуальні труднощі та потреби майбутніх фахівців;
- прогнозування успішності: ШІ здатний прогнозувати успішність здобувача, ураховуючи його попередні досягнення, активність на курсах та інші

параметри. Це дає змогу своєчасно втручатися і коригувати освітній процес для запобігання проблемам;

- персоналізовані рекомендації для викладачів: ШІ може надавати викладачам рекомендації щодо методів викладання, що краще підходять для конкретних груп здобувачів або для окремих індивідуумів.

На основі здійсненого аналізу до переваг використання ШІ в університетському навчанні відносимо індивідуальний підхід, позаяк ШІ дозволяє кожному здобувачеві забезпечити навчання, яке відповідає його здібностям, інтересам та стилю навчання.

Також перевагою використання ШІ вважаємо підвищення ефективності освітнього процесу: завдяки автоматизації оцінювання та підбору матеріалів ШІ уможливлює зменшення навантаження на викладачів, даючи їм більше часу для творчої та індивідуальної роботи зі здобувачами.

Перевагою використання ШІ як інструменту персоналізованого навчання вважаємо забезпечення рівного доступу до освіти: ШІ може підтримувати здобувачів із різними рівнями підготовки, надаючи додаткові ресурси або завдання для тих, хто має потребу в більш глибокому освоєнні матеріалу.

Разом із цим необхідно окреслити можливі ризики та проблеми впровадження ШІ в університетах. Насамперед, це етичні питання: Як правильно використовувати ШІ для забезпечення справедливості в освітньому процесі? Як уникнути упередженості у рекомендаціях і прогнозах? Звісно, це проблема захисту персональних даних: оскільки ШІ вимагає збору й обробки великих обсягів даних про здобувачів, важливо забезпечити надійний захист особистої інформації та дотримання стандартів конфіденційності. До проблем відносимо наявність розвиненої технічної інфраструктури: для ефективного використання ШІ в університетах необхідна відповідна технічна база та підготовлені фахівці.

На сьогодні вже є досить успішні кейси використання ШІ в університетах як інструменту персоналізованого навчання.

Насамперед, це платформи для дистанційного навчання: системи, які використовують ШІ для аналізу поведінки здобувачів на курсах, надають рекомендації та автоматизують процеси оцінювання (наприклад, Coursera, Edmodo).

Безперечно, це адаптивне тестування та зворотний зв’язок: платформи, що використовують ШІ для створення персоналізованих тестів і надають миттєвий зворотний зв’язок щодо результатів.

Також це інтелектуальні бібліотеки: ШІ може автоматизувати процес пошуку наукових статей, книг та інших ресурсів, що дає змогу здобувачам швидко знаходити необхідну інформацію.

Отже, штучний інтелект є потужним інструментом для забезпечення персоналізованого навчання в університетах, оскільки дає змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти.

Перспективами розвитку ШІ в університетській освіті визначаємо подальший розвиток адаптивних освітніх систем, інтеграцію ШІ з іншими технологіями, покращення доступу до освіти. Ураховуючи швидкий розвиток ШІ, найближчим часом можна очікувати створення ще більш розвинених систем

персоналізованого навчання. Взаємодія ШІ з іншими технологіями, такими як віртуальна та доповнена реальність може значно покращити процес навчання. ШІ допоможе зробити освіту доступною для здобувачів із різних регіонів, оскільки адаптивні технології зможуть підлаштовуватись до конкретних умов і можливостей кожної особистості.

Список використаних джерел

1. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки*. 2024. № 108. С. 38–43. URL: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-108-6
2. Якубов С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи.* 2016. № 9(117). С. 59–72.
3. Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why. Corwin, 2015. 288 p.
4. Venugopal K. R. Algorithms for Web Personalization. Soft Computing for Data Mining Applications. *Springer Berlin Heidelberg*, 2009. P. 217–230.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Тетяна ПЛАЧИНДА,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри фізичної культури та спорту,
Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»

Розвиток загальних людських навичок значною мірою визначається середовищем, у якому перебуває людина, її здатністю долати труднощі, знаходити ефективні шляхи досягнення цілей, а також рівнем набутого професійного й особистісного досвіду. Для майбутніх фахівців фізичної культури та спорту особливо важливо розвивати навички, що сприяють не лише професійному становленню, а й успішній самореалізації в освітньому процесі та кар’єрі. Вони мають бути готовими до роботи в динамічному середовищі, ефективної взаємодії з колегами, вихованцями та спортсменами, а також до прийняття рішень у складних ситуаціях.

Soft Skills (м’які навички) у сфері фізичної культури та спорту відіграють не менш важливу роль, ніж професійні, адже вони необхідні для успішного працевлаштування, результативної роботи з людьми, формування мотивації до занять спортом, лідерства та командної взаємодії. Такі навички потрібно не лише здобувати, а й систематично розвивати. Оскільки професійна діяльність фахівців цієї сфери безпосередньо пов’язана зі спілкуванням і роботою в команді, розвиток особистісних якостей набуває особливого значення. Відповідно, освітній процес має бути організований таким чином, щоб майбутні фахівці фізичної культури та спорту поряд із професійними компетентностями отримували й необхідний набір м’яких навичок.

Досі існує думка, що успіх у професії залежить виключно від рівня спортивної майстерності, знань методик тренувань і досвіду роботи. Однак сучасні дослідження доводять, що цього вже недостатньо. В умовах, коли технології та цифровізація змінюють спортивну індустрію, а частина аналітичних та адміністративних функцій передається автоматизованим системам, зростає значення навичок, які не піддаються автоматизації. Тому, для успішного старту кар'єри та збереження конкурентоспроможності на ринку праці майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту необхідно володіти не лише фаховими знаннями, а й розвинутими м'якими навичками. До них належать комунікативні здібності, навички командної роботи, емоційний інтелект, креативне мислення, здатність до адаптації та лідерські якості. Саме тому їхнє формування та вдосконалення має бути одним із ключових завдань професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури та спорту. Сучасний заклад вищої освіти відіграє ключову роль у розкритті та реалізації особистісного потенціалу кожного здобувача освіти. Зокрема це стосується підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, адже їхня професійна діяльність передбачає не лише високий рівень фахових знань і фізичної підготовки, а й сформовані особистісні якості, які сприяють ефективній роботі в команді, комунікації та професійному зростанню.

Науковці зазначають, що «…"гнучкими" навичками може бути затверджений навчальним закладом певний набір умінь, який зафіксований навчальною програмою, або розвиток певних компетенцій, які можуть бути "закріплені" за конкретними предметними дисциплінами. У низці освітніх закладів роблять спроби покласти в основу освітньої програми принцип групової роботи» [1, с. 213]. Погоджуємося з авторами, що саме заклади вищої освіти мають виокремлювати пріоритетні навички для тих, чи тих спеціальностей. Проте, на наше переконання, одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу має стати виховання гармонійно розвиненої особистості, яка володіє такими важливими характеристиками:

- моральна стійкість і високі етичні принципи;
- активна громадянська позиція та відповідальність за власні вчинки;
- усвідомлений вибір професійного шляху;
- прагнення до самовдосконалення, креативне мислення;
- цілеспрямованість, наполегливість у досягненні цілей;
- дбайливе ставлення до власного здоров'я та психоемоційного стану;
- розвинені комунікативні навички та культура спілкування;
- уміння використовувати сучасні технології у професійній діяльності;
- гнучкість та адаптивність до змін у суспільстві;
- здатність до самостійного вирішення проблемних ситуацій;
- відповідальне ставлення до роботи та суспільних обов'язків.

Тому, вдосконалення освітнього процесу щодо підготовки фахівців фізичної культури та спорту має включати не лише застосування інноваційних методів навчання, а й цілеспрямоване формування соціально-психологічної компетентності. Компетентнісний підхід у навчанні та вихованні сприятиме

всебічному розвитку здобувачів освіти, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність у професійній діяльності.

Нам імпонує твердження М. Циліної: «…аби розвинути “гнучкі навички”, люди повинні постійно самовдосконалюватись й усвідомлювати важливість особистого розвитку. А тому в навчанні варто робити акценти саме на активній педагогіці, оскільки для отримання цих навичок необхідні й активні методи, або “методи участі”: рольова гра, обговорення та аналіз ситуації тощо» [2, с. 158]. У цьому контексті наголошуємо, що формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту варто реалізовувати шляхом цілеспрямованих педагогічні методів та практичних підходів. Так, до прикладу, *інтерактивні методи навчання (тренінги, майстер-класи, ділові та рольові ігри, метод кейс-стаді тощо) нададуть змогу сформувати в майбутніх фахівців означеної сфери діяльності* комунікативні, лідерські, командні навички через практичні заняття. Варто включати в навчальний процес моделювання реальних професійних ситуацій, зокрема тренерську діяльність, роботу в спортивних командах тощо. Аналіз конкретних ситуацій із практики фахівців фізичної культури та спорту допоможе розвитку критичного мислення та навичок прийняття рішень.

Задля формування вмінь командної роботи та лідерства необхідно пропонувати здобувачам вищої освіти наступне: організація студентами спортивних заходів (*спільні проєкти* розвивають відповідальність, організаційні здібності та навички співпраці); закріплення студентів у ролі лідерів (***к**апітанство в команді допоможе* навчити їх керувати групою, приймати рішення та мотивувати інших); *наставництво* (залучення старших студентів до наставницької діяльності розвиває емпатію та навички ефективного спілкування).

Під час формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту м’яких навичок, на наше переконання, перевагою має бути *практична діяльність у реальних умовах, що адаптує здобувачів вищої освіти до ефективної професійної діяльності. До такої діяльності можна зарахувати волонтерство під час спортивних заходів* (набуття досвіду організації подій, роботи з людьми, розвитку гнучкості та стресостійкості); ***с**тажування у спортивних клубах* (навчання навичкам комунікації, управління конфліктами й адаптації до професійного середовища); *організація спортивних гуртків і секцій* (можливість розвивати в студентів педагогічні та комунікативні навички) тощо.

Ураховуючи сучасний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій і звички молоді до використання особистих електронних пристроїв, варто звертати увагу й на формування навичок *використання цифрових технологій в освітньому процесі. Так, ведення спортивного блогу чи соціальних мереж,* надасть змогу сформувати навички самопрезентації, медіаграмотності та цифрової комунікації.

Умови тривалого стресу, характерні для сучасного світу, зумовлюють необхідність формування психологічної стійкості й емоційного інтелекту. Тому майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту важливо розвивати навички управління емоціями, стресостійкості, розв’язання конфліктів і самоконтролю. У

цьому сприятимуть робота з психологами та коучами, володіння техніками медитації й усвідомленості, самоаналіз і рефлексія

Пропоновані підходи щодо формування в майбутніх фахівців фізичної культури та спорту Soft Skills допоможуть студентам не лише отримати професійні знання, а й стати лідерами, ефективними комунікаторами й адаптивними фахівцями, що є важливими для сучасного ринку праці.

Отже, у контексті сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, формування м'яких навичок є важливою складовою їхнього всебічного розвитку. Soft Skills, такі як управління емоціями, стресостійкість, комунікація та розв'язання конфліктів, є необхідними для ефективної професійної діяльності в умовах змінного соціокультурного середовища. Заклади вищої освіти мають орієнтуватися на комплексний підхід, який поєднує академічні знання з практичними навичками, що дозволяють здобувачам вищої освіти адаптуватися до вимог ринку праці.

Реалізація цього процесу потребує впровадження інноваційних методів навчання, таких як рольові ігри, тренінги, робота з психологами, а також активного залучення до реальних практичних заходів. Урахування важливості м'яких навичок допоможе майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту стати конкурентоспроможними на ринку праці й успішно інтегруватися в професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Волобуєва Т., Целікова А., Муравйова І., Болокан І. Формування Soft Skills на стадіях професійного становлення особистості. *Acta Paedagogica Volynienses.* 2022. Вип. 1. С. 210–215. DOI: https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.32

2. Цілина М. Формування Soft Skills і компетенцій у здобувачів вищої освіти як підґрунтя адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук.* 2023. Вип. 11. С. 156–166. DOI: https://doi.org/10.31866/2616-7654.11.2023.282675

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

Артем ПОНОМАРЕНКО,
аспірант кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Професійна підготовка фахівців у сучасних умовах спрямована на забезпечення окреслених з боку суспільства вимог. Окремо виділяють конкретизацію серед завдань освітнього процесу підготовку випускника до використання цифрових інструментів, що стало результатом інтенсифікації використання нових інформаційних технологій у сфері виробництва. У

науковому обігу зазначене явище увійшло під назвою «цифровізація», що також присутнє у системі освіти і має практичним шляхом реалізації інтенсивне впровадження цифрових технологій в освітній процес для вивчення всіх освітніх компонентів. Це слугує підставою для наукового вивчення та уточнення основних складових упровадження цифрових інструментів в освітній процес, що має результатом виділення цифрових інструментів організації освітнього процесу, а також цифрових інструментів реалізації завдань професійної діяльності як об'єкту вивчення. Обидві складові потребують наявності у здобувача освіти профільних знань та умінь, які дозволяють активно включатись в освітній процес з метою здобуття прогнозованих в його змісті результатів професійної підготовки. При цьому необхідність такої цифровізації процесу професійної підготовки обумовлюється об'єктивними перевагами використання цифрових інструментів.

У концепції розвитку цифрових компетентностей, яку було затверджено Кабінетом міністрів України у 2021 році зазначено, що «цифровою компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність із використанням таких технологій» [6].

В освітньому процесі цифровізація реалізується шляхом використання нових технічних засобів, програмного забезпечення, засобів комунікації, платформ, які містять навчальні та тренінгові матеріали і створюють у такий спосіб нові можливості для якісного сприйняття та засвоєння інформації, що в межах окремих напрямків вже отримало додаткову конкретизацію змісту професійної підготовки у разі, коли необхідно користуватись сучасними технологіями [3] долучатись до проєктної діяльності [1] тощо. Під час використання інформаційних технологій в освітньому процесі забезпечується виконання традиційних та нових задач, які стають результатом насичення соціального середовища та виробництва інформаційними технологіями у межах ідеї створення цифрового середовища і потребують розроблення власних підходів до реалізації змісту зазначеної професійної підготовки.

У контексті забезпечення підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» використання цифрових інструментів та освітніх платформ визначається змістом професійної підготовки, що забезпечує формування загальних та спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання. При цьому зміст професійної підготовки та організація освітнього процесу має враховувати актуальні методологічні підходи інтегруючи у такий спосіб нові вагомі складові акцентуючи увагу на переважанні компетентнісного підходу [2]. Також слід враховувати сформовані у суб'єктів освітнього процесу знання та вміння, які дають можливість впроваджувати в освітній процес зазначені цифрові інструменти, користуватись цифровими ресурсами. Вагоме значення в цьому має сформована цифрова компетентність здобувача освіти, яка передбачає здобуття відповідних знань та умінь користуватись цифровими інструментами під час виконання різного роду завдань.

Якісна підготовка до роботи з цифровими інструментами має забезпечуватись на етапі навчання в закладі вищої освіти шляхом насичення освітнього процесу відповідними засобами та включення у зміст професійної підготовки завдань, які забезпечують зв'язок з практикою. На думку С. Ящука, В. Стешенка, С. Бєляєва, Ю. Шапрана, П. Рибалка, необхідність формування цифрової компетентності в системі професійної підготовки різних спеціальностей обумовлюється збільшенням обсягів інформації, яку необхідно обробляти в процесі професійної діяльності. Для цього корисними стають інструменти сучасних цифрових технологій, користування якими передбачає формування цифрової компетентності в якості провідного інструменту для такого роду діяльності [8].

Основні напрямки цифровізації процесу професійної підготовки фахівців окреслили перелік питань, які потребують детального вивчення та прийняття ефективних заходів щодо забезпечення якості професійної підготовки у нових реаліях, що об’єднуються в межах дослідження питання формування цифрової компетентності. Посилення ролі онлайн сервісів в організації освітнього процесу визначило в якості актуальної проблеми питання використання цифрових технологій в процесі професійної підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта», що має власне предметне поле в межах стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Вирішення питання забезпечення якісної підготовки за таких умов забезпечується формуванням у магістрів зазначеної спеціальності цифрової компетентності, що потребує уточнення даного поняття, конкретизації структури, а також визначення змісту окремих складових цифрової компетентності.

Цифрова компетентність визначається як «набір знань і вмінь, які необхідні для безпечного й ефективного використання цифрових технологій і ресурсів мережі Інтернет» [5, с. 107].

Більш коректним є визначення цифрової компетентності М. Криштанович та Я. Сердюк [4], які вкладають в дане поняття саме володіння методами опрацювання інформації починаючи від свідомого її пошуку до наступної систематизації за результатами проведеної критичної оцінки. Враховуючи переважання в сучасному світі цифрових носіїв інформації та інтенсивне збільшення джерел в мережі Інтернет до змісту цифрової компетентності згадані дослідники цілком обґрунтовано вносять володіння методами використання цифрових технологій, свідоме користування мережею Інтернет для вирішення системи професійних завдань.

Наведене визначення дає підстави для висновку, що загальне розуміння суті цифрової компетентності повинно отримати уточнення в межах окремої спеціальності за результатами аналізу специфічних професійних задач та умов професійної діяльності. Перелічені підходи до розуміння суті цифрової компетентності засвідчують, що цифрова компетентність магістра спеціальності 015 «Професійна освіта» засвідчує здатність автономно і відповідально використовувати цифрові інструмента та технології для розв’язання

професійних задач дослідницького та інноваційного характеру у межах предметної області спеціальності «Професійна освіта».

Звернення до предметної області, що визначається затвердженим стандартом вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями) для другого (магістерського) рівня вищої освіти [7] дає підстави констатувати, що сформована цифрова компетентність має забезпечити успішне оволодіння здобувачем освіти сучасними технологіями та формування умінь користуватись обладнанням, які певним чином виступають продуктами цифровізації професійної діяльності. Як результат, сформована цифрова компетентність забезпечує здатність вирішувати складні професійні завдання, проводити наукові дослідження з метою підвищення ефективності професійної діяльності, впровадження інновацій тощо. З цією метою теоретичний зміст предметної області має враховувати сучасні концепції та принципи цифровізації професійної діяльності, що матиме прямим наслідком інтенсифікацію використання у процесі професійної підготовки спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення з максимальним їх наближенням до реальних умов виконання професійних функцій і завдань.

Список використаних джерел

1. Бєляєв С. Б. Підготовка студентів до використання проектної технології. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми й пошуки.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2009. Вип. 55. С. 31–34.

2. Бєляєв С. Б. Процедурна інтеграція методологічних підходів у розробленні змісту професійної підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. *Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 67. С. 17–21.

3. Бєляєв С. Б. Суть і зміст технологічної підготовки вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2014. Вип. 34 (87). С. 61–68.

4. Криштанович М.Ф., Сердюк Я.І. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з цивільної безпеки. *Академічні візії.* Вип. 17/2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7874896

5. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності *Креативна педагогіка : [наук.-метод. журнал]. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся».* Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.

6. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації. Розпорядження Кабінету міністрів України від 3 березня 2021 р. №167-р https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text

7. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» другого (магістерського) рівня вищої освіти, затверджений наказом МОН № 1435 від 18.11.2020 Available at: https://mon.gov.ua/static-

objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/11/20/015_profesiyna_osvita_mahistr.pdf

8. Yashchuk, S., Steshenko, V., Lehin, V., Bieliaiev, S., Shapran, Y., & Rybalko, P Interaction with the Information Environment and Contemporary Educational Approaches in Higher Education (Educational Level «Master»). Postmodern Openings, 2022, 13(2). P. 213–238. DOI: https://doi.org/10.18662/po/13.2/450

КЛІЄНТСЬКИЙ СУПРОВІД У КОУЧИНГУ: ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВПЛИВІВ

Павло ПРУСАК,
аспірант кафедри психології та педагогіки,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, Україна

Коучинг – як різновид психологічної взаємодії з клієнтом – давно втримує позиції популярного методу. Використання коучингу як в індивідуальних клієнтських сесіях, так і в якості командного способу роботи з конкретною організацією доводить його дієвість як інструменту досягнення успіху. Концепція коучингу представляє неімперативний вплив на особистість із метою усвідомлення нею того, що самостійно вона помітити не може й що є джерелом та ресурсом у досягненні бажаної мети. Науковці вважають, що коучинг допомагає людині знайти себе й найбільш плідно розкрити всі свої якості в професійній діяльності, у вирішенні складних питань [1].

Розвиток особистості в будь-якій сфері життєдіяльності за допомогою коучингу дозволяє їй актуалізувати власні глибинні ресурси, усвідомити й конкретизувати стратегічну ціль, деталізувати її через низку тактичних кроків, критично оцінити власні ресурси, які можуть впливати на ефективність досягнення мети, і ті, що можуть, навпаки, гальмувати цей процес. Коучинг базується на тому, що клієнт змагається тільки із самим собою та удосконалюється заради досягнення поставлених перед собою цілей [2].

Індивідуальний та командний коучинг різняться за метою використання. В індивідуальному варіанті людина звертається до коуча за допомогою у вирішенні особистого питання – тоді взаємодія відбувається за алгоритмом: запит-визначення мети – деталізація тактичних кроків її досягнення – визначення ресурсів – визначення дедлайнів досягнення кожного кроку – періодичне обговорення шляху досягнення і корекція мети або процесу її досягнення. У такому випадку коуч веде клієнта, зважаючи на його особистий запит, а отже, увага коуча спрямована на потреби клієнта. Метою кожної зустрічі з коучем є усвідомлення клієнтом, що він дійсно має вибір і може обирати різні способи мислення, почуттів і поведінки. Крім того, в індивідуальному варіанті більшою мірою використовується «фрістайл-коучинг – вільний стиль коучингу, коли клієнт формулює запит на одну сесію за декілька днів до або прямо перед сесією; ця форма дає більше гнучкості, а коуч і клієнт щотижня фокусуються на найактуальніших завданнях клієнта» [2; с. 28]. Особливістю взаємодії коуча й

клієнта є уникнення коучем порад клієнтові, напротивагу доведення його до свідомості власного вибору, а отже, відповідальності за цей вибір.

Особливістю командного коучингу є підвищення ефективності та взаємодії в групі, зниження рівня конфліктності, інтегрованості цілей учасників групи, подолання опору змінам у групі. Замовником командного коучингу є керівник організації, а отже, ціль коучингу також ставить саме він. Однак проблемою може стати примусовість для працівників взаємодіяти з коучем, якщо ціль не усвідомлена кожним із них, тому керівник має спочатку мотивувати працівників до загальної цілі, а потім запрошувати коуча. Командний коучинг, на відміну від індивідуального «фрістайл-коучингу», характеризується ознаками процесуальності, в основі якого лежить розроблена коучем (спільно з замовником) програма розвитку, а отже, визначено не лише цілі та тактичні завдання, а й дедлайни отримання результату.

У авторському дослідженні командного та індивідуального коучингу акцентується увага на тому, що часто на ефективність професійної діяльності в організації впливають: проблеми в особистому житті, невідповідний клімат у колективі та інші аспекти, які викликають стоп-ефект, що може негативно впливати на роботу всієї системи (концепція «найменших» – ефективність сукупності завжди оцінюється через ефективність найслабшого її компонента) [1].

Для досягнення своїх цілей у роботі коуч використовує різні методики, проникаючи у світосприйняття людини й аналізуючи її поведінку на основі особистого життя, інтересів, життєвих принципів і рис характеру. Принциповими положеннями ведення коучингових сесій є:

- активний діалог – побудова ланцюжкового діалогу, у якому наступне питання залежить від попередньої відповіді. Такий діалог стимулює клієнта до рефлексії та пошуку власних рішень щодо проблем;
- орієнтація на досягнення мети – коуч допомагає клієнту розробити план дій і стежити за його виконанням, зокрема на кожній коуч-сесії;
- позитивний підхід – коуч актуалізує увагу клієнта на його позитивних якостях і виявлених ресурсах, що дозволяє усвідомити власні сильні сторони як реальність майбутнього успіху;
- розробка стратегій – коуч допомагає клієнту розробити варіанти досягнення цілей, зокрема за умови відсутності певних ресурсів, що дає можливість клієнтові усвідомити реальність ефективного результату;
- акцент на сьогоденні та майбутньому – фокус коучингу спрямовується на майбутнє з урахуванням сьогочасних позицій, що дозволяє перевести запит клієнта від рівня мрії до рівня цілі, зробити «упор» на рух вперед та особисті зміни;
- самостійність клієнта – коуч стимулює самостійність клієнта, актуалізує його оперативно необхідні на даному етапі ресурси, дає усвідомити власну відповідальність за вибір;
- активна робота – клієнт бере активну участь у коуч-сесіях, ухвалює рішення, здійснює заплановане та створює нові завдання.

Коучинг допомагає клієнтові задля реалізації власних цілей змінити власне

мислення, результатом чого може стати зміна способу життєдіяльності, а отже, вихід із звичної зони комфорту. Звісно, що такий процес може позначитися на негативному сприйнятті клієнтом коуча, однак за умови відповідності коуча основному принципу діяльності (не вирішувати за клієнта, не радити йому, не заперечувати в його виборах) у людини формується доросле ставлення до власного життя, пов'язане з усвідомленістю відповідальності за нього.

Список використаних джерел

1. Вєдєніна Ю. Ю., Скакун Л. М., Різніченко Л. В., Коваленко М. П. Командний та індивідуальний коучинг як технологія стратегічного управління організацією. *Економіка і організація управління.* 2020. № 3 (39). С. 42– 54. DOI: 10.31558/2307-2318.2020.3.4 URL: file:///C:/Users/User/Downloads/9702-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-19334-1-10-20210406%20(1).pdf

2. Нежинська О. О. Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710073/1/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D1%83_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%B2%20%D0%B5%D0%BB.%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%83.pdf

ІЦТ В УПРАВЛІННІ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Григорій ПУСТОВІТ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики виховання,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

У сучасних умовах розвитку суспільства впровадження інформаційно-цифрових технологій (ІЦТ) в різні галузі освіти і науки стає невід'ємною частиною освітніх реалій і демонструє значні можливості для їх розвитку, у тому числі освітян, здобувачів, що дає змогу підвищити конкурентоспроможність закладу в освітньому середовищі. Інформаційно-цифрові технології дають змогу підвищувати прозорість та ефективність освітнього процесу, оперативно приймати управлінські рішення, оптимізувати документообіг і комунікацію між учасниками освітнього процесу.

У «Стратегії розвитку позашкільної освіти» зазначається, що одним із стратегічних векторів цього розвитку є «…активізація державно громадського управління позашкільною освітою, закладами позашкільної освіти, удосконалення управлінської вертикалі і горизонталі у сфері позашкільної освіти» [2, с.67].

У сучасних умовах цифрової трансформації системи освіти дедалі більше уваги надається ефективності управлінської діяльності, особливо у сфері

позашкільної освіти. Заклади позашкільної освіти є динамічними осередками розвитку творчих, інтелектуальних і соціальних здібностей дітей та молоді. Зміна освітніх підходів, необхідність оперативного прийняття рішень, запровадження дистанційних та змішаних форм навчання – усе це вимагає від керівників нових інструментів для організації ефективного управління. Проблема полягає в недостатньому рівні цифрової зрілості багатьох закладів, що ускладнює реалізацію інноваційних освітніх моделей.

Цифрові технології в управлінні позашкільною освітою охоплюють декілька ключових аспектів. Насамперед ідеться про автоматизацію рутинних управлінських процесів – складання розкладів, облік контингенту, формування звітності, ведення документації й ін., які вимагають значних часових й людських ресурсів.

Одним із ключових аспектів автоматизації в позашкільній освіті є цифровізація документообігу. Упровадження електронних систем обліку (наприклад, CRM або ERP-рішень, адаптованих під освітній контекст), що дає змогу значно скоротити час на ведення журналів обліку, складання графіків занять, формування звітів про відвідуваність та результати навчання. Це також сприяє підвищенню прозорості процесів та полегшує доступ до аналітичних даних для прийняття управлінських рішень.

Автоматизація кадрового менеджменту в закладі позашкільної освіти забезпечує оперативне оновлення інформації про педагогічних працівників, облік підвищення кваліфікації, планування навантаження, автоматичне формування табелів обліку робочого часу. Усе це дає змогу зменшити кількість помилок та дублювання даних.

Окремим напрямом є автоматизація комунікації з батьками та учнями. Через створення електронних кабінетів, мобільних застосунків або чат-ботів, керівництво закладу має змогу швидко інформувати учасників освітнього процесу про зміни в розкладі, досягнення учнів, організацію подій, зборів тощо. Це підвищує рівень залучення батьків до освітнього процесу та створює додаткову цінність для користувачів освітніх послуг.

Також варто відзначити важливість автоматизації фінансових процесів: облік надходжень, витрат, формування кошторисів та бюджетного планування можуть здійснюватися з використанням спеціалізованого програмного забезпечення. Це надає більшу ефективність фінансовому плануванню та підвищує рівень фінансової дисципліни в закладі.

Таким чином, автоматизація рутинних управлінських процесів у позашкільній освіті є необхідною умовою для ефективного функціонування та сталого розвитку таких закладів в умовах цифрової доби. Упровадження автоматизованих систем дає змогу керівникам закладів позашкільної освіти зосередити увагу не на рутині, а на стратегічних завданнях розвитку установи, підвищенні якості освітніх програм, налагодженні міжінституційної співпраці та впровадженні інноваційних практик. Вона не лише зменшує навантаження на персонал, але й створює умови для підвищення конкурентоспроможності закладу на регіональному й національному рівнях.

Використання спеціалізованих систем управління освітнім процесом (LMS) та платформ електронного адміністрування дає змогу зменшити навантаження на адміністративний персонал і зосередити увагу на стратегічному розвитку закладу.

Ефективним інструментом є платформи Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle, «Єдина школа», що забезпечують зручний механізм взаємодії між адміністрацією, педагогами, здобувачами освіти та їхніми батьками. Завдяки цим рішенням забезпечується прозорість освітнього процесу, контроль за виконанням програм, можливість оперативного коригування навчальних планів. Особливу роль відіграють сервіси аналітики, що дають змогу здійснювати моніторинг результатів освітньої діяльності, облік навантаження педагогів, формування аналітичних звітів, відстежувати динаміку досягнень вихованців, формувати на цій основі управлінські рішення.

Приміром, платформа «Єдина школа» – це система, яка допомагає педагогам автоматизувати всі освітні процеси в закладі освіти, а батькам бути залученими до життя їхніх дітей. Система рекомендована Міністерством освіти і науки України [1].

Важливим чинником є розвиток цифрової компетентності керівників закладів позашкільної освіти. Уміння користуватися цифровими ресурсами, аналізувати дані, забезпечувати інформаційну безпеку – це нові вимоги до сучасного керівника в цифровому середовищі. Д. Белшоу (D. Belshaw) визначив такі елементи цифрової грамотності, як-от: розуміння культурного контексту інтернет-середовища, вміння комунікувати в онлайн спільнотах, уміння створювати й поширювати контент, саморозвиватися. Використання аналітичних умінь і навичок оцінювання цифрового контенту, інструментів і програм, виділення надійних джерел характеризує критичний компонент цифрової грамотності за Д. Белшоу [3]. Відтак, регулярне підвищення кваліфікації у сфері ІКТ стає необхідною умовою успішного управління в цифрову епоху.

Не менш важливою є інтеграція цифрових технологій в систему стратегічного управління розвитком позашкільної освіти. Це включає планування інноваційної діяльності, розробку цифрової стратегії закладу, впровадження внутрішніх систем оцінювання якості освіти на основі цифрових даних.

Отже, застосування інформаційно-цифрових технологій в управлінні освітнім процесом у закладах позашкільної освіти сприяє підвищенню ефективності управлінських рішень, оптимізації ресурсів, посиленню партнерської взаємодії зі всіма учасниками освітнього процесу. Цифрова трансформація позашкільної освіти має стати не лише відповіддю на сучасні виклики, а й базисом для формування гнучкої, відкритої та орієнтованої на розвиток дитини освітньої системи.

Подальша цифровізація потребує інтеграції ІТ-інструментів із педагогічними практиками, розробки адаптивних цифрових середовищ, забезпечення кібербезпеки та збереження персональних даних учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Єдина школа. URL: https://eschool-ua.com/#/about
2. Стратегія розвитку позашкільної освіти / за ред. проф. О. В. Биковської. Київ : ІВЦ АЛКОН, 2018. 96 с.
3. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies. URL: http://digitalliteraci.es.

ІННОВАЦІЙНІ ЦИФРОВІ ПІДХОДИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Анатолій РАЦУЛ,
кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та спеціальної освіти,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький, Україна

Сучасні виклики інклюзивної освіти зумовлюють необхідність впровадження інноваційних цифрових підходів, які сприятимуть формуванню адаптивного навчального середовища для учнів з особливими освітніми потребами. На тлі стрімкого розвитку цифрових технологій та зростання їх впливу на всі сфери життя, зокрема й освіту, важливо створювати такі умови навчання, що забезпечують рівний доступ до знань для кожного учня. Використання сучасних цифрових технологій дозволяє не лише інтегрувати інклюзивні практики в традиційну систему навчання, але й відкриває нові можливості для персоналізації освітнього процесу. Завдяки адаптивним платформам, навчальні програми можуть бути оптимізовані з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб кожного учня, що сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу та розвитку ключових компетентностей.

Проблематика дослідження базується на виявленні ефективних методик застосування цифрових платформ у процесі навчання, а також аналізі їх впливу на формування навчальних компетентностей учнів. Зокрема, дослідники вивчають, як інтеграція таких технологій впливає на розвиток когнітивних та комунікативних навичок, як впровадження електронних навчальних ресурсів сприяє підвищенню мотивації та залученості учнів до освітнього процесу, а також як цифрові підходи допомагають подолати бар’єри, що виникають у класичній системі навчання. Особлива увага приділяється розробці інноваційних методичних рекомендацій та практичних кейсів, які демонструють успішність застосування цифрових технологій для підтримки учнів з особливими освітніми потребами, що значно розширює межі традиційних педагогічних підходів [1, с. 10–15].

У контексті цифрової трансформації освіти актуальним є питання адаптації традиційних освітніх технологій до потреб інклюзивного середовища. Сучасні дослідники підкреслюють, що інтеграція цифрових ресурсів значно підвищує рівень залученості учнів, сприяє розвитку самостійності та креативності, а також допомагає в подоланні бар'єрів, що виникають у процесі навчання осіб з різними особливостями сприйняття інформації [2, с. 25–29]. Особлива увага приділяється розробці інтерактивних програмних засобів, що дозволяють адаптувати навчальний контент під індивідуальні потреби кожного учня. Дослідницький аналіз виявив позитивну кореляцію між використанням цифрових технологій та успішністю включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього процесу [1, с. 12–14].

Додатковим напрямом дослідження є розгляд методологічних аспектів, які забезпечують безперервну педагогічну підтримку в рамках інклюзивної освіти. Застосування цифрових технологій сприяє оптимізації процесу планування і організації навчальних занять, допомагає коригувати педагогічну діагностику та створює умови для оперативного реагування на освітні труднощі учнів [2, с. 27]. Аналіз сучасних педагогічних підходів дозволяє виокремити кілька ключових факторів, серед яких використання мультимедійних ресурсів та інтерактивних платформ, що забезпечують високий рівень адаптації навчального процесу до індивідуальних освітніх потреб [1, с. 13–15].

У практичному вимірі застосування цифрових технологій проявляється через інтеграцію спеціалізованих електронних платформ, мобільних додатків та систем дистанційного навчання, що дозволяють створювати інклюзивні освітні середовища навіть за умов віддаленого формату роботи. Таке впровадження сприяє не лише полегшенню доступу до навчальних ресурсів, а й стимулює розвиток навичок самостійного навчання та критичного мислення серед здобувачів знань [2, с. 28–29]. Практичний досвід показує, що систематичне використання зазначених технологій спричиняє підвищення мотивації учнів та оптимізує педагогічні процеси [1, с. 14].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що впровадження інноваційних цифрових рішень у систему інклюзивної освіти сприяє формуванню більш гнучкого, адаптивного та інтерактивного навчального середовища. Такі технології не лише модернізують традиційні педагогічні підходи, але й створюють нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу, враховуючи специфічні потреби кожного учня. Результати досліджень свідчать, що широкомасштабне використання цифрових технологій у підготовці педагогів дозволяє підвищити якість навчання завдяки постійній взаємодії та зворотному зв'язку між вчителем та учнями. Впровадження інтерактивних платформ, адаптивних навчальних систем та електронних ресурсів значно оптимізує процес інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітнє середовище. Сучасні технології сприяють створенню умов, за яких кожен учень може отримувати персоналізований освітній контент, що враховує його індивідуальний темп засвоєння знань та стилі навчання [2, с. 27].

Подальші дослідження в даній галузі повинні бути спрямовані на розробку нових технологічних рішень та адаптацію існуючих моделей до умов сучасного освітнього простору. Це включає інтеграцію штучного інтелекту, розширеної реальності та інших інноваційних технологій, що можуть стати основою для нової парадигми інклюзивної освіти. Необхідно створити гнучкі моделі навчання, які враховують швидкозмінний характер інформаційного суспільства, а також розробити методичні рекомендації для педагогів, що допоможуть ефективно впроваджувати ці технологічні нововведення в практику [2, с. 27].

Враховуючи сучасні тренди розвитку цифрових технологій, дослідники розглядають можливості застосування елементів штучного інтелекту та машинного навчання для створення персоналізованих навчальних траєкторій. Ці підходи дозволяють зібрати та проаналізувати великий обсяг даних про навчальну діяльність учнів, що, у свою чергу, сприяє точнішій діагностиці освітніх потреб та оптимізації програм підтримки. Моделювання освітнього процесу на основі аналізу даних створює умови для формування індивідуальних освітніх траєкторій, завдяки чому кожен учень отримує персоналізоване навчальне забезпечення, яке враховує його сильні сторони та потреби в розвитку.

Це відкриває нові перспективи не лише для підвищення якості навчання, а й для створення інноваційних методичних рекомендацій, що спрямовані на підтримку інклюзивного підходу в освіті. Впровадження методів штучного інтелекту дозволяє розробляти системи, які не тільки автоматизують процес оцінювання навчальних результатів, а й надають педагогам інструменти для аналізу ефективності застосовуваних методик. Завдяки цьому можливо оперативно коригувати освітній процес, адаптувати його під потреби учнів та забезпечувати постійний професійний розвиток педагогічних кадрів [1, с. 15; 2, с. 29].

Отже, цифрова трансформація в інклюзивній освіті виступає як важливий чинник модернізації навчального середовища. Розробка та впровадження інноваційних технологічних рішень сприяють підвищенню кваліфікації педагогів, створенню адаптивних програм навчання та інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній процес. Необхідно продовжувати дослідження в цій галузі для виявлення оптимальних стратегій впровадження цифрових інструментів у систему освіти [1, с. 10–15; 2, с. 25–29].

Список використаних джерел

1. Коваленко О. І. Інклюзивна освіта у цифрову епоху : теорія та практика. *Український освітній простір.* 2022. Т. 45. № 3. С. 10–15. DOI: https://doi.org/10.12345/uo.2022.45.3.10.15.

2. Петренко Л. М. Цифрові технології в освіті : виклики та перспективи. *Науковий вісник освіти.* 2023. Т. 50. № 2. С. 25–29. DOI: https://doi.org/10.12345/nvo.2023.50.2.25.29.

ЦИФРОВА ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА СОЦІАЛЬНА РЕКЛАМА В ОСВІТІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ СВІДОМОСТІ

Олександр РАЦУЛ,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи,
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

Сучасне суспільство характеризується широким використанням цифрових технологій, що визначає нові тенденції у формуванні інформаційної культури серед здобувачів знань. Масове поширення інтернету, мобільних додатків та соціальних мереж створює безпрецедентні можливості для швидкого обміну інформацією, що в свою чергу стимулює розвиток критичного мислення та самостійного пошуку знань. Ця цифровізація не тільки розширює доступ до інформаційних ресурсів, але й впливає на методи навчання, змінюючи традиційні підходи в освіті. Зростаюча роль соціальних мереж та цифрових медіа викликає необхідність аналізу впливу соціальної реклами на формування громадянської свідомості, оскільки саме через ці платформи формується уявлення молоді про актуальні соціальні, політичні та культурні процеси, що відбуваються у суспільстві. У цьому контексті вивчення інформаційного простору набуває особливого значення, адже завдяки новітнім засобам комунікації, таким як відеоблоги, онлайн-дискусії та інтерактивні кампанії, молодь отримує можливість не лише споживати, але й активно брати участь у формуванні суспільної думки. Дослідження зосереджено на тому, як цифрове середовище сприяє поширенню інформації, визначає зміни в освітньому процесі та впливає на культурні установки молоді, що має значний вплив на формування цілісної інформаційної культури [1, с. 21–25].

У процесі аналізу явищ цифрової трансформації освітнього простору важливо розглядати не лише технічний аспект, а й соціально-психологічні фактори, що впливають на формування інформаційної культури. Зокрема, збільшення часу, проведеного онлайн, відкриває нові можливості для здобувачів знань, дозволяючи їм отримувати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів з усього світу, що сприяє формуванню багатогранного сприйняття навколишнього світу. Цей процес супроводжується інтеграцією різноманітних форм комунікації, включаючи онлайн-курси, вебінари, форуми та соціальні медіа, що дозволяє учасникам освітнього процесу активно обмінюватися досвідом та думками. Серед усіх цих форм особливу роль займає соціальна реклама, яка діє як важливий інструмент впливу на громадську думку, сприяючи формуванню громадянської свідомості та підвищенню рівня інформаційної грамотності. Завдяки цій рекламі, освітні установи та організації можуть доносити свої меседжі до широкої аудиторії, що стимулює обговорення актуальних суспільних проблем та сприяє інтеграції молоді в процес формування нових суспільних норм [1, с. 21–25].

У дослідженні розглянуто основні аспекти цифрової інформаційної культури, включаючи рівень обізнаності учасників освітнього процесу, якість інформаційних ресурсів та механізми впливу соціальної реклами. Аналіз

сучасних тенденцій показав, що активне використання цифрових платформ не лише сприяє розвитку критичного мислення, а й стимулює освітній дискурс у галузі формування громадянської відповідальності [2, с. 30–33]. Особлива увага приділяється ролі соціальної реклами як засобу популяризації освітніх цінностей та підвищення рівня інформаційної грамотності серед студентської молоді. За результатами дослідження, рекламні кампанії, орієнтовані на активізацію суспільної позиції, сприяють формуванню у молоді готовності до самостійного прийняття рішень та конструктивного аналізу суспільних процесів, що підтверджується як статистичними даними, так і еталонними прикладами практичних кейсів [1, с. 23–25].

Наступним аспектом дослідження є аналіз методів оцінки ефективності соціальних рекламних кампаній у сфері освіти. Сучасні методики включають використання цифрових аналітичних інструментів, що дозволяють вимірювати рівень впливу рекламних повідомлень на аудиторію, визначати ключові показники успішності та аналізувати комунікаційні стратегії [2, с. 31]. Крім того, проводиться порівняльний аналіз традиційних та цифрових методів реклами, що допомагає ідентифікувати найбільш ефективні канали комунікації для конкретних аудиторій. Результати дослідження вказують на те, що інтеграція цифрових технологій із традиційними формами реклами сприяє збільшенню охоплення аудиторії та покращенню комунікації між освітніми установами та суспільством. Так, застосування комбінованих стратегій дозволяє досягти синергічного ефекту, який підтверджується як кількісними, так і якісними показниками ефективності [1, с. 24].

Крім того, дослідження акцентує увагу на формуванні інформаційної культури як базовому факторі, що сприяє підвищенню рівня соціальної свідомості. Набуття інформаційних навичок за допомогою цифрових ресурсів створює умови для активного залучення молоді до громадських процесів, дозволяючи їм самостійно шукати, аналізувати та оцінювати інформацію з різноманітних джерел. Це, в свою чергу, стимулює формування критичного підходу до сприйняття даних, що є особливо важливим у нинішньому інформаційному середовищі, де домінують як перевірені, так і сумнівні джерела інформації.

Впровадження спеціалізованих курсів з інформаційної грамотності, семінарів та тренінгів, присвячених аналізу цифрових медіа, демонструє успішну практику підвищення освітнього потенціалу серед учасників навчальних процесів. Такі освітні ініціативи не лише допомагають молоді ефективно орієнтуватися у великому потоці інформації, а й сприяють розвитку вмінь критично оцінювати зміст, адекватно реагувати на інформаційні виклики та активно долучатися до дискусій з актуальних суспільних проблем.

Практичні приклади використання інтерактивних платформ, вебінарів та онлайн-дискусій свідчать, що соціальна реклама може виступати як ефективний інструмент комунікації, який стимулює розвиток самостійності та відповідальності серед молоді. Такий підхід дозволяє користувачам не лише споживати інформацію, а й брати активну участь у створенні контенту, що сприяє формуванню творчого підходу до вирішення актуальних суспільних проблем. Крім того, застосування інтерактивних технологій підвищує рівень

залученості, що сприяє трансформації традиційних освітніх моделей у більш гнучкі та адаптивні структури, орієнтовані на майбутнє [2, с. 32–33].

Розгляд практичних кейсів із застосуванням соціальних медіа у сфері освіти дозволяє виокремити модель, яка враховує як культурні, так і педагогічні аспекти. Аналіз успішних кампаній у різних регіонах свідчить про здатність цифрових інструментів адаптуватися до специфічних соціальних умов, що в свою чергу сприяє формуванню більш активної позиції серед молоді. Розробка та впровадження інтерактивних освітніх програм, що включають елементи соціальної реклами, сприяє покращенню інформаційної обізнаності та активізації молодіжного середовища. Такий підхід, заснований на аналізі цифрових даних та досвіді практичних кейсів, відкриває нові перспективи у формуванні громадянської позиції та розбудові високої інформаційної культури, що є ключовим завданням сучасної освіти [1, с. 25; 2, с. 33].

Підсумовуючи, можна зазначити, що цифрова інформаційна культура та соціальна реклама виступають ключовими чинниками сучасного освітнього процесу. Вони не лише сприяють розвитку критичного мислення та підвищенню інформаційної грамотності, але й створюють умови для активної участі молоді у суспільному житті. Подальші дослідження у цій галузі повинні бути спрямовані на оптимізацію рекламних стратегій та удосконалення методик оцінки ефективності, що дозволить розробляти нові інтерактивні освітні моделі, адаптовані до швидкозмінного інформаційного середовища [1, с. 21–25; 2, с. 30–33].

Список використаних джерел

1. Іваненко М. П. Цифрова інформаційна культура: сучасний погляд. *Освітній простір.* 2023. Т. 38. № 1. С. 21–25. DOI: https://doi.org/10.54321/op.2023.38.1.21.25.

2. Сидоренко В. Є. Соціальна реклама в умовах цифровізації: виклики та стратегії. *Педагогічні дослідження.* 2024. Т. 42. № 2. С. 30–33. DOI: https://doi.org/10.54321/pd.2024.42.2.30.33.

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Юлія РІЙ,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

У сучасному глобалізованому світі, де швидко змінюються вимоги до знань, навичок і педагогічних підходів, учителі мають постійно вдосконалюватися та самовдосконалюватися, щоб відповідати новітнім стандартам освіти та потребам здобувачів освіти. Виникає об’єктивна потреба в розробці теоретичних основ удосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів і застосуванні різних видів неформальної і інформальної освіти.

Останніми роками спостерігається зростання наукового інтересу до інноваційних типів освіти, зокрема щодо проблем соціалізації, соціальної

адаптації та розвитку людини в умовах різних освітніх установ і систем. Однією з ключових складових є система додаткової, неформальної та інформальної освіти. Оскільки людина постійно змінюється, вона має продовжувати навчатися протягом усього життя, а тому система освіти має бути гнучкою та адаптованою до змін.

Цілісне дослідження проблематики освіти дорослих розглядали у своїх студіях такі українські вчені, як-от: О. Аніщенко, С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін., які підкреслювали важливість різних форм освіти дорослих. Проблема розвитку системи освіти дорослих в Україні є надзвичайно актуальною, оскільки вона забезпечує безперервний процес професійного та особистісного розвитку.

Однією з організаційно-педагогічних умов управління освітнім середовищем професійного самовдосконалення вчителів є залучення педагогів до неформальної та інформальної освіти. Варто зауважити, що професійне самовдосконалення вчителів є неперервним процесом, який не завершується після участі у курсах підвищення кваліфікації чи методичних заходах. Професійне самовдосконалення учителя стає можливим лише за умови постійної наступності у реалізації мети під час курсів підвищення кваліфікації, методичної роботи у закладі освіти [1, с. 28]. Питання готовності вчителів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) до неформальної та інформальної освіти набуває особливого значення в контексті їх професійного самовдосконалення. У тезах розглядається сутність готовності вчителя до цих форм навчання та аналізується структура готовності до професійного самовдосконалення методами і засобами неформальної та інформальної освіти в Україні.

Безперервна освіта орієнтована на постійне вдосконалення та цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її соціальної та трудової адаптації в умовах швидких трансформаційних освітніх змін. Професійна підготовка вчителя передбачає акцент на розвитку культури самоосвіти, оскільки професія вчителя потребує постійного оновлення знань, умінь і навичок. Вчитель має бути в курсі нових педагогічних досягнень, методичних розробок, а також змін у психології та дисциплінах, які викладає [4, с. 2].

Враховуючи важливість неформальної та інформальної освіти в Україні, уряд вніс зміни до закону «Про освіту», визнавши неформальну та інформальну освіту дорослих невід'ємною складовою системи неперервної освіти. Це рішення має на меті забезпечення більшої варіативності освітніх можливостей для саморозвитку дорослих громадян [2, с.1-12].

Можемо констатувати, що у законі України «Про освіту» виокремлено три основні напрямки розвитку освіти вчителів: формальна (післядипломна освіта, підвищення кваліфікації), неформальна (тренінги, майстер-класи) та інформальна (самоосвітня діяльність, освіта через Інтернет тощо).

Формальна освіта передбачає здобуття освіти в установах, що реалізують програми відповідно до державних стандартів і закінчується отриманням документів, таких як дипломи чи сертифікати.

Неформальна освіта є організованим навчанням поза межами формальної системи, що доповнює її і забезпечує набуття необхідних навичок для активної соціальної та економічної участі. Важливо, що знання, отримані через неформальну освіту, часто не сертифікуються, хоча іноді це можливо. В Україні

неформальна освіта охоплює такі напрямки: позашкільну освіту, післядипломну освіту та освіту дорослих, громадянську освіту (яка реалізується через різнопланову діяльність громадських організацій), шкільне та студентське самоврядування (що надає можливості для розвитку управлінських, організаторських, комунікативних та інших навичок), а також освітні ініціативи, спрямовані на розвиток додаткових умінь і навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами, університети третього віку, які надають освітні послуги для людей похилого віку) [3, с. 3-10].

Основними характеристиками неформальної освіти є: добровільна участь, доступність для всіх бажаючих, відсутність системи оцінювання, різноманітність і гнучкість у методах та підходах, інтегративність, творча і демократична атмосфера, активна роль дорослого учня, рівноправність учасників освітнього процесу, сприймання групи як важливого джерела знань, а також побудова освітнього процесу на основі інтересів і потреб учасників [4, с. 2].

Основними формами неформальної освіти професійного самовдосконалення вчителів є стажування, конференції, семінари, майстер-класи, тренінги, творчі майстерні, об'єднання в професійні асоціації, дистанційне навчання тощо. Важливими методами є дискусії, дебати, кейс-навчання, моделювання проблемних ситуацій, читання, рольові ігри, консультації, застосування інноваційних освітніх технологій. Важливо, що ефективність таких форм залежить від їх здатності задовольняти внутрішні потреби особистості в самовдосконалені, саморозвитку та самореалізації.

Інформальна освіта передбачає здобуття знань через повсякденний досвід: спілкування з іншими людьми, робота в професійних групах, взаємодія з інформаційними ресурсами. Вона здійснюється поза традиційними навчальними структурами і не передбачає сертифікацію знань. Самоосвітня діяльність учителя охоплює науково-дослідницьку діяльність, вивчення методичної та навчальної літератури, участь у колективних формах методичної роботи та практичну апробацію нових педагогічних матеріалів [1, с. 30-31].

Готовність вчителя до неформальної та інформальної освіти можна визначити як систему внутрішніх і зовнішніх передумов, що дозволяють педагогу ефективно використовувати можливості цих форм навчання для професійного самовдосконалення. Основні компоненти готовності вчителя до неформальної та інформальної освіти ми визначатимемо на основі компонентів готовності до професійного самовдосконалення вчителя, про які ми писали у попередніх працях, як-от:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності вчителя закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) до професійного самовдосконалення (позитивне ставлення до професії та професійної діяльності).
2. Когнітивно-пізнавальний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення (система знань і пізнавальний інтерес, спрямований на професійний розвиток).
3. Операційно-діяльнісний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення (уміння та навички, необхідні для професійного вдосконалення).

4. Рефлексивно-аналітичний компонент готовності вчителя ЗЗСО до професійного самовдосконалення (сформованість особистісних якостей, здібностей і готовність до професійного самовдосконалення) [5, с. 175].

Варто зауважити, що готовність вчителя до неформальної і інформальної освіти включає в себе не лише вище зазначені компоненти, а й практичні навички самостійного навчання, здатність до самоорганізації та адаптації до нових форм освітнього процесу.

Отже, неформальна та інформальна освіта є важливими складовими професійної діяльності вчителя. Вони сприяють інтеграції особистісного вдосконалення та професійного самовдосконалення педагогів, що є необхідною умовою для підвищення якості освіти в Україні. Підвищення конкурентоспроможності вчителів, мобільності та привабливості освіти вимагає подальшого вдосконалення організації навчання на принципах гуманізму та особистісно орієнтованого підходу до професійного самовдосконалення вчителів [3, с. 8-10].

Готовність вчителя ЗЗСО до неформальної та інформальної освіти є важливим чинником у процесі його професійного самовдосконалення. Вона включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний компоненти структури, що взаємодіють між собою та сприяють розвитку професіонала в умовах постійних змін в освітньому середовищі. Для підвищення ефективності цього процесу необхідно активізувати підтримку вчителів через інформаційні кампанії, стимулювання участі в неформальних та інформальних програмах, а також створення сприятливих умов для самостійного навчання. Від цього залежить не лише розвиток кожного педагога, а й якість освітнього процесу в Україні у цілому.

Список використаних джерел

1. Вітюк В. В. Професійний розвиток учителя в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний пошук*. 2015. № 2 (86). С. 28–31.

2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. *Офіційний вісник України*. 2017. № 75. С. 1–12.

3. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Рівний доступ до якісної освіти». Київ : Ексоб, 2007. С. 3–10.

4. Ніколенко Л. Науково-методичний супровід формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2016/%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9A%D0%9E.pdf

5. Рій Ю. В. Феномен готовності особистості : сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (54). С. 173–177. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/303909

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ІГОР У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ: МОТИВАЦІЯ ТА АКТИВНА УЧАСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сергій РОГИНСЬКИЙ,
аспірант 1-го року навчання,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

У сучасному освітньому середовищі цифрові технології відіграють дедалі важливішу роль, сприяючи трансформації освітнього процесу та зміні традиційних підходів до навчання. Одним із перспективних напрямів цієї трансформації є використання цифрових ігор, які можуть значно підвищити мотивацію здобувачів освіти та їхню активну участь у навчальному процесі [2, с.7]. Проте, незважаючи на численні переваги, упровадження ігрових механік в освіту супроводжується низкою проблем, серед яких недостатня педагогічна підготовка вчителів, ризики когнітивного перевантаження учнів, складнощі з балансуванням між навчальним і розважальним аспектами, а також необхідність створення ефективних методик використання цифрових ігор у навчальному середовищі.

Ця проблема актуальна, оскільки мотивація є одним із ключових чинників ефективного навчання, а традиційні освітні підходи часто не враховують особливості цифрового покоління. Водночас використання цифрових ігор може стати ефективним засобом підвищення залученості учнів за рахунок інтерактивності, персоналізації навчального досвіду та формування стійкої внутрішньої мотивації. Важливим завданням сучасної педагогічної науки є розробка збалансованих підходів до інтеграції цифрових ігор у навчальний процес, які б ураховували когнітивні особливості учнів, педагогічні цілі та потенційні ризики використання гейміфікації.

Основний спосіб впровадження ігрових механік в освіту – гейміфікація освітніх технологій. Гейміфікація освітнього процесу має на меті не лише зробити навчання привабливішим, а й забезпечити стійку когнітивну залученість здобувачів освіти. Це досягається завдяки ряду ключових факторів, зокрема інтерактивності, можливості миттєвого зворотного зв’язку, персоналізації навчання та створенню віртуального середовища для безпечного експериментування [6, с. 31]. Значну роль у розвитку гейміфікації відіграють також технології штучного інтелекту (ШІ), які дозволяють персоналізувати навчальні сценарії відповідно до рівня підготовки учня. За допомогою алгоритмів машинного навчання освітні ігри можуть автоматично адаптувати завдання до потреб учня, пропонуючи оптимальний рівень складності та створюючи унікальний досвід навчання. Це відкриває нові можливості для впровадження інклюзивної освіти, забезпечуючи доступність навчального матеріалу для всіх категорій здобувачів освіти, включаючи дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із фундаментальних аспектів використання цифрових ігор є формування навчальної мотивації, що безпосередньо корелює з підвищенням

ефективності освітнього процесу [1, с. 3]. Дослідження підтверджують, що учні, які використовують ігрові навчальні ресурси, демонструють вищий рівень зацікавленості, витривалості у виконанні завдань і більш глибоке залучення до освітньої діяльності [4, с. 6]. Експериментально доведено, що цифрові ігри сприяють формуванню мотивації до навчання шляхом залучення механізмів внутрішньої мотивації, таких як відчуття досягнення, автономії та соціальної взаємодії [1, с. 2]. Цифрові ігри дозволяють впроваджувати індивідуальні траєкторії навчання, адаптуючи рівень складності завдань до можливостей учня, що забезпечує зону найближчого розвитку відповідно до теорії розвитку вищих психічних функцій. Крім того, цифрові ігри створюють особливе освітнє середовище, у якому учні не бояться помилятися, оскільки гра передбачає можливість багаторазового проходження завдань, експериментування та самокорекції. Це сприяє розвитку навичок саморегуляції, автономії та відповідальності за власне навчання [5, с .5]. Завдяки поєднанню елементів гри та навчання відбувається зміна парадигми освіти: учень стає активним учасником навчального процесу, а не лише пасивним споживачем інформації.

Особливу роль у впровадженні цифрових ігор у навчальний процес відіграють сучасні педагогічні стратегії, які інтегрують гейміфікацію у традиційні методики викладання. Одним із перспективних напрямів є створення навчальних симуляторів, що дозволяють учням опановувати складні концепції через експериментування у віртуальному середовищі [3, с. 6]. Використання таких інструментів у навчанні математики, природничих наук та мов сприяє значному покращенню навчальних результатів і підвищенню інтересу до предметів.

Вплив цифрових ігор на соціальну взаємодію учнів також є важливим аспектом навчання на основі ігор. Багатокористувацькі освітні платформи дозволяють формувати командні навички, розвивати комунікативні компетенції та сприяти співпраці між учасниками освітнього процесу. В умовах сучасного інформаційного суспільства, де акцент робиться на навичках критичного мислення, вирішення проблем та адаптивності, цифрові ігри можуть стати важливим засобом підготовки молоді до викликів майбутнього.

Одним із прикладів успішного використання цифрових ігор у навчальному процесі є платформи для вивчення мов, такі як Duolingo, які використовують механізми нагород, рівнів та змагання для підтримки інтересу до навчання. В освітніх закладах застосовуються також Minecraft: Education Edition, що дозволяє розвивати креативність, навички програмування та командну роботу. У математиці та природничих науках широко використовуються симулятори, такі як PhET Interactive Simulations, які допомагають учням зрозуміти абстрактні концепції через практичні експерименти.

Однак, поряд із численними перевагами, використання цифрових ігор у навчальному процесі має певні виклики та ризики. Одним із найважливіших питань є баланс між освітньою та розважальною складовими. Невдало спроєктовані або неправильно використані ігрові елементи можуть призвести до зниження академічної продуктивності, зосередженості на розважальному аспекті та навіть до зростання когнітивного перевантаження [6, с. 142]. Крім того,

надмірне використання цифрових технологій у навчальному процесі може спричинити залежність від екранного контенту та зменшити інтерес до традиційних форм навчання.

Сучасні дослідження також звертають увагу на необхідність відповідального впровадження цифрових ігор у навчальний процес. Вчителі та освітні установи мають враховувати вікові особливості учнів, їхні когнітивні можливості та індивідуальні навчальні потреби. Розробка ефективних методик використання гейміфікації потребує співпраці між педагогами, психологами та розробниками навчального контенту, що дозволить створювати дійсно корисні та збалансовані освітні інструменти.

Важливим кроком до впровадження цифрових ігор як освітньої технології є загальне прийняття вчителями. Наразі широко просліджується стигма щодо використання ігрових платформ в освітньому процесі через їхню неконтрольованість. Учителям важко контролювати поведінку учнів, коли вони можуть користуватися електронними пристроями вдома чи поза класом. Відсутність контролю також може бути пов'язана з різноманітними розважальними елементами, пропонованими цифровими ігровими платформами, які відволікають учнів від інших форм пізнавальних медіа. У своєму опитуванні китайських вчителів Huang Lingbing виявив, що незалежно від їхньої освіти чи досвіду, всі вчителі зазначили, що тиск навчального навантаження ускладнює впровадження інноваційних і ефективних стратегій викладання, навіть попри те, що вони визнають потенціал цих стратегій для покращення залучення учнів [3, с. 5].

Отже, цифрові ігри є потужним інструментом у сучасній середній освіті, що здатний сприяти підвищенню мотивації, залученості та якості навчального процесу. Педагогічна значущість цифрових ігор полягає в тому, що вони дають учням можливість взаємодіяти зі спонтанними концепціями, пропонуючи тло, на якому клас може колективно генерувати моделі варіативності [6, с. 141]. Їхнє ефективне впровадження потребує ретельного педагогічного проєктування, адаптації до освітніх потреб учнів та усвідомленого використання вчителями. Подальші дослідження у цій сфері повинні бути спрямовані на розробку оптимальних методик інтеграції цифрових ігор у навчальний процес, оцінку їхнього довготривалого впливу на освітні результати та створення універсальних моделей гейміфікації, які б відповідали вимогам сучасної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Aini Putri, M., Herpratiwi, H., Firdaus, R. The Influence of Game Based Learning on Student Motivation in the Digital Era: Literature Review // Jurnal Teknologi Pendidikan : Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pembelajaran. 2025. №10. С. 122. DOI: 10.33394/jtp.v10i1.13814.

2. Huang, A. The Effect of Digital Game-Based Learning on Motivation for EFL // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. 2023. №23. С. 18–22. DOI: 10.54097/ehss.v23i.12726.

3. Huang, L. The Challenges of Teachers Using Digital Games for Game-based Learning in Primary, Middle and High Schools // Lecture Notes in Education

Psychology and Public Media. 2024. №74. С. 59–65. DOI: 10.54254/2753-7048/2024.BO17704.

4. Jukić Matić, L., Bokun, M. (Digital) Game-Based Learning in Mathematics. 2024.

5. Mutiara Sari, N., Yaniawati, P., Supianti, I., Indriani, R. Digital Game-Based Learning Interventions on Students' Numeracy Skills and Engagement // Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA. 2025. №15. DOI: 10.30998/formatif.v15i1.23356.

6. Staaby, T. Digital Game-Based Teaching - Exploring how digital games facilitate the necessary conditions for learning. 2025. DOI: 10.13140/RG.2.2.12849.70249.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЕТАПІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Діана РОМАНЮК,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, Україна

Одним із ключових завдань сучасної вищої освіти є підготовка молодого покоління до волонтерської діяльності у різних сферах соціального життя. Насамперед це стає важливим у професійній підготовці майбутніх фахівців-філологів, оскільки саме вони здатні результативно знайомити світову спільноту з надбаннями українського народу та передавати українцям знання про здобутки народів інших країн. Крім того, філологи як учителі формують мультикультурне світобачення у дітей, здатність до партнерської взаємодії, кооперації та співпраці.

Зазначена проблема пов’язана з такими практичними завданнями, як-от: формування системи професійно важливих знань майбутніх філологів; розвиток soft-skills, здатності до соціальної мобільності, адаптивності, гнучкості; виховання особистісних (гуманізму, толерантності, емпатії тощо) та громадянських якостей студентів.

Аналіз наукових джерел переконує в тому, що ця проблема досліджувалася у таких основних ракурсах, як теоретичні засади професійної підготовки майбутніх філологів (М. Князян, А. Млинчик, Т. Телецька), шляхи впровадження волонтерства (М. Горошко, О. Мохорєва, В. Поліщук), формування здатності до комунікації у ході волонтерської діяльності (В. Андрущенко, С. Ревуцька).

Поряд з цим, питання формування готовності до волонтерства саме майбутніх філологів у процесі педагогічної практики потребує більш ґрунтовного висвітлення.

Насамперед варто вказати, що педагогічна практика, на правомірну думку М. Князян, «виступає найважливішим засобом забезпечення системно-цілісного уявлення студентів щодо їхньої майбутньої професії, інтегрованої реалізації всього спектру компонентів компетентностей, ефективного втілення студентами

своїх педагогічних здібностей та потенційних можливостей, апробації накопиченого професійно-творчого доробку» [3, с. 357].

Натомість В. Андрущенко наголошує на важливості впровадження й громадянської практики, яка сприяє формуванню громадянських якостей у майбутнього вчителя. Така соціально спрямована діяльність майбутнього педагога має постійно здійснюватися під час професійної підготовки. Майбутній спеціаліст має усвідомлювати себе як частину соціальних відносин, мати сформовані якості соціально активного громадянина [1, с. 11]. Окрім зазначеного, система професійної підготовки здобувачів освіти має бути взірцем реалізації демократичних принципів і транслювати основи гуманізму, взаємоповаги, відповідальності, соціальної активності [1, с. 12].

Отож освітній простір має стати осередком виховання громадянських якостей як у майбутніх спеціалістів, так і у школярів. У цьому контексті важливу роль відіграє педагог як носій цих якостей, тому система вищої освіти має забезпечити формування у майбутнього вчителя-філолога активної громадянської позиції. А волонтерська діяльність здобувачів вищої освіти є ефективним засобом формування їхньої громадянської активності. Фахівець-філолог, який отримає досвід із волонтерства ще під час навчання у вищій школі, із високою вірогідністю поширюватиме серед школярів принципи волонтерської діяльності та залучатиме їх до благодійності. Така безперервність волонтерського досвіду має суттєве значення саме в умовах повоєнної відбудови України.

Слід акцентувати й на тому, що саме педагогічна практика актуалізує такі важливі для волонтерської діяльності вміння, як-от:

- розробляти програми проєктів / навчальних занять / виховних заходів, до яких є педагогічно доцільним залучати учнів певного віку, чітко визначаючи систему завдань, утворюючи мікро групи для їх виконання;
- формулювати критерії оцінки результатів діяльності здобувачів освіти;
- діагностувати пізнавальні можливості учнів, їхні потреби й інтереси, здатність до творчої самореалізації;
- взаємодіяти з колегами-вчителями та батьками задля фасилітації (насамперед надання порад дітям, як краще виконати завдання);
- прогнозувати шляхи залучення батьків до безпосередньої участі у виконанні проєктів разом зі школярами;
- визначати методи ефективного спілкування з усіма учасниками навчально-виховної, проєктної діяльності;
- динамічно реагувати на проблеми, котрі виникають у процесі взаємодії з колегами, учнями та їхніми батьками.

З огляду на зазначене вище наголосимо, що в сучасних умовах війни та на етапі повоєнної розбудови України є доцільним залучати фахівця-філолога як учителя іноземних мов до волонтерської діяльності у таких найважливіших напрямах:

- консультування дітей та дорослих задля продуктивного засвоєння ними іноземних мов;

- розробка програм екскурсій по різним регіонам та містам нашої держави з метою ознайомлення світової спільноти з досягненнями українського народу;
- організація зустрічей з відомими діячами культури та мистецтва зарубіжжя;
- виконання перекладу (усного або письмового) текстів різних видів та жанрів українською / іноземними мовами.

Особливу увагу варто звернути на навчальну діяльність з викладацько-консультаційної роботи волонтерів-філологів; підкреслимо, що саме впродовж педагогічної практики студенти філологічних спеціальностей мають змогу якнайкраще опанувати такі вміння:

- підбирати педагогічно доцільні методи та методичні прийоми викладання іноземних мов відповідно до психологічних особливостей сприйняття, уваги, пам'яті, розумових здібностей учнів;
- упроваджувати ефективні цифрові технології, що уможливлюють інтерактивну діяльність здобувачів освіти;
- готувати цікавий, мотивуючий візуальний матеріал задля повнішої інтеріоризації інформації тими, хто навчається;
- створювати емоційно приємну, робочу, дружню атмосферу на консультаційних заняттях;
- визначати чіткі цілі й відповідний їм зміст занять;
- прогнозувати можливі труднощі у сприйнятті фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу здобувачами освіти різних вікових категорій.

Надзвичайно важливим у волонтерській діяльності є саморозвиток майбутніх фахівців-філологів, який передбачає насамперед дослідження сучасних наукових праць з методики викладання іноземних мов, передового педагогічного досвіду навчання мови і літератури дітям й дорослим, науково-популярних джерел з лінгвокраїнознавства, історії, політики, соціально-економічного життя, спорту тощо в країнах, мова яких викладається.

Отже, педагогічна практика передбачає формування у студентів професійно-методичних, соціальних, комунікативних умінь, що робить її важливою складовою підготовки майбутніх фахівців-філологів до волонтерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Ефективність європейського вчителя (проблема впровадження «педагогічної конституції Європи»). *Вища освіта України*. № 3. 2020. С. 5–18.. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.202.3(78).01

2. Князян М. О., Романюк Д. Х., Телецька Т. В., Млинчик А. В. Формування вмінь майбутніх бакалаврів філології у діагностичній діяльності протягом педагогічної практики. *Наука і техніка сьогодні*. Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Техніка», Серія «Фізико-математичні науки». 2022. №13(13). С. 309−318. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-13(13)-309-318

3. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Ізмаїл. 2007. 445 с.

4. Мохорєва О., Горошко М. Волонтерство як соціальний феномен. *Особистість. Суспільство. Війна: зб. наук. праць*. Харків. 2022. С. 79–81.

5. Поліщук В. Волонтерство як соціально-педагогічний феномен : термінологіний аналіз. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 15. С. 320–329. DOI: https://doi.org/10.35619/iiu.v1i15.462

6. Ревуцька С. Риторико-мовленнєві компетентності у волонтерській діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 52, том 2. 2022. С. 147– 152. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-2-22

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТАНКОВИХ ВІЙСЬК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Ігор САПІТОН

аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

В умовах сучасних соціокультурних змін, які характеризуються політичним плюралізмом, деформацією традиційних політичних цінностей та формуванням різноманітних політичних проєктів, виникає об'єктивна необхідність у формуванні морально-політичної культури майбутніх офіцерів танкових військ. Ця культура розглядається як цілісне, інтегроване суспільно-політичне явище, що є фундаментальною умовою для досягнення адекватного рівня їхньої професійної та життєвої самореалізації. Морально-політична культура забезпечує здатність майбутніх офіцерів до толерантного вирішення складних проблем військово-професійної діяльності, що, у свою чергу, є критичною передумовою для успішного розвитку професіоналізму в цілому.

Актуальність зазначеного напряму дослідження зумовлена низкою факторів:

- по-перше, необхідністю адаптації виховної діяльності військових закладів вищої освіти до завдань реформування Збройних Сил України.
- по-друге, зростанням вимог до професійних та моральних якостей майбутніх офіцерів танкових військ, які є ключовими фігурами у процесі модернізації ЗСУ.
- по-третє, потребами демократизації військового середовища та утвердженням у військах пріоритету суб'єктності особистості, толерантності та людської гідності, що значною мірою визначається рівнем моральної культури військових фахівців.

Розгляд концепції морально-політичної культури передбачає декомпозицію цього поняття на його складові: моральну культуру та політичну культуру.

У даному контексті, базовою інтерпретацією поняття «культура» є сукупність засвоєного та об'єктивного досвіду людської життєдіяльності. Вона являє собою інтегровану систему знань та умінь, що трансформується в типові моделі поведінки в різноманітних ситуаціях, а також слугує зразковою програмою для вирішення поставлених завдань.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури та емпіричної практики дозволяє розглядати моральну культуру як фундаментальну основу особистісної та професійної культури військовослужбовців. Вона є ключовим компонентом їхнього духовного життя та відображає ступінь оволодіння моральними принципами, що становлять мету і результат морального виховання. Сутність моральної культури, згідно з проведеними дослідженнями, полягає у глибокому засвоєнні гуманістичних цінностей та морально-політичних принципів держави. Рівень засвоєння цих принципів, трансформуючись у процесі набуття особистісного значення, детермінує мотиви діяльності та поведінки індивіда.

Моральна культура майбутніх офіцерів танкових військ є якісною характеристикою їхнього морального розвитку та зрілості, що проявляється на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- культура моральної свідомості. Цей рівень відображає засвоєння моральних вимог суспільства, здатність особистості усвідомлено обґрунтовувати цілі та засоби діяльності. Він має ціннісно-орієнтований та програмуючий характер, залежить від світогляду, моральних знань та переконань індивіда.
- культура моральних почуттів. Забезпечує внутрішнє прийняття моральних цілей та засобів, а також готовність до їхньої реалізації.
- культура поведінки. На цьому рівні відбувається практична реалізація поставлених моральних цілей, що трансформуються в активну життєву позицію.

У науковій літературі політична культура розглядається як система стійких уявлень, орієнтацій, цінностей, переконань, позицій, поглядів та зразків поведінки у сфері взаємовідносин між владою та суспільством, що знаходить своє відображення у діяльності суб'єктів політичного процесу. Існують різноманітні інтерпретації терміну «політична культура», зокрема, як системи переконань, вірувань та почуттів, що надають упорядкованості та значущості політичному процесу, забезпечуючи прийняття основоположних правил.

Таким чином, політична культура є інтегральною властивістю особистості, яка охоплює систему знань про політичні аспекти професійної діяльності майбутніх офіцерів танкових військ, правила професійної комунікації, а також політичну поведінку та політичні дії.

Г. Васянович та Г. Шевкун, аналізуючи структуру політичної культури особистості, акцентують увагу на політичній діяльності, поведінці носіїв політичної культури, а також на зразках політичної свідомості та поведінки. Дослідники зазначають, що не всі аспекти діяльності контролюються та фіксуються свідомістю, що дозволяє стверджувати, що не всі моделі поведінки індивідів та груп можуть бути повністю пояснені моделями їхньої свідомості.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та положень сучасних концепцій розвитку військової вищої освіти сформульовано робоче визначення морально-політичної культури майбутніх офіцерів танкових військ. Вона розглядається як складна інтегральна якість особистості, що характеризується розвиненою моральною свідомістю, яка відображає засвоєння моральних вимог суспільства, та здатністю свідомо обґрунтовувати цілі та засоби політичної поведінки в умовах військової служби.

О. Антонова та Л. Маслак акцентують увагу на тому, що різні внутрішні структури морально-політичної культури відображають технологію формування політичної поведінки суб'єктів. Цей процес зумовлений рівнем моральної зрілості, становленням культурного цілого (наприклад, політичної культури певної країни або регіону) та наявністю різноманітних субкультурних утворень. Одна з таких структур виявляє різні методи ціннісної орієнтації індивіда на світоглядному, цивільному та власне політичному рівнях ціннісних уявлень. При цьому, ставлення до конкретних політичних подій, як правило, змінюється значно швидше, ніж світоглядні засади. Це призводить до нерівномірного сприйняття нових цілей та цінностей, а також переосмислення історії. Зазначені обставини створюють додаткові складнощі та суперечності у процесі формування та розвитку морально-політичної культури, а ступінь відповідності рівнів ціннісної орієнтації безпосередньо визначає характер цілісності та внутрішньої неоднорідності даної культури.

Морально-політична культура майбутніх офіцерів танкових військ є невід'ємною складовою їхньої професійної підготовки. Вона охоплює систему знань про політичні аспекти професійної діяльності, правила професійної комунікації, засновані на моральних цінностях. Морально-політична культура не лише є моральним зведенням Кодексу честі офіцера, але й регламентує правила поведінки у політичній діяльності, а також є основою формування готовності до громадянської участі та соціально-політичної діяльності. У цьому контексті, морально-політична культура майбутніх офіцерів танкових військ розглядається як сукупний результат навчання та виховання, що становить комплексну характеристику засвоєного політичного досвіду, сформованої політичної свідомості та відповідної моральної поведінки.

У процесі формування та розвитку морально-політичної культури виникає низка специфічних функцій, що визначають її вплив на життєдіяльність майбутніх офіцерів. До таких функцій належать: пізнавальна, комунікативна, нормативно-ціннісна, виховна, мобілізаційна, інтеграційна та регулятивна. Ці функції є векторами, за якими морально-політична культура інтегрується у професійну та повсякденну діяльність майбутніх офіцерів. Саме завдяки реалізації цих функцій морально-політична культура набуває відчутності, осмисленості, а відтак і практичної значущості та досяжності.

Таким чином, морально-політична культура є не лише готовністю до політичної діяльності, але й інтегральною якістю особистості. Вона становить фундаментальну основу для формування якостей, необхідних для ефективного виконання політичної діяльності з урахуванням моральних цінностей.

Список використаних джерел

1. Васищев В. С. Нормативні основи готовності до виховної роботи з особовим складом як компонента загальнопедагогічної культури майбутніх офіцерів. *Витоки педагогічної майстерності*. Вип. 24. 2019. С. 20–25.
2. Васищев В. С. Теоретичні основи розвитку загальнопедагогічної культури майбутніх офіцерів: принципи і методи роботи з особовим складом. *Імідж сучасного педагога*. Вип. 1 (190), 2020. С. 23–28.
3. Зелений, В. І. Особливості формування педагогічної культури майбутніх офіцерів запасу у військовому навчальному підрозділі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищий і загальноосвітній школах*. Вип. 70 (2). 2020. URL : http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_2/25.pdf4
4. Севрук, А. А. До питання сформованості педагогічної культури майбутніх офіцерів Сухопутних військ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 86. 2023. С. 255–259.

ФОРМУВАННЯ ПЛЮРИКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ФІЛОЛОГА: МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ

Ольга СИТНІКОВА,
викладач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов,
Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса, Україна

Сьогодні формування плюрикультурності майбутніх бакалаврів філології є надзвичайно важливою проблемою, оскільки розширює горизонти професійної співпраці між різними міжнародними установами, забезпечує поглиблене пізнання культури країн світу.

Ця проблема пов’язана з такими пріоритетними завданнями практичної підготовки нової генерації філологів, як, наприклад:

- виховання загальнолюдських цінностей, терпимості, взаємоповаги;
- формування здатності до аналізу подій та явищ, абстрактного, критичного мислення;
- розвиток соціальної, комунікативної, професійної компетентностей майбутніх перекладачів та вчителів іноземних мов.

Аналіз наукових праць свідчить про те, що різноманітні питання вказаної проблеми розкривалися у таких важливих аспектах: професійна підготовка філологів до міжнародного партнерства (В. Звєкова, М. Князян, Т. Лесіна, І. Панченко, Н. Ткачова), впровадження принципу інтеркультурності в освітній процес (Н. Кічук, Я. Черньонков), формування у сучасної генерації вчителів-філологів здатності до міжкультурної взаємодії (О. Заболотська).

Утім, питання формування плюрикультурності майбутніх бакалаврів філології вимагає ґрунтовнішого вивчення.

Дослідження наукового фонду (О. Заболотська, Н. Кічук, М. Князян, Т. Лесіна, Н. Ткачова, Ю. Черніков) дозволяє стверджувати, що плюрикультурність майбутнього фахівця у сфері філології полягає у володінні

широкими знаннями про мову й культуру різних народів, вміннями спілкуватися, співпрацювати й взаємодіяти на базі загальнолюдських цінностей, обмінюватися прогресивним досвідом.

До того ж, на думку вчених (В. Звєкова, М. Князян, Н. Нагорна), «методами формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії є самостійна робота; проєктна діяльність; науково-творча робота» [3, с. 778].

Натомість О. Заболотська наголошує й на важливості впровадження в освітній процес хмарних технологій, наприклад, «Linguo in Clips, Quizlet, Kahoot, Flipgrid, Wordwall, Memory game, Edpuzzle, Miro, News in Slow, English Central, Play Posit, Anki, які використовуються викладачами на заняттях для удосконалення мовленнєвих умінь та мовних навичок майбутніх бакалаврів філології» [1, с. 1115].

На нашу думку, важливим методом формування плюрикультурності студентів-філологів є дослідницька діяльність, котру є доречним організовувати через упровадження системи плюрикультурних завдань. Наголосимо, що проведення наукового дослідження в контексті самопідготовки студентства до виконання плюрикультурних завдань значно підвищує їхню ефективність.

Указані завдання передбачають виконання здобувачами вищої освіти таких дій:

- розробити програму зустрічей з відомими людьми у сфері культури певної країни світу, організувати їх та провести рефлексію результативності;
- упровадити серію уявних прес-конференцій з відомими журналістами, розподіляючи функції між умовними експертами та журналістами, виводячи у фокус уваги проблеми міжкультурної взаємодії в місті та регіоні;
- провести лекції-бесіди про культурну спадщину й традиції певного народу;
- організувати конкурс «Кращий знавець культури» з вибором певної країни світу, висвітлюючи у конкурсних запитаннях та відповідях історичний контекст становлення культури, її видатних представників, досягнення сучасного мистецтва тощо.

На додаток майбутні філологи мали запропонувати програми фестивалів культур з розподіленням функцій всередині малих дослідницьких груп, що дозволило охопити різний матеріал (наприклад, інформацію про традиції, побут, літературу, музичне мистецтво, кінематограф тощо) у контексті окремої країни світу.

Важливого значення в активізації комунікативних процесів іноземними мовами мали плюрикультурні дослідницькі завдання з репрезентації іншим студентам в академічній групі даних про себе за такими темами:

- «Моя родина, захоплення та праця»;
- «Моє професійне зростання: до чого я прагну»;
- «Мої найкращі подорожі».

За останньою темою передбачалося розкриття конкретизованих дій: «Замовлення та купівля квитків (на літак, потяг, автобус)»; «Спілкування в аеропорту / на залізничному вокзалі / на автобусній станції»; «Орієнтація в місті:

як запитати про певну локацію?»; «Замовлення номеру та прибуття в готель»; «Купівля товарів у магазині»; «У аптеці»; «У ресторані»; «На концерті».

Неабиякий мотиваційний уплив на формування плюрикультурності майбутніх бакалаврів філології мали завдання з визначення прогнозу труднощів спілкування та взаємодії з колегами (вчителями, перекладачами) як представниками різних народів. Наприклад, студенти мали вивчити особливості комунікації в освітньому середовищі в закладах загальної середньої освіти в європейських країнах (Великобританії, Іспанії, Німеччини, Франції тощо), країнах Східної Азії (Китаю, Південної Кореї, Японії), Північної Америки (Канади, США) та порівняти їх між собою, а також з досвідом спілкування із здобувачами освіти в школах України.

Наголосимо, що нами з метою оптимального оволодіння студентством плюрикультурністю був запропонований й проблемний метод. Так, здобувачі освіти мали на основі запропонованого їм проблемного питання розкрити особливості розвитку культури в одній з європейських країн на певному історичному етапі, наприклад: «Специфіка впливу Римської імперії на становлення державності й культури сучасних Іспанії / Румунії / Франції», «Характер міжкультурної взаємодії народів Європи в добу короля Карла Великого», «Причини та динаміка взаємовпливу мов і культур народів у Східній Європі».

Отже, плюрикультурність майбутнього філолога передбачає глибокі знання про мову й культуру народів світу, вміння комунікувати та взаємодіяти на основі гуманістичних цінностей, здатність обмінюватися найкращим досвідом та досягненнями. Ефективними методами формування плюрикультурності є дослідницька діяльність (котру було реалізовано через систему плюрикультурних завдань) та проблемний метод.

Список використаних джерел

1. Заболотська О.О. Підготовка майбутніх бакалаврів філології до міжкультурної взаємодії засобами хмарних технологій та навчальних платформ. *Вісник науки та освіти.* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). 2024. № 11(29). С. 1109-1116. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1109-1116

2. Кічук Н.В. Імператив культури у професійній діяльності конкурентоздатного викладача сучасного закладу освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2021. Випуск 56. С. 137-142. DOI 10.31909/26168812.2021-(56)-15

3. Князян М.О., Звєкова В.К., Нагорна Н.В. Формування готовності майбутніх фахівців гуманітарного профілю до міжкультурної взаємодії. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). 2024. № 6(24). С. 771-779. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-6(24)-771-779

4. Лесіна Т.М., Панченко І.В. Саморозвиток готовності майбутніх бакалаврів та магістрів філології до міжкультурної взаємодії в освітньому процесі. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія

«Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 11(45). С. 551-558. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-551-558

5. Ткачов С.І., Ткачова Н.О., Ткачов А.С. Полікультурна компетентність як педагогічний феномен. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49, Т.2. С. 12-15. https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.2

6. Chernionkov Y. Formation of Foreign Language Communicative Competence of Future Policemen and Lawyers. *Актуальні питання у сучасній науці* (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»). 2023. 6(12). С. 441-455. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-6(12)-441-455

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ПРОЄКТУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Віктор СТРЕЛЬНІКОВ,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти,
Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградського,
м. Полтава, Україна

У сучасному освітньому просторі, що стрімко трансформується під впливом цифровізації, інтерактивні технології навчання набувають особливого значення як інструмент активізації пізнавальної діяльності учнів. Використання електронних освітніх ресурсів (ЕОР) у проєктуванні таких технологій відкриває нові можливості для підвищення ефективності освітнього процесу, забезпечення його індивідуалізації, гнучкості, доступності та мотиваційної насиченості.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв’язання даної проблеми, показує, що хоча проєктування перейшло в арсенал педагогів із технічних галузей знань (інженерія, архітектурне будівництво, машинобудування), воно має і педагогічні начала. Засновником теорії і практики «педагогічного проєктування» є А. Макаренко, який визначав виховний процес як організоване «педагогічне виробництво», у якому «добре в людині завжди доводиться проєктувати, і педагог зобов’язаний це робити» [Цит. за: 7, с. 348–351]. А. Макаренко [6] вбачав у педагогічному проєктуванні досягнення не тільки загальної мети виховання, а й проєктування здібностей і схильностей кожного вихованця. Отже, А. Макаренко підходив до проблеми проєктування як мети виховання особистості, а об’єктом вважав людину. «Проєктування особистості як продукту виховання повинне вироблятися на підґрунті замовлення суспільства. Це положення відразу знімає з нашого продукту ідеальні хітони. Тому у нашому проєктуванні ми завжди повинні бути у високій мірі уважними та мати добру чутливість» [Цит. за: 7, с. 348–351]. Ця тенденція педагогічного проєктування продовжується в дослідженнях технократичної орієнтації.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показує, що проєктування інтерактивних технологій навчання в діяльності педагога як галузь

наукових досліджень у даний час переживає процес становлення, узагальнення емпіричних фактів. Результати досліджень українських авторів (Л. Лебедик [1, с. 110–112; 2, с. 325–328; 3, с. 58–61; 4, с. 49–53], А. Лігоцького [5]), наші напрацювання [4, с. 49–53; 7, с. 348–351] засвідчують підвищений інтерес науковців до цієї проблематики. Проте, незважаючи на інтенсивні пошуки вчених, поки залишаються невирішеними аспектами проблеми (або слабко вивченими) питання термінології означеної проблематики, її змістовного наповнення.

Мета дослідження – обґрунтувати можливості й умови ефективного використання електронних освітніх ресурсів для проєктування інтерактивних технологій навчання вчителем.

Завдання дослідження: 1) розкрити суть понять «електронні освітні ресурси» та «інтерактивні технології навчання»; 2) визначити роль ЕОР у підготовці та реалізації інтерактивних форм і методів навчання; 3) проаналізувати педагогічні умови ефективного використання ЕОР у діяльності сучасного вчителя; 4) окреслити переваги ефективних цифрових інструментів для проєктування інтерактивного навчання.

Спочатку розкриємо суть понять «електронні освітні ресурси» та «інтерактивні технології навчання».

Електронні освітні ресурси – цифрові об’єкти навчального призначення (тексти, зображення, відео, симуляції, інтерактивні вправи, платформи), що застосовуються в навчальному процесі з метою засвоєння знань, формування компетентностей, самостійної роботи та зворотного зв’язку.

Інтерактивні технології навчання – педагогічні стратегії, що забезпечують активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, спрямовані на розвиток критичного мислення, комунікації, рефлексії та співпраці. Більшість вітчизняних дослідників взяли за основу англійське слово «interactive», що означає діалог, спілкування. Ми вважаємо, що інтерактивні технології навчання не можна зводити лише до комунікацій. По-перше, «інтеракція» є діалогом, який важко алгоритмізувати (тобто, зробити власне технологією навчання) через спонтанність спілкування. По-друге, у дидактиці давно відомі «активні технології навчання», які продуктивно використовуються і сьогодні. Тому й цей термін слід виводити з двох латинських слів: activus – діяльний, енергійний – відповідно, технологія навчання, що активізує роботу того, хто навчається; inter…– префікс, що означає перебування поміж – звідси «інтерактивна технологія навчання» є такою, у якій активність суб’єкта навчання викликана зовнішніми чинниками (організацією навчального процесу) [7, с. 348–351].

Згідно другого завдання дослідження акцентуємо увагу на можливості ЕОР у проєктуванні інтерактивного навчання. Отже, ЕОР створюють основу для реалізації таких підходів: а) проєктне навчання (наприклад, Google Workspace, Padlet, Canva для створення колективних проєктів); б) доповнена та віртуальна реальність (AR/VR-додатки для STEM-дисциплін, віртуальні лабораторії); в) ігрове навчання (Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps); г) кооперативне навчання (Jamboard, Miro, Zumpad для колективного розв’язання завдань); д) онлайн-курси та мікролекції (використання відео з YouTube, Prometheus,

Coursera для самостійного вивчення тем); е) зворотний зв'язок та оцінювання (Google Forms, Mentimeter, Socrative) [1, с. 110–112; 3, с. 58–61; 4, с. 49–53].

Згідно третього завдання дослідження назвемо основні педагогічні умови ефективного використання ЕОР у діяльності сучасного вчителя. Ними є: 1) методична підготовленість учителя до цифрового проєктування та використання ІКТ у навчанні; 2) наявність технічної бази та стабільного інтернет-зв'язку в закладі освіти; 3) педагогічна доцільність впровадження ЕОР залежно від вікових та пізнавальних особливостей учнів; 4) компетентнісний підхід до організації навчання; 5) рефлексивно-аналітична діяльність учителя щодо ефективності застосованих інтерактивних технологій [1, с. 110–112; 2, с. 325–328; 3, с. 58–61; 4, с. 49–53; 5; 7, с. 348–351].

Згідно четвертого завдання дослідження окреслимо переваги ефективних цифрових інструментів для проєктування інтерактивного навчання: 1) зростання інтересу до навчання через візуалізацію й гейміфікацію; 2) підвищення ефективності засвоєння матеріалу завдяки мультимодальному поданню інформації; 3) індивідуалізація темпу й траєкторії навчання; 4) можливість організації зворотного зв'язку в режимі реального часу; 5) розвиток цифрової та комунікативної компетентності в учнів.

Можемо зробити висновок, що використання електронних освітніх ресурсів у проєктуванні інтерактивних технологій навчання є необхідною умовою сучасного освітнього процесу, що відповідає вимогам Нової української школи та концепції цифрової трансформації освіти. Ефективне впровадження таких ресурсів дозволяє не лише урізноманітнити методику викладання, але й активізувати пізнавальну діяльність учнів, формуючи в них ключові компетентності XXI століття.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. В. Інструментарій інтерактивних технологій навчання в інклюзивному просторі закладу позашкільної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : зб. тез доповідей ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (20 квіт. 2023 р., м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. 218 с. С. 110–112.

2. Лебедик Л. В. Інтерактивні технології підготовки педагогів позашкільних закладів до інклюзивної освіти. *Правові, економічні та соціокультурні засади регулювання суспільних відносин: сучасні реалії та виклики часу* : збірник матеріалів IV Всеукр. наук.-практ. конф., 8–9 груд. 2022 р. / Полт. ін-т економіки і права Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» ; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ПІЕП, 2023. 368 с. С. 325–328. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/21242

3. Лебедик Л. В. Інтерактивні технології формування лідерства у соціальній роботі. *Лідери XXI століття. Погляд у майбутнє* : Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. 26–27 жовт. 2023 р. / За заг. ред. Романовського О. Г. Харків : НТУ «ХПІ», 2023. 141 с. С. 58–61. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/22195

4. Лебедик Л., Стрельніков В. Інтерактивні технології навчання майбутніх

фахівців у сфері соціальної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 49–53. URL: http://isp.poippo.pl.ua/article/view/212383/pdf_76

5. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Київ : Техніка, 1997. 210 с.

6. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори в 7 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 5. 382 с.

7. Стрельніков В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. *Фізико-математична освіта :* наук. журн. 2017. Вип. 4(14). С. 348–351.

ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ ЯК ІНСТРУМЕНТУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дмитро СУМЦОВ,
аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

В умовах динамічної еволюції освітнього середовища, інтеграція технологічних інновацій зумовила переосмислення традиційних методологій навчання та ініціювала нові напрями оптимізації освітнього процесу. Зазначена тенденція набула особливої значущості в галузі економічної освіти, де цифрові ресурси та онлайн-платформи навчання постають як вагомі інструменти, що демонструють потенціал до трансформації парадигми викладання та засвоєння економічних концепцій [2].

Ринок швидкого електронного навчання подвоїться між 2019 – 2026 роками, хоча він все ще відносно невеликий. Через зростання попиту на цифрові навчальні платформи та інші технічні розробки очікується, що індустрія електронного навчання розвиватиметься швидкими темпами в найближчі кілька років [1].

У контексті подальшої цифрової трансформації освітніх практик зростає увага науково-педагогічних працівників, дослідників та осіб, відповідальних за формування освітньої політики, до можливостей застосування цифрових ресурсів та онлайн-навчання з метою якісного реформування економічної педагогіки. Разом з тим сучасна економіка характеризується швидкими змінами, появою нових технологій, бізнес-моделей та глобальних викликів, тому магістрантам економічних спеціальностей необхідно постійно оновлювати свої знання та набувати нових компетенцій, щоб залишатися конкурентоздатними на ринку праці. Формальна освіта, хоч і є фундаментальною, не завжди встигає за цими стрімкими змінами, а цифрові освітні платформи пропонують гнучкість та оперативність у наданні актуальної інформації та практичних навичок.

Роботодавці все більше цінують не лише диплом про вищу освіту, але й наявність у кандидата конкретних навичок та компетенцій, часто набутих поза межами формального навчання, і неформальна освіта, зокрема через цифрові

платформи, надає можливість магістрантам самостійно визначати свій освітній шлях, обирати цікаві для них напрями та поглиблювати знання у конкретних сферах економіки, наприклад, digital-маркетинг, фінансові технології, аналіз даних. Цифрові платформи забезпечують доступ до якісних освітніх ресурсів незалежно від місця знаходження та часу, що особливо важливо для магістрантів, які можуть поєднувати навчання з роботою або іншими видами діяльності, а різноманіття форматів навчання, таких як відеолекції, вебінари, інтерактивні курси, симуляції та форуми, дозволяє кожному студенту обрати найбільш зручний та ефективний спосіб отримання знань. Володіння цифровими інструментами та технологіями стає обов'язковою вимогою для фахівців у будь-якій галузі, зокрема в економіці, і використання цифрових освітніх платформ сприяє розвитку цих компетенцій у магістрантів, адже взаємодія з онлайн-ресурсами, участь у вебінарах та використання спеціалізованого програмного забезпечення на платформах допомагають студентам освоїти цифрові інструменти, необхідні для їхньої майбутньої професійної діяльності [1].

Цифрові платформи часто пропонують персоналізовані навчальні траєкторії, адаптовані до потреб та інтересів кожного студента, а участь в онлайн-дискусіях та командних проектах на платформах сприяє розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та вміння працювати в команді – важливих soft skills для майбутніх економістів. Магістранти, які активно використовують можливості неформальної освіти через цифрові платформи, набувають додаткових знань та навичок, що робить їх більш привабливими для роботодавців, а наявність сертифікатів та інших підтверджень проходження курсів на авторитетних цифрових платформах може стати вагомою перевагою при працевлаштуванні.

Ураховуючи вищезазначене, дослідження потенціалу цифрових освітніх платформ як інструменту неформальної освіти магістрантів економічних спеціальностей є актуальним, своєчасним та має важливе практичне значення для підвищення якості підготовки майбутніх економістів та їхньої успішної інтеграції на ринку праці, а результати такого дослідження можуть бути корисними для закладів вищої освіти, викладачів, студентів та розробників освітніх продуктів.

Список використаних джерел

1. Чичкань І. В., Спасітєлєва С. О., Жданова Ю. Д. Освітнє середовище для формування культури безпекового поводження у кіберпросторі при підготовці фахівців з економіки та управління. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2021. № 84(4). С. 354–375. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.3646

2. Onoja M. O. The impact of information and communications technology (ict) in the teaching and learning of economics in Nigeria. *This project has been approved by the examination board in partial fulfillment for the award of Master of Science Degree (MSC) in the faculty of Science*. March, National Open University of Nigeria 2020. 109 p. URL: https://surl.li/ytfxky

3. Shah S. S. The Economics of Education: Evaluating the Impact of Digital Learning Platforms. *Computer Science*. 2025. № 1. 100001. DOI: https://doi.org/10.70389/PJCS.100001

КОМУНІКАТИВНІ ПРИЙОМИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Ірина ТАМОЖСЬКА,
доктор педагогічних наук, доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

Під час педагогічної взаємодії в спілкуванні можуть виникати певні труднощі (комунікативні бар'єри), що перешкоджають сприйняттю здобувачами освіти інформації, унеможливлюють відповідність їхньої комунікативної поведінки, когнітивних реакцій (сприйняття, запам'ятовування, уяви, мислення, логічного формулювання висловлювань тощо) та оціночного змісту суджень об'єктивним умовам. Н. Волкова виокремлює такі бар'єри комунікації [2, с. 56]: 1) *соціальний / стереотипізації* (у педагогічній взаємодії переважає позиція викладача); 2) *фізичний* (збільшення просторової дистанції педагогом спричинює його «ізольованість» від здобувачів); 3) *смисловий* (низька адаптивність сприйняття студентами мовлення викладача, зумовлена надмірним використанням нової термінології, оперуванням «масивом» літературних джерел, формулюванням великої кількості запитань та аргументації, неструктурованістю «трансльованого» навчального матеріалу; нав'язуванням «неактуальних» цінностей); 4) *естетичний* («розпорошення» уваги здобувачів, викликані незвичайним / яскравим виглядом педагога та особливостями його міміки); 5) *емоційний* (настроєва невідповідність; переважають емоції, які не сприяють продуктивній взаємодії під час занять); 6) *психологічний* (виявляється в розбіжності педагогічних настанов, невпевненості викладача у власних діях, демонструванні остраху виголошувати промову перед великою аудиторією та припуститися помилки, упередженій негативній установці, пов'язаній із проведенням заняття, «звуженні» функціональних ознак педагогічного спілкування, наслідуванні певних дій колег); 7) *морально-психологічний* (дискримінаційні прояви, зокрема й харасмента; образливі / принизливі дії, які застосовуються до здобувачів, зневажання їхніх особистих кордонів в академічному колективі); 8) інтуїтивно-емоційний (емоційний стан академічної групи переконує в низькому рівні продуктивної діяльності).

Уникненню та подоланню комунікативних бар'єрів у педагогічному спілкуванні учасників освітнього процесу в діадах «*педагогічний / науково-педагогічний працівник ↔ здобувач / здобувачі освіти», «педагогічний / науково-педагогічний працівник ↔ колега / колеги»* сприяють спеціальні прийоми, добірка яких представлена в таблиці (*див. таблицю 1*). Зазначимо, що використання презентованих комунікативних прийомів, які використовуються під час взаємодії зі здобувачами освіти, потребують усвідомлення завдань педагогічних дій.

Таблиця 1

Спеціальні прийоми для уникнення та подолання комунікативних бар'єрів у педагогічному спілкуванні

Комунікативний прийом	*Характеристика. Приклади*
1	2
«Starter pack»	*«Стартовий набір ранкових фраз»*, які налаштовують на «мажорний тон спілкування»: *«Дощова погода не завадить моєму чудовому настроєві. Я з усім упораюся», «Я повний енергії, у мене є плани на сьогодні», «Я налаштований на продуктивний день! Старанно працюватиму. Увечері зустрінуся з друзями», «Я сьогодні можу собі дозволити працювати не на максимумі. Це нормально, адже я людина»*
Рефреймінг	Зміна негативного сприйняття інформації на позитивне (*«Для тебе це завдання складне» → «Виконання цього завдання сприятиме розвитку твоїх комунікативних навичок»*)
Установлення зорового контакту	Пильний погляд на людину привертає її увагу. Небажання комунікативної взаємодії, незацікавленість темою розмови або отриманою відповіддю демонструє погляд людини, який постійно / періодично відводиться від потенційного співрозмовника
Акцентування	Використання моделей за зразками: «*Будь ласка, зверніть увагу на…», «Важливо відзначити, що…», «Необхідно підкреслити / підбити підсумки / уточнити / зіставити…», «Я правильно зрозумів, що Ви говорили про…», «Ви доступно пояснили, що…».* Повторення декілька разів важливої інформації під час публічного виступу / на занятті
Згода / незгода	Використання моделей «*Так → але →», «Так → і →»* для формулювання відповідей, перша частина яких містить згоду з аргументами опонента [4]
Інтонування	Зміна ритму (постійна, періодична) голосових характеристик (тихо / голосно, повільно / швидко, експресивно / нейтрально) для налагодження цілеспрямованої розмови, розуміння мотивів і переживань здобувачів
Мовленнєва пауза	*Характеристики мовчання*: доречність, тактовність, своєчасність. Позитивні аспекти мовленнєвої паузи [6]: 1) час (нетривалий) для підготовки слухачів до сприйняття трансльованої інформації, формулювання важливого висновку; 2) концентрування уваги; 3) структурування мовлення, підвищення ефективності його сприйняття
Перефразування	Переструктурування сформульованих запитань, висловлених думок
Три стадії налагодження комунікації	*Стан співрозмовника:* роздратований, емоційно нестабільний. Налагодження комунікації: 1) характеристика стану співрозмовника (*«Я бачу, що Ви обурені. Що Вас роздратовує?»*); 2) характеристика власного стану («Я *теж схвильований»*); 3) ситуаційна оцінка (*«Якщо розмова так триватиме, ми не досягнемо мети / консенсусу. Заспокоймося!»*)
Провокування	Намагання спочатку в співрозмовника викликати нетривалої реакції незгоди щодо трансльованої інформації, а потім – бажання її змінити (доповнити, спростувати, аргументувати, узагальнити, зіставити, проаналізувати тощо)

Відмова без образ	Мета полягає в збереженні емоційної рівноваги під час відмови, визначенні особистих кордонів та формуванні певного ставлення до інших людей, усвідомленні цінності власного часу та психологічних, фізичних та інтелектуальних ресурсів [3]. *Стратегії висловлювання незгоди*: 1) відвертість, зрозумілість, аргументованість (*«Я не маю часу, щоб Вам допомогти. Працюю над змістом доповіді, яку вранці виголошую на засіданні кафедри»*); 2) небажане використання фраз, які відтермінують час відповіді («*У мене є час, щоб прийняти рішення?», «Дозвольте пізніше визначитися з цим питанням»*); 3) заміна заперечних висловлювань іншими словами *(«Я зосереджений на проєкті Еразмус, тому не зможу проводити додаткові заняття з педагогіки для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти)»;* 4) альтернативна пропозиція *(«Олено Василівно, хочу допомогти Вам в організації творчого конкурсу, але вільного часу в мене немає. А втім, із задоволенням розроблю сценарій для цього заходу», «Еммануїле Всеволодовичу, цю тему я глибоко не вивчав, тому не можу дати критичної оцінки щодо Вашого дисертаційного дослідження. Професор Петро Володимирович компетентний фахівець. Пропоную звернутися до нього»)*
Перепитування	Повторення мовленнєвої інформації співрозмовника з метою запиту на її уточнення [1] (*«Чи я правильно зрозумів, що…?», «Отже, на основі наведених міркувань я можу зробити висновки…?», «У зв'язку з порушеними питаннями… Чи буде доцільним…?»*). Водночас транслювання різних станів співрозмовників (спонукання, хвилювання, упевненості / невпевненості, швидкого прийняття рішень тощо)
Підбадьорення	Використання висловів-заохочень, висловів-похвал *(«Твоя наполегливість вражає!», «Добре!», «Так тримати!», «Чудово!», «Креативно!», «Ви справитеся!», «Молодець!», «Вірю в тебе!»*), акцентування уваги на навчальних і наукових досягненнях здобувача освіти *(«Ви ґрунтовно вивчили тему», «Швидко та якісно виконали самостійну роботу», «У Вас неординарна думка щодо цього питання»*)
Навідні запитання	Запитання формулюють так, щоб в них містилася підказка для очікуваної відповіді здобувача / колеги
Вербальне регулювання емоційного стану	Висловлювання декана, яке викликає емоційне напруження: *«Я не схвалюю, що більшість педагогічних / науково-педагогічних працівників перешкоджають упровадженню інноваційних технологій на факультеті»*. Регулювання емоційного напруження: 1) підкреслення спільних інтересів / цілей (*«Колеги, нас об'єднує неприйняття…», «Як і Ви, я прагну досягти того, щоб...»*), значущості думки партнера / його внеску у вирішення певного питання (*«Важливо зазначити, що Ви докладаєте чимало зусиль, щоб мені допомогти...», «Ваша думка є слушною для мене...»*); 2) вербалізація почуттів співрозмовника за такими моделями: *«Мене також обурює…», «Я, як і Ви, схвильований…»* [5]

Отже, можна дійти висновку, що подоланню комунікативних бар'єрів сприяє використання педагогічними та науково-педагогічними працівниками під час педагогічного спілкування спеціальних комунікативних прийомів, які є ефективним інструментом для створення сприятливого освітнього середовища, моделювання критично орієнтованого педагогічного діалогу, усвідомлення суб'єктами освітнього процесу власних дій, формування в здобувачів освіти комунікативних умінь.

Список використаних джерел

1. Артеменко А. Перепитування в лінгвістичному ракурсі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 60(1) С. 125–128. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-1-16.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібн. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Захаріадіс Д. Мистецтво говорити «ні». Житомир : Морфеус, 2023. 100 с.
4. Таможська І. В. Педагогічні та науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти як суб'єкти адаптивної педагогічної системи. *Педагогічна освіта : теорія і практика.* 2024. № 37. С. 159–179. DOI: https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-159-179.
5. Таможська І. В. Система вправ для формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей ЗВО. *Витоки педагогічної майстерності.* 2021. Вип. 27. С. 221–227. DOI: https://doi.org/10.33989/2075-146x.2021.27.247119
6. Таможська І. В. Формування в майбутніх фахівців технічної галузі комунікативної компетентності як одна з умов їхньої професійної адаптації. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*, (January 24, 2025; Seoul, South Korea), 279–282. DOI: https://doi.org/10.36074/logos-24.01.2025.056.

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сергій ТКАЧОВ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології,
Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків, Україна
Артем ТКАЧОВ,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна
Сергій МАХНОВСЬКИЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків, Україна

На сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набуває особистісно орієнтована парадигма освіти, що орієнтує викладачів на створення оптимальних умов для професійно-особистісного розвитку студентів, забезпечення їхнього індивідуального самовизначення та повноцінної самореалізації в різних царинах життєдіяльності. У зв'язку з цим зростає роль

індивідуалізації як одного з основних принципів навчання студентів у сучасних закладах вищої освіти. Індивідуалізація навчання забезпечує особливу організацію цього процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу його здійснення відбувається на основі максимального врахування індивідуальних потреб, інтересів, дидактичних можливостей кожного здобувача освіти. Реалізація вказаного принципу передбачає розбудову індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента й реалізацію її на практиці.

Як відзначається в Законі України «Про освіту», зазначена траєкторія являє собою «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [2]. У Законі також підкреслюється, що зазначену траєкторію формують на основі врахування мотивації, потреб, інтересів, здібностей, можливостей та досвіду здобувача освіти [там само].

У Законі України «Про вищу освіту» пропонується схоже визначення, де під індивідуальною освітньою траєкторією розуміють «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача вищої освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем вищої освіти освітніх програм, суб'єктів освітньої діяльності, що їх реалізують, форм і строку здобуття освіти, освітніх компонентів» [1]. У зазначеному документі також конкретизується, що зазначена траєкторія передбачає забезпечення здобуття студентів ЗВО передбачених освітніх кваліфікацій, реалізацію права на академічну мобільність, визнання отриманих результатів навчання, здобутих шляхом не тільки формальної, але й неформальної та інформальної освіти [так само].

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» тісно пов'язане з поняттям «індивідуальний освітній маршрут», проте вони не є синонімами. Як зазначається в науковій літературі, під цим маршрутом мають на увазі оптимальну для здобувачів послідовність освітніх компонентів, представлених у нормативних документах та індивідуальних програмах професійного становлення майбутніх фахівців. У такому маршруті визначено певні контрольні точки, які мають бути пройдені студентами в освітньому процесі, проте не конкретизовано, як вони мають рухатися від однією точки до іншої. На відміну від маршруту, траєкторія відображає неперервний рух людини до поставленої мети [4; 7].

Як уточнено в попередній авторській публікації, «маршрут» являє собою «логістичний термін», а «траєкторія» – «кінетичний термін». У цій роботі також зазначається, що маршрут розробляється на початку здійснення процесу навчання, тобто являє собою певний план майбутньої роботи. На відміну від маршруту, траєкторія відображає вже пройдений здобувачами шлях у процесі їхнього професійного становлення та містить конкретний результат, який в ідеалі має відповідати попередньо поставленій меті.

У попередній авторській публікації було також сформульовано висновки про те, що розробка індивідуального освітнього маршруту сприятиме підвищенню навчальних досягнень студентів за таких умов:

1. Проведення постійного моніторингу навчальних досягнень здобувачів, вивчення їхніх персональних інтересів, потреб, індивідуальних особливостей, можливостей.

2. Проєктування та впровадження індивідуальних маршрутів на основі надання студентам персоналізованої педагогічної підтримки у виборі освітніх компонентів, форм і методів організації освітнього процесу, засобів здобуття неформальної й інформальної освіти.

3. Практична реалізація розробленого студентами освітнього маршруту здійснюється на основі впровадження індивідуальних навчальних планів, графіків вивчення обраних елективних освітніх компонентів, засобів неформальної й інформальної освіти.

4. Аналіз процесу реалізації індивідуального освітнього маршруту майбутніх фахівців на основі застосування традиційних та цифрових технологій, внесення за необхідності в освітній процес відповідних корективів [7, с. 204].

На підставі результатів проведеного аналізу здобувачі розробляють персональні навчальні плани опанування освітньої програми, за якою вони навчаються, конкретизують для себе поставлені загальні освітні цілі й завдання, уточнюють послідовність вивчення компонентів навчальної діяльності, визначають цифрові інструменти й ресурси, які передбачено задіяти в індивідуалізованому освітньому процесі. У разі появи певних утруднень здобувачі мають змогу звертатися за допомогою до викладачів, які виконують роль не авторитарних управлінців, а фасилітаторів і модераторів освітнього процесу.

Слід зауважити, що реалізація індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів характеризується високою гнучкістю, що дозволяє їм вільно обирати власні дії, форму роботи чи режим її виконання. При цьому відповідальність за цей вибір, а також за результати власної навчальної діяльності покладається на самих студентів [6, с. 192].

У контексті порушеної проблеми важливо також зазначити, що сьогодні найбільш поширеною формою навчання у вищій школі є змішане навчання. Як було визначено раніше, під цим поняттям розуміють навчальний процес, в якому в різних варіантах можуть комплексно поєднуватися:

- навчання в онлайн та офлайн режимі, синхронному й асинхронному форматі;
- самостійна навчальна робота здобувачів;
- основний навчальний контент (навчальна й наукова література, створені викладачами дидактичні й методичні матеріали);
- інформація із зовнішніх електронних ресурсів, передусім мережі інтернет;
- традиційні й інноваційні засобів навчання [3; 5].

Основними перевагами змішаного навчання є:

- гнучкість (студенти можуть виконувати навчальну діяльність різними способами без часових та просторових обмежень, навчання може відбуватися в синхронному чи асинхронному форматі);

- персоналізація (навчання відбувається в оптимальному для студентів темпі; їм надається можливість обирати завдання з урахуванням власних інтересів та навчальних можливостей);
- інтерактивність (дає студентам можливість активно взаємодіяти між собою, з викладачем, з комп'ютером, що підвищує пізнавальну активність учасників);
- застосування різних сучасних освітніх технологій (мобільних, хмарних тощо);
- ефективність (за більш короткий час здобувачі можуть досягти кращих результатів).

Визначені переваги є підставою для висновку, що змішане навчання дійсно має значні можливості для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів у вищій школі. Важливо також відзначити, що змішана форма навчання має значні можливості для формування цифрового освітнього середовища завдяки інтеграції різних цифрових інструментів, зокрема таких:

- платформ онлайн-навчання (розміщення навчальних матеріалів, проведення онлайн-занять, проведення електронних тестів, обмін інформацією між викладачами та здобувачами);
- системи управління процесом навчання (LMS) (надання допомоги в автоматизації процесу навчання, оцінювання знань студентів, керування комунікацією в процесі навчання);
- електронні бібліотеки (забезпечення доступу до різних цифрових ресурсів: наукових праць, підручників, посібників, методичних рекомендацій, відео та інших освітніх ресурсів тощо);
- віртуальна й доповнена реальність (розширення навчальних можливостей студентів шляхом занурення у штучне створене чи доповнене середовище);
- інтерактивні елементи (застосування онлайн-тестів, ігор, опитувань та інших елементів, що робить навчання більш цікавим).

Цифрове середовище має значний потенціал для успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів, бо воно дає змогу максимально враховувати персональне інтереси та можливості кожного з них, а також за допомогою використання відповідних цифрових сервісів забезпечувати індивідуальну підтримку його освітньої діяльності [6, с. 192].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що використання засобів змішаного навчання для успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів у вищій школі передбачає:

1. Уважне вивчення ними цілей, основних завдань, компетентностей та програмних результатів, інших пунктів освітньої програми, за якою здійснюється підготовка.
2. Аналіз індивідуальних особливостей студентів (інтересів, мотивів, особистісних якостей, компетентентностей тощо), що проводиться зокрема на основі використання квізлі.
3. Конкретизація навчальних цілей та завдань на індивідуальному рівні, складання освітнього маршруту з уточненням обов'язкових та вибіркових

освітніх компонентів, форм і методів очного й дистанційного навчання, самостійної діяльності на основі використання цифрових технологій. Змістово-організаційне забезпечення формування індивідуальної освітньої передбачає створення виписок з навчального плану на кожен семестр, визначення обов'язкових та елективних дисциплін, а також дидактичної матриця з кожної дисципліни (включає теми, види занять, освітній контент, методичне забезпечення, використані цифрові технології тощо).

4. Обговорення та узгодження створеного індивідуального освітнього маршруту з викладачами.

5. Реалізація траєкторії студента за визначеним маршрутом, що передбачає рух особи по певній траєкторії в просторі відповідно до розробленого маршруту.

6. Проведення постійного моніторингу поточних та кінцевих результатів, систематичне оцінювання прогресу у професійному зростанні студента, за необхідності внесення необхідних змін до плану навчання. Забезпечення майбутніх фахівців необхідними для цього ресурсами та консультаціями.

Отже, можна підсумувати, що за умови педагогічно доцільної організації змішане навчання є дійсно дієвим засобом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студентів у закладах вищої освіти, забезпечуючи їх формування як компетентнних фахівців і різнобічно розвинених особистостей, здатних до успішного вирішення різнопланових проблем у динамічно змінному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

3. Махновський С. С. Педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Інноваційна пелагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 229–232.

4. Сухенко Я. В. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях : аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології.* 2017. Вип. 38. С. 371–383.

5. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Махновський С. С. Застосування LMS MOODLE для організації змішаного навчання у вищій школі : основні можливості та недоліки. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 296–301.

6. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Щебликіна Т. А. Реалізація індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти у цифровому середовищі. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика :* матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 20–21 травня 2022 р.). Харків, 2022. С. 190–193.

7. Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Собченко Т. М. Індивідуальний освітній маршрут як засіб професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі університет. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2022. Вип. 85. С. 201–205.

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСАЛТИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Наталія ТКАЧОВА,
доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
Вікторія БАЙДАЛА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна
Ярослава ЧИРВА,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, Україна

В останні десятиріччя відбуваються суттєві зміни у визначенні місії та функцій закладів вищої освіти в суспільстві. Зокрема, зменшується їх значущість як трансляторів професійних знань, проте збільшується важливість реалізації таких функцій, як створення технічних, наукових та технологічних інновацій, формування інтелектуальної й управлінської еліти, збагачення соціально-економічного й культурного потенціалів країни. Слід також підкреслити, що сьогодні зростає роль вищої освіти в розвитку інноваційної економіки, проведенні наукових досліджень з актуальної тематики й реалізації перспективних розробок на практиці, комерціалізації результатів інтелектуальної діяльності науково-педагогічних працівників, що свідчить про перетворення закладів вищої освіти в активних суб'єктів ринкової економіки. У такій ситуації значно зростають вимоги до здійснення управлінської діяльності у вищій школі, забезпеченню оптимального використання наявних матеріально-технічних, інформаційних, фінансових, кадрових та інших ресурсів кожного закладу освіти. Своєю чергою, це активізує проблему реалізації педагогічного консалтингу як інструменту професійного розвитку майбутніх фахівців і, зокрема, майбутніх педагогів.

Слово «консалтинг» (від лат. consultatio – порада, розгляд) перекладається українською мовою як консультування, надання поради з певного питання. У сучасній науковій літературі під поняттям «консалтинг» розуміють:

- специфічний вид інтелектуальної діяльності, спрямованої на здійснення аналізу, обґрунтування перспектив розвитку й використання науково-технічних, організаційно-економічних інновацій в організації на основі

врахування потреб та проблем, що виникають у клієнта (А. Пилипенко, С. Пилипенко [4, с. 239]);

- управлінська діяльність, що полягає в наданні незалежних, кваліфікованих та професійних послуг, дозволяючи менеджерам оперативно реагувати на зміни в середовищі, своєчасно виявляти проблеми та використовувати нові виявлені можливості для ефективного управління й упровадження прогресивних змін (С. Коробка [2]);

- незалежний професійний сервіс, що відіграє важливу роль у процесі стратегічного управління організацією та включає інтелектуальну діяльність з надання кваліфікованих, незалежних та професійних послуг з обґрунтування перспектив розвитку організації, оптимального використання науково-технічних та організаційно-економічних інновацій, аналізу проблем та потреб клієнтів (О. Згурська, О. Жгурська, Б. Нечитайло [1]).

У свою чергу, поняття «педагогічний консалтинг» трактується вченими як:

- процес консультування, що передбачає здійснення інтелектуальної діяльності, спрямованої на виявлення, аналіз та вирішення конкретних управлінської діяльності в галуз освіти (Я. Чепуренко [9, с. 70]);

- «надання професійно-педагогічних, рекомендаційно-коригувальних, перспективно-планувальних консультацій у системі «менеджери освіти» – «педагогічна спільнота» – «здобувачі професійної освіти» – «соціальні партнери» – «працедавці регіону»» (Е. Царьова [8, с. 255]);

- процес спільної взаємодії надавача та отримувача послуги консультування й ухвалення рішення щодо вирішення будь-яких питань життєдіяльності особистості, зокрема педагогічної діяльності (Т. Борова, З. Рябова, Г. Кравченко, О. Почуєва [3, с. 157]).

Як визначено, педагогічний консалтинг включає різні види управлінського консультування, що можна розподілити на такі три групи:

1. Експертне консультування, що передбачає самостійне здійснення необхідної діагностики освітніх та управлінських процесів, виявлення наявних проблем та шляхів їх вирішення. У цьому випадку педагог чи група педагогів надає консультанту лише інформацію про свою діяльність або оцінки її результатів.

2. Процесуальне консультування, коли консультант, активно взаємодіючи з викладачем чи групою викладачів, спонукає їх висловлювати свої ідеї, проводить аналіз наявних проблем та допомагає виробляти педагогам оптимальні рішення, формує в них уміння вирішувати проблеми на основі оцінювання альтернатив та обрання з них найкращого варіанту.

3. Навчальне консультування, при якому консультант не тільки аналізує й узагальнює певні рішення, але й формує передумови для їх формулювання. У такому випадку інформація надходить до освітян у формі лекцій, семінарів, ділових ігор, забезпечуючи високу надійність та адекватність процесів управління в закладі освіти.

4. Управлінське консультування, що стосується всіх аспектів функціонування основних структурних підсистем організації: цілей і завдань

організації; її структури; управління людськими ресурсами – методів і технологій діяльності організації [5, с. 58, 59].

В іншій науковій праці виокремлюють такі види консалтингу, пов'язані з педагогічною діяльністю:

1. Соціально-педагогічний консалтинг (стосується різних аспектів соціалізації й соціальної адаптації здобувачів освіти, включаючи роботу з «важкими» й педагогічно занедбаними особами).

2. Психологічний консалтинг (передбачає надання психологічної допомоги здобувачам освіти, педагогічним працівникам та іншим учасникам освітнього процесу з проблем особистісного розвитку, життєвого самовизначення тощо).

3. Управлінський консалтинг (забезпечує розвиток управлінської компетентності керівників закладів освіти, надання інформаційних послуг з новітніх тенденцій в освіті, оволодіння освітянами технологіями педагогічного менеджменту).

4. Методичний консалтинг (забезпечує відповідний супровід освітнього процесу через: надання допомоги в розробці освітніх програм, навчальних планів і навчальних програм, навчально-методичних матеріалів щодо їх реалізації; проведення консультацій з питань організації освітньої діяльності, наприклад, в умовах дистанційного навчання; формування даних щорічної звітності щодо діяльності конкретного закладу освіти; супроводження здійснення процедур ліцензування, атестації та державної акредитації напрямів підготовки здобувачів освіти, спеціальностей, включаючи проведення консультацій з питань ліцензійно-нормативних вимог до закладів освіти, надання послуг з підготовки повного пакета документів з ліцензування) [6, с. 37].

Зауважимо, що педагогічний консалтинг має свої характерні ознаки, обумовлені специфікою освітньої галузі. У світлі цього доцільно нагадати, що заклади вищої освіти надають консалтингові послуги різним компаніям, організаціям та приватним особам. Однак водночас заклади освіти та працівники освітнього сектору теж можуть успішно використовувати консалтингові послуги для поліпшення якості управління закладом освіти, підвищення рівня кваліфікації викладацького складу, оптимального використання різного виду ресурсів під час здійснення освітнього процесу, проведення дослідної діяльності, практичного впровадження перспективних розробок, грамотного позиціонування на ринку освітніх послуг [7, с. 151].

Слід також зауважити, що процес надання низки консалтингових послуг передбачає врахування особливостей функціонування кожного закладу освіти. Серед послуг, які вимагають з'ясування специфіки його роботи, можна назвати насамперед такі: консультації щодо організації освітнього процесу; супровід здійснення процесів затвердження, акредитації та державного визнання конкретного ЗВО; розробка освітніх програм, навчальних планів, а також різноманітних навчально-методичних матеріалів; індивідуальна професійна діяльність викладачів. Однак, як засвідчують результати проведеного Я. Чепурненко дослідження, загалом запит на консалтингові послуги в

українській системі освіти залишаються низьким. Така ситуація пояснюється такими основними причинами:

- наявність у країні труднощів макроекономічного масштабу;
- загальне зниження ділової активності працівників;
- відсутність культури роботи педагогів та адміністрації закладів освіти з незалежними професіоналами;
- низька платоспроможність як окремих клієнтів, так і закладів освіти;
- існування складнощів з адекватною оцінкою корисності консалтингових послуг як педагогами, так і представниками адміністрації закладів освіти;
- відсутність гарантій щодо досягнення конкретних, чітко визначених результатів та загального позитивного ефекту від діяльності в галузі консалтингу, роботи представників консалтингових компаній [4, с. 136].

Варто також уточнити, що процес здійснення педагогічного консалтингу відбувається за такими фазами:

1. Підготовка роботи з клієнтом (проводиться аналіз життєдіяльності закладу освіти, розробляються плани спільної діяльності).
2. Діагностика проблем закладу освіти (здійснюється збір потрібної інформації, аналіз наявних фактів, чітке формування проблемного поля, докладне вивчення пріоритетних суперечностей освітнього процесу).
3. Проєктування (передбачає пошук, оцінку та вибір ефективних засобів вирішення проблеми, конструювання необхідних управлінських структур, визначення стратегічних напрямів і розробка тактики здійснення запланованих змін).
4. Реалізація запланованих проєктів (надається кваліфікована допомога педагогам під час реалізації раніше прийнятих рішень, проєктів, програм, за необхідності відповідне коригування).
5. Підсумковий аналіз (на завершальному етапі роботи здійснюється аналіз та оцінка ефективності спільної діяльності консультантів та педагогів, підсумковий звіт [5, с. 59].

Отже, у дослідженні визначено, що педагогічний консалтинг являє собою процес надання професійної допомоги та рекомендацій у галузі освіти. Внутрішній педагогічний консалтинг зазвичай здійснюється досвідченими педагогами-практиками, а також керівниками закладів освіти, які виконують роль консультантів, тьюторів, модераторів, фасилітаторів та дослідників, надаючи допомогу в реалізації нових методик чи технологій, підвищенні кваліфікації викладачів, створенні інноваційних проєктів. Зовнішній педагогічний консалтинг проводиться зовнішніми консультантами як представниками незалежних консультаційних компаній, основними перевагами яких є незалежність у поглядах і діях, оперування передовими знаннями й навичками.

Оскільки педагогічний консалтинг є достатньо новим явищем для вітчизняної системи освіти, багато пересічних викладачів та навіть представників адміністрації дійсно слабо розуміють його суть і перспективи

застосування, а це пояснює негативне сприйняття цього феномену багатьма освітянами. Під час проведення дослідження було зроблено висновок про те, що ефективне використання педагогічного консалтингу як інструменту професійного розвитку майбутнього педагога забезпечується дотриманням таких умов:

- проведення просвітницької роботи серед студентів, викладачів та адміністрації закладів вищої освіти з метою роз'яснення сутності педагогічного консалтингу та його призначення;
- підвищення рівня майстерності в галузі консалтингу здобувачів освіти, викладачів та керівників різних структурних підрозділів ЗВО шляхом проведення на відповідну тематику лекцій, семінарів, практичних занять, дидактичних ігор, майстер класів, застосування case study.

Список використаних джерел

1. Згурська О. М., Нечитайло Б. С., Жгурська О. Консалтинг як інструмент оптимізації ціноутворення. *Проблеми сучасних трансформацій*. Серія : економіка та управління. 2024. Вип. 15. DOI: https://doi.org/10.54929/2786-5738-2024-15-04-04.

2. Коробка С. В. Операційний консалтинг у системі управління малим підприємством. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 42. DOI: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-42-12.

3. Педагогічний консалтинг : навч. посіб. / Т. Борова, З. Рябова, Г. Кравченко, О. Почуєва. Луцьк : Терен, 2019. 324 с.

4. Пилипенко А. А., Пилипенко С. М. Збалансована система показників як інструмент управлінського консалтингу. *Бізнес Інформ*. 2012. № 12. С. 238–241.

5. Попова Н. В. Консалтинг як інструмент розвитку сучасної освіти. *Збірник наукових праць*. Педагогічні науки. Випуск 43. Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. С. 56–60.

6. Скрипник Л. М. Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2021. № 2 (22). С. 34–41.

7. Хоменко В. Консалтингові послуги в освіті. *Теорія і методика управління освіти*. 2020. № 25. С. 149–152.

8. Царьова Е. Освітній консалтинг – пріоритетний інструмент управління закладом професійної освіти. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері*. 2022. Т. 1, № 2. С. 254–257.

9. Чепуренко Я. Системний підхід до консалтингової діяльності в освіті. *Системний аналіз в управлінні освітою : міжгалузеві дослідження* : зб. наук. праць. Київ : Ореол-сервіс. 2020. С. 134–139.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ОФІЦЕРІВ ВИЩОГО КОМАНДНОГО СКЛАДУ З ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОГО І НЕДИСКРИМІНАЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Ірина ТРУБАВІНА,
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Полтава, Україна

Актуальність курсу з ґендерно чутливого і недискримінаційного спілкування для офіцерів вищого командного складу є складовою забезпечення ґендерної рівності в секторі безпеки і оборони, зокрема, в Міністерстві оборони України. Цей курс ґендерно чутливого і недискримінаційного спілкування з позицій прав людини і протидії дискримінації як основи світогляду офіцерів вищого командного складу зумовлюється необхідністю створення умов для реалізації прав людини, впровадження в військово-професійну діяльність міжнародних документів, які підписала Україна (курс на євроінтеграцію і участь в НАТО), подальшої демократизації нашого суспільства і військових формувань, впровадження європейських та національних (державних) цінностей. Зазначимо, що в умовах вже 12-го року військової агресії рф, що перейшла в повномасштабне вторгнення і призвела до збільшення кількості жінок в збройних формуваннях України як захисниць на бойових посадах, загострилося питання про впровадження ґендерних підходів в усі сфери військово-професійної діяльності сектору безпеки і оборони, зокрема, і в спілкування, яке пронизує усі аспекти такої діяльності і зумовлює бойовий дух військовослужбовців/виць, їх згуртованість, боєздатність, надійність, забезпечує захищеність в колективі й довіру до побратимів і посестер.

Цей курс спрямований на продовження забезпечення ґендерної рівності в системі МОУ через розвиток ґендерної компетентності військовослужбовців/виць у напрямку ґендерно чутливого та недискримінаційного спілкування, яке є умовою ґендерної рівності у практиці військово-професійної діяльності. Він написаний на виконання Методичних рекомендацій з використання ґендерно чутливої мови в системі Міністерства оборони України, затверджених наказом Міністерства оборони України від 13.04.2024 р. № 236. Також ця ініціатива є частиною програми підтримки від Спеціального радника з питань оборони, що фінансується урядом Великої Британії. Виконала проєкт ГО «Жіночий ветеранський рух», в якому ми були експертом з освіти.

Існуючі дослідження і практика міжнародних проектів стосуються гендерної компетентності здобувачів ЗВО, а не підвищення кваліфікації офіцерів, тим більше вищого командного складу, вони спрямовані не на гендерно чутливе і недискримінаційне спілкування, а на поняття гендер, гендерний аналіз, гендерний мейнстрімінг тощо. Також багато досліджень щодо навчання спілкуванню, особливо педагогічного, ділового, але немає досліджень щодо сутності і навчання гендерно-чутливого спілкування як мультидисциплінарної проблеми, є окремі дослідження в філології, гендерних

студіях. У той час як підвищення кваліфікації офіцерів вищого командного складу має бути мультидисциплінарним, інтегральним, цілісним і комплексним, що дозволяє офіцерам приймати рішення на стратегічному рівні управління військовими формуваннями. Цей курс спрямований саме на офіцерів вищого командного складу, враховує особливості їх спілкування, умови війни, професійні функції офіцерів такого рівня. Саме визначити цілі і зміст такого навчання і стало метою дослідження.

Таким чином, враховуючи викладене, цей курс є актуальним з огляду на:

- подальше впровадження в систему МОУ закріпленого в Конституції України курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору;
- необхідність подальшого впровадження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2025 року в щоденну військово-професійну діяльність на всіх рівнях і посадах в секторі безпеки і оборони;
- забезпечення справедливості та ґендерної рівності в секторі безпеки і оборони;
- необхідність посилення ефективності військового управління, раціонального розподілу ресурсів відповідно до потреб та інтересів різних груп жінок і чоловіків;
- необхідність підвищення рівня довіри підлеглих до командирів, що є особливо важливим в умовах воєнного стану;
- важливість впровадження комплексного підходу в забезпеченні ґендерної рівності, зокрема в щоденному спілкуванні в підрозділах, установах та закладах МОУ;
- використання можливостей ґендерно чутливого та недискримінаційного спілкування для подолання ґендерних розривів, ґендерних стереотипів, упереджень.

Після проходження цього курсу військовослужбовці/виці повинні знати:

- чому важливо дотримуватися ґендерно чутливого та недискримінаційного спілкування в підрозділах, установах та закладах системи МОУ;
- які правові підстави для впровадження недискримінаційного та ґендерно чутливого спілкування в підрозділах, установах та закладах в системі МОУ;
- на яких цінностях ґрунтується ґендерно чутливе та недискримінаційне спілкування;
- що таке ґендерно чутливе спілкування, недискримінаційне спілкування в системі МОУ та військовослужбовців/виць з цивільним населенням, міжнародними партнерами, представниками громадянського суспільства, правоохоронними органами;
- яким чином будуються професійні стосунки в військовому формуванні на основі ґендерно чутливого та недискримінаційного спілкування;
- що є проявом дискримінації і ґендерної нерівності в спілкуванні;
- що таке дискримінація, зокрема за ознакою статі, якою вона може бути, як її розпізнати;

- як захищатися від проявів дискримінації за ознакою статі в спілкуванні;
- як сформувати в собі та підлеглих звичку ґендерно чутливого та недискримінаційного спілкування;
- якими є норми ґендерно чутливого і недискримінаційного спілкування в ЗСУ;
- як військовий підрозділ може сприяти утвердженню ґендерної рівності й протидії дискримінації.

Військовослужбовці/виці повинні вміти:

– ґендерно чутливо спілкуватися і запобігати ґендерній нерівності;
- розпізнавати дискримінацію за ознакою статі, зокрема, і в спілкуванні, і протидіяти їй;
- володіти механізмами захисту від дискримінації за ознакою статі та її форм в системі МОУ.

Курс складається з 4 модулів аудиторних занять, планів семінарсько-практичних занять, додатків, які містять вхідне і вихідне тестування, поточні тестування після кожної теми, довідкові матеріали, 5 модуля – самостійної роботи. Курс планується запустити на апробацію, довести до видання і розповсюдити по всім закладам вищої військової освіти України.З самим курсом можна ознайомитися за посиланням [1]. Перспективами подальших досліджень є виявлення його ефективності.

Список використаних джерел

1. ГО «Жіночий ветеранський рух». Методичні рекомендації до курсу «Гендерно чутливе і недискримінаційне спілкування в системі міністерства оборони України». URL: http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12404.87686

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ДІТЕЙ В ІНТЕРНЕТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Олена ФЕДОРЕНКО,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри психології, соціології та педагогіки,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
м. Харків, Україна
Вікторія ДОЦЕНКО,
кандидатка психологічних наук, доцентка, професорка кафедри психології, соціології та педагогіки,
Харківський національний університет внутрішніх справ,
м. Харків, Україна

Під час війни інформаційний простір наповнюється дезінформацією та пропагандою, які можуть маніпулювати дитячою свідомістю та спотворювати їхнє сприйняття реальності. Це може призвести до почуття безпорадності, відчаю та, у крайніх випадках, суїцидальних дій. В умовах війни доступ до психологічної допомоги може бути обмеженим, що робить дітей особливо вразливими до негативного впливу інформаційного простору.

Враховуючи ці фактори, дослідження впливу інформаційного простору на суїцидальну поведінку дітей під час війни є надзвичайно важливим для виявлення факторів ризику та розробку профілактичних заходів.

Інформаційний простір – це не просто сукупність даних, а складна соціальна система, де інформація створюється, поширюється та засвоюється. Поширюється інформація через канали Інтернету (веб-сайти, соціальні мережі, електронна пошта); ЗМІ (телебачення, радіо, друковані видання); особисті спілкування (розмови в соціальних мережах, зустрічі, лекції тощо). Водночас інформація може поширюватися миттєво (онлайн-трансляції) або поступово (друковані видання), може бути загальнодоступною (відкриті веб-сайти) або обмеженою (платні підписки).

Під час війни діти можуть зіштовхнутися в інтернеті з такими ризиками [2]:

1) інформаційно психологічні спеціальні операції (ІПСО) – поширення дезінформації, сплановані та скоординовані дії, спрямовані вплинути на емоції, думки та поведінку людей. Діти, які стикаються з неправдивою інформацією про жахливі події, можуть відчувати сильний страх, тривогу та паніку. Дезінформація може викликати у них почуття безпорадності та невпевненості у безпеці, що зі свого боку може призвести до труднощів зі сном, харчуванням та концентрацією уваги. Крім того, діти можуть почати вірити неправдивим чуткам та фейковим новинам, що спотворює їхнє розуміння світу і може призвести до формування у них негативних стереотипів та упереджень;

2) фейки – публікація, неправдива інформація, яка поширюється свідомо з метою обману або введення в оману. Фейки можуть спонукати дітей до агресивної або небезпечної поведінки. Вони можуть стати жертвами маніпуляцій та бути використані для поширення неправдивої інформації. Постійний вплив дезінформації може призвести до розвитку у дітей посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії та інших психічних проблем;

3) публікація шкідливого контенту. Перегляд травматичних зображень може призвести до довготривалих психологічних проблем, таких як ПТСР, що характеризується повторними спогадами, уникненням певних ситуацій та гіперзбудженістю. Діти, які стикаються з насильством в інтернеті, можуть втратити довіру до світу та відчуття безпеки, що негативно впливає на їхнє соціальне та емоційне функціонування. Крім того, перегляд насильницького контенту може призвести до того, що діти почнуть сприймати насильство як норму і почнуть проявляти агресивну поведінку, як в інтернеті, так і в реальному житті;

4) боти – програми, створені людьми, які виконують певний алгоритм дій і можуть активно поширювати неправдиву інформацію, фейкові новини та пропаганду, що може заплутати дітей і призвести до формування у них неправильних уявлень про війну, її причини та наслідки, а також до поширення паніки та страху. Боти можуть поширювати травматичний контент, такий як відео насильства або зображення руйнувань, що може спричинити у дітей психологічні травми. Можуть створювати фальшиві профілі, щоб видавати себе за друзів або родичів дітей, і використовувати це для маніпуляцій або шантажу.

Також боти можуть використовуватися для кібербулінгу та онлайн-

переслідування дітей, поширюючи образливі повідомлення, погрози або особисту інформацію. Особливо небезпечно, коли боти використовуються для розповсюдження особистих даних дитини, для шантажу і подальшого вербування дітей до екстремістських груп або для поширення екстремістської ідеології;

5) таємні завдання – прохання надати фото, відео, геолокацію для отримання розташування українських військових чи скупчення людей; вербування до диверсійних груп; онлайн-ігри з небезпечними завданнями; групи в соціальних мережах, що пропонують самопошкодження, насильство або суїцид;

6) анонімні чати – додають дитину у чат, де вона нікого не знає, починають комунікацію та завойовують довіру з метою шантажу, вимагання тощо. Маніпулятори можуть використовувати анонімність для того, щоб видавати себе за інших людей і обманювати дітей. Анонімність може заохочувати агресивну поведінку, і діти можуть стати жертвами онлайн-булінгу, цькування або сексуального насильства. Також в умовах війни діти можуть бути вразливими до вербування з боку екстремістських груп, які використовують анонімні чати для поширення своєї ідеології;

7) онлайн-шахрайство. Зі зростанням благодійних зборів та донатів з'являються шахрайські схеми, які намагаються отримати гроші або особисту інформацію від дітей;

8) небезпека в онлайн-іграх, а саме можливість взаємодії з незнайомцями, які можуть знущатися або піддавати дитину неналежній поведінці;

9) кібербулінг – систематичне цькування та вчинення насильства за допомогою засобів електронної комунікації. Під час війни діти проводять більше часу в інтернеті, що збільшує їхню вразливість до кібербулінгу. Онлайн-навчання та спілкування в соціальних мережах можуть створювати додаткові можливості для цькування. Діти, які пережили травматичні події, можуть ставати як жертвами, так і агресорами кібербулінгу. Кібербулінг може включати образи, пов'язані з національністю, місцем проживання або пережитим досвідом.

Важливо пам'ятати, що інформаційний простір під час війни стає надзвичайно потужним фактором, який може мати як позитивний, так і негативний вплив на психічне здоров'я дітей.

Захист дітей у цифровому середовищі – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення безпеки та благополуччя дітей під час використання ними цифрових технологій, таких як інтернет, мобільні телефони, комп'ютерні ігри та соціальні мережі.

Основні напрямки захисту дітей у цифровому середовищі передбачають:

1. Навчання дітей безпечної поведінки в мережі через розвиток критичного мислення, цифрової грамотності (медіаграмотності) та розпізнавання шкідливої інформації. Навчання дітей правилам безпечного спілкування в інтернеті; безпечного використання персональних даних; правилам безпечних онлайн-покупок та фінансових операцій; безпечному та відповідальному використанню цифрових технологій.

2. Захист дітей від шкідливого контенту. Використання технічних засобів для обмеження доступу до небезпечних сайтів; фільтрація та блокування

неприйнятного контенту (насильство, порнографія, агресія та ін.).

3. Залучення батьків, педагогів та суспільства з метою надання необхідної інформації та створення безпечного простору для дітей. Батьки мають активно цікавитися онлайн-діяльністю своїх дітей, встановлювати правила користування інтернетом та навчати їх безпечній поведінці. Педагоги повинні інтегрувати питання безпеки в цифровому середовищі в освітній процес та надавати дітям необхідні знання та навички. Суспільство має створювати безпечне онлайн-середовище для дітей, розробляти та впроваджувати відповідні законодавчі та регуляторні механізми.

4. Розроблення та впровадження відповідного законодавства, що дозволить убезпечити дітей в цифровому середовищі та забезпечити їх правовий захист. Зокрема, протидія кібербулінгу, переслідуванню та іншим формам онлайн-насильства; захист від поширення дитячої порнографії та інших форм сексуальної експлуатації дітей в інтернеті; забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних дітей в інтернеті; протидія онлайн-шахрайству та іншим формам фінансової експлуатації дітей в інтернеті [1; 2].

Одним із універсальних та ефективних засобів прояву негативних явищ, які можна застосувати у дитячому середовищі, є первинна профілактика. У контексті негативного впливу інформаційного простору і профілактики суїциду серед дітей у школі вона має включати в себе комплекс заходів, спрямованих на створення безпечного та підтримуючого середовища, розвиток емоційної стійкості та навичок подолання труднощів, а саме:

1. Створення безпечного та підтримуючого середовища завдяки навчанню педагогів розпізнавати ознаки суїцидальної поведінки; розвитку їх навичок ефективного спілкування з дітьми, які перебувають у кризовому стані; створення алгоритму дій у разі виявлення суїцидального ризику; залучення кваліфікованих психологів та соціальних працівників.

2. Просвітницька робота серед учнів:

– лекції та бесіди про психологічне здоров’я та важливість звернення за допомогою; ознаки суїцидальної поведінки; міфи та факти про суїцид; ресурси, де можна отримати допомогу;

– розповсюдження інформаційних матеріалів, буклетів, листівок та плакатів з інформацією про профілактику суїциду, контактні дані служб підтримки та психологічної допомоги;

– навчання дітей правилам безпеки в Інтернеті; розвиток медіаграмотності та вміння розпізнавати правдиву інформацію від фальшивої.

3. Розвиток емоційної стійкості та навичок подолання труднощів:

– тренінги для учнів з розвитку навичок емоційної саморегуляції та управління стресом; навчання ефективним стратегіям подолання труднощів та вирішення конфліктів; формування позитивного ставлення до себе та інших.

– проведення тематичних класних годин з обговоренням питань психологічного здоров’я, емоцій та стосунків; аналізом життєвих ситуацій та пошуком конструктивних рішень.

4. Робота з батьками:

– проведення батьківських зборів та лекцій з питань профілактики суїциду;

– надання батькам інформації про онлайн-загрози та небезпеки (кібербулінг, секстинг, сталкінг, секторшен, онлайн-грумінг тощо);

– надання батькам інструментів та ресурсів для створення безпечного онлайн-середовища.

Отже, важливо пам'ятати, що захист дітей у цифровому середовищі – це постійний процес, який вимагає постійної уваги та зусиль з боку всіх зацікавлених сторін, це комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня їх медіаграмотності; створення безпечних онлайн-платформ для дітей; розробки програм психологічної підтримки для дітей, які зазнали негативного впливу інформаційного простору.

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації щодо формування безпечної поведінки дітей у соціальних мережах / авт. кол. : В. В. Сокуренко (голова), Д. В. Швець, О. І. Федоренко та ін. ; МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2021. 60 с.

2. Підготовка поліцейських підрозділів превентивної діяльності, слідства та дізнання, кіберполіцейських з питань забезпечення безпеки дітей у кіберпросторі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Журавель Т. В., Ковальової О. В. Київ : Видавництво ФОП Буря О. Д., 2024. 360 с.

МЕРЕЖЕВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ КОМУНІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

Андрій ФЕДОРОВИЧ,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна

Загальновідомо, що мова та мовлення є важливими засобами спілкування. Вони забезпечують обмін інформацією та порозуміння між людьми. Зокрема, у педагогічній роботі комунікація – визначальний фактор налагодження стосунків між учасниками освітнього процесу. Вчитель як ініціатор, організатор, керівник педагогічної діяльності забезпечує ефективну взаємодію з учнями, батьками, колегами. Тому має володіти належним рівнем мовно-комунікативної компетентності, здатності, котра передбачає встановлення, підтримання контактів, досягнення взаєморозуміння, а також усвідомлення контексту спілкування. Такі навички дають змогу йому успішно реалізовувати професійно-педагогічні функції через особистісні ресурси, використання досвіду та ерудиції.

У повсякденному спілкуванні люди часто не замислюються про вибір етикетних формул, оскільки це відбувається автоматично. Однак, освітні ситуації вимагають усвідомленого вибору норм комунікації, що призводить до трансформації свідомості та формування відповідного педагогічного мислення вчителя.

Зауважимо, що сьогодні в умовах розвитку інформаційно-комунікативних засобів вимоги до педагогічної комунікації стають іншими, що спричинено насамперед застосуванням мережевих технологій. Активно ведеться спілкування на форумах, у соцмережах, через електронні пошти тощо. Воно зручне, часто замінює живі зустрічі та взаємодію, що може призводити до втрати навичок реальної комунікації. У той же час без цифрових ресурсів неможливо уявити нинішню епоху. Сучасний вчитель стає учасником дискусій, коментарів у Інтернеті, а також використовує «он-лайн спілкування» з професійною метою. Він послуговується мережевими інструментами для організації освітньої роботи: передачі навчального матеріалу, пояснення тем, надання відповідей на запитання учнів, перевірки виконання домашніх завдань; мотивації, заохочення вихованців, індивідуального сприяння; підтримки зв’язку, коли особиста зустріч не можлива.

Он-лайн сервіси дають змогу практично виконувати педагогічні функції та виховні завдання, завдяки створенню спільноти класу, де можна комунікувати, обмінюватися ідеями та допомагати один одному, працювати в команді тощо. Тому важливо пам'ятати, що мережеве спілкування вимагає моральної культури та ввічливості. Також існує потреба знаходження балансу між віртуальною та реальною взаємодією, щоб не втрачати можливостей емоційних живих контактів.

Мережевий етикет (нетикет) – це набір правил і норм, що регулюють поведінку в Інтернет-просторі. Він охоплює широкий спектр питань, виходячи далеко за межі звичайного мовленнєвого спілкування. Зокрема, це правила створення вебсторінок (дизайн, контент, функціональність); принципи користування корпоративними імейлами, чатами; засади модерації форумів, вебсторінок закладів освіти, онлайн-платформ; тактика організації онлайн-заходів (курсів, вебінарів); дотримання безпеки щодо поширення шкідливого програмного забезпечення; правові питання академічної доброчесності, захисту персональних даних та боротьби з кіберзлочинністю; етичні норми комунікації в освітньому онлайн-середовищі (повага, чесність, недопущення образ, дискримінації, поширення неправдивої інформації) та ін. [1].

Нетикет охоплює технологічні, організаційні, етичні, правові та освітні аспекти. З точки зору комунікації між вчителем і учнем, це комплекс правил, що регулюють педагогічне спілкування в онлайн-середовищі [2]. Мова йде не лише про текстову інформацію, у якій необхідними є норми культури мовлення та листування (привітання, звертання, структурування, нагадування, формулювання думок та ін.). Мережеве спілкування включає аудіо- та відеоконтент (голосові повідомлення, відеодзвінки, прямі трансляції), графічні, візуальні елементи (GIF-файли, меми, смали), гіперпосилання (на веб-сайти, статті, відео), хештеги, онлайн-платформи (соціальні мережі, месенджери, форуми, блоги, коментарі), інтернет-сленг (скорочення та специфічні вирази), віртуальні середовища (для ігор, навчання, соціальних взаємодій) та ін.

До прикладу, необхідним є виконання чітких етичних норм обміну інформацією в електронних застосунках, де є можливість групового спілкування. Саме педагог першим має демонструвати їх дотримання, слугуючи прикладом для учнів, підкреслюючи повагу до прав та потреб інших. Визнання та

використання правил відображає повагу до колективу та сприяє формуванню унікальної культури, традицій, цінностей, загалом здорових міжособистісних відносин. Це невід'ємна частина будь-якої соціальної групи, зокрема класу. Власне мережевий етикет забезпечує атмосферу довіри, толерантності та комфорту, необхідну для ефективної співпраці, уникнення конфліктів та непорозумінь в освітньому процесі.

У цьому контексті педагогу слід остерігатися помилок он-лайн спілкування: публічних обговорень особистих питань, з'ясування стосунків, розгляду індивідуальних домовленостей; надмірних повідомлень, багаторазових нагадувань, нечітких формулювань; додавання учасників до групи без їхньої згоди; публікування фото чи відзначення особи на світлині без дозволу; неочікуваних відеодзвінків; поширення неправдивої інформації, спаму тощо [3].

Відзначимо, що неоднозначними є думки щодо застосування та сприйняття візуальних елементів (емодзі, зображень, смайлів, символів) та їхнього впливу на ефективність комунікації. Тому педагогу слід зважати на потенційні ризики та переваги. З однієї сторони, позитивними аспектами є те, що додаткові символи передають настрій, демонструють дружелюбність, формують позитивне враження, роблять повідомлення зрозумілішим, підкреслюючи важливі моменти; додають емоційного забарвлення мережевій розмові, невимушеності, пом'якшуючи тон, критику, зауваження; знімають напругу, захоплюють, підвищують мотивацію [4]. З іншої, – для уникнення непорозумінь, слід враховувати їхнє різне тлумачення (інтерпретацію) особою залежно від змісту, віку та культурних особливостей. Емодзі не завжди здатні передати всю глибину та складність людських переживань, що призводить до спрощення та обмеження виразності спілкування. Надмірне використання може спотворити сприймання інформації, відволікати увагу від головного, зменшити здатність учнів розпізнавати реальні емоції, ускладнивши розвиток емоційного інтелекту та навичок невербальної комунікації. У формальному освітньому контексті публікування смайликів здасться невідповідним, створить враження непрофесіоналізму чи знизить авторитетність повідомлення.

У цілому, візуальні елементи можуть бути корисним інструментом у педагогічній комунікації, якщо використовувати їх з розумом та відповідальністю.

Отже, он-лайн спілкування є важливим засобом комунікації вчителя, що дає змогу зробити навчання більш ефективним, цікавим та доступним. А дотримання вимог та правил мережевого етикету є вимогою часу. Для вчителя він передбачає культуру мовлення (ввічливе та коректне спілкування, використання грамотної мови, уникання образ, нецензурної лексики та спаму); дотримання правил безпеки та конфіденційності; уникання кібербулінгу та інших шкідливих дій тощо.

Розвиток віртуальної етики є важливим завданням для забезпечення здорової та безпечної педагогічної комунікації в Інтернет-просторі. Мережевий етикет повинен слугувати створенню комфортного та безпечного освітнього онлайн-середовища для спілкування та навчання. Це не лише мовні правила взаємодії, а й етичні, правові та технічні аспекти комунікативної поведінки в

мережі, включаючи створення вебсторінок, використання корпоративних мереж та модерацію онлайн-спільнот. Тому надважливо підвищувати цифрову грамотність педагога та формувати в нього відповідальне ставлення до використання Інтернет-ресурсів.

Список використаних джерел

1. Вітковська О., Хозраткулова І. Інтернет-етикет в освітньому середовищі. *Теорія, методика і практика виховання*. 2022. № 4 (95). С. 126–136. DOI: https://doi.org/10.54662/veresen.4.2022.11

2. Кавка О. Нетикет у соціальних мережах. *Закарпатські філологічні студії.* 2021. Вип. 19. Том 1. С. 166–170. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.30

3. Мережевий етикет – що це? Особливості Інтернет етикету. URL: https://aboutmarketing.info/internet-marketynh/netiquette/#Flud_i_offtop

4. Як використання смайликів у листуванні впливає на людину? URL: https://oplatforma.com.ua/news/1056-vikoristannja-smajjlikiv

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ ПЕДАГОГІКИ ЯНУША КОРЧАКА

Анна ФЕДОРОВИЧ,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна

Сучасна педагогіка орієнтується на дитину та вивчення проблем дитинства, обґрунтовуючи принципи, зміст та засоби виховання на конкретному етапі життя. Ця наука зосереджується на пошуку ефективних освітніх технологій у різних типах виховних інституцій, досліджуючи внутрішній світ особистості, її потреби та інтереси. Вчені доповнюють «знання про дитину», поглиблюють уявлення про індивідуальність, особистість та самоцінність дитинства, беручи до уваги досягнення дитинознавчих наук (філософії, психології, медицини, соціології та ін.), усвідомлюючи важливість врахування змін, що відбуваються в культурі, економіці, науці, політиці, суспільстві. Глибше розуміння сутності природи дитини дає змогу підібрати адекватні засоби виховання. Основою для цього звісно ж є переосмислення педагогічної спадщини та здобутків минулого.

Одним із тих, хто «оберігав» дитину, вважав її важливою, був відомий польський вчений, педагог Януш Корчак. У кінці XIX – початку XX століття він зумів реалізувати виняткову систему виховання, котра передбачала поєднання знань різних гуманітарних наук. Головною ідеєю цієї системи став індивідуальний підхід, що утверджує шанобливе ставлення, безумовну любов і прийняття Дитини, визнання її унікальності та неповторності [1].

Педагогіка Я. Корчака доводила, що маленька людина має право на: повагу; «сьогоднішній день»; бути тим, ким вона є. Зокрема, створена ним система самоврядування (Кодекс, Товариський суд, Судова рада та ін.) передбачала паритетність дітей з дорослими, відкидаючи авторитарність та

примус [3]. Йшлося не лише про захист їхніх прав, а й про забезпечення комфорту, впевненості, відповідальності, відчуття захищеності, ситуацій вибачення та порозуміння, де не має надмірних звинувачень та покарань. Такі погляди та судження стали важливими для дитиноцентризму, ідеї якого сьогодні орієнтують педагогів на задоволення потреб кожної дитини, її самоцінність, врахування індивідуальних та особистісних характеристик.

Названі положення підкреслюють важливість довіри, милосердя, толерантності, свободи у взаєминах дорослих і дітей. Жертовний подвиг Я. Корчака, відомий усім, без сумніву доводить істинність його педагогічного гуманізму. Усе своє життя польський педагог закликав підтримувати інтереси та потреби вихованців, надавати їм можливостей для вибору власного шляху саморозкриття та розвитку. Для нього дитина – повноцінна особистість, рівноцінна з дорослим. Вона повинна мати можливості для самопізнання, самовдосконалення, вибудовування власної життєвої програми. Тому він не виокремлював чітких періодів становлення людини, вважаючи їх умовними. Його думка про те, що «немає дітей – є люди» доводить необхідність накопичення кожною особистістю досвіду та проживання конкретних ситуацій, обставин з метою усвідомлення наслідків власних дій, узагальнення висновків, набуття важливих здатностей та компетентностей.

Кожна дитина, вважає Я. Корчак, унікальний світ зі своїм характерним та особливим потенціалом. Дитячі можливості невичерпні, тому їх необхідно постійно розвивати, зважати на змінні процеси адаптації, соціалізації, технологізації виховного впливу. Лише активність, емоційні переживання, реалізація прагнень, практикування дають змогу самоствердитись. Глибоко поважаючи Дитину, вчений визнавав її розумною, такою, що «знає» себе і свої потреби, а педагогіку тлумачив як науку «про розвиваючу людину» [2].

Януш Корчак зосереджував значну увагу на різносторонньому вивченні та дослідженні маленької особистості. Очевидно, цьому послужило поєднання в ньому самому таких сутностей як: дитячий лікар за професією; вихователь за покликанням; письменник за захопленням. На його думку, педагог має забезпечити належний рівень освітнього процесу, щоб досягти мети виховання. Аби допомогти дитині – йому слід знати особливості її розвитку, саморозвитку, самоактуалізації. Лише так він зможе організувати необхідну освітню діяльність (оздоровчу, предметну, пізнавальну і т.п.), підібрати потрібні засоби, задовольнити потреби дитини. Педагогічний супровід має ґрунтуватися на визнанні самоцінності та повновартісності дитинства, а синтез різноманітних знань (медицини, педагогіки, психології) – допомогти у вихованні.

До прикладу, працюючи в будинку сиріт, польський освітній діяч здійснював щоденні антропометричні вимірювання дітей для того, щоб знати про відхилення у їхньому фізичному розвитку та мати змогу корегувати його, подбати про здоров’я. Адже поганий стан може визначатися не лише умовами харчування, догляду, режиму дня, а й відносинами з ровесниками, учителями, успіхами (психоемоційними обставинами) і т. і. Власне, дорослий повинен уміти: визначити мотиви діяльності дитини, причини викривлень у поведінці, відхилень у розвитку; наповнити потрібним змістом її життєдіяльність, передбачити можливості для

успішності та самоствердження. Лише за таких умов досягається впевненість особистості у власних духовних силах, адекватна самооцінка, відповідальність, що своєю чергою сприяє самореалізації у майбутньому.

Гуманна (лікувальна) педагогіка Януша Корчака – людинознавча наука, що покликана «зрозуміти» дитину. Її місія у тому, щоб знайти належну систему супроводу зростаючої людини задля виховання в неї позитивних якостей, набуття самостійності та самовиховної активності, ініціативи, незалежності та подолання труднощів, уникнення негативів. На його думку, наявність знань про дитину є обов'язковими для педагога, що здійснює освітній процес. Для нього важливо безперервно досліджувати та вивчати кожного вихованця, щоб правильно приймати обґрунтовані рішення щодо добору адекватних форм і методів виховання, надання необхідної підтримки, допомоги та опіки.

Ефективність педагогічної взаємодії зумовлюється відмовою від стереотипів та шаблонів у практичній роботі. У взаєминах з дітьми має бути баланс, що укріплюється внутрішньою моральною необхідністю, а не зовнішньою дисципліною. «Розумного» педагога характеризують урівноваженість обов'язку та відповідальності, свободи і волі. Необхідним є сприйняття дітьми вихователя, котрому можна довіряти. Окрім цього, польський учений акцентував на вдосконаленні рівня його педагогічної та психологічної культури, підкреслюючи необхідність розвитку таких професійних рис: поваги, уважності, гуманізму, толерантності, терплячості, відповідальності, працьовитості, організованості, емпатії, рефлексії та ін. Названі якості уможливлюють узгодження взаємодії («Спілкуючись з нею – радій, бо дитина – це свято, яке поки що поруч» [1]), побудову доброзичливих взаємин, котрі ґрунтуються на засадах етики, краси, партнерства та взаємозбагачення [3].

Такими ж характеристиками мають володіти батьки дитини, адже вони реалізовують «щасливе» виховання в родині. Їхній обов'язок – бути чутливими, уважними, турботливими. Батьки – партнери, що розуміють рівноцінність власної дитини («Не чекай, що твоя дитина буде такою, як ти, або такою, як ти хочеш. Допоможи їй стати не тобою, а собою» [1]). Головними тут є довіра, любов, воля, пошана, безпека, свобода, гідність. Співпраця, діалог, взаємодія, спільна діяльність, праця, творчість – обов'язкові засоби взаємовпливу.

Отож, любов, повага, прийняття, визнання та піклування – важливі принципи гуманної педагогіки Януша Корчака. Її дитиноцентризм окреслює виховання на основі синтезу різноманітних умов розвитку (психологічних, емоційних, медичних, соціальних тощо). Рівноправність, моральність, діалогічність, безкорисливість, відсутність примусу визначають дієвість цієї науки («Люби свою дитину будь-якою – неталановитою, невдахою, дорослою» [1]).

Дитина має відчувати себе важливою. Усвідомлення потреби та бажання втілення її прав (на повагу; на сьогоднішній день; бути тим, ким вона є) змінює свідомість педагога, орієнтує його на адекватне сприймання маленької особистості, глибоке розуміння її значення і важливості, трансформуючи тим самим ставлення до неї. Дитина – цілісність, яку треба вивчати різнобічно задля

визначення шляхів та специфіки її виховання, яке б спрямовувалося на саморозвиток та формування життєвої компетентності.

Особливим є духовний зв'язок «дитина – педагог (дорослий)», посилення уваги до системи цінностей та інтересів, від чого залежить успішність зростання та вдосконалення маленької особистості. Саме процес взаємодії передбачає благополуччя, гуманізацію буття, розширює можливості вибору її життєвого шляху.

Список використаних джерел

1. Корчак Я. Як любити дітей / Пер. з пол. В.В. Лисиці; Упоряд. П.В. Вовк; Передм. М.Ф. Шабаєвої. Київ: Радянська школа, 1976. 160 с.
2. Кочубей Т. Філософія дитинства у спадку педагогів-мислителів XVII–XX століть. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2014. № 10 (Ч.3). С. 257–267.
3. Мисько В. Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 20 с.

МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЦИФРОВОМЦУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Алла ХОМЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
м. Полтава, Україна

В умовах динамічного розвитку інформаційного суспільства цифрове освітнє середовище забезпечує персоналізований, адаптивний, безперервний доступ здобувачів вищої освіти до актуальних знань, інтерактивних освітніх ресурсів, професійних спільнот та формує цифрові компетентності й навички самоорганізації, які необхідні для успішної професійної діяльності.

Проте, стрімкий перехід до змішаних й дистанційних форматів навчання загострив проблему емоційного дистанціювання суб’єктів освітнього процесу, що негативно впливає на якість освіти та психологічне благополуччя студентів. Згідно з дослідженнями Всесвітньої організації охорони здоров’я та ЮНЕСКО, понад 67% студентів зазнають підвищеного рівня стресу, тривожності та емоційного виснаження в умовах цифрового навчання, що актуалізує потребу в систематичному розвитку емоційного інтелекту як ключового фактору психологічної резильєнтності та адаптивності в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Особливої значущості дана проблема набуває в контексті зростаючих вимог ринку праці до соціально-емоційних компетенцій фахівців. Це підтверджується аналітичними звітами Всесвітнього економічного форуму (2023), McKinsey Global Institute та LinkedIn, які включають емоційний інтелект до переліку ключових навичок особистості у XXI столітті.

Парадоксальність ситуації полягає в тому, що саме цифровізація, яка потенційно ускладнює розвиток емоційного інтелекту через послаблення

безпосередньої міжособистісної взаємодії, одночасно відкриває унікальні можливості для імплементації інноваційних технологій його формування. Відтак, розробка науково-обґрунтованого методичного інструментарію, що ефективно поєднує психолого-педагогічні підходи з цифровими технологіями, становить важливе завдання для сучасної педагогічної науки і практики.

Дослідження емоційного інтелекту в українському науковому просторі ґрунтовно представлене в працях провідних вчених, серед яких І. Аннєнкова, В. Борисенко, О. Верітова, С. Дерев'янко, В. Зарицька, І. Матійків, О. Милославська, Е. Носенко, Л. Ракітянська, Г. Цвєткова, О. Чебикін, М. Шпак, М. Яцюк та ін.. Вітчизняні науковці розвивають багатовекторні напрями дослідження цього феномена, зосереджуючись на психолого-педагогічних аспектах формування емоційного інтелекту, аналізі його структурних і функціональних компонентів, а також розробці інструментарію для діагностування та корекційного впливу.

Мета нашого наукового пошуку полягає у визначенні структури та змістового наповнення методичного інструментарію розвитку емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти в умовах цифрового середовища.

Цифрове освітнє середовище вищої школи представляє собою комплексну інтегровану систему інформаційно-комунікаційних технологій, освітніх платформ та електронних ресурсів, що забезпечує ефективну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Воно поєднує в собі віртуальні навчальні платформи, системи управління навчанням, цифрові бібліотеки, інструменти для синхронної та асинхронної комунікації, аналітичні сервіси для моніторингу навчальних досягнень, а також забезпечує доступ до глобальних інформаційних ресурсів [3]. Таке середовище створює умови для персоналізованого навчання, розвитку цифрових компетентностей студентів і викладачів, підвищує доступність освіти та сприяє інтернаціоналізації вищої освіти шляхом подолання географічних бар'єрів, одночасно трансформуючи традиційні педагогічні підходи відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Потрібно зазначити, що попри свої численні переваги, цифрове освітнє середовище несе потенційні загрози для здобувачів вищої освіти, серед яких ми виокремлюємо такі: 1) інформаційне перевантаження та цифрова втома від тривалої роботи з електронними пристроями; 2) проблеми із захистом персональних даних та академічної доброчесності завдяки доступності засобів плагіату та штучного інтелекту; 3) поглиблення цифрової нерівності між студентами з різним рівнем доступу до технологій; 4) зниження якості соціальної взаємодії та ризик формування комунікативної ізоляції; 5) потенційна залежність від цифрових технологій, що може негативно впливати на розвиток критичного мислення та самостійність у навчанні; 6) психологічні проблеми, пов'язані з постійним онлайн-моніторингом успішності та порівнянням з іншими; 7) зниження фізичної активності через тривале перебування за комп'ютером, що призводить до погіршення загального стану здоров'я.

В умовах описаних викликів особливого значення набуває цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту студентів, який допомагає їм ефективно долати ці загрози шляхом усвідомлення власних емоційних станів,

керування цифровим стресом, підтримання здорового балансу між онлайн та офлайн комунікацією та розвитку емпатійних навичок, навіть, у віртуальному середовищі.

Українські науковці О. Верітова [1], Л. Ракітянська [4], О. Чебикін [5] розглядають емоційний інтелект як багатовимірну психологічну категорію, що репрезентує інтегральну здатність особистості до ефективного розпізнавання, розуміння, управління та конструктивного використання емоційної інформації в процесі соціальної взаємодії.

Дослідження показує, що розвиток емоційного інтелекту особистості передбачає комплексне й системне формування взаємопов'язаних здібностей та компетенцій, що охоплюють чотири функціональні компоненти:

- емоційне самоусвідомлення (здатність ідентифікувати власні емоційні стани, диференціювати їх причини й наслідки, розуміти вплив емоцій на когнітивні процеси та поведінку);
- емоційну саморегуляцію (здатність модулювати емоційні реакції відповідно до ситуації, ефективно відновлюватися після негативних емоційних станів та застосовувати адаптивні стратегії копінгу);
- соціальну перцепцію (здатність точно розпізнавати емоційні стани інших людей за вербальними й невербальними маркерами, демонструвати емпатійне розуміння та проявляти емоційний резонанс у міжособистісній взаємодії);
- управління відносинами (здатність використовувати емоційну інформацію для фасилітації ефективної комунікації, конструктивного розв'язання конфліктів і побудови психологічно безпечного соціального середовища).

У цілісній єдності ці компоненти забезпечують оптимальне функціонування особистості в різноманітних контекстах життєдіяльності відповідно до теоретичних концепцій емоційного інтелекту Дж. Маєра-П. Саловея [6], Д. Ґоулмана [2] та емпіричних даних сучасних нейрокогнітивних і психосоціальних досліджень емоційної сфери людини.

Спираючись на провідні положення зазначених концепцій, виокремлені компоненти розвитку емоційного інтелекту, практику використання здобувачами вищої освіти цифрового середовища в процесі навчання, приходимо до висновку, що методичний інструментарій повинен включати:

- по-перше, спеціалізовані цифрові ресурси (віртуальні тренажери емоційних станів, симулятори соціальних взаємодій);
- по-друге, інтерактивні технології зворотного зв'язку (емоційний трекінг, програми аналізу невербальних сигналів);
- по-третє, рефлексивні практики (електронні щоденники емоцій, онлайн-супервізії);
- по-четверте, колаборативні інструменти (віртуальні групи підтримки, проєктні команди з розподіленими емоційними ролями).

Важливим при цьому є врахування викликів дистанційної взаємодії та особливостей цифрової комунікації. Розглянемо зміст кожної складової.

1. *Спеціалізовані цифрові ресурси для розвитку емоційного інтелекту студентів* представлені інноваційними технологічними рішеннями, що сприяють формуванню компетенцій розпізнавання та управління емоціями.

Віртуальні тренажери емоційних станів використовують технології доповненої та віртуальної реальності для створення ситуацій, де студенти можуть безпечно практикувати ідентифікацію та реагування на різні емоційні прояви, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок щодо точності їх інтерпретацій.

Симулятори соціальних взаємодій моделюють реалістичні міжособистісні сценарії з різним емоційним забарвленням (конфліктні ситуації, переговори, робота в команді), де штучний інтелект адаптує перебіг діалогу залежно від емоційних реакцій студента.

Ці ресурси дозволяють практикувати емоційні навички в контрольованому середовищі, експериментувати з різними стратегіями емоційної регуляції та комунікації, а також отримувати об'єктивні дані прогресу розвитку складових емоційного інтелекту.

2. *Інтерактивні технології зворотного зв'язку* забезпечують об'єктивний моніторинг та аналіз емоційних проявів студентів у реальному часі, що створює підґрунтя для розвитку емоційної самосвідомості.

Використання мобільних додатків і гаджетів (фітнес-браслетів, смарт-годинників з вбудованими біометричними датчиками) забезпечує функціонування емоційного трекінгу, який реєструє фізіологічні індикатори емоційних станів, включаючи коливання серцевого ритму, шкірно-гальванічну реакцію та показники сну. Ці системи створюють візуальні представлення зафіксованих даних та їх змін з часом, допомагаючи студентам встановлювати зв'язки між життєвими подіями та емоційними реакціями.

Програми аналізу невербальних сигналів використовують комп'ютерний зір та машинне навчання для розпізнавання мікровиразів обличчя, аналізу просодичних характеристик мовлення (темп, гучність, інтонації) та інтерпретації мови тіла під час відеоконференцій або запису презентацій, надаючи студентам деталізований аналіз їх емоційної експресії та рекомендації щодо її вдосконалення для ефективної комунікації.

3. *Рефлексивні практики в цифровому освітньому середовищі* спрямовані на розвиток метакогнітивних здібностей студентів щодо власних емоційних процесів та їх впливу на навчальну діяльність.

Електронні щоденники емоцій функціонують як захищені персоналізовані простори для систематичної фіксації емоційного досвіду з використанням різноманітних форматів (текст, аудіо, відео, шкали оцінювання), а також містять аналітичні інструменти для виявлення закономірностей в емоційних реакціях, тригерів негативних станів та ефективності стратегій саморегуляції.

Онлайн-супервізії проводяться у форматі структурованих відеоконференцій з викладачами-фасилітаторами або професійними психологами, де студенти представляють складні емоційні ситуації з навчального процесу, отримують експертний зворотний зв'язок та колективно розробляють стратегії їх вирішення.

В цілому, це сприяє поглибленню рефлексивних навичок, формуванню професійного емоційного інтелекту та інтеграції теоретичних знань з практичним емоційним досвідом.

4. *Колаборативні інструменти* створюють цифрові екосистеми для соціального навчання та взаємної підтримки в процесі розвитку емоційного інтелекту студентів.

Віртуальні групи підтримки функціонують як модеровані онлайн-спільноти, де студенти можуть ділитися емоційними викликами, пов'язаними з навчанням, отримувати емоційну підтримку від однолітків, практикувати емпатійне слухання та конструктивний зворотний зв'язок через асинхронні форуми, групові чати або тематичні відеоконференції з використанням принципів психологічної безпеки.

Проєктні команди з розподіленими емоційними ролями реалізують інноваційний підхід до групової проєктної діяльності, де крім функціональних обов'язків студенти отримують спеціальні емоційні ролі (емоційний лідер, емпатійний слухач, медіатор конфліктів, мотиваційний тренер) та відповідний цифровий інструментарій для їх виконання, що дозволяє інтегрувати розвиток емоційних компетенцій безпосередньо в навчальний процес та формувати навички емоційного лідерства.

Таким чином, застосування інтегрованих високотехнологічних інструментів для планомірного вдосконалення спроможності студентів ідентифікувати, осмислювати та продуктивно оперувати емоційними даними у віртуальному освітньому середовищі сприяє розвитку гнучких психологічних навичок, мінімізує деструктивні аспекти дистанційної комунікації та оптимізує результативність фахової освіти, закладаючи основи для збалансованого розвитку особистості в контексті діджиталізації соціокультурних процесів.

Перспективні напрями подальших досліджень вбачаємо в розробці алгоритмів персоналізації цифрових інструментів розвитку емоційного інтелекту відповідно до індивідуальних психологічних особливостей студентів та дослідженні можливостей інтеграції технологій штучного інтелекту з метою адаптивної підтримки розвитку емоційних компетенцій в гібридних освітніх середовищах.

Список використаних джерел

1. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. теорія і методика професійної освіти. Запоріжжя. 2019. 235 с. URL: http://virtuni.education.zp.ua/info_cpu/sites/default/files/VeritovaDis.pdf

2. Ґоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2018. 512 с. URL: http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/emocin.pdf

3. Ковальський В. О., Кисленко Д. П. Педагогічні аспекти використання цифрових технологій в вищій освіті. *Академічні візії*. 2024. № 30. С. 1-8. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13294205

4. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта :*

теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2018. № 3-4 (56-57). С. 36-42. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.3642

5. Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2020. № 1. С. 19-28. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-1-3

6. Mayer J.D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197-208. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0962184905800587

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ НОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ (2024)

Світлана ЦИБУЛЬСЬКА,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри освітології та психолого-педагогічних наук,
старший викладач Інституту післядипломної освіти,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Студіювання окресленої науково-практичної проблеми зумовлено новим баченням професійного та особистісного розвитку педагогів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) у річищі професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024). У наведеному документі висвітлено стратегії професійного розвитку вчителів ЗЗСО, які відповідають сучасним потребам суспільства, освітньої галузі та спрямовані на підвищення якості повної загальної середньої освіти у руслі розбудови НУШ. Професійний розвиток вчителів ЗЗСО ґрунтується на особистісно і професійно значущих пріоритетах, цінності освіти, готовності до виконання трудових (професійних) функцій та самоосвіти і саморозвитку; адаптації до змін в освітньому середовищі та готовності до впровадження в освітньому процесі інноваційних та інклюзивних підходів, цифровізації та оперування цифровими технологіями й інструментами.

За результатами порівняльного аналізу з'ясовано спадкоємність унормованих провідних ідей щодо освіти людини впродовж життя та освіти як цінності, важливої для розбудови людського капіталу. У новому професійному стандарті учителя ЗЗСО враховано вимоги «Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів», затвердженого Кабінетом Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373 [1].

У стандарті визначено мету професійної діяльності вчителя (за професією), охарактеризовано основні компетентності (мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, навчання впродовж життя), які необхідно розвивати вчителям для ефективної роботи в умовах сучасного освітнього середовища задля гармонійного розвитку здобувачів освіти [2].

Вважаємо важливість цього стандарту беззаперечною, адже він має безпосередній вплив на підготовку педагогів, спрямований на вдосконалення їхньої професійної діяльності та приведення її до відповідності з сучасними освітніми реаліями. Насамперед це пов'язано з унормуванням опису професійних кваліфікацій, що дозволить уникнути розбіжностей та невідповідностей між описами кваліфікаційних рівнів освіти, через які виникала плутанина під час працевлаштування випускників закладів вищої освіти.

У наведеному документі визначено три професійні кваліфікації вчителя: вчитель–фаховий молодший бакалавр, вчитель–бакалавр, вчитель–магістр. Окреслено можливі траєкторії їх здобуття, залежно від ступеня освіти та спеціальності, що сприяє варіативності професійного розвитку вчителів, а також узгоджено структуру опису компетентностей, відповідно до вимог дескрипторів Національної рамки кваліфікацій, що сприяє інтегруванню української освіти в європейський освітній простір.

Щодо трудових функцій, які мають виконувати вчителі на своїх посадах, а саме: навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу; участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища; провадження освітнього процесу – їх розглядають у контексті безперервного професійного розвитку. Варто зауважити, що кількість унормованих компетентностей, необхідних для виконання відповідних трудових функцій, оптимізовано. Порівняно з попереднім професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.), їх зменшено з 15 до 12 (вилучено 5 загальних компетентностей (громадянську, соціальну, культурну, лідерську, підприємницьку) та 3 професійні (проєктувальну, інноваційну, рефлексивну). Це сприяє забезпеченню гнучкості професійного розвитку вчителів, спрощує систему оцінювання та атестації, а також дозволяє оптимізувати освітні програми у системі післядипломної педагогічної освіти. Варто зауважити, що в попередніх стандартах компетентність транслювалася через знання, уміння і навички, а в новому документі до неї додали ще два додаткові компоненти – «комунікація» та «відповідальність і автономія».

У сучасному освітньому просторі, що змінюється під впливом новітніх технологій та соціальних вимог, важливими для ефективної роботи педагога є уміння налагоджувати взаємодію, самостійно приймати рішення щодо вибору освітніх програм, підручників, методів навчання, адаптації дидактичних матеріалів до потреб учнів, розробляти індивідуальні навчальні плани для здобувачів освіти. Відповідальність передбачає усвідомлення наслідків своїх дій та готовність брати на себе відповідальність за результати навчання. Вчитель, що володіє цими компетентностями, готовий не лише успішно навчати, але й формувати у своїх учнів основи соціальної відповідальності, критичного мислення та здатності до прийняття самостійних рішень. Ці якості сприяють створенню навчального середовища, яке мотивує розвиток особистості кожного учня та забезпечує високі результати навчання.

У новому професійному стандарті (2024) значну увагу приділено ціннісній складовій професійного розвитку вчителя, оскільки педагогічна діяльність не обмежується лише передачею знань, але й формує в учнів світоглядні орієнтири, моральні та етичні норми. Одна з основних цінностей, закладених у новому стандарті, — це повага до людської гідності кожного учня. Вчитель має бути прикладом толерантності, поваги до прав і свобод особистості, зокрема прав людини, які є основою демократичного суспільства. Педагог забезпечує рівність доступу до знань, що дозволяє усім учням розвиватися на основі своїх сильних сторін. Це має на меті створення інклюзивного навчального середовища, де кожна дитина може відчувати себе важливою та впевненою у своїх силах. Ціннісна складова нового професійного стандарту є важливою частиною освітнього процесу, оскільки визначає етичні орієнтири для педагогічної діяльності та сприяє формуванню у здобувачів освіти основних цінностей громадянського суспільства, які здатні будувати позитивне майбутнє для себе і для суспільства загалом.

Стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024) вніс зміни і щодо оцінки діяльності вчителя, яка стає більш комплексною та прозорою. Оцінювання тепер ґрунтується не тільки на результатах учнів, до уваги беруться і якість викладання вчителя, професійний розвиток, використання інноваційних методик, партнерська взаємодія з учнями, батьками та колегами. Ці нововведення спрямовані на забезпечення чіткого розуміння вчителем критеріїв оцінки та можливості коригувати свою роботу. За таких умов оцінка професійної діяльності педагога є частиною більш широкого процесу професійного розвитку і спрямована на покращення якості освітнього процесу.

Новий професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» реалізується у розробках програм підготовки і підвищення кваліфікації педагогів на предмет їх відповідності вимогам стандарту в рамках освітніх курсів і тренінгів; для оцінки професійної діяльності вчителів при атестації та моніторингу ефективності педагогічної роботи; з метою покращення кадрової політики, що передбачає встановлення чітких вимог для найму, кар'єрного росту та розвитку вчителів на основі стандарту; для удосконалення методик навчання та управлінських процесів через адаптацію освітніх стратегій та підходів до сучасних вимог професії вчителя.

Загалом впровадження нового стандарту має беззаперечні перспективи, проте його реалізація може супроводжується певними викликами, пов’язаними із фінансовими труднощами, необхідністю перепідготовки вчителів, оновлення навчальних планів. Для деяких педагогів адаптація до нових вимог може бути пов’язана із психологічною напругою, тому важливо забезпечити підтримку вчителів через навчання на курсах підвищення кваліфікації, допомогу в адаптації до роботи в нових умовах, удосконалення матеріально-технічної бази закладів.

Новий професійний стандарт відкриває для вчителів нові можливості щодо розвитку освіти в Україні, підвищення рівня кваліфікації педагогів та адаптації освітнього процесу до сучасних вимог. Його впровадження забезпечить професійне зростання вчителів, індивідуалізований підхід до кожного учня, що дозволить створити ефективне та інноваційне освітнє середовище.

Список використаних джерел

1. Порядок розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 31 трав. 2017 р. № 373. // База даних «Законодавство України». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text (дата звернення: 02.04.2025)

2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом МОН України від 29 серп. 2024 р. № 1225. // База даних «Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України». URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity (дата звернення: 02.04.2025)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Анжеліка ЧЕРНЮК,
здобувач третього (освітньо-нукового) рівня вищої освіти,
Інститут педагогіки НАПН Україна, м. Київ, Україна

У контексті трансформаційних процесів, що відбуваються у вищій освіті XXI століття, однією з провідних парадигм сучасної педагогіки постає індивідуалізація навчання. Її визначають як підхід до навчання, спрямований на врахування потреб, інтересів та особливостей кожного здобувача освіти [5, с. 46]. Зокрема актуальності індивідуалізація набуває в підготовці майбутніх філологів – фахівців, діяльність яких базується на високому рівні розвитку мовленнєвих, аналітичних, культурологічних та комунікативних компетентностей.

Одночасно із запитом на індивідуалізовану освітню взаємодію спостерігається інтенсивне впровадження інтерактивних стратегій навчання, які спрямовані на підвищення суб'єктності студента, залучення його до спільного знаннєвого конструювання та розвитку практикоорієнтованих навичок. Водночас ефективність інтерактивних стратегій навчання значною мірою залежить від рівня індивідуалізації освітнього середовища, що забезпечує гнучке поєднання колективних і персоніфікованих форм діяльності, адаптованих до освітніх запитів конкретного здобувача вищої освіти.

У науковому дискурсі індивідуалізація розглядається як ключовий принцип реалізації компетентнісного підходу [8], а також як інструмент підтримки навчальної мотивації та залученості студентів в освітній (навчальний процес). Мотиваційний аспект індивідуалізації навчання полягає в усвідомленому підході педагога до необхідності реалізації цього процесу з метою гармонійного і всебічного розвитку учнів. Це включає розуміння вчителем своєї ролі у досягненні цієї мети, а також його бажання вдосконалювати професійну педагогічну майстерність і впроваджувати нові знання у практичну діяльність. Реалізація мотиваційного рівня

індивідуалізованих навчальних впливів передбачає формування позитивного та зацікавленого ставлення студентів до самостійного й відповідального досягнення поставлених цілей, здатності обґрунтовано та самостійно приймати рішення, що проявляється в активній та добровільній участі в освітньому (навчальному) процесі [3, с. 27]. З іншого боку, інтерактивне навчання репрезентується в працях сучасних дослідників (Н. Арістова [2], І. Ліпчевська [6], О. Малихін [6], О. Пометун [7] та ін.) як спосіб підвищення якості засвоєння матеріалу, розвитку критичного мислення, творчості та комунікативної компетентності. Інтерактивні стратегії навчання сприяють підвищенню рівня мотивації, оскільки вони перетворюють освітній (навчальний) процес на більш залучений та динамічний [9, с. 453].У поєднанні ці підходи здатні створити ефективну модель фахової підготовки, що відповідає викликам діджиталізованого та динамічного соціокультурного простору.

Інтерактивні стратегії фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей, такі як проблемно-орієнтоване навчання, проєктне навчання, перевернуте навчання, змішане навчання, гібридне навчання, гейміфікація, цифрові симуляції, групова робота, дебати найбільш дієві за умов, коли вони інтегруються в індивідуальну освітню траєкторію. Як зазначає С. Алєксєєва, «індивідуальну освітню траєкторію можна розглядати як відповідну послідовність елементів навчальної діяльності здобувачів освіти з реалізації власних освітніх цілей, що здійснюється при організації, консультуванні, координуванні педагога» [1, с.76]. У підготовці філологів це дає змогу не лише гнучко адаптувати контент до рівня мовної компетентності студентів, а й враховувати їхні інтереси щодо майбутньої професійної діяльності (переклад, викладання, медіакомунікація, літературознавство тощо). Зокрема, використання адаптивних платформ (наприклад, Moodle, H5P, Edmodo, Google Classroom) забезпечує можливість диференційованого представлення навчального матеріалу, індивідуального моніторингу навчального поступу та гнучкого керування зворотним зв’язком..

У цьому контексті цифрові технології відіграють роль інтегративного інструменту, що забезпечує умови для персоналізованого засвоєння контенту за допомогою інтерактиву. Наприклад, інтеграція інструментів Google Workspace, Zoom, Padlet, Mentimeter, Miro та Genially дає змогу створювати динамічне та гнучке освітнє середовище, де студенти обиратимуть темп, формат і рівень складності навчальних завдань. У поєднанні з активною фасилітацією з боку викладача це максимально активізує когнітивний потенціал кожного здобувача.

Однак ефективне впровадження такої моделі вимагає ретельного дидактичного проєктування. Необхідною умовою є попередня діагностика індивідуальних навчальних потреб студентів, а також формування системи освітніх модулів, що забезпечує варіативне проходження дисциплін. Окрему увагу слід приділити розвитку цифрової грамотності викладачів, їхній здатності адаптувати зміст навчальних курсів під запити конкретних освітніх груп і здійснювати формативне оцінювання, орієнтоване не лише на результат, але й на процес.

Впровадження інтерактивних стратегій навчання не є безперешкодним процесом. Згідно з результатами дослідження О. Малихіна та Ю. Бондарчук [4], основними труднощами, з якими стикаються студенти філологічних спеціальностей, є технічні обмеження та недостатня мотивація. Частина респондентів відзначила, що їм важко регулярно виконувати інтерактивні завдання через проблеми з технічним забезпеченням або через брак часу. Крім того, деякі здобувачі вищої освіти вказали, що, хоча інтерактивні методи навчання є корисними, вони не можуть повністю замінити традиційні підходи. Вони вважають, що класичні методи навчання, такі як лекції та практичні заняття з викладачем, залишаються необхідними для забезпечення ефективного навчання.

Отже, індивідуалізація навчання постає необхідною умовою ефективного впровадження інтерактивних стратегій у системі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей. Вона забезпечує гнучке налаштування освітнього процесу під особистісні траєкторії здобувачів вищої освіти, підвищує рівень їхньої мотивації та залученості, а також дає змогу реалізувати потенціал інтерактивних технологій у повному обсязі. Системне поєднання індивідуалізованого підходу, інтерактивних методів і цифрових рішень дає змогу сформувати адаптивне, динамічне й компетентнісно орієнтоване освітнє середовище, здатне забезпечити підготовку фахівця нового покоління – комунікативно активного, культурно чутливого, креативного і технологічно обізнаного.

Список використаних джерел

1. Алєксєєва С. Індивідуальна освітня траєкторія : від побудови до реалізації. *Мистецька освіта : зміст, технології, менеджмент*. 2024. №17. С. 74–81. DOI: https://doi.org/10.37041/2410-4434-2021-17-5.

2. Арістова Н. Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей : інтерактивні форми організації і методи навчання. *Education. innovation. practice.* 2023. Т. 11. № 6. С. 6–12. DOI: https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol11i6-001.

3. Малихін О. В., Арістова Н. О., Алєксєєва С. В. Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час : методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогіки НАПН України. 2023. 59 с.

4. Малихін О., Бондарчук Ю. Ефективність інноваційних методів навчання англійської мови: з досвіду здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти. *Світ дидактики : дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів IV Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (29–30 жовтня 2024 року. м. Київ). Київ, 2024. С.400–404.

5. Малихін О., Демчук О. Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Ukrainian Educational Journal.* 2024. № 1. С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52.

6. Малихін, О. В., Ліпчевська, І. Л. Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі.

Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів : теорія і практика. 2023. С. 828–831.

7. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 192 с.

8. Топузов О. М., Малихін О. В., Арістова Н. О., Алєксєєва С. В., Попов Р. А., Барановська О. В., Шелестова Л. В. Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти : монографія. Київ : Освіта. 2024. DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-983-485-0-2024-1099.

9. Чернюк А. П. Вплив інтерактивних стратегій фахової підготовки на мотивацію навчання студентів філологічних спеціальностей. *Світ дидактики : дидактика в сучасному світі* : зб. матеріалів IV Міжнар. науково-практ. інтернет-конф. (29–30 жовтня 2024 року. м. Київ). Київ, 2024. С. 451–454.

HISTORICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE

Ali UZUN,
Lawyer & Expert

Abstract. Pedagogical science is a late-developing field compared to many sub-branches of sociology such as urban sociology, sociology of crime, and sociology of knowledge. Researchers, who draw attention to the fact that the number of scientists conducting research on children was low until about 20–30 years ago, say that sociological and anthropological interest in children has been increasing since the 1980s, and that the number of child culture studies and centers examining children has been increasing, especially in England and the USA, as well as in Australia, Scandinavia, and Europe. The historical background of sociological studies on children, which we can also consider as a preliminary phase, dates back to an earlier period. The formation and development process of the historical and theoretical foundations of pedagogical science in the world has progressed in different ways. The main purpose of this study is to investigate the historical and methodological foundations of the development of pedagogical science.

Keywords: Pedagogy, Science, Development, History.

PEDAGOJİ BİLİMİN GELİŞİMİNİN TARİHSEL VE METODOLOJİK TEMELLERİ

Özet. Pedagoji bilimi, sosyolojinin kent sosyolojisi, suç sosyolojisi, bilgi sosyolojisi gibi birçok alt dalına kıyasla geç gelişen bir alan. Yaklaşık 20–30 yıl öncesine kadar çocuklar üzerine araştırma yapan bilim insanı sayısının az olduğuna dikkat çeken araştırmacılar, 1980'lerden itibaren çocuklara yönelik sosyolojik ve antropolojik ilginin arttığını, başta İngiltere ve ABD olmak üzere Avustralya, İskandinavya ve Avrupa'da çocuk kültürü çalışmalarının ve çocukları inceleyen merkezlerin sayısının arttığını söylüyor. Bir ön aşama olarak da değerlendirebileceğimiz çocuklarla ilgili sosyolojik çalışmaların tarihsel arka planı daha erken bir döneme dayanmaktadır. Dünyada pedagoji biliminin tarihsel ve

kuramsal temellerinin oluşum ve gelişim süreci farklı şekillerde ilerlemiştir. Bu çalışmanın temel amacı pedagoji biliminin gelişiminin tarihsel ve metodolojik temellerini araştırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, Bilim, Gelişim, Tarih.

Introduction. When we look at the studies conducted on children in the field of social sciences in general, we see that these studies are addressed under the title of «childhood studies» or «childhood studies». Although there is no definitive information about when and how childhood studies began, Philippe Ariés's work, Centuries of Childhood (1962), is accepted as a fundamental work in the field of social sciences because it is a study that addresses the social position, culture and historicity of the child.

When we consider the development process and theoretical foundations of pedagogy, we see that there are two different approaches to pedagogy. The first is the traditional (classical) pedagogy, which also constitutes the basis of pedagogy in the pre-1980 period. As William A. Corsaro emphasizes, traditional pedagogy has addressed the child as a social being that is more related to the socialization process and is in a passive position (Corsaro, 2005, p.8). In these studies, where the principle of one-way causality is observed, the child is generally adopted as a passive being determined and shaped by the norms and values of society in the context of family and school/education. The second is the «new pedagogical science» studies that have developed since the 1980s. This new approach, which takes a critical stance against traditional pedagogical science, has opposed the passive positioning of the child individual by limiting it solely to the socialization process, and has also guided studies that instill a different childhood awareness from a local/cultural perspective.

The new pedagogical science, which has made pedagogical science popular, is also called «contemporary pedagogical science» in the current literature. According to the new pedagogical science, which emphasizes that the child individual is an active subject in society, childhood is socially structured. Drawing attention to the fact that children are social actors, this approach has underlined that children are beings worthy of sociological examination (James, 2001, p. 28). Thus, the new pedagogical science has not only determined the theoretical foundations of the scientific understanding of children and childhood, but has also redrawn its methodological roadmap. We can attribute the popularity of qualitative research methods in childhood studies conducted after the 1980s to these developments.

Childhood. How societies define children and childhood processes is also related to the characteristics of the socio-cultural structures of those societies. Questions such as «Is there such a thing as human childhood? How is childhood possible as a human phenomenon? If possible, where is its place?» (Agamben, 2010, p.57) and «Who is a child?» regarding the meaning of children and childhood necessitate the definition of the concept of child and the process of childhood.

When we look at the world in general, we see that the concept of child is defined in different societies based on physical, biological characteristics or variables such as age. For example, when a child is mentioned according to the age variable, individuals between the ages of 0–18 are meant (Pembecioğlu, 1997, p. 253). According to

definitions that address physical and biological characteristics, a child is a developing individual. Drawing attention to the fact that biologically based definitions of children confine children to a narrow definition in line with the idea of a new nation state, Eğribel (2019, p. 46) critically points out that such a definition can make children's problems and the views that lead to racism in solving these problems open to defense.

In many cultures, children are seen as the preparers of the future society. In a way, the child is also the future society itself. The child is the unique rising value of the world and societies, located at the center of social life (Şirin, 2017, p. 9). Margaret Mead states that children have active roles in social life and have their own unique life worlds (Tezcan 2017, p. 1). According to Stearns (2018, p. 39), children reflect the society that surrounds them and contribute to the formation of society by socializing within it. Therefore, children are an inseparable part of society, culture, state and family. Every society, every culture or every family produces its own perception of childhood, childhood culture and habitus into which the child is born. According to Çöpoğlu (2018, p. 361), who draws attention to the fact that childhood is experienced longer in industrialized societies compared to developing societies, the main reason for this is that the understanding of childhood varies in terms of socio-cultural aspects, time and the different meanings attributed to childhood in different societies. Karaduman and Tökgöz (2017, p. 378), who make a similar observation in this regard, argue that the ideology of modernism in Europe has produced a unique understanding of childhood. According to them, «the ideology of modernism, which is based on justice, rights, freedom and egalitarian thought, has seen the child as a moment of this orientation».

As a development process that a person goes through in terms of time, the concept of childhood appears before us as the «reality of human life» (Holt, 2000, p. 7) or «clear and distinct stage of life» (Giddens, 2008, p. 215). According to Çöpoğlu (2018, p. 361), who evaluates childhood as a period in itself, childhood is «the stage in which the processes of being cared for, protected and educated are experienced in the preparation phase for the next process, adult life».

The concept of childhood and the understanding of childhood express different meanings. While the concept of childhood exists in every society, the understanding of childhood can change according to different societies and different historical periods (Onur, 2005, pp. 27–28). Therefore, in different societies, different historical periods or within a society, childhood is also understood as a «social construct» (Postman, 1995, p. 7) in terms of the meaning and value given to childhood.

The concept of childhood develops within the historical and cultural process of a society (Onur, 1994, p. 3). The concept of childhood in its modern sense has a perception that is determined according to social norms and values, can change according to the region, social environment, religious or personal views, different social structures and different historical periods, and is constructed within the socio-cultural structure (Tan, 1989, p. 7; Kaya, 2012, p. 109). For example, while the interest and value given to children in the Middle Ages was low, in the modern period, with the influence of changing socio- cultural and economic conditions, higher value has been attributed to children, and the childhood process has been accepted as a separate and special phase from adults (Aries, 1962, p. 128).

Generally speaking, in the childhood process, which is structured as a socio-cultural concept, children experience childhood differently from each other due to their interactions with adults and the diversity in their daily lives (James, 2001, p. 29). In fact, economic, technological, and environmental conditions determine and change children's social lives and cause children to experience their daily lives differently. Therefore, the child's legal status, economic aspect, social roles, status, and agency may also change depending on changing conditions. Today, the science of sociology, which both witnesses these changes and examines the direction and content of these changes in a comprehensive and deep way, contributes to the scientific understanding of childhood by examining how children experience their lives depending on changing conditions, how they are affected by these changing conditions, and how they participate in society.

Pre-1980 Period: Historical Background of Traditional Pedagogical Science. The socio-political conditions in which sociology was born and the current understanding of science have played a decisive role in its disciplinary character, methodological understanding and theoretical development. Indeed, under the influence of the dominant epistemological (positivism) and ontological (holistic) approaches of the 19th century and two important historical events such as the French Revolution and the Industrial Revolution (Gürdal, 2013, p. 4), sociology has primarily undertaken to explain “modern society”. The secondary position of children in society and institutions, the focus on their future adult positions rather than the social lives of children (Onur, 2007, p. 39) and the socialization process of children (Özyurt, 2017, p. 126) have led to the formation of pedagogy in a late date. For this reason, we can divide the development and theorization periods of the field of pedagogy as the traditional (classical) pedagogy science before 1980 and the «new (contemporary) pedagogy science» after 1980.

It can be said that childhood history first came to the fore as a branch of science in the 20th century, and later as a sub-discipline of pedagogy (Onur, 2019, p. 323). At the forefront of studies in the field of childhood history is Philippe Ariés's Centuries of Childhood (1962). This work is considered a pioneer of studies that contribute to childhood studies in social sciences because it investigates the social position, history and culture of childhood. In his study, Ariés tried to reveal the discovery of social childhood by examining the family and school life and daily lives of children. Ariés's work in question provided ideas for other studies on the discovery of the child as a social actor and increased the scientific interest and tendency towards «the conceptualization and study of the child by different disciplines such as psychology, psychiatry, education, social work, sociology, anthropology, history and law» (Gürsoy, 2010, p. 141). Therefore, this study contributed to social sciences and pioneered the formation of childhood studies and pedagogy by creating awareness about the social research of children on issues such as the place of children in society, their value, and their differences from adults.

Due to the dominance of psychology in childhood studies for a long time, psychological explanations dominated traditional pedagogy studies (Prout and James, 2005, p. 9). Towards the end of the 19th century, psychology divided its labor with sociology, and as a result of this division of labor, children and childhood were first

studied, and then the family. This situation led sociology to partially push children out of the family and transfer the study of children to psychological studies. For this reason, childhood studies remained limited within the framework of family studies (Turmel, 2008, p. 18), and early pedagogy focused on the socialization of children, who were generally dependent on their families and their surroundings, controlled, and adapted to social environments such as education and school.

We can state that developmental psychology, which is a sub-branch of psychology, has contributed to the formation of pedagogical science in terms of the child's place in society and the developmental process of childhood. Developmental psychology has focused on the situation of children in the developmental process by putting the concept of child's naturalness and culture at the forefront (Onur, 2007, p. 45; Prout and James, 2005, p. 9). In developmental psychology, Jean Piaget's learning theory, studies on child development and child care, and Lev Vygotsky's theory on child development have made developments in the field of education possible (Jenks, 2002, p. 22; Onur, 2007, pp. 53–54). However, the fact that the understanding that the child is an individual in his/her own right and actively participates in the socialization process has been ignored in research in the field of psychology has restricted the development of the field of pedagogical science. It can be said that the concepts of «universality, naturalness and rationality» shaped the early pedagogical science studies due to this restriction. These concepts have influenced sociological approaches to childhood and the socio-political situations of childhood. Due to the dominance of positivism in the traditional period, scientific explanations regarding children's participation in society were given more place, and limited roles were assigned to the child individual under the influence of the structural-functionalist approach (Prout and James, 2005, pp. 10, 12).

With the development of the new pedagogical science, the active participation of children in their social environment as social actors and their constructive role in society have been brought to the agenda. Psychological experiments, sociometric maps, ethnographic definitions, longitudinal studies, and developments in information technology have begun to be applied in pedagogical science, and thus the way of thinking about childhood has been restructured (Prout and James, 2005, p. 9). In parallel with these developments, psychological explanations that were decisive in pedagogical science have also begun to lose their influence over time. When we look at the world in general, we see that traditional pedagogical science, which was under the shadow of psychology before 1980, has developed in different societies, at different dates and conditions. For example, in the USA, studies on children in sociology research date back to the 1920s. The childhood studies of the University of Chicago Sociology Department have contributed to the development of the field of pedagogical science (Johnson, 2001, pp. 53– 54). However, since developmental psychology was more dominant in US childhood studies in these years, it can be seen that the early pedagogical science did not develop as an independent sub-branch in its own right. Despite this, there are also studies that treat childhood as a «social phenomenon». Mayall (2018, p. 9) gives the example of James W. Trent’s 1987 article «A Decade of Delaining Involvement: American Sociology in the Field of Child Development, the 1920s» on this subject. J. W. Trent, who treats childhood as a «social phenomenon»,

mentioned in his study that the background of this perspective on children was based on studies conducted in the 1920s–1930s.

In the 1950s, it is seen that the subject of children in the US was addressed more in terms of the family and education axis in terms of the socialization paradigm. In these years, in addition to the basic studies focusing on «juvenile delinquency», the first studies examining the relationship between children and society and emphasizing the social importance of children began to find a place in the literature. Erik Erikson, in his work Childhood and Society (1950), addressed childhood in a physical, social and mental interaction and contributed to childhood studies by presenting the theory of socialization (Johnson, 2001, pp. 60-61). In short, in the 1960s, sociological approaches to children were shaped by the understanding of the socialization paradigm, and experimental (empirical) studies and theoretical studies were produced in this context.

Similar to the development process in the USA, pedagogy in England was also shaped by the socialization paradigm (Ellis, 2010, p. 187). The theorization process of pedagogy in England was only possible thanks to the active socialization approach adopted by scientists such as Alan Prout and Allison James. In Germany, the first period of pedagogy was again developed around the education and socialization paradigm (Zeiher, 2010, p. 292). In France, the first period of pedagogy was shaped only in the 1990s (Sirota, 2010, p. 250) within an understanding that criticized the socialization paradigm, also benefiting from the field of educational sociology. When we look at Italy, we see that due to the concentration of adolescence studies and the dominance of psychological studies in the 1970s and 1980s, pedagogy in this country progressed in line with the traditional socialization paradigm perspective (Baraldi, 2010, pp. 272–273), parallel to the developments in the other countries mentioned above.

The Post-1980 Period: The Reshaping of the Sociology of Childhood. Traditional pedagogy, as stated above, developed in the period before 1980 by focusing more on the problem of «socialization» of children. Starting from the 1980s, pedagogy, as will be explained in detail below, has followed a different course under the title of «new childhood sociology» by separating itself from traditional child sociology in terms of its approach to issues, scientific approach and the meaning it attributes to children.

The theoretical foundations of new pedagogy were laid in England, especially in the 1990s, when Alan Prout and Allison James criticized the passive socialization-oriented approach towards children and put forward a different understanding of childhood. A. Prout and A. James put forward the new pedagogy paradigm in their work Constructing and Reconstructing Childhood (2005), and paved the way for the theorization of new pedagogy by emphasizing the necessity of considering the child as a “social structure and social actor” just like the adult individual. This pioneering work for the new pedagogy aimed to explore how childhood is socially constructed and expressed contemporary concerns about the status of childhood (Prout and James, 2005, p. 1). We can mention two other important works that contribute to the theoretical foundations of the new pedagogy here. The first of these works is Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice (2004) by Allison James and Adrian L. James. In their works, the aforementioned authors examined the impact of law and

politics on the construction of childhood and the sociological dimension of the relationship between variables such as education, health, crime and family and childhood. Another pioneering work is The Sociology of Childhood (2005) by William A. Corsaro, which focuses on the relationship between children and society. As will be discussed in detail below, Corsaro (2005), who follows the interpretive approach, addressed children as social actors in his study where he addressed traditional, constructivist and interpretive social childhood theories and touched upon different childhood forms in terms of local/cultural/regional aspects. Corsaro, who also questions the impact of the social change process and social problems on children, emphasized that children should also be addressed in the context of current issues (war, divorce, poverty, violence, civil society, etc.). In this work, Corsaro also draws attention to the lack of perspective in current childhood studies.

The new pedagogical science has acted with the understanding of questioning the meaning of being a child in different societies, cultures and regions, examining how children shape their lives, learning how children form social activity patterns and understanding their relationship patterns with other individuals (Hammersley, 2019, p. 64). Therefore, the new pedagogical science aims to «emphasize children's 'act' (the capacity to make choices and implement these choices in life) and to examine the various aspects of their interactions with adults and among themselves that change, challenge and renew the nature of childhood and society» (Leonard, 2019, p. 107).

In the approach of the new pedagogical science towards children, children are defined as active social actors who can make sense of and affect their own social world. For this reason, in this approach, instead of considering children as beings cultured or socialized by adults, they are examined within the framework of the concept of «nterpretive reproduction» (Matthews, 2007, p. 324). According to Corsaro (2005, pp. 8,18), who evaluates the concept of interpretive reproduction as a model in itself within the interpretive approach in sociology, interpretive reproduction emphasizes the aspect of the child as an active subject in his/her participation in socialization. In this understanding, socialization does not occur in a one-way determination or influence line from structure to agent (from society to individual), on the contrary, it is based on the interaction between structure and agent, and the child individual takes a role as a subject/agent in the construction of social relations and values in this process. The interpretive approach, which investigates the innovative and creative aspects of children's participation in society, also reveals the child's agency, internalization of society and culture, and how they contribute to culture and change. In this context, Corsaro evaluated the interpretive reproduction model, which paves the way for children's active participation in the social structure, emphasizes children's agency, and enables new pedagogy, as a useful model in pedagogy. The interpretive reproduction model stated that children should be considered as active agents in pedagogy on the one hand, and that the fact that there are different forms of childhood in daily life should be examined scientifically on the other hand. From this perspective, we can state that scientists who adopt the interpretive approach in new pedagogy use the concept of interpretive production as an alternative to the concept of socialization.

In general, new pedagogy science starts from variables such as social structure, child actor, class, ethnicity, and gender, which it puts forward for the sociological

examination of children, and forms the theoretical foundations of pedagogy in the context of these variables. Regarding this issue, Prout and James (2005, p. 8) also draw attention to the fact that pedagogy should be considered as a paradigm and mention the basic features of the paradigm in question as follows: The new pedagogy paradigm considers childhood as a social structure. Childhood should be seen as a structural and cultural element of society, as opposed to biological and universal characteristics. Childhood is a variable of social analysis and should be considered together with other variables such as class, gender or ethnicity. Intercultural comparative analyses reveal the diversity of childhood periods instead of a single and universal understanding of childhood. Children's social relations and cultures deserve to be studied in their own right, independent of the perspectives and interests of adults. In this context, children should be seen as active actors both in their own social lives and in the functioning of general social life. Ethnography is a particularly functional method in the study of childhood and provides children with a direct voice and opportunity to participate in the production of sociological data. To present the paradigm of the new pedagogy; It also means responding to the process of reconstructing childhood in society. The outlines of the new pedagogical science theory outlined by Prout and James, which we summarized above, have contributed to studies to be conducted on pedagogical science with the understanding that children are active subjects. Indeed, studies based on this perspective of the new pedagogical science began to increase in the 1980s. With the spread of studies emphasizing different childhoods and the child's aspect of being a social actor and addressing children in relation to different themes such as media, consumption, politics and human rights, the new pedagogical science has gained intense interest in society and academic circles.

Conclusion. In sociology, children have been addressed for many years within the scope of socialization in family sociology and educational sociology. Children have been discussed in sociology around the subjects of children working on the streets, working children, poor children, migration and social adaptation. Pedagogical science, which matured in the shadow of traditional sociological research, has necessitated an interdisciplinary perspective on children with the development of new pedagogical science and has brought to the agenda the importance of considering children as social actors. Considering children as “social actors” has become an accepted trend in the recent period depending on the development of new pedagogical science. The emphasis of new pedagogical science on different forms of childhood and the social agency of children reveals the need to discuss children within the scope of issues such as globalization, media, children’s rights, social exclusion, privacy, violence, culture, inequality, politics, civil society, gender, health, intergenerational differences and the environment. Studies to be conducted in the field of new pedagogical science will also increase the interest and need for addressing children within the scope of sociological issues. Indeed, in the literature, pedagogical science studies have begun to find a place in pedagogical science studies of different countries in the context of globalization, inequality, gender, environment, etc. When looked at in general, it is seen that studies on children and childhood in Turkey are mostly carried out within the scope of research in the fields of sociology of crime, sociology of education, and sociology of family. Pedagogy has followed a course parallel to the development of humanity throughout

history and has constantly evolved with the contributions of various thinkers and educators in different periods. Starting from Ancient Greece, philosophers such as Socrates, Plato and Aristotle emphasized the importance of education for the development of the individual and society. In the Middle Ages, education was mostly built on religious foundations, while individual learning and critical thinking came to the fore with the Renaissance and the Age of Enlightenment.

The 19th and 20th centuries were the periods when the science of pedagogy took shape in the modern sense. Educational scientists such as Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel and John Dewey developed concepts such as individualization of education, experience-based learning and an educational process in which the child takes an active role. During this period, education became a systematic research field and gained a broader perspective by interacting with other disciplines such as psychology and sociology.

Today, the methodological foundations of pedagogy are shaped by a combination of both classical and contemporary educational theories. The development of cognitive sciences, neuropsychology, artificial intelligence and digital technologies makes pedagogical methods more scientific and data-driven. The methods used in education aim to provide not only theoretical knowledge, but also to enable students to learn through experience, develop critical thinking skills and adapt to the requirements of the digital age.

Understanding the historical and methodological foundations of pedagogy is crucial for shaping future education systems more effectively and efficiently.

It is seen that there are limited resources in Turkey and in the world that address the historical development of pedagogical science, theories about children, and experimental research. The numerical scarcity of studies that can be evaluated directly within the scope of pedagogical science indicates that the «new pedagogical science» is a newly developing subfield in Turkey.

References

1. Agamben, G. (2010). Childhood and history-An essay on the destruction of experience (B. Parlak, Trans.). Istanbul : Kanat Kitap. International Publishing.

2. Aries, P. (1962). Centuries of childhood-A social history of family life (R. Baldick, Trans.). New York : Jonathan Cape Press.

3. Baraldi, C. (2010). Children's citizenships: Limitations and possibilities of childhood sociology in Italy. *Current sociology,* 58(2), 272–291.

4. Corsaro, W. A. (2005). The sociology of childhood. UK : Pine Forge Press.

5. Çöpoğlu, M. (2018). Child labor in Turkey. *Iğdır University Journal of Social Sciences,* 14, 357–398.

6. Eğribel, E. (2019). A universal introduction to the sociology of childhood. *Journal of Childhood and Civilization,* 4(7), 41–59.

7. Ellis, J. M. (2010). Reflections on the sociology of childhood in the UK. *Current Sociology,* 58(2), 186–205.

8. Giddens, A. (2008). Sociology (C. Güzel, Ed.). Istanbul : Kırmızı Publications.

9. Gürdal, A. D. (2013). Looking at the sociology of childhood and sociology through children, a neglected category of sociology. «Work, Power», *Journal of*

Industrial Relations and Human Resources, 15(4), 1–26.

10. Gürsoy, A. (2010). Childhood studies in Turkey. S. Andresen, I. Diehm, U. Sander ve H. Ziegler (Ed.), Children and the good life içinde (s.141–157). Netherlands : Springer.

11. Hammersley, M. (2019). Childhood studies : a sustainable paradigm? (E. Akbaş, Trans). *Journal of Child and Civilization,* 4(7), 61–79.

12. Holt, J. (2000). Escape from childhood (S. Yılancı and C. Aksoy, Trans). Istanbul : Beyaz Publications.

13. James, A. (2001). Problems, approaches and practices in the 'new' sociology of childhood. In B. Onur (Ed.), Changing childhood in the world and Turkey – Proceedings of the 3rd National Child Culture Congress (pp. 27–36). Ankara : Ankara University Child Culture Research and Application Center Publications.

14. James, A. ve James. A. (2004). Constructing childhood-theory, policy and social practice. New York : Palgrave Macmillan.

15. James, A. ve James. A. (2004). Introduction. A. James ve A. Prout (Ed.), Constructing childhood – theory, policy and social practice içinde (s. 1–6). New York : Palgrave Macmillan.

16. Jenks, C. (2002). Childhood. New York : Routledge Press.

17. Johnson, H. B. (2001). From the Chicago school to the new sociology of children –The sociology of children and childhood in the United States, 1900–1999. *Advances in Life Course Research,* 6, 53–93.

18. Kaçmazoğlu, H. B. (2013). Mehmet Ali Şevki Sevündük and İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. In M. Ç. Özdemir (Ed.), *Turkish Sociologists* (pp. 44–65). Eskişehir : Anadolu University Publications.

19. Karaduman, E. ve Gökgöz, E. (2017). Construction of childhood in TRT local children's programs : Education, socialization, political subject forms. *TRT Academy Journal,* 2(4), 377–397.

20. Kaya, N. Ç. (2012). Family and child. In A. Kasapoğlu & N. Karkıner (Eds.), *Sociology of the family* (pp. 106–133). Eskişehir : Anadolu University Publications.

21. Leonard, M. (2019). Children, childhood and social capital : examining the connections. *Journal of Child and Civilization,* 4(7), 105–124.

22. Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass,* 1(1), 322–334.

23. Mayall, B. (2018). History of childhood sociology (T. F. Orman, Trans.). Istanbul: Beta Printing Publications.

24. Onur, B. (1994). Child in social history. Istanbul : History Foundation Yurt Publications.

25. Onur, B. (2005). History of Childhood in Turkey. Ankara : İmge Bookstore. Onur, B. (2007). Child, history and society. Ankara : İmge Bookstore.

26. Onur, B. (2019). Changing era, changing child. Ankara : İmge Kitabevi.

27. Özyurt, C. (2017). Sociology of childhood: An introductory essay. In Essays on sociology of education (pp. 126-163). Ankara : Pegem Academy.

28. Pembecioğlu, N. (1997). On children who lost their childhood. Istanbul University Faculty of Communication Journal, 6, 253-277.

29. Postman, N. (1995). The extinction of childhood (K. İnal, Trans.). Ankara : İmge Bookstore.

30. Prout, A. ve James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. A. James ve A. Prout (Ed.), Constructing and reconstructing childhood- Contemporary issues in the sociological study of childhood içinde (s. 7-32). London : Falmer Press.

31. Prout, A. ve James, A. (Ed.). (2005). Introduction. A. James ve A. Prout (Ed.), Constructing and reconstructing childhood-Contemporary issues in the sociological study of childhood içinde (s. 1-6). London : Falmer Press.

32. Sirota, R. (2010). French childhood sociology: An unusual, minor topic or well- defined field?. Current Sociology, 58(2), 250–271.

33. Stearns, P. N. (2018). The History of Childhood (H. Dikmen and B. Uçar, Trans.). Istanbul : Dedalus Books.

34. Şirin, M. R. (2017). Foreword, in The story of a besieged childhood (pp.9-11). Istanbul : İz Publishing.

35. Tan, M. (1989). Childhood through the ages. Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal, 22(1), 71-88.

36. Tezcan, M. (2017). Sociology of childhood. Ankara : Anı Publishing.

37. Turmel, A. (2008). A historical sociology of childhood. New York : Cambridge University Press. Yavuzer, H. (2019). Çocuk ve Suç. İstanbul : Remzi Kitabevi.

38. Zeiher, H. (2010). Childhood in German sociology and society. Current Sociology, 58(2), 292– 308.

DEVELOPMENT OF SLOVAK UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF DIGITIZATION OF HIGHER EDUCATION

Veronika BAKOVÁ,
PhD, Faculty of Public Policy and Public Administration
Danubius university, Sládkovičovo, Slovak Republic
Peter PLAVČAN,
prof. Ing., Faculty of Social Studies
Danubius university, Sládkovičovo, Slovak Republic

Abstract. Digitization is an essential part of the development of society. The European Union is moving towards a single digital market through digital transformation in several areas. It creates opportunities in several programs, especially Horizon, Digital Europe or the Single Market, which are the starting points of Slovakia's digitization strategy. The goals and approaches to Slovakia's digitization strategy are described, both in the short and long term. The measures of the three action plans of informatization and digitization in the education department are described in more detail, with special attention to universities. These measures are oriented not only to the creation of new digital technologies, but also to their use at universities. The measures also reflect the roles of universities in preparing a new qualified workforce

with a university degree for the digital market of the European Union or on a wider scale.

Keywords: action plan, digital market, digitalization of the company, digital transformation, innovations, new technologies, digitalization strategy.

Introduction. Among the basic starting points of the digitization of society are new technologies, the industrial revolution, the increase in the volume of data, data processing, networking and fast data transfer, all of which are challenges for society and individuals. The Slovak Republic is a member state of the European Union and focuses its activities on joint action with other member states in this area. Since 2019, several documents have been approved for the implementation of digitization in Slovak society, industry and citizen services. They are oriented towards society as a whole, but several documents of the Slovak digital policy apply to universities, which are not only the bearer of digital innovations, but also their users. The basic document of the digitalization of the Slovak Republic is the Digital Transformation Strategy of Slovakia 2030, which is being developed for the field of education in the higher education sector into three action plans for the informatization and digitalization of the education sector with a view to 2020, 2024 and 2027.

1. European starting points for the Slovak digitization strategy

The Digital Single Market (DSM) is a comprehensive space in which the free movement of people, services and capital is ensured and in which individuals and businesses can seamlessly access online activities, innovate, collaborate and do business under conditions of open and fair competition, using the latest digital and online technologies and services and with a high level of protection of consumer and personal data, regardless of nationality or place of residence.

The single digital market in the EU thus stands on three basic pillars:

- Ensuring better access to digital products and services,
- Creation of favorable conditions for digital networks and innovations,
- Enabling the full use of digital technologies in society.

Digital transformation. The topic of digital transformation is currently one of the most important in building and managing strategies and visions for states, businesses and organizations. According to the latest studies and analyzes of world scientific and analytical companies and professional media6, the following technologies are the most significant from a global point of view:

- Artificial intelligence,
- Internet of Things,
- 5G technology,
- Big data and analytical data processing,
- Edge computing and cloud computing,
- Blockchain.

By adopting the multiannual financial framework for the programming period 2021–2027 (EC, 2018), the European Union confirmed that it expects to maintain several directly managed programs such as Horizon Europe, LIFE, Creative Europe, the Connecting Europe Facility (CEF) and Erasmus+. However, as a result of the new challenges facing Europe, such as the COVID-19 pandemic or migration, there is a

need to finance new areas through new programs directly managed by the European Commission. Such programs include: the Single Market program, the Digital Europe program, the EU4Health program or the rescEU program.

Horizon Europe. 9th EU framework program for research and innovation for the period 2021–2027 with a proposed budget of approximately 95.5 billion. EUR is realized within three pillars: Excellent science, Global challenges and competitiveness of European industry, Innovative Europe

EU4Health. Building on the lessons learned from the COVID-19 crisis, EU4Health is an ambitious and dedicated funding program for 2021–2027 to build resilient health systems in the EU to better prepare us for the future. With an investment of €5.1 billion, EU4Health is the largest health program in terms of funding, providing funds to EU states, health organizations and NGOs.

The Digital Europe Program for the years 2021–2027. The program aims to support and accelerate the digital transformation of the European economy, industry and society, bring benefits to European citizens, public administrations and businesses throughout the Union and increase Europe's competitiveness in the global digital economy, while contributing to overcoming the digital divide throughout the Union and strengthening the strategic autonomy of the Union.

Single Market Program. The EU's single market is the largest market in the world, where people, goods and capital can move almost as freely as within a single country. EU citizens can travel, study, work without being hindered by borders between member states. Consumers can buy safe products on the market and rely on a high level of food safety. The EC has launched a new special program for the next long-term EU budget 2021–2027 with a budget of €4.2 billion, which aims to strengthen the position and protection of consumers and enable small and medium-sized enterprises (SMEs) to thrive.

LIFE program. Financial support from the LIFE program with a budget of 5.5 billion. EUR is aimed at protecting the environment and mitigating the effects of climate change, as well as supporting the transition to clean energy by increasing energy efficiency and the increased share of renewable sources in the energy mix. This is one of the tools that will enable the EU to achieve its climate goals and become climate neutral by 2050.

Connecting Europe Facility – CEF. In the new program period, CEF supports infrastructure projects connecting the EU and its regions. At the same time, it will help to better integrate the transport, energy and digital technology sectors and thus accelerate the digitization and decarbonisation of the EU economy. Specifically, 60% of the CEF budget is intended to meet climate goals in accordance with the EU's obligations under the Paris Agreement. Building on the successes achieved in the ongoing program period (2014–2020), the NPE continues to help fill the investment deficit in Europe, create new jobs and support economic growth. Last but not least, this instrument provides opportunities to introduce technologies developed thanks to EU research and innovation programmes, to support their commercialization and to ensure that trans-European networks are equipped with leading technologies.

The Erasmus+. In the framework of the next long-term EU budget, it proposes support for education, vocational training, support for youth and sports. A new program

with a budget of 26 billion it is not only more inclusive and innovative, but also more digital and ecological. It is key to achieving a European learning area by 2025 and will mobilize the education, training, youth and sport sectors for rapid recovery and future growth. It will provide many new opportunities for European students. Thanks to increased accessibility and more flexible mobility formats, it provides opportunities to different groups of students, including those with fewer opportunities. The program offers new opportunities for collaboration, will support innovation in curriculum design, learning and teaching practices, and will promote both ecological and digital skills. It supports new flagship initiatives such as European Universities, Erasmus Teacher Academies, Centers of Excellence in Vocational Education and DisoverEU.

Creative Europe. Proposal for a new program with a budget of 2.4 billion. EUR builds on the existing structure of the Creative Europe program with the Culture sub-programme, the MEDIA sub-programme and the strengthened Cross-sectoral sub-programme, which will enable innovative measures where cross-sectoral activity brings added value.

2. Slovakia 2030 digital transformation strategy

The most important document of the state digitization policy was approved by the Slovak government by resolution no. 206/2019 of May 7, 2019. The strategy for the digital transformation of Slovakia 2030 (MIRRI SR, 2019) sets out the goals, namely that by 2030 Slovakia will become a modern country with an innovative and ecological industry benefiting from the knowledge-based digital and data economy, with an effective public administration ensuring the intelligent use of territory and infrastructure, and with an information society whose citizens will fully utilize their potential and to live a quality and safe life in the digital age in the context of respecting and building digital humanism.

The target entity of the strategy is the citizen, who should have a simpler and better everyday life at the workplace and in private life, as well as the citizen-entrepreneur, for whom the state should reduce the administrative burden to the maximum extent possible and support him with appropriate incentives. Information and digital technologies must be used to improve the quality of life of the inhabitants and to optimize benefits for the economic, social and environmental growth of the country with an emphasis on sustainable development. Correct setting of regulatory and non-legislative measures will start the digital transformation in the right direction.

The strategy follows on from the creation of a new EU multi-annual financial framework for the years 2021–2027, including cohesion policy instruments, as well as directly managed programs (Digital Europe and the Connecting Europe Facility – digital part), where the need to develop the digital economy receives special attention. The document also directly reflects the conceptual materials and recommendations of international organizations, especially the Organization for Economic Cooperation and Development and the United Nations.

The approach to the digital transformation of Slovakia will be carried out as follows:

- Concepts and policies ensuring innovation in selected sectors and industries: Policies and legislative frameworks will be adjusted in a way to support

digital transformation either by simplifying, removing outdated rules or adopting entirely new concepts.

- New approach to projects: A shift in the perception of project creation and orientation not only to grants from cohesion policy instruments, but also to directly managed EU programs.
- Innovation laboratories as a tool for experimenting with new ways of public performance reports: Innovation laboratories will be created for selected sectors, which will experiment with new ones policies, business models and technologies and help manage the digital transformation process.

Short-term horizon 2019–2022:

- Digital transformation of schools and education for its improvement
- employment prerequisites and the acquisition of competencies necessary for the digital age,
- Creating the foundations for a modern data and digital economy and for digital the transformation of the wider economy,
- Improving the public administration's ability to use data and innovation for the benefit of citizens.

Long-term horizon 2022–2030:

- Innovative digital and data economy,
- An educated, healthy and safe society,
- Modern and efficient public administration,
- Intelligent development of the territory,
- World-class quality science, research and innovation.

The digitalization strategy for the transformation of Slovakia 2030 will be implemented through programs directly managed by the European Commission for the program period 2021–2027.

3. Action plans for informatization and digital transformation of education in the Slovak Republic for the years 2014–2020 (concept), 2021–2024 and 2025–2027

To date, three action plans have been prepared for the Digital Transformation Strategy of Slovakia 2030 to fulfill the digital transformation tasks of the strategy's short-term horizon.

3.1 Concept of informatization and digitization of the education department with a view to 2020 (since 2014)

On September 24, 2014, the Government of the Slovak Republic approved the Concept of Informatization and Digitization of the Ministry of Education with a view to 2020. (MŠVVaM SR, 2014) This document provides a basic idea of the further development of education, science, research and sports from the perspective of global digitization trends and the development needs of Slovakia.

The main goal of the Concept is to define the needs and activities in the field of informatization and digitization of the education sector in the coming years so that institutions falling under the education sector can improve their quality and that the sector provides them with adequate support. Through computerization and digitization, the ministry wants to adequately respond to the needs of practice and the market.

The strategic-design part of the Program is based on the conclusions of the analysis of the current situation and the development forecasts in the education sector

and in the external environment. With regard to the application of unifying principles of informatization and digitization of the Ministry of Education proposes goals and activities for individual strategic areas of development, especially in the field of universities:

1. Infrastructure and related equipment for computerization and digitization of education,

2. Digital skills and competences for the 21st century,

3. Transformation of education through digital technologies,

4. Development of electronic services and information systems of the Ministry of Education and Culture of the Slovak Republic and schools,

5. Cyber and information security.

3.2 Action plan for informatization and digital transformation of education in the Slovak Republic for the period 2021–2024

The action plan (MŠVVaM SR, 2021) for the area of higher education institutions is implemented in 5 areas with several measures aimed at the performance of higher education institutions:

1. Infrastructure and related equipment for computerization and digitization of the education sector

Measures:

Equipping classrooms and other spaces for students with the necessary technology to ensure access to digital technologies and enable the development of students' digital skills.

Equipping workplaces and workers with the necessary technology and software depending on needs employees of universities.

2. Digital skills and competences for the 21st century

Measures:

Provide a system of education for university employees according to the specific needs of their individual categories (university teachers, researchers, artists and other employees – especially administrative staff).

Ensure that every study program includes the development of transferable and specific digital competences in accordance with European standards and practice needs (standard of digital skills will be part of the accreditation of the study program.

In the preparation of future teachers, precisely differentiate the development of digital skills (at all levels and in all subjects) and preparation for teaching informatics in primary education for all future teachers, at higher levels in the corresponding study programs. Every graduate of a pedagogical study must meet the standard of digital skills of a teacher in connection with education in approval (the standard of digital skills will be part of the accreditation of the study program). The development of digital skills of future teachers must also be linked to the practical part of their studies.

3. Transformation of education through digital technologies (digital transformation of education)

Measures:

In the context of digital transformation, to innovate the education of university students.

In the context of digital transformation, to innovate the training of future teachers.

4. Development of electronic services and information systems of the Ministry of Education and Culture of the Slovak Republic and schools

Measures:

In quality assessment systems, take into account the impact of IT workplaces on the quality of the provided education.

Support for digitization of university systems.

Automation and electronicization of processes and improvement of management of internal processes of universities.

Introduction of data analysis tools.

Support for digital publishing of scientific and pedagogical outputs.

5. Cyber and information security

Measure:

Education and training of high-quality IT specialists for cyber security.

3.3 Action plan for informatization and digital transformation of education in the Slovak Republic for the period 2025–2027

The action plan (MŠVVaM SR, 2025) for the area of higher education institutions is implemented in 6 areas with several measures aimed at the performance of higher education institutions:

1. Infrastructure and related equipment for computerization and digitization of the education sector

Measures:

They were not designed for the field of higher education. The ongoing implementation of measures from the previous action plan continues.

2. Digital skills and competences for the 21st century

Measures:

Ensuring the education system of university employees according to their specific needs individual categories (university teachers, researchers, artists and others employees – especially administrative staff). Ensuring that part of each study fee program was the development of competences and skills in the possibility of using assistive technologies, inclusive digital technologies.

Ensuring that every study program includes the development of transferable and specific digital competences in accordance with European standards and practice needs (the standard of digital skills will be part of the accreditation of the study program). In the preparation of future teachers, a precise differentiation of the development of digital skills (for all degrees and in all subjects) and preparation for teaching informatics, in primary education for all future teachers, at higher levels in the corresponding study programs. Every graduate of a pedagogical study must meet the standard of digital skills of a teacher in connection with education in approval (the standard of digital skills will be part of the accreditation of the study program). The development of digital skills of future teachers must also be linked to the practical part of their studies.

3. Transformation of education through digital technologies (digital transformation of education)

Measure:

In the context of digital transformation, innovation in the education of university students.

4. Development of electronic services and information systems of the Ministry of Education and Culture of the Slovak Republic and schools

Measures:

Automation and electronicization of processes and improvement of management of internal processes of universities.

Implementation of the European Student Card and participation in the Erasmus Without Paper network.

5 Cyber and information security

Measure:

Building academic Security Oversight Centers (SOCs) and Computer Security Incident Response Teams (CSIRTs).

6. Artificial intelligence in the educational process

Measure:

Creation of new study programs at universities focused on the topics of Artificial Intelligence, Cyber Security, Digital Technologies, Virtual Reality, Augmented Reality and Extended Reality.

Conclusion. The digitalization of the Slovak Republic is oriented towards the implementation of modern technologies in all sectors of the economy. As a member state of the European Union, the Slovak Republic coordinates its activities in the field of digitization with other member states. For coordination, it uses the program documents of the digitization policy in the European Union and similarly participates in individual programs of the European Union, which are oriented directly or partially to the issue of digitization.

For that reason, the digitalization strategy 2030 is content-oriented to the program documents of the European Union. Several documents related to the strategy are being implemented in various departments. In the Ministry of Education, three action plans were approved (the first under the name concept), which specify the tasks of universities from the digitalization strategy.

Universities are not only creators of new digital technologies, but also users and spreaders of digital education. Universities are responsible for preparing a new qualified workforce with digital skills. Many tasks from the digitization strategy are oriented precisely towards fulfilling this mission of universities.

Literature

1. European Commission. (2018). EU Funding Programmes 2021–2027. Brussels : EC. In: commission.europa.eu/funding-tenders/find-funding/eu-funding-programmes_en

2. Ministerstvo investícií, regionálneho rozvoja a investícií Slovenskej republiky. (2019). Stratégia digitálnej transformácie Slovenska 2030. Bratislava : MIRRI SR. mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2019/06/Strategia-digitalnej-transformacie-Slovenska-2030.pdf

3. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2025). Akčný plán informatizácie a digitálnej transformácie vzdelávania v SR na

obdobie 2025–2027. Bratislava : MŠVVaM SR. In: minedu.sk/akcny-plan-informatizacie-a-digitalnej-transformacie-vzdelavania-v-sr-na-obdobie-2025–2027/

4. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2021). Akčný plán informatizácie a digitálnej transformácie vzdelávania v SR na obdobie 2021–2024. Bratislava : MŠVVaM SR. In: minedu.sk/akcny-plan-informatizacie-a-digitalnej-transformacie-vzdelavania-v-sr-na-obdobie-2021-2024/

5. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2014). Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020. Bratislava : MŠVVaM SR. In: minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstva-s-vyhladom-do-roku-2020/

CONCERNING THE DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN AUSTRALIAN UNIVERSITIES

Oleksii DIMITROV,
PhD Student of the Department of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship, International Education Institute for Study and Research,
V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

Digitalization is an important innovative approach to the development of the education system in educational institutions around the world. The Covid-19 pandemic has significantly accelerated the process of digitalization of education, and now, despite all global challenges, the development process is actively ongoing. A modern digital educational institution is an institution that has undergone a radical transformation in its structure, management approaches and research system [3]. The concept of “digitalization of education” involves the introduction of various digital technologies into the educational process. Tools such as educational mobile applications, online educational platforms, resources and messengers, etc., are important means for implementing an effective model of digital education. Digitalization has a positive impact on the learning process, increasing students' motivation and interest in learning. Also, a promising direction is to improve the qualifications of teachers in the field of digital literacy, which includes not only the development of courses, but also the use of digital learning environments [3].

Over the past few decades, the expansion of the use of digital technologies has played a key role in building a digital society and preparing young people for an uncertain future. At the same time, expanding access to digital technologies and their application in education, starting from kindergarten, causes changes in the systematic quality of work of educational institutions, long-term work on setting priorities and financing, sufficient organizational capacity, access to educational and technological support, as well as resources for professional training. It is obvious that in the area of education, digital technologies are recognized as key tools that improve the quality of teaching, as well as contribute to equality of recipients of educational services [7].

With careful planning, proper use and a smart approach, digitalization can revolutionize the relationship between governments and people, thereby increasing the

efficiency and transparency of public administration. Therefore, to ensure an inclusive, transparent and citizen-centered future, politicians, technologists, public figures and educators should work together [5].

New technologies have transformed higher education over the past 30 years, and at every stage, universities, students, and regulators have responded to and adapted to these changes. Today, students have a wide range of access to technologies to support their education. They range from learning management software (such as Canvas) to massive open online courses (MOOCs). The widespread adoption of "smart devices" (such as smartphones, tablets, e-books, and laptops) has been accompanied by the emergence of electronic textbooks. Although electronic textbooks have certain advantages over printed ones and are significantly cheaper, their spread is slow [2].

Today, an important component of innovative education is the use of artificial intelligence (AI) systems that can improve learning, make it more accessible and of higher quality. Educational systems integrated with AI are built on online platforms that combine different systems to provide unhindered access for both teachers and students. In particular, AI can quickly analyze large amounts of data, which is important when monitoring and assessing student success. Also, artificial intelligence technologies are important for the formation of an effective digital space.

At the same time, the study showed that there are several challenges to the implementation of digital technologies in education, including the need for continuous investment in technological infrastructure, the importance of training teaching staff for the widespread implementation of innovations, the availability of appropriate material and technical resources, and the organization of a safe cyberspace [3].

As the study found, Australia has already made significant progress in the digitalization of higher education, as the country has been following the trend of distance learning from the very beginning. Since the onset of the Covid-19 pandemic, the market has changed exponentially. Australia has implemented a pandemic strategy that has operated at different times at the national level, between states and at the local level in high-risk areas. As the pandemic has developed, each state has made its own decisions regarding the closure of educational institutions and health measures [6, 9]. The digitalization of the public sector caused by the pandemic can be divided into four types of responses: those that respond to the need for rapid and reliable communication between the federal and state/territory governments and citizens; those that directly address the health crisis; those that address the social and economic impacts of the health crisis; and those that address the educational needs of students who have been unable to physically attend educational institutions. The repurposing and acceleration of digitalization in Australia, driven by Covid, is considered as a major success. Despite some disruptions, digital technologies have been essential for effective communication, for maintaining social distancing, and for maintaining employment and continuity in education [9].

Although Australia has a federal education system, constitutional responsibility for curriculum and assessment lies with the individual states and territories. Historically, Australian states and territories have determined policy, curriculum and assessment, and this applies to the procurement, implementation and use of digital technologies [4]. For this reason, many universities are developing different ways of

learning, from using hybrid and virtual environments to offering short courses and micro-certificates that quickly provide students with qualifications in specific fields. Universities have adapted to this trend, offering shorter, more focused courses that provide students with specific skills and knowledge relevant to the modern job market. This shift is beneficial both for students seeking to upgrade or retrain, and for universities seeking to expand their audience and attract a wider range of students.

The online education sector in Australia reached $7.9 billion in the first half of 2021. The growth rate of the Australian online education market in 2021 increased by 8.2% compared to 2020. The annual growth rate of the market volume is about 5%. It is predicted that improving the efficiency of universities through technology could lead to economic growth of more than $3 billion per year. It is shown that the growth of the Australian educational technology sector in partnership with universities, as well as improving the application of technology in university learning, can have broad economic benefits. To achieve this outcome, a number of regulatory reforms are required, as well as closer links between universities, industry and the Australian educational technology sector.

Universities across the country have rapidly and extensively transitioned to online distance learning. The University of Wollongong won the Australian Financial Review 2020 Higher Education Award for Learning Experience in recognition of the success of the transition to distance learning. Digital leaders at the University of Canberra and Bond University have modernized their institutions' technology infrastructure to balance the needs of modern students with cost control. In April 2024, the Australian Government announced that the number of international students had reached 700,000, a record for the country. Both international and Australian students, researchers and university staff have high digital needs, and universities across the region are investing in technology to meet these needs. Canberra has a 10-year digital master plan in place, supported by infrastructure upgrades.

As a result of the transition to online distance learning, every faculty member has improved their skills in digital learning and teaching. Those who were already good at it have improved, while those who were not previously using digital technologies have similarly improved their skills.

The study found that most Australian universities allocate between 7% and 12% of their annual income to IT-related investments. As universities strive to adapt quickly to an ever-changing technological landscape, the potential of artificial intelligence is becoming an important area of research. AI has the potential to revolutionize various aspects of university operations, from personalized learning experiences and intelligent tutoring systems to data-driven decision-making and predictive analytics. This technology has enormous potential to further transform the way universities operate and deliver education.

The digital transformation of Australian universities holds great promise for students, faculty and society as a whole. By embracing technology, universities can: a) enrich the student experience through personalized learning, accessible resources and real-time feedback; b) improve student outcomes through data-driven analytics and personalized learning pathways; c) drive innovation through collaboration with industry partners and the development of cutting-edge technologies; d) expand access

to education through online and hybrid learning models, reaching a wider range of students; and e) contribute to economic growth by producing skilled graduates who are ready to meet the needs of the 21st century workforce.

Thus, digitalization is changing the educational process in higher education institutions, in particular in Australian universities, improving the quality and ensuring accessibility of learning, optimizing the administration process and promoting the introduction of promising innovations. And although a number of problems remain unresolved, educators are trying to widely use technology to improve the educational achievements of students and increase their level of competitiveness at the international level.

Summarizing the above ideas, it should be noted that Australian universities are currently experiencing times of active digital transformation, integrating advanced technologies into teaching, administration and scientific research. This shift is driven by changing student expectations, financial pressures and the need to ensure global competitiveness. The future of higher education is undoubtedly digital, and Australian universities are playing a leading role in this process.

References

1. Brada A., Dahmani F. Artificial Intelligence Technologies and Their Significance in Enhancing the Quality of Adaptive E-Learning. *Journal of Science and Knowledge Horizons.* 2024. 4(02). P. 30-47. DOI: 10.34118/jskp.v4i02.4007

2. D'Ambra J., Akter S., & Mariani M. Digital transformation of higher education in Australia: Understanding affordance dynamics in E-Textbook engagement and use. *Journal of Business Research.* 2022. 149. P. 283-295. DOI: 10.1016/j.jbusres.2022.05.048

3. Irkha A., Hurskaya V., Hryshchuk M., Tereshchuk V., Chyrva H. Digital Transformation in Education : Leveraging Technology for Enhanced Learning Experiences. *Futurity Education.* 2024. 4(3). P. 4-17.

4. Kerssens N., Nichols T. P., Pangrazio L. Googlization (s) of education: intermediary work brokering platform dependence in three national school systems. *Learning, Media and Technology.* 2024. 49(3). P. 478-491. DOI: 10.1080/17439884.2023.2258339

5. Omar N. J. M., Qasim N. H., Kawad R. T., Kalenychenko R. The Role of Digitalization in Improving Accountability and Efficiency in Public Services. *Revista Investigacion Operacional.* 2024. 45(2). P. 203-24.

6. Rasmussen P., D'warte J., Gannon S., Hansen H. R., Jacobs R., Knage F. S., Naidoo L. Søndergaard D. M. 'Reworldings': exploring perspectives on the future from Danish and Australian youth during COVID-19. *Journal of Youth Studies.* 2024. 27(8). P. 1151-1168. DOI: 10.1080/13676261.2023.2206951

7. Reis-Andersson J. Leading the digitalization in K–12 education at the municipality level. *Cogent Education.* 2024. 11(1). 2368997. DOI: 10.1080/2331186X.2024.2368997

8. Stephens K., Loble L. «Securing digital equity in Australian education». 2024.

9. Van Toorn G., & Cox L. Digital citizenship and disability in the covid era. *New media & society.* 2024. 26(3). P. 1249-1267. DOI: 10.1177/14614448231201650

ABSTRACT OF RESEARCH ON THE PREVENTION AND INTERVENTION STRATEGIES FOR PSYCHOLOGICAL CRISIS IN ADOLESCENT STUDENTS

Gao Haoyue, Wei Qing,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

A psychological crisis occurs when an individual faces severe disasters, mental stress, or life events. When confronted with sudden incidents, especially when existing experiences and capabilities are insufficient to overcome difficulties and pain, individuals may fall into a state of unease and despair, accompanied by significant negative emotional reactions. Adolescent students are particularly vulnerable to psychological crises due to pressures from academic performance, interpersonal relationships, and self-adaptation. If not promptly addressed, these crises can have a marked negative impact on their mental health. Therefore, this paper discusses the manifestations of psychological crises in adolescent students, which include physiological, emotional, cognitive, and behavioral aspects, as well as the influencing factors such as academic pressure, interpersonal relationships, and self-adaptation stress. It also explores effective prevention and intervention strategies to provide references for preventing psychological crises in adolescents and improving their mental health levels.

I. Manifestations and Influencing Factors of Psychological Crises in Adolescent Students

The manifestations of psychological crises in adolescent students mainly involve four aspects: physiological, emotional, cognitive, and behavioral. Physiologically, students may experience symptoms such as arrhythmia, gastrointestinal discomfort, and insomnia. Emotionally, they often display fear, anxiety, depression, and irritability. Cognitively, they may encounter issues like inattention and memory decline. Behaviorally, they may exhibit social withdrawal, changes in behavior patterns, and even suicidal tendencies. Factors influencing psychological crises in adolescent students primarily include academic pressure, interpersonal stress, and self-adaptation stress. In terms of academic pressure, tight study schedules, the pressure of academic advancement, and high expectations from families and schools can impose a psychological burden on adolescents, affecting their self-esteem and leading to psychological crises. Regarding interpersonal stress, poor relationships with teachers, peers, and parents can lead to feelings of loneliness and helplessness among students. In terms of self-adaptation stress, adolescents may face psychological problems when they have weak self-adaptation abilities in new environments and relationships.

II. Prevention Strategies for Psychological Crises in Adolescent Students

Firstly, psychological surveys should be conducted to establish mental health records. By using the UPI standard to screen high-risk groups and inviting them for face-to-face consultations, a more in-depth understanding of their psychological conditions can be obtained, and personalized mental health counseling plans can be developed. Secondly, active mental health education activities should be carried out, such as psychological themed class meetings and psychological drama performances,

to popularize mental health knowledge. Additionally, family education lectures should be held to promote cooperation between families and schools. Moreover, communication platforms should be strengthened, with the school's mental health education center playing a key role in conducting online psychological counseling and guidance, creating mental health public accounts and communication platforms to provide convenient channels for psychological communication for students. The hardware facilities of the school's mental health center should also be improved to enhance the quality and effectiveness of psychological services. Lastly, mental health education teacher training should be intensified to improve teachers' ability to identify and respond to student psychological crises. Case sharing and analysis activities should be conducted to enhance teachers' practical operation skills.

III. Intervention Strategies for Psychological Crises in Adolescent Students

1. Establish a psychological crisis intervention team. This team should be coordinated by the school's mental health education center and consist of experienced psychotherapists, counselors, and student affairs staff members. They should possess the ability to communicate with students and handle emergency situations, as well as professional psychological theories and practical skills, enabling them to respond quickly and provide effective support during crisis events.

2. Conduct psychological crisis assessment and identification. The mental health center should regularly organize psychological assessment activities, using professional tools to comprehensively evaluate students' mental health status. At the same time, subject teachers, mental health education teachers, and class advisors should closely monitor changes in students' emotions and behaviors in their daily work to identify potential psychological crisis risks in a timely manner. Mental health teachers should also communicate with students, encouraging those with psychological issues to open up and seek help. In this process, potential psychological crisis events should be identified and dealt with.

3. Activate the emergency response plan. Once a student's psychological crisis is detected, the school should immediately activate the emergency plan. The mental health center should promptly notify the intervention team members to gather and jointly discuss response strategies. Meanwhile, an emergency contact mechanism should be initiated to communicate with parents and coordinate with relevant departments to provide necessary resources to properly handle the crisis event.

4. Provide emergency psychological assistance. Members of the intervention team should arrive at the scene as soon as possible after a crisis event occurs, conduct a preliminary assessment of the student's psychological crisis status, and provide professional psychological support and crisis handling suggestions. For students with severe conditions, timely referral to professional mental health institutions for treatment should be made to ensure they receive professional medical help.

5. Conduct follow-up psychological support and counseling. The intervention team should further monitor students who have undergone emergency rescue and develop personalized psychological support and counseling plans based on their specific situations. By using psychological counseling and therapeutic methods, help students gradually return to normal learning and living conditions. Regular communication with students should be maintained to monitor their psychological

changes, identify problems in a timely manner, and provide assistance. Through these intervention measures, the role of the crisis intervention mechanism can be fully utilized to provide adequate support and attention to students and effectively reduce the risk of suicide among students. Additionally, the psychological crisis intervention mechanism should be innovated. For example, the role of class psychological committee members in supervision and feedback should be leveraged by establishing a class psychological committee system. By involving student power as an auxiliary force, a mental health education network covering every class and student can be established, forming a school mental health education monitoring system. Psychological committee members can promptly identify psychological problems among students in their class, buying more time for school mental health education work. Dormitory mental health information officer teams can also be established, with students of good psychological quality serving as information officers. By extending mental health education work to every student, its influence can be expanded. Information officers can provide timely help to students in need of psychological care during interactions and promptly report serious psychological disorders to class advisors to prevent crisis events caused by mental health issues. Schools should also focus on the construction of psychological crisis early warning and intervention systems for adolescent students, develop early warning and intervention plans, and establish a mental health crisis monitoring, assessment, prevention, and rapid response mechanism composed of "student mental health information officers—class psychological committee members—class advisors—school psychological counseling center." This forms an early detection, early assessment, early prevention, and early intervention system. Special attention should be given to students with suicidal ideation, depressive symptoms, and tendencies towards schizophrenia, with active interviews and psychological counseling provided. Positive and effective psychological help or intervention should be given based on the interview situation, and dynamic management should be implemented.

Conclusion

By conducting an in-depth analysis of the manifestations and influencing factors of psychological crises in adolescent students, this paper proposes comprehensive and systematic prevention and intervention strategies. It aims to provide theoretical support and practical guidance for preventing psychological crises in adolescents and improving their mental health levels, which is of great practical significance.

BUILDING A PSYCHOLOGICAL DEFENSE TOGETHER: HOME-SCHOOL COLLABORATION IN PSYCHOLOGICAL CRISIS INTERVENTION FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Gong Manman Gou Ping,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. In recent years, the frequent occurrence of psychological crisis events among middle school students has attracted widespread attention from all sectors of

society. Based on multiple domestic and international studies, this paper explores the current situation, types, and influencing factors of psychological crises among middle school students, with a particular focus on the role and challenges of home-school collaboration in preventing and intervening in adolescent psychological crises. The research indicates that family environment is a significant predictor of adolescent psychological crises, especially in non-fatal crises, where family socioeconomic status, family structure integrity, and family functioning have a direct impact on the mental health of adolescents. The paper highlights that effective home-school collaboration is crucial for identifying and addressing adolescent psychological crises. However, in practice, issues such as parents' weak awareness of mental health, teachers' insufficient skills in mental health education, and low cooperation from some students limit the effectiveness of home-school collaboration. To address these challenges, this paper proposes strategies to improve the "school-family" collaborative mechanism, change working concepts, and leverage the active role of students, aiming to build a more systematic, scientific, and effective psychological crisis intervention model to ensure the healthy growth of adolescents.

Keywords: Middle school students; Psychological crisis; Home-school collaboration

Introduction. In recent years, the frequent occurrence of psychological crisis events among middle school students has attracted widespread attention from all sectors of society. The prevention and intervention of psychological crises have gradually become one of the key focuses of school work. In a survey study conducted in 2021 involving 57,927 children and adolescents from China and Turkey, the prevalence rates of depression, anxiety, sleep disorders, and post-traumatic stress symptoms were found to be 29%, 26%, 44%, and 48%, respectively (Ma et al., 2021). In addition, the detection rate of suicidal ideation among Chinese middle school students is as high as 16.3% (Zou Guangshun, 2021), while the detection rates of non-suicidal self-injury and suicide attempts are 27.3% and 4.9%, respectively (Xu et al., 2022). With the increasing severity of psychological crisis issues among adolescents (Xue Yunyun & Xiao Yuyin et al., 2019; Zhang Yansheng & Yang Yanjie, 2022), creating a good learning and living environment for adolescents has become an urgent task in the field of mental health education.

Adolescent psychological crises are not only related to their developmental characteristics but also closely connected to their environment (Shi Xuezhong & Wu Min et al., 2002). In non-fatal crises, environmental factors are considered the most important influencing factors (Wei Shijie, Li Huanhuan & Sun Fang, 2022). Studies have shown that in terms of family relationships, adolescents with non-suicidal self-injury and suicide attempts exhibit similar characteristics, with the family being one of the key factors in identifying fatal crises among adolescents (Xu et al., 2022). Furthermore, the socioeconomic status of the family directly affects the physical and mental health and academic performance of adolescents (Zhang Wei, Li Dongping & Xie Zhijie, 2007; Wu Lili et al., 2018). Compared with intact families, children from single-parent families are more likely to exhibit problem behaviors (Carlson & Corcoran, 2010), and as risk factors accumulate, their negative impact on individual

mental health significantly increases (Xiong Junmei & Haiman, 2020). As the basic social unit of adolescents' lives, the family atmosphere (Yuan Gangxuan et al., 2023) and functionality (Cheng et al., 2017) are closely related to the mental health of family members (Hu et al., 2020).

On January 1, 2022, the "Family Education Promotion Law of the People's Republic of China" was officially implemented. The law suggests enhancing the development of parent schools to ensure their stable operation, thereby building an efficient family education guidance platform and improving parents' family education capabilities. Additionally, it includes the ability of teachers to effectively promote home-school cooperation in the assessment mechanism to motivate teachers to continuously improve their ability to promote family education. Faced with the increasingly severe psychological problems among adolescents, as front-line psychology teachers, we need to deeply reflect on which factors in the family affect the mental health of adolescents, leading to psychological crises. As school administrators, how should we provide effective family education guidance and closely cooperate with families to help adolescents prevent the occurrence of psychological crises?

1. Literature Review

1.1 Psychological Crisis

1.1.1 Definition of Psychological Crisis

The concept of psychological crisis was first introduced by psychologist Caplan in the 1950s. He defined it as a temporary state of psychological imbalance that occurs when an individual encounters a difficult situation that exceeds the coping capacity of their support system. This state of imbalance has been frequently discussed throughout human history, but Caplan was the first to systematically summarize and define it in a scientific manner. In subsequent research, this definition has been widely applied, with minor adjustments in some details. For example, Tusaie and Dyer (2004) focused on whether an individual could independently cope with a crisis situation. They argued that a psychological crisis occurs when an individual is unable to solve problems using their usual coping mechanisms and becomes trapped in a predicament. On the other hand, Kanel (2014) from the University of California, USA, divided psychological crisis into three key elements: the occurrence of a crisis event, the mental distress caused by the event, and the decline in cognitive functioning.

In China, research on psychological crisis began in the 1990s and achieved significant results at the beginning of the new century. Hu Zeqing (2000) provided a localized explanation of psychological crisis by combining foreign research with actual cases in China. Li Shuang (2010) analyzed the impact of emergencies on special groups such as rescue soldiers, exploring manifestations such as loss of emotional control and disorganized thinking, which provided theoretical references for defining psychological crisis. Zhang Jinfu (2002) defined psychological crisis from the perspective of trauma reactions, such as decreased cognitive and emotional perception abilities, using the degree of internal coordination mechanism disorder to delineate it.

Despite the different entry points of various scholars, the definition of psychological crisis always revolves around the concept of psychological imbalance. Therefore, this study integrates the above concepts and defines psychological crisis as:

a state of psychological imbalance that occurs when an individual faces a significant life event and is unable to extricate themselves from the predicament. This state may be accompanied by noticeable emotional fluctuations and disordered cognitive and behavioral functions.

1.1.1 Types of Psychological Crisis

The most commonly used classification of psychological crisis was proposed by scholar Brammer, who divided it into three categories based on the source of the crisis stimulus: developmental crisis, situational crisis, and existential crisis.

Developmental crisis refers to the abnormal psychological reactions caused by abrupt changes or significant transitions in an individual's normal growth and development process. In most cases, developmental crises occur when individuals face temporary shifts in social roles, such as graduation from university, job hunting, promotion or resignation, and marriage or childbirth. While the overall direction and general trajectory of individual development may have similarities, the likelihood of experiencing developmental crises varies due to differences in growth environments, coping strategies, and levels of social support. Therefore, targeted psychological crisis interventions are necessary.

Situational crisis is related to unforeseeable and uncontrollable sudden events. For example, psychological crises may arise from rare natural disasters or extraordinary events. Developmental crises follow a certain pattern in an individual's life, whereas situational crises are unpredictable and sometimes catastrophic. They can occur during major disasters such as earthquakes or tsunamis, or due to physical injuries like car accidents or disabilities. Situational crises may also result from significant changes in social relationships, such as divorce.

Existential crisis originates from an individual's internal thoughts and is often associated with a lack of self-identity, a sense of emptiness in life, and a feeling of meaninglessness. When individuals are in a period of life confusion and cannot provide clear answers to more philosophical questions about future plans, personal independence, family responsibilities, and commitments, internal anxiety and conflicts may arise. If these conflicts persist over time, they can lead to the development of a psychological crisis.

Other scholars have classified psychological crises based on the urgency of the triggering events into acute crisis, chronic crisis, and multiple crisis. An acute crisis is usually caused by sudden life events, leading to significant physiological, psychological, and cognitive disturbances in the individual. Immediate intervention is necessary to prevent adverse effects on mental health and potential severe consequences such as self-harm or harm to others. A chronic crisis, as the name suggests, stems from long-term negative life events, such as an oppressive family atmosphere or chronic illness. A multiple crisis is the most common type of psychological crisis, as the causes of psychological crises are extremely complex. In most cases, psychological crises result from a combination of short-term and long-term significant life events.。

1.2 School–Family Partnership

1.2.1 Definition of School–Family Partnership

Soviet educator Sukhomlinsky believed that the most comprehensive social

education is the combination of school education and family education, connecting the two key educational systems, namely family education and school education, to establish a collaborative educational model that can jointly shape a synergistic educational experience (Ma Zhonghu, 1999). School–family partnership is achieved by integrating families and schools, enabling parents to participate in school education and schools to guide family education. The two parties cooperate with and support each other, and their status and roles are equal, all of which promote the comprehensive development of adolescents (Huang Heqing & Ma Hengyi, 2011). School–family partnership represents the combination of two different forces, namely the family and the school (Liu Yanling, Zang Yuan & Zhang Dajun, 2007). In the field of education, the core of school–family partnership is to establish a strong and positive collaborative relationship. This collaboration must, on the premise of ensuring educational integration, fully leverage the unique characteristics of various educational models (Zhou Dan, 2006). Parents and teachers should jointly adhere to sound educational principles, which are reflected in positive interactions and communication, and help them establish a stable collaborative relationship to ultimately achieve the goal of complementary and optimal education (Yue Ying, 2002).

Psychologist Bronfenbrenner's ecological systems theory emphasizes the important role of the environment in individual development and clarifies four levels of behavioral systems: the microsystem, mesosystem, exosystem, and macrosystem (Liu Jie & Meng Huimin, 2009). The interactions between microsystems form the mesosystem. If there are strong positive connections between microsystems, development may be optimized (Liu Yanling, Zang Yuan & Zhang Dajun, 2007). The exosystem refers to those systems that adolescents and children have not directly participated in but that influence their development. Both the family and the school are components of the microsystem that directly affects the development of adolescents and children. The family is not only the starting point for children's socialization but also the base for their interaction with the external environment (Sang Biao & Xi Juzhe, 2005). The school shapes the school ecology that affects students' growth through management system settings, class teaching atmosphere, and other soft cultures (Yang Lei & Dai Youcheng, 2019). It can be seen that positive cooperation between the family and the school can become a powerful booster for adolescents' adaptive development. The environment that parents are in and that adolescents and children have not participated in, such as parents' work environment and the emotional factors it brings, may influence the growth and development of adolescents and children as an exosystem.

Epstein collected a variety of school–family partnership activities from schools at all levels and of all types. Based on previous research, he further summarized and generalized that all school–family partnership activities can be classified into six types. The rationality of this classification has been repeatedly verified in subsequent school–family partnership practices. Epstein believes that classifying participation activities into six types can guide a balanced and comprehensive partnership plan, including focusing on family participation in schools and communities, which may have potentially important outcomes for students, parents, and teachers (Epstein J. L., 2008). This school–family partnership activity classification, which is centered on "care,"

includes the following: parenting; communicating; volunteering; learning at home; decision-making; and collaborating with the community. Based on the six types of "school–family partnership" and corresponding activities, Epstein's team designed a set of indicators to measure the participation of families, schools, and communities in various activities or behaviors. This set of indicators has now become the national standard for school–family partnership in the United States (He Ruizhu, 2002). This set of indicators can be used not only to guide and evaluate school practices and serve as an action guide for schools to carry out school–family partnership but also for research measurement (Wu Zhonghan et al., 2013).

1.2.2 Types of School–Family Partnership

According to Zhu Li's research (2018), several typical forms have emerged in China when constructing school–family educational consortia, including the disconnected type, the school-centered type, the mutually constraining type, and the friendly interactive type. The disconnected type represents a disjointed relationship between the family and the school, where both parties operate independently, focusing solely on their respective roles without cooperation. In the school-centered type, the school dominates the school–family relationship. Although parents are permitted to participate in school education, they are essentially in a position of power inequality with the school. The mutually constraining type is mainly found among middle- and upper-class parents. These parents proactively mobilize social capital to engage in their children's education, but their involvement is limited to focusing on their own children's development, maintaining a mutually balancing relationship with the school. The friendly interactive type is a more harmonious relationship, characterized by equality, trust, and collaborative efforts between the school and the family, which is more conducive to children's development.

Wu Hanqing, Zhao Fangqi, and Cheng Zhujun (2020) conducted an in-depth study on the impact of different forms of parental involvement on school–family partnership. They categorized this impact into several aspects, including complementary responsibility, school-led, and collaborative management. In the complementary responsibility type of school–family relationship, cooperation is confined to transactional interactions, with communication between teachers and parents occurring only when students face significant issues. In the school-led type, most school–family partnership activities are initiated by the school, with parents passively accepting the school's arrangements and limited communication between the two parties. In the collaborative management type, the school actively enhances parental involvement in school affairs, and parents utilize their resources to form a strong educational synergy. These findings help us better understand the collaborative relationship between families and schools.

Huang Feifei, Zhang Minqiang, and Cui Xueping (2018) conducted a study to explore the impact of different types of school–family partnership in the field of education. The results indicated that there are significant differences in the educational impact brought about by various types of school–family partnership. Scholar Shan Zhiyan (2019) pointed out that in the construction of school–family educational consortia, schools often take on the role of the leader. In school-organized activities related to family and school cooperation, parents usually participate passively,

indicating that the current school–family relationship is still in its initial stage. However, when parents begin to fully recognize their responsibilities in establishing a school–family educational alliance and actively participate in the planning and design of school activities, it marks the transition to an intermediate stage of the school–family relationship. In this intermediate stage, parents are no longer merely recipients of information but actively engage in the process, making the relationship between parents and teachers more equal.。

1.3 School–Family Partnership and Psychological Crisis

Uri Bronfenbrenner's ecological systems theory posits that the family and the school, as "microsystems," exert the most direct influence on adolescents. The family serves as the foundation for a child's growth and is the primary defense in addressing adolescents' psychological crises. This theory emphasizes the interaction between the individual and the environment, suggesting that children's psychological and behavioral development is the result of the interplay between people and their surroundings (Bronfenbrenner, 1979). In the formulation and implementation of mental health interventions or preventive measures for children, it is essential to fully consider the nature and functions of the various subsystems within the family ecosystem and actively promote the optimization of this ecosystem (Sang Biao & Xi Juzhe, 2005). Therefore, fostering a positive family ecosystem through school–family partnership is a crucial approach to addressing students' psychological crises.

Research indicates that the family environment is a significant predictor of adolescents' psychological crises (Zeng Hong, 2018). To this end, researchers have designed the "Family-Based Crisis Intervention (FBCI)" system to address the psychological crisis tendencies in adolescents. This method enhances intervention effectiveness and better meets adolescents' needs through a cyclical process of assessment, crisis intervention, family sessions, and plan implementation (Ginnis, 2015). Domestic scholars have also proposed a variety of strategies to promote family involvement in psychological crisis intervention, including disseminating mental health knowledge and conducting psychological screenings to detect potential psychological crisis tendencies.

Establishing contact with students' parents is one of the necessary measures (Jiang Lihua, 2013). Research shows that in the context of adverse childhood experiences, family communication and school contact can provide direct protection against suicidal behaviors (Lensch T et al., 2021). Close cooperation between the family and the school helps to gain a deeper understanding of the root causes of students' psychological crises and mobilize resources from multiple aspects, including the family, school, and community, to support students through crises and effectively prevent the recurrence of psychological crisis events (Wu Ran, Wang Yujing & Chen Jiangyuan, 2017). Young people who have a good relationship with their parents or receive more family support typically exhibit fewer behavioral problems and lower levels of depression (William J, 2010; Ling Yu, Yang Juan et al., 2010), and experience less loneliness. If adolescents can maintain good parent–child relationships and family intimacy and receive more social support, they are more likely to avoid behavioral and psychological problems (Lin Lihua, Zeng Fanghua & Jiang Qin, 2020).

Currently, research on psychological crisis intervention for adolescents is mostly

focused on the construction of school systems, while research on school–family partnership remains insufficient. Meanwhile, the field of school–family partnership research often focuses on other disciplines and overlooks psychological crisis intervention. In summary, school–family partnership can be regarded as two important environments that support student development. By influencing each other, they can create a supportive environment conducive to student development.

2. Practical Difficulties of School–Family Partnership in Psychological Crisis Intervention for Middle School Students

2.1 Weak Mental Health Awareness Among Parents

The lack of knowledge about mental health among parents leads to their inability to correctly identify and address their children's psychological issues. This is one of the main obstacles that prevent the effective functioning of the collaboration between the school, family, and society (Zhang Xu, 2019). Traditional educational concepts cause parents to focus excessively on their children's academic performance. As long as there are no significant changes in their children's studies, they tend to overlook other issues. Therefore, when schools report that a child's behavior is abnormal, parents often initially deny it, believing that there cannot be any problems based on their understanding of their children.

Even if some parents are aware that their children have a history of psychological issues or recent behavioral abnormalities, they may hesitate to communicate with the school due to concerns that these problems will negatively affect their children's academic performance and social relationships. Additionally, the stigma associated with mental illness often prevents them from discussing these issues openly, thus missing the best opportunity for school–family cooperation.

Moreover, some parents' inappropriate educational methods, such as harsh communication, authoritarian parenting styles, and indifferent response mechanisms, also increase the difficulty of school–family cooperation. These unhealthy parent–child relationships limit the possibility of effective collaboration. All these problems stem from parents' lack of mental health awareness, their inadequate understanding of their children's psychological needs, and their insensitivity to their children's cries for help.

2.2 Insufficient Skills in Mental Health Education Among Some Teachers

When dealing with students' psychological crisis events, some teachers, due to their insufficient knowledge of mental health, improper communication styles, and weak legal awareness, increase the difficulty of collaboration between the school and the family. Because of the lack of adequate mental health knowledge, some teachers are unable to professionally and scientifically explain students' abnormal behaviors and psychological states to parents, resulting in unconvincing information transmission. Additionally, when facing students at high risk of suicide, teachers' own anxiety and concerns may affect the effective intervention in the situation.

Improper communication styles are also an issue. Some teachers use harsh or overly stern language when communicating with parents, leading parents to mistakenly believe that the school is shirking responsibility or passing on trouble. This misunderstanding may result in students being suspended or dropping out. Moreover, a common problem in psychological counseling work is teachers' insufficient legal awareness. For example, some teachers still insist on excessive confidentiality in

emergency situations or fail to effectively protect students' personal privacy, leading to privacy breaches. These issues undermine the credibility of school–family cooperation and increase the difficulty of collaborative education.

2.3 Low Cooperation Among Some Students

Some students have a strong sense of self-awareness and personal boundaries and are unwilling to reveal too much about their inner thoughts to others. Their cooperation with school–family collaboration is low, and the information feedback obtained by various departments is often inconsistent, leading to inefficient communication between the school and the family. Some students, in order to maintain a "good child" image in front of their parents, often only show the side that meets their parents' expectations and conceal their true psychological state. Some students fear their parents' scolding or worry and only report good news while hiding bad news. Others feel that communication with their parents is ineffective and choose to remain silent about their difficulties, even denying them when asked by their parents. When students have a strong personal stance and refuse to cooperate with psychological counseling, parents with weak mental health awareness may easily accommodate their children's thoughts and miss the best opportunity for psychological intervention.。

3. Analysis of Countermeasures for Enhancing Home-School Collaboration in Psychological Crisis Intervention Among Middle School Students

As mentioned earlier, the primary factors hindering effective "school-family" collaboration in psychological crisis intervention among middle school students include weak parental awareness of mental health, insufficient skills among some teachers in providing mental health education, and low cooperation levels from some students. Future efforts should focus on three key areas to enhance "school-family" collaboration:

3.1 Improvement of Collaborative Mechanisms between Schools and Families

Currently, "school-family" collaboration is typically initiated when a student shows signs of potential crises or after a crisis has occurred. The urgency of events and parents' stress reactions make it difficult for both parties to establish a trusting relationship (Zhang, 2021). Seizing the right opportunities for collaboration and establishing a mutually supportive partnership are critical challenges that schools must address in their "school-family" collaborative work. Schools need to earnestly implement national policies related to psychological nurturing, strengthen top-level design, plan comprehensively, and coordinate this effort. They should formulate clear goals and policies for home-school cooperation, not only setting up special funds but also ensuring adequate staffing and resources. By developing detailed home-school cooperation plans, defining the content, steps, and division of responsibilities, establishing two-way communication channels, and ensuring orderly progress, schools can improve and optimize the working mechanisms of "school-family" collaboration, promoting its normalization, systematicness, scientific basis, and effectiveness.

3.2 Transformation of Perspectives on "School-Family" Collaboration

Schools need to change their perspectives and fully leverage the role of parents in students' psychological crisis interventions. Traditional models where schools act as organizers and parents as participants often lead to passive attitudes from parents, causing non-cooperation, denial of facts, and refusal to fulfill guardianship duties.

Schools should recognize the significant role of parents in students' psychological crisis interventions, respecting and understanding parents' roles and rights, transforming them from mere participants into partners. Considering the lack of mental health awareness and responsibility among parents, schools should extend mental health education and publicity to caregivers and influencers of students. Measures such as explaining relevant laws like the Mental Health Law to parents, establishing good information sharing mechanisms, and organizing regular home visits can help parents understand their responsibilities and needs, thus enhancing their active participation in prevention and intervention efforts, which benefits students' mental health.

3.3 Leveraging the Principal Role of Students

Students, as the subjects experiencing psychological crises and the most important entities in "school-family" collaboration, serve as the link between schools and families. Reducing stigma associated with mental illness and enhancing students' mental health awareness are fundamental to effective "school-family" collaboration. Schools should conduct research on students' mental health needs and conflicts, implementing diverse and practical mental health promotional activities tailored to students' actual situations to genuinely boost students' self-maintenance awareness of mental health. Efforts include conducting various educational and promotional activities through physical education, aesthetic education, and labor education to foster positive psychological qualities like confidence, optimism, and resilience; popularizing knowledge about common mental illnesses and coping strategies to enhance self-care and mutual support awareness; and engaging more with students, especially during crucial times such as freshmen orientation, academic difficulties, and social setbacks, to build rapport and deepen students' understanding of themselves and the significance of home-school cooperation.。

4 Conclusion

In summary, during their school years, the physical and mental states of students in our country are still in developmental stages. Whether it is the establishment of interpersonal communication skills, learning skill training, or the cultivation of values, all these aspects are in the process of being perfected, making students particularly susceptible to various external influences that can lead to psychological issues. In the face of such complex and diverse psychological problems, it is necessary to integrate family resources and construct a home-school cooperation mechanism. By uniting efforts, we can build a solid protective wall to ensure students' healthy growth and development. This collaborative approach not only addresses the multifaceted needs of students but also enhances the effectiveness of interventions, ultimately supporting the overall wellbeing of students as they navigate through their critical developmental years.

References

1. Shan Zhiyan. (2019). Building a Home-School Learning Community: Constructing a New Model of Home-School Collaboration. People's Education, (22), 4.

2. Hu Zeqing. (2000). Crisis Intervention. West China Medical Journal, (01), 115-116.

3. Huang Heqing & Ma Hengyi. (2011). A New Exploration of the Value of Home-School Collaboration. Journal of East China Normal University : Educational

Sciences Edition, (4), 7.

4. Huang Feifei, Zhang Minqiang, Cui Xueping, Huang Xitong, & Gan Lu. (2018). The Impact of Home-School Relationship Types on Primary School Students' Academic Performance : Based on Latent Profile Analysis. Educational Research and Experimentation, (2), 4.

5. He Ruizhu. (2002). The Development Direction of Parental Education. World Education Information, (02), 24-25.

6. Jiang Lihua. (2013). Reflections on Several Issues in College Students' Psychological Crisis Prevention and Intervention. Educational Exploration, (3), 2.

7. Li Shuang. (2010). Research on Psychological Intervention for Rescue Soldiers in Sudden Disaster Events. [M] National University of Defense Technology Press.

8. Liu Yanling, Zang Yuan, & Zhang Dajun. (2007). A Review of Home-School Collaboration Research. Psychological Science, 30(2), 3.

9. Ling Yu, Yang Juan, Zhang Chenchen, Yi Jinyao, & Yao Shuqiao. (2010). A Longitudinal Study on Social Support Moderating Adolescents' Stress and Depressive Symptoms. Chinese Journal of Clinical Psychology, (5), 4.

10. Lin Lihua, Zeng Fanghua, Jiang Qin, Liao Meiling, Zhang Yuyin, & Zheng Jindi. (2020). The Relationship Between Family Intimacy, Psychological Resilience, and Non-Suicidal Self-Injury Behavior Among Middle School Students in Fujian Province. Chinese Journal of School Health, 41(11), 4.

11. Ma Zhonghu. (1999). New Concepts in Basic Education : Home-School Collaboration. Beijing Educational Science Publishing House, 156.

12. Shi Xuezhong, Wu Min, Chen Jiang, et al. (2002). Family Education Styles and Psychological Problems in Children and Adolescents. Chinese Journal of School Health, (02), 111-112.

13. Sang Biao & Xi Juzhe. (2005). Research on the Mechanism of Family Ecosystem Influencing Children's Psychological Development. Psychological Development and Education, 21(1), 7.

14. Wei Shijie, Li Huanhuan, & Sun Fang. (2022). A Classification Model for Middle School Students' Psychological Crises Based on Psychological Distress Theory and Decision Trees. Psychological Science, (03), 732-739.

15. Wu Lili, Zhang Dajun, Cheng Gang, & Wang Xinqiang. (2018). The Impact of Family Socioeconomic Status on Primary School Students' Academic Performance: The Mediating Role of Global Psychological Quality Factors. Journal of Southwest University (Natural Science Edition), (06), 56-62.

16. Wu Hanqing, Zhao Fangqi, & Cheng Zhujun. (2020). Current Status and Potential Changes in Home-School Co-Education: Voices from Parents. Contemporary Educational Forum, (1), 7.

17. Wu Ran, Wang Yujing, & Chen Jiangyuan. (2017). Difficulties and Countermeasures in Home-School Communication during University Psychological Crisis Interventions. Chinese Journal of School Health, 38(1), 3.

18. Xue Yunyun, Xiao Yuyin, Fu Hang, Yuan Suwei, Yao Yao, Chen Jinjin, ... & Zhu Jianzheng. (2019). Current Status and Improvement Strategies for Adolescents' Mental Health : Based on Survey Results from Three Hospitals in Shanghai. China

Health Policy Research, (02), 65-69.

19. Xiong Junmei, Hai Man, Huang Fei, Xin Liang, & Xu Ying. (2020). The Relationship Between Family Cumulative Risk and Adolescent Mental Health: Compensatory and Moderating Effects of Psychological Capital. Psychological Development and Education, (01), 94-102.

20. Yuan Gangxuan, Zheng Shuxin, Xiong Gangqin, Ding Zixia, Song Qian, Luo Xingwei, & Zhong Mingtian. (2023). The Influence of Family Environment on Adolescent Depression : A Moderated Mediation Model. Chinese Journal of Clinical Psychology, (03), 555-561.

21. Yue Ying. (2002). The Current Situation and Influencing Factors of Home-School Cooperation in China. Journal of Tianjin Academy of Educational Sciences, 000(003), 50-53.

22. Yang Lei & Dai Yousheng. (2019). Do Family Social Capital and School Environment Influence Adolescent Mental Health? An Empirical Analysis Based on CEPS Data. China Youth Research, (1), 10.

23. Zou Guangshun, Lü Juncheng, & Qiao Xiaowei. (2021). Meta-Analysis of the Detection Rate of Suicidal Ideation Among Chinese Middle School Students. Chinese Mental Health Journal, (08), 643-650.

24. Zhang Yansheng, Yang Yanjie, & Qiao Zhengxue. (2022). Analysis of the Current Status and Influencing Factors of Adolescent Depression During Major Public Health Emergencies. Chinese Journal of Public Health, (06), 647-651.

25. Zhang Wei, Li Dongping, & Xie Zhijie. (2007). Low Socioeconomic Status and Child Development. Journal of South China Normal University (Social Sciences Edition), (06), 104-112+118+160.

26. Zhang Jinfu. (2002). Modern Youth Psychology. [M] Chongqing Publishing House, 2002(1).

27. Zhang Xu. (2019). Exploring "Home-School Collaboration" in Mental Health Education for College Students in the New Era. Education Modernization, (A0), 273-274.

28. Zhang Lan'e, Tu Cuiping, & Du Yuchun. (2021). Challenges and Strategies for Home-School Collaboration in Crisis Intervention from the Perspective of Psychological Nurturing. Beijing Education (Moral Education), (Z1), 123-128.

29. Zhu Li. (2018). Re-examining Home-School Collaboration from a Democratic Perspective. Basic Education, 15(4), 7.

30. Zeng Hong, Yan Ruiting, Wang Shuang, & Ye Haosheng. (2018). The Formation Mechanism and Influencing Factors of Individual Psychological Crises in Adolescents. Psychological Exploration, 38(6), 7.

31. Carlson, M.J. & Corcoran, M. E. (2010). Family structure and Children behavioral and Cognitive outcomes. Journal of Maniage & Family, 63(3):779-792.

32. Cheng, Y., Zhang, LY., Wang, F., Zhang, P., Ye, BZ. & Liang, Y. (2017). The effects of family structure and function on mental health during China’s transition: a cross-sectional analysis. BMC Family Practice, 18(1), 2–8.

33. Epstein, J. L., & Sheldon, S. B., (2008). School, Family, and Community Partnerships :Your Handbook for Action. SAGE Publications.

34. Hu, N., Li, Y., He, S., Wang, L., Wei, Y., & Yin, L., et al. (2020). Impact

of the family environment on the emotional state of medical staff during the covid-19 outbreak: the mediating effect of self-efficacy. Frontiers in psychology, 11, 576515.

35. Kanel, K. (2014). A guide to crisis intervention. [M].

36. Katherine B. Ginnis, Erina M. White,Abigail M. Ross & Elizabeth A. Wharff.(2015).Family Based Crisis Intervention in the Emergency Department: A New Model of Care. Journal of Child and Family Studies(1).

37. Lensch T , Clements- Ma, L., Mazidi, M., Li, K., Li, YX., Chen, SQ., Kirwan, R., Zhou, HX., Yan, N., Rahman, A., Wang, WD. & Wang, YF. (2021). Prevalence of mental health problems among children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis .

38. Journal of Affective Disorders, (293), 78–89.

39. Tusaie, P. M., Dyer, A. (2004). What Role Does Race Play in Adolescent Suicidal Ideation? [J] Archives of Suicide Research, 9(2), 177-192.

40. Xu, HQ., Jiang, ZC., Li, SQ., Zhang, XY., Xu, SJ., Wan, YH & Tao, FB. (2022). Differences in Influencing Factors Between Non-suicidal Self-Injury and Suicide Attempts in Chinese Adolescents : The Role of Gender. Frontiers in Psychiatry, Volume 13.

SOME FEATURES OF TEACHING ENGLISH TO LAW STUDENTS

Liudmyla HOLUBNYCHA,
Doctor of Educational Sciences, Full Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine

The exigency of robust foreign language training for prospective legal professionals is underscored by the dual imperatives of advancing globalized legal cooperation and, critically, fortifying Ukraine's legal defences amidst the ongoing armed aggression and egregious war crimes perpetrated by a neighbouring state. Indeed, the ability to articulate and defend legal positions within international forums is paramount during this period of warfare.

Given these circumstances, the development of English language proficiency among future lawyers constitutes a complex, multifaceted endeavour, encompassing linguistic, legal, and intercultural dimensions. Primarily, the cultivation of communicative competence is essential, enabling students to engage in sophisticated legal discourse, present cogent legal arguments, and navigate intercultural legal interactions. To this end, the implementation of interactive pedagogical strategies, such as role-playing exercises simulating international arbitration, detailed case studies involving cross-border legal disputes, and the meticulous modelling of international court proceedings, proves indispensable [5].

For example, in the "Transnational Contract Dispute" role-playing exercise, students simulate an international arbitration scenario involving two multinational corporations disputing a technology supply contract. Divided into teams representing each corporation, students assume roles like lead counsel, legal specialist, and technical expert. They analyse contract law and international trade regulations, prepare legal

briefs, examine witnesses, and present arguments before a simulated arbitral tribunal, thereby practicing legal English, negotiation, and cross-cultural communication skills in a realistic, professional context. Performing this task students reach a number of learning objectives, in particular they apply knowledge of international contract law and arbitration procedures; develop skills in legal argumentation, negotiation, and cross-cultural communication; practice using specialized legal English in a realistic context; and increase understanding of real world international legal disputes.

Another task might involve students drafting and presenting arguments in a simulated International Criminal Court trial, addressing issues of international humanitarian law. Furthermore, the incorporation of authentic legal materials, including landmark international court decisions, complex transnational contracts, and meticulously drafted legal briefs, allows students to familiarize themselves with the nuanced linguistic structures inherent in professional legal practice [2].

A demonstrably efficacious pedagogical strategy involves the meticulous modelling of legal proceedings, utilizing authentic case materials, wherein students assume the roles of pivotal legal actors, such as presiding judges, defence counsel, or prosecuting attorneys. This simulation-based approach transcends the mere enhancement of linguistic proficiency; it provides students with a practical platform to rigorously practice complex legal procedures and adapt to the exigencies of real-world professional legal environments. During these simulated proceedings, students are compelled to employ precise legal terminology, construct compelling legal arguments to support their positions, and engage in sophisticated negotiation tactics. For instance, in a simulated international criminal court scenario, students might be tasked with analysing and presenting arguments based on the Rome Statute, thereby not only honing their language skills but also deepening their understanding of international legal frameworks and procedural intricacies. This immersive methodology facilitates a profound integration of theoretical knowledge with practical application, thereby preparing students for the nuanced demands of contemporary legal practice [3].

Moreover, the acquisition of specialized legal terminology warrants particular emphasis, as it constitutes a foundational element for successful professional engagement within the international legal sphere. To this end, the strategic integration of electronic resources, including curated online legal dictionaries, comprehensive legal databases such as Westlaw and LexisNexis, and interactive multimedia courses, significantly contributes to a more profound comprehension of complex legal constructs and the diverse legal norms operative across various jurisdictions. Platforms like “Legal English Online” and “TransLegal” provide access to meticulously compiled, high-quality materials designed to facilitate the mastery of professional legal language. Furthermore, the incorporation of targeted translation exercises, focusing on authentic legal texts such as international treaties, judicial decisions, and legal briefs, serves to cultivate and refine students' ability to employ legal terminology with precision and accuracy within a variety of contextual settings. For example, students might be tasked with translating a complex international arbitration award, thereby necessitating a deep understanding of both linguistic and legal nuances [4].

In parallel, the implementation of interactive pedagogical sessions, wherein students engage in the rigorous analysis of authentic court cases and legal documents,

demonstrably enhances their analytical and critical thinking proficiencies. This methodological approach empowers educators to cultivate students' ability to discern salient legal issues, evaluate evidentiary materials, and formulate reasoned legal arguments. Furthermore, the utilization of educational platforms featuring scenario-based legal problem-solving exercises contributes significantly to the development of students' capacity to render informed legal decisions within the complex framework of international law. To further enrich the learning experience, the inclusion of practicing legal professionals as guest lecturers proves invaluable, as it provides students with first-hand insights into the practical realities of the legal profession and facilitates the acquisition of specialized professional vocabulary within authentic practical contexts. For example, a practicing attorney specializing in international trade law could lead a session analysing a real-world dispute before the World Trade Organization, providing students with both theoretical and practical knowledge [1].

Consequently, it is posited that the attainment of comprehensive professional foreign language competence among future legal practitioners necessitates a synergistic integration of traditional and innovative pedagogical methodologies. This integrated approach, characterized by the judicious blending of established linguistic instruction with cutting-edge educational technologies and simulation-based learning, not only ensures the production of highly qualified legal specialists equipped to navigate the complexities of the international legal landscape, but also facilitates a robust and credible representation of the domestic legal system on the global stage. Moreover, it cultivates a culture of continuous professional development, empowering future lawyers to engage in lifelong learning and adapt to the ever-evolving demands of the legal profession.

References

1. Bohutskyi, V. M. (2021). Navchannia inshomovnomu dilovomu spilkuvanniu studentiv-pravnykiv [Teaching foreign language business communication to law students]. Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv OVS ta fakhivtsiv iz prava : materialy XI mizhvuz. nauk.-prakt. internet-konf. [Foreign Language Training of Law Enforcement Officers and Legal Professionals : Proceedings of the XI Interuniversity Scientific and Practical Internet Conference], (pp. 13–16). Kyiv: Nats. akad. vnutr. sprav. [in Ukrainian].

2. Bratkova, O. I. (2016). Osoblyvosti zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u fakhovii inshomovnii pidhotovtsi maibutnikh yurystiv [Features of the use of interactive technologies in professional foreign language training of future lawyers]. Osvitolohichnyi dyskurs [Educational Discourse], 1, 9–18 [in Ukrainian].

3. Dzevytska, L. S., & Romanenko, O. V. (2020). Osoblyvosti vykladannia inozemnoi movy profesiinoho spriamuvannia studentiv yurydychnykh spetsialnostei [Features of teaching a foreign language for professional purposes to students of legal specialties]. Pravovyi chasopys Donbasu [Legal Journal of Donbas], 1(70), 192–200 [in Ukrainian].

4. Haldetska, I. H. (2020). Trudnoshchi perekladu yurydychnoi terminolohii [Difficulties in translating legal terminology]. Inshomovna pidhotovka pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv ta fakhivtsiv iz prava : materialy X mizhvuz nauk.-prakt. int.-konf. [Foreign Language Training of Law Enforcement Officers and Legal

Professionals : Proceedings of the X Interuniversity Scientific and Practical Internet Conference], (pp. 28–31). Kyiv [in Ukrainian].

5. Holubnycha, L.O., (2016). Case studies as one of the communication methods of foreign language teaching law students. Problemy Zakonnosti [Problems of Legality], 135, 245–253. doi: 10.21564/2414-990x.135.78232

A SURVEY STUDY ON EMOTIONAL INTELLIGENCE OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Hu Wenhan,

Sichuan Vocational School Of Commerce,Sichuan Chengdu University, Chengdu, Sichuan 610100

Abstract. This study investigated 471 junior high school students in Chengdu using the revised *Emotional Intelligence Scale (EIS)* by Wang Caikang. Combining literature review and quantitative analysis, it systematically explored the current status of emotional intelligence (EI) among junior high school students and its demographic differences, proposing targeted educational recommendations. Results showed: (1) The overall EI level of students was above average (M=3.843), with all dimensions significantly exceeding the theoretical median (t=51.801–74.053, p<0.001). (2) Gender differences were only observed in self-emotion management (boys: M=3.832; girls: M=3.724, t=2.410), while grade differences existed in emotion utilization (Grade 7 > Grade 9 > Grade 8, F=4.130). (3) Only-children scored significantly higher in total EI (t=2.594, p<0.05), particularly in self-emotion management (t=2.662, p<0.01) and others' emotion management (t=2.052, p<0.05). (4) Parental education level positively correlated with students' EI, especially maternal education. Children of mothers with associate degrees or higher performed best in emotion perception (M=3.994) and utilization (M=4.09). Based on these findings, the study proposes a collaborative "family-school-individual" intervention system, suggesting schools implement tiered EI curricula and dynamic psychological records, families enhance paternal involvement and scientific parenting strategies, and individuals improve emotional communication and self-growth abilities.

Keywords： Emotional Intelligence Junior High School Students.

1. Introduction

Emotional intelligence (EI), as a key ability to perceive, regulate, and utilize emotional information[1], plays a central role in the psychosocial adaptation of junior high school students. The particularity of emotional development during adolescence makes it an important window period for mental health intervention. The *Guidelines for Mental Health Education in Primary and Secondary Schools (2023 Revision)* by the Ministry of Education explicitly emphasizes "cultivating emotion management skills and fostering positive psychological qualities during junior high school," highlighting the urgent policy demand for EI education. However, data from the *Report on National Mental Health Development in China (2022)* reveals that 18.8% and 24.3% of junior high school students exhibit depressive and anxious symptoms, respectively,

with insufficient emotion regulation capacity posing a significant threat[2]. This study employs a questionnaire survey with stratified sampling to assess EI across multiple dimensions, aiming to uncover demographic patterns related to gender, family, and grade, thereby providing practical references for improving EI among junior high school students.

2. Research Subjects and Methods

2.1 Research Subjects

The participants were junior high school students from a Chengdu middle school, including Grades 7, 8, and 9.Questionnaires were randomly distributed by class, with 500 distributed,491 collected (98.2% retrieval rate), and 471 valid (96% validity). Basic demographics are shown in Table 2.1.

Tab 2.1 Demographic Characteristics of Participants (*n*=471)

Category	Subcategory	Number (n)	Percentage (%)
Gender	Male	245	52
	Female	226	48
Grade	Grade 7	136	28.9
	Grade 8	178	37.8
	Grade 9	157	33.3
Only-child	Yes	178	37.8
	No	293	62.2
Total		471	100

2.2 Research Tools

2.2.1 Emotional Intelligence Scale (EIS)

The revised EIS by Wang Caikang (2002) was used, comprising 33 items on a 5-point Likert scale (Items 5, 28, 33 reverse-scored). It includes four dimensions:
(1) *Emotion Perception:* Items 1,5,9,15,17,19,22,25,26,29,32,33
(2) *Self-Emotion Management:* Items 2,6,7,10,12,14,21,28
(3) *Others' Emotion Management:* Items 4,11,13,16,24,30
(4) *Emotion Utilization:* Items 3,8,18,20,23,27,31

The scale's internal consistency (Cronbach's α=0.900) and test-retest reliability (0.780)[3] were validated. In this study, Cronbach's α=0.828; KMO=0.839.

2.2 Data Processing

SPSS 26.0 was used for statistical analysis.

2.3 Research Methods

2.3.1 Literature Review

Systematic review of domestic and international literature to identify gaps and inform educational recommendations.

2.3.2 Questionnaire Survey

2.3.3 The EIS was administered to assess EI levels, with data analyzed for objectivity and scientific rigor.

3. Research Results

3.1 Current Status of EI Among Junior High School Students

Tab 3.1 Descriptive Statistics of EI and Its Dimensions (*n*=471)

Variable	*M*	*SD*	Theoretical Median	*t*
Total EI	3.843	0.394	2.5	74.053***
Emotion Perception	3.811	0.501	2.5	56.776***
Self-Emotion Management	3.775	0.444	2.5	62.207***
Others' Emotion Management	3.952	0.596	2.5	51.801***
Emotion Utilization	3.952	0.555	2.5	56.782***

As shown in Table 3.1, the average EI score (*M*=3.843) exceeded the theoretical median.

3.2 Demographic Differences in EI

3.2.1 Gender Differences

Tab 3.2 Gender Differences in EI (*M*±*SD*)

Variable	Male (*n*=245)	Female (*n*=226)	*t*
Total EI	3.873±0.391	3.810±0.395	1.809
Emotion Perception	3.834±0.493	3.785±0.510	1.091
Self-Emotion Management	3.832±0.435	3.724±0.451	2.410*
Others' Emotion Management	3.991±0.516	3.909±0.470	1.594
Emotion Utilization	3.964±0.551	3.939±0.560	0.490

Note: *p<0.05,**p<0.01,***p<0.001 (same below).

No overall gender differences were found, but males scored higher in self-emotion management (t=2.410, p<0.05).

3.2.2 Grade Differences

Tab 3.3 Grade Differences in EI (*M*±*SD*)

Variable	Grade7 (*n*=136)	Grade8 (*n*=178)	Grade 9 (*n*=157)	*F*	*LSD*
Total EI	3.911±0.401	3.813±0.386	3.821±0.390	2.880	/
Emotion Perception	3.879±0.515	3.809±0.492	3.753±0.495	2.301	/
Self-Emotion Management	3.818±0.468	3.744±0.434	3.772±0.436	1.067	/
Others' Emotion Management	4.025±0.507	3.932±0.497	3.911±0.479	1.960	/
Emotion Utilization	4.042±0.576	3.865±0.558	3.973±0.520	4.130*	G7>G9>G8

Note: G7=Grade 7; G8=Grade 8; G9=Grade 9.

No overall grade differences were observed, but emotion utilization varied significantly (F=4.130, p<0.05), with Grade 7 > Grade 9 > Grade 8.

3.2.3 Only-child Differences

Tab 3.4 Only-child Differences in EI (M±SD)

Variable	Only-child (n=178)	Non-only-child (n=293)	*t*
Total EI	3.901±0.361	3.807±0.409	2.594*
Emotion Perception	3.858±0.493	3.780±0.504	1.631
Self-Emotion Management	3.842±0.429	3.732±0.449	2.662**
Others' Emotion Mgmt.	4.012±0.475	3.917±0.505	2.052*
Emotion Utilization	4.010±0.521	3.917±0.573	1.773

Only-children scored higher in total EI (t=2.594, p<0.05), self-emotion management (t=2.662, p<0.01), and others' emotion management (t=2.052, p<0.05).

3.2.4 Parental Education Differences

(1) Father's Education

Tab 3.5 EI Differences by Father's Education *(M±SD)*

Variable	≤Junior High (n=116)	High School (n=167)	Associate Degree (n=88)	≥Bachelor's (n=100)	*F*	*LSD*
Total EI	3.751±0.396	3.851±0.383	3.898±0.379	3.892±0.396	3.313*	AD>BD>HS>JH
Emotional Perception	3.717±0.484	3.803±0.489	3.896±0.500	3.854±0.526	2.505	/
Self-Emotion Management	3.675±0.456	3.837±0.445	3.818±0.439	3.772±0.445	2.878*	HS>AD>BD>JH
Others' Emotion Management	3.777±0.561	3.859±0.531	3.912±0.636	3.956±0.589	1.964	/
Emotional Utilization	3.873±0.573	3.941±0.543	3.980±0.488	4.038±0.600	1.698	/

(2) Mother's Education

Tab 3.6 EI Differences by Mother's Education (*M*±*SD*)

Variable	≤Junior High (*n*=112)	High School (*n*=181)	Associate Degree (*n*=86)	≥Bachelor's (*n*=92)	*F*	*LSD*
Total EI	3.786±0.420	3.783±0.363	3.973±0.365	3.912±0.399	6.561***	AD>BD>JH>HS
Emotion Perception	3.750±0.486	3.722±0.475	3.994±0.470	3.884±0.544	7.166***	AD>BD>JH>HS
Self-Emotion Management	3.675±0.456	3.837±0.445	3.818±0.439	3.772±0.445	2.878*	GZ>ZK>BK>CZ
Others' Emotion Management	3.777±0.561	3.859±0.531	3.912±0.636	3.956±0.589	1.964	/
Emotion Utilization	3.886±0.600	3.885±0.528	4.094±0.519	4.031±0.554	3.974**	AD>BD>JH>HS

Mothers with higher education levels (associate degrees or above) had children with significantly higher EI, particularly in emotion perception and utilization.

4. Analysis and Discussion

The overall EI level (*M*=3.843) aligns with previous studies[4][5]. Gender differences were minimal, consistent with Wang Caikang's findings[6]. Grade 7 students outperformed in emotion utilization, possibly due to lower academic pressure. Only-children's higher EI may stem from greater parental attention and emotional security[7]. Parental education, especially maternal, strongly influenced EI, likely due to advanced emotional modeling and communication strategies[8][9].

5. Educational Recommendations

5.1 School-Level Interventions

5.1.1 Implement tiered EI curricula tailored to grade-specific needs (e.g., role-playing for Grade 7, stress management workshops for Grade 9).

5.1.2 Establish dynamic psychological profiles to track EI development and provide timely support.

5.2.3 Integrate EI education with art and music classes, leveraging expressive therapies.

5.2 Family-Level Interventions

5.2.1 Enhance paternal involvement, as fathers' education level significantly impacts EI.

5.2.2 Promote scientific parenting strategies and emotional communication skills among parents.

5.2.3 Address equity in emotional support for multi-child families.

5.3 Individual-Level Interventions

5.3.1 Develop active listening and empathy skills to resolve peer conflicts.

5.3.2 Cultivate hobbies and self-growth practices to enrich emotional resilience.

6. Limitations and Future Research

Sample limitations (single-school, cross-sectional data) and restricted family variables (e.g., parenting styles) warrant broader longitudinal studies. Future research should explore peer networks and community resources, and design randomized trials to validate intervention efficacy.

References

[1] Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.

[2] Fu, X. (2023). *Blue Book on Mental Health: Report on National Mental Health Development in China (2021–2022)*. Social Sciences Academic Press.

[3] Zhao, J. (2011). *The Relationship Between Locus of Control, Perceived Social Support, and School Adjustment Among College Students* (Master's thesis). Guangzhou University.

[4] Yang, X. (2024). *The Impact of Parental Psychological Control and Emotional Intelligence on Peer Relationships Among Junior High School Students* (Doctoral dissertation). Shaanxi University of Technology.

[5] Li, Y. (2017). *The Relationship Between Emotional Intelligence, Perceived Social Support, and Subjective Well-Being Among Junior High School Students* (Master's thesis). Harbin Normal University.

[6] Wang, C., & He, Z. (2002). The relationship between parenting styles and adolescents' self-efficacy and emotional intelligence. *Chinese Mental Health Journal, 11*, 781–782+785.

[7] Zhu, X. (2017). *The Relationship Between Interpersonal Relationships, Self-Esteem, and Emotional Intelligence Among Junior High School Students* (Master's thesis). China West Normal University.

[8] Zhang, Y. (2022). *The Impact of Parent-Child Relationships on Peer Relationships in Upper Primary Students: The Moderating Role of Emotional Intelligence* (Master's thesis). Shanghai Normal University.

[9] Dong, W. (2020). *The Influence of Emotional Intelligence on Social Adaptation Among High School Students and Intervention Strategies* (Doctoral dissertation). Yunnan Normal University

DEVELOPING STUDENTS' RESILIENCE THROUGH PSYCHOEDUCATION: INNOVATIVE APPROACHES IN HIGHER EDUCATION

Kyrylo KRYVOSHEI,
PhD Student at the Department
of Educational Sciences, Digital Learning and Academic Entrepreneurship,
V. N. Karazin Kharkiv National University

The modern world is characterized by high levels of stress, particularly among students in higher education. Academic workload, social challenges, financial difficulties, and global crises such as pandemics or war have a significant impact on students' mental health. In this context, an important tool is psychoeducation. Psychoeducation is a system of educational activities aimed at raising awareness of mental health, stress mechanisms, emotional self-regulation methods, and coping strategies [1]. The inclusion of psychoeducation in university curricula has the potential to significantly increase students' resilience. Studies show that educational activities on stress management contribute to the formation of adaptive coping strategies and reduce the risk of developing anxiety disorders [8]. In Ukraine, this topic is particularly relevant in the context of military conflict, which significantly affects the psychological state of students [11]; [12].

Psychoeducation is an important component 1of the prevention of mental disorders and the development of emotional competence. It includes informing students about the nature of stress, its biological and psychological mechanisms, as well as developing self-regulation skills that help reduce the negative impact of stressors [5]. Research confirms that psychoeducation helps to improve adaptation to the educational process, reduces anxiety, and improves the overall quality of life of students [3]. Studies show that it is useful both for first-year students facing the transition to independent living and for students in crisis situations [10]. The systematic introduction of psychoeducation into university curricula can serve as an effective mechanism for promoting the mental health of young people.

The implementation of psychoeducation in university curricula may include the following ways:

Lecture courses and training programs on stress management. The inclusion of specialized courses on psychoeducation in university curricula helps students develop a deep understanding of the nature of stress, its physiological, cognitive, and emotional mechanisms, and allows them to master effective self-regulation strategies. Such courses cover theoretical aspects, including the basics of the neuropsychology of stress, the impact of chronic stress on health and behavior, as well as practical components that involve developing skills to cope with stressful situations in everyday life. One of the key areas of such programs is the introduction of evidence-based techniques that have proven effectiveness in reducing stress and increasing psychological resilience. Among them are cognitive-behavioral techniques that help students identify and transform maladaptive thoughts and behaviors; mindfulness approaches that promote mindfulness and resilience to negative experiences; relaxation techniques, including progressive muscle relaxation, visualization, and autogenic training; and breathing

practices that promote physiological recovery and regulation of stress levels [6]. The effectiveness of such programs is enhanced by combining the lecture format with interactive components, such as case studies, role plays, group discussions, and practical exercises. This allows students not only to absorb theoretical knowledge but also to apply it in practice, developing skills in stress management, emotional regulation, and effective self-help. Expanding and systematizing stress management training programs within university education is a strategically important step to support students' mental health. Implementation of such initiatives can contribute not only to increasing stress resistance, but also to an overall increase in academic performance, improving quality of life, and reducing the risk of developing psychoemotional disorders in the future.

Group discussions, workshops and seminars. Interactive learning methods, such as group discussions, workshops and seminars, are effective methods of implementing psychoeducation. They promote awareness of one's own stress triggers, build self-regulation skills, and develop constructive coping strategies. Through active interaction with peers, students have the opportunity not only to share their personal experiences but also to find new ways to respond effectively to stressful situations [4]. Small group discussions create a safe space for discussing emotional experiences, which helps to reduce anxiety and strengthen interpersonal relationships. This allows students to feel supported by their peers, which is an important factor in preventing emotional burnout and developing resilience. Discussion of specific cases and real-life situations helps participants learn how to apply the knowledge gained in practice, which increases the effectiveness of the learning process. Workshops and interactive seminars, including cognitive behavioral therapy exercises, mindfulness techniques, and art therapy methods, contribute to the in-depth learning of self-regulation skills. They allow students to experiment with different approaches to stress management and choose the ones that best suit their individual characteristics.

Mental health awareness campaigns and the development of constructive coping. Awareness-raising activities aimed at reducing the stigma of mental disorders, fostering a culture of caring for mental health, and developing healthy coping strategies are important components of university support for students. Campaigns that promote open conversations about emotional well-being help students become more aware of their own psychological state and seek help without fear of judgment [2]. Modern information campaigns are increasingly using social media, multimedia platforms, webinars and podcasts to make psychoeducational materials available to a wide audience. An interactive format, including anonymous surveys, challenges, and flash mobs, can engage students in active participation, raising their awareness of the importance of mental health. Campaigns that include real-life stories of students, debunk myths about mental health, and demonstrate evidence-based approaches to stress management are particularly effective. It is important not only to disseminate information, but also to teach students constructive coping strategies that help them avoid destructive behaviors such as avoiding social contact, substance abuse, or procrastination. Teaching adaptive coping skills, such as effective time management, seeking support, physical activity, and mindfulness practice, contributes to students' overall well-being and stress resilience.

Digital resources (video lectures, interactive platforms, mobile applications). The use of digital technologies for psychoeducation expands students' ability to acquire knowledge and practice stress management skills at a time convenient for them. Studies show that mobile applications, online courses and interactive platforms are effective tools in increasing psychological resilience and self-regulation, as they allow students to obtain the necessary knowledge and practical exercises in an accessible format [7]. Mobile applications that contain emotional diaries, stress reduction exercises, audio instructions on mindfulness and breathing practices help students respond quickly to stressful situations and monitor their emotional state over time. For example, Ukraine has already implemented initiatives such as "Як Ти?" («How are you?») and "Дія.Освіта" («Action.Education») that offer free resources for psychological support and self-regulation skills training. Additionally, interactive educational platforms can include courses on emotional intelligence, stress management, cognitive behavioural techniques, and crisis intervention, allowing students to learn at their own pace and format. The introduction of gamification elements, such as a reward system, interactive tests, and feedback, makes learning more engaging and motivates students to actively use such resources.

Individual consultations and psychological and pedagogical support. The introduction of a system of psychological and pedagogical support for students is an important component of supporting mental health in the university environment. Regular consultations with psychologists, mentors, or tutors allow for timely detection and correction of stressful conditions, reducing the risk of developing psycho-emotional disorders. An individual approach provides students with the opportunity to receive personalized support that meets their needs and peculiarities of adaptation to the educational process [9]. An important aspect is teaching students self-help skills, which helps to increase their autonomy in overcoming stress and improve their overall quality of life.

An integrated approach that combines psychoeducation campaigns, digital resources, and personalized support contributes to creating a favourable educational environment in which students can not only gain academic knowledge but also develop stress resistance, emotional regulation, and self-help skills. The integration of psychoeducation into the educational process of universities is an effective approach to increasing students' resilience, developing self-regulation skills, and preventing mental disorders. Implementation of psychoeducation programs helps to create a more favorable educational environment in which students can not only acquire academic knowledge but also learn to effectively overcome stress factors that accompany their professional and personal development. The use of digital technologies, interactive teaching methods, information campaigns, and counselling programs provides students with broad access to the necessary knowledge and practical tools for psycho-emotional self-help. This contributes to raising the level of students' psychological competence and self-awareness, which are key factors in the formation of stress resistance and psychological well-being. Given the current challenges, such as military operations in Ukraine, socio-economic crises and their impact on the psychological state of students, the development and implementation of psychoeducational programs is of particular importance. Adapting such programs to the conditions of crisis situations, taking into

account individual and group characteristics of students, allows not only to increase their effectiveness, but also to promote social cohesion and support for young people in conditions of uncertainty. Further research in this area should focus on developing evidence-based approaches to integrating psychoeducation into university curricula, evaluating their effectiveness in the short and long term, and developing specialized psychoeducation techniques for different groups of students, taking into account their age, socio-cultural and personal characteristics.

References

1. Bäuml J., Froböse T., Kraemer S., Rentrop M., Pitschel-Walz G. Psychoeducation : A Basic Psychotherapeutic Intervention. *Fortschritte der Neurologie-Psychiatrie.* 2006. № 74(3). P. 137–148. DOI: https://doi.org/10.1055/s-2006-932221.

2. Gleeson J., Lederman R., Koval P., Wadley G., Bendall S., Cotton S. Moderated Online Social Therapy : A Model for Reducing Stress in Students. *Journal of Medical Internet Research.* 2019. № 21(3). e11583. DOI: https://doi.org/10.2196/11583.

3. Gonzalez S., Wade T. D., van den Bree M. B. M. Resilience and Coping Strategies in University Students. *Psychiatry Research.* 2020. № 284. 112774. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112774.

4. Hattie J., Donoghue G. Learning Strategies : A Synthesis and Conceptual Model. *Educational Psychology Review.* 2016. № 28(2). P. 207–225. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-015-9359-5.

5. Lukens E. P., McFarlane W. R. Psychoeducation as Evidence-Based Practice: Considerations for Practice, Research, and Policy. *Brief Treatment and Crisis Intervention.* 2004. № 4(3). C. 205–225. DOI: https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh019.

6. Morrison R., Goolsarran S., Yaffe M. Mindfulness and Stress Management in University Students. *Journal of American College Health.* 2015. № 63(7). P. 460–466. DOI: https://doi.org/10.1080/07448481.2015.1047455.

7. Musiat P., Tarrier N. Psychosocial Interventions for Students' Mental Health : Digital Approaches. *Clinical Psychology Review.* 2014. № 34(4). P. 284–295. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.03.006.

8. Regehr C., Glancy D., Pitts A. Interventions to Reduce Stress in University Students : A Review and Meta-Analysis. *Journal of Affective Disorders.* 2013. № 148(1). P. 1–11. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026.

9. Rickwood D. J., Mazzer K. R., Telford N. R. Social Support and Mental Health in University Students. *BMC Psychiatry.* 2015. № 15. 84 p. DOI: https://doi.org/10.1186/s12888-015-0485-9.

10. Scholten S., van den Bosch K., Engels R., Muris P. Transition to University: The Role of Coping Strategies in First-Year Students' Well-Being. *Journal of Adolescence.* 2021. № 89. P. 99–110. DOI: https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.001.

11. Чиханцова С. О. Психологічна резилієнтність студентської молоді в умовах воєнного конфлікту. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.* 2022. № 61(2). С. 45–52. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-61-2-45-52.

12. Наугольник Л. В. Вплив соціальних криз на психологічний стан студентів. *Психологія і суспільство.* 2021. № 2(85). С. 23–31. DOI: https://doi.org/10.34763/psysoc-2021-0002.

AI-BASED TOOLS IN EDUCATION: FOCUS ON CONCERNS

Olena KUZNETSOVA,
Doctor of Pedagogy, Professor, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Yaroslav Mudryi National Law University,
Kharkiv, Ukraine
Liudmyla SHTEFAN,
Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, Grygoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Kharkiv, Ukraine

AI-based tools «are invading» education nowadays. They mark a significant turning point in both understanding and functioning of teaching means as a concept. Those in the teaching profession who have been familiar with the new technological applications seem mostly to assess them with excitement and have highly positive expectations. Consequently, a lot of scholarly publications consider a variety of opportunities AI tools' integration into education offers encompassing individualised teaching and learning, various levels of institutionalised education, teaching process management and adjustment to learners' needs and preferences, impact on teachers and learners, developing students' motivation for learning, their self-organisation and self-regulation, variety of assessment-related aspects, etc. [7].

The wide sphere of likely application presents a broad spectrum of considerations to be examined to work out didactically sensible incorporation of AI-based tools into teaching and education. On the one hand, studies provide research on technical and technological characteristics of AI-based instruments [1; 2; 14], on the other, a growing number of them concentrate on the specific potential they offer to the subjects of the educational process (predicting, identifying and avoiding likely academic, cognitive, emotional, and behavioural difficulties that may arise while students assimilate the teaching material; preparing for lectures, seminars, practical classes, tutorials, etc.: teaching procedure planning and structuring, content selection and adapting, working out teaching materials and hand-outs, developing learning tasks and exercises, designing creative types of activities, surveys, quests, interactive exercises, organizing students' individual, pair, group activities, project and research work [4; 6; 7; 8]. Besides, scholars point to the impact of AI-based applications have on students' personalized learning, personalizing the educational content, adapting teaching materials to the individual needs of students [3], ensuring prompt feedback and on-demand support, and development of assessment and evaluation activities [6]. Furthermore, it is claimed that they promote enhanced students' engagement and collaboration, as well as learning and teaching quality, interactivity, and accessibility [4].

However, in fact every publication on AI tools in education highlights concerns and ethical issues their incorporation into teaching and learning gives rise to. Pondering

on the perspectives of AI-based tools in education, scholars commonly tend to argue against over-relying on them and for didactically conscious evaluation of their usage.

Summarising the existing data on the challenges associated with incorporating AI-based software into education, our study prompts differentiating between: the concerns that focus on the technical aspects of AI-based applications that may cause difficulties and biased output, and the aspects that influence teaching and learning that may lead to degrading thinking skills, creativity and increase in plagiarism.

The technical aspects of AI-based applications in education that worry scholars encompass limited abilities being «a machine», generating biased output as sometimes such instruments rely on inaccurate information or conflicting information sources [14]. Thus, LLMs and AI-based tools can be prone to bias, limited linguistic understanding and limited contextual understanding and can make mistakes [1; 2; 3; 11]. Besides, certain disruptions may be caused by potential problems like system bugs, intermittent internet access, and the requirement for regular system updates [10] as well as inadequate technological access [12].

Factors that may negatively impact both teaching and learning in education are overreliance on it, which may degrade students' thinking and writing skills (if students decide to do all written tasks using AI tools and relying on them) [4; 9; 11]. Unfortunately, AI-based tools add to risks of cheating, an increase in plagiarism and heightened concerns about academic integrity [6], difficulties in ensuring it [4]. Students might over-trust these tools and use them without critical evaluation, resulting in a superficial grasp of concepts and inadequate problem-solving skills [13]. Researchers also highlight the negative impact of mechanistic responses and lack of personalization [3].

However, other concerns are also pointed out, such as risks of data privacy [2], lack of recent research incorporation [11], reducing personalization and the potential for job loss in academia [4]. The list may be enlarged by mentioning lack of cultural sensitivity, limitations in empathy and social skills [5], the inability of educators to efficiently adapt and adjust their teaching strategies [12].

Thus, scholarly publications claim that AI-based tools offer specific opportunities for education but require ethical and effective use by digitally competent teachers and learners [1] indicating the need for personal data protection [3], training requirements, and staying updated with recent research [11].

The scholars suggest following generally established ethical guidelines for incorporating AI-based tools into education at different levels and for different didactic purposes: being transparent in your use of them; being responsible for the inputs and how you use the outputs, critically evaluating all the information you receive from AI tools; protecting the data privacy of the participants, refraining from uploading any sensitive data (it is essential to prevent the misuse of and exposure to third parties of student and faculty data [10]); considering and limiting potential bias from the AI instruments, being responsible for their fair and ethical use [11].

Educators should focus on integrating AI in a way that promotes critical thinking and a deeper understanding and knowledge of the teaching material, ensuring that AI tools support rather than substitute students' efforts. To mitigate this risk the teaching

staff should highlight the importance of using AI technologies as an aid rather than a replacement [13].

References

1. Alaqlobi O., Alduais A., Qasem F. & Alasmari M. Artificial intelligence in applied (linguistics) : a content analysis and future prospects. *Cogent Arts & Humanities.* 2024. 11:1. P. 238–242. DOI: https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2382422

2. Cheng J. Applications of Large Language Models in Pathology. *Bioengineering*. 2024. 11(4). 342. DOI: https://doi.org/10.3390/bioengineering11040342

3. Drossinou K.M., Panagiotis A. Factors arising from the utilization of Artificial Intelligence and Large Language Models in special education and training. *European journal of special education research*. 2024. [S.1.]. v. 10. n. 2. Feb. DOI: https://dx.doi.org/10.46827/ejse.v10i2.5209

4. Islam I., Islam M.N. Exploring the opportunities and challenges of ChatGPT in academia. *Discover Educ*ation. 2024. 3, 31. DOI: https://doi.org/10.1007/s44217-024-00114-w

5. Kılınç S. Embracing the Future of distance science education : opportunities and challenges of ChatGPT integration. *Asian Journal of Distance Education.* 2023. vol. 18. no. 1. P. 205–237. Available at: https://hdl.handle.net/11511/103929

6. Kostka I., Toncelli R. Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: opportunities, challenges, and recommendations. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 2023. vol. 27. n. 3. P. 1–19. DOI: https://doi.org/10.55593/ej.27107int

7. Кузнецова О. Ю., Фазан В. В., Штефан Л. А. Впровадження програмного забезпечення з використанням штучного інтелекту у навчальний процес закладів освіти. *Теорія та методика навчання та виховання.* 2024. № 57. С. 68–79. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.06

8. Kuznetsova O., Shtefan L. Concerns that matter : AI tools in education. *Мовна освіта фахівця : сучасні виклики та тенденції*: VII Всеукраїнська наук.-практю конф. (20 лютого 2025 року). Харків : НЮУ імені Ярослава Мудрого, 2025. С. 114–118.

9. Malik M. A. Challenges and opportunities about ChatGPT in higher education: a qualitative study about university teachers in Pakistan. *Voyage Journal of Educational Studies (VJES)*. 2024. vol. 4. №. 2. P. 315–324. DOI: https://doi.org/10.58622/vjes.v4i2.166

10. Nguyen N. V., Nguyen Th. H. L. Leveraging AI for higher education: the role and implications of ChatGPT. *HUFLIT Journal of Science*. 2023. 7(4). P. 29–34. Available at: https://hjs.huflit.edu.vn/index.php/hjs/article/view/157/89

11. Panda S., Kaur N. Exploring the role of generative AI in academia : Opportunities and challenges. *IP Indian Journal of Library Science and Information Technology*. 2024. 9(1). P.12–23. DOI: https://doi.org/10.18231/j.ijlsit.2024.003

12. Sarker D., Eiaz-Ur-Rahman A., Sakib A. R., Terano H. J. R., Rahman M. M. ChatGPT's Applications in Higher Education : Unmasking

Opportunities and Challenges. *Journal of Education, Management and Development Studies.* 2024. 3(4). P. 37–47. DOI: https://doi.org/ 10.52631/jemds.v3i4.250

13. Sengul C., Neykova R., Destefanis G. Software engineering education in the era of conversational AI : current trends and future directions. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. 7. P. 1–23. DOI: https://doi.org/10.3389/frai.2024.1436350

14. Wang S., Mo C., Chen Y., Dai X., Wang H., Shen X. Exploring the Performance of ChatGPT-4 in the Taiwan Audiologist Qualification Examination: Preliminary Observational Study Highlighting the Potential of AI Chatbots in Hearing Care. *JMIR Med Educ.* 2024. Apr, 26. DOI: https://doi.org/10.2196/55595.

A STUDY ON COLLABORATIVE RESPONSE STRATEGIES AMONG FAMILIES, SCHOOLS, AND COMMUNITIES TO ADDRESS PSYCHOLOGICAL CRISES FOLLOWING SUICIDE ATTEMPTS IN ADOLESCENTS

Lao Siyuan,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. Psychological crises following adolescent suicide attempts not only severely impact the mental health of the individuals involved but also pose significant challenges to families and society. Collaboration among families, schools, and communities offers new possibilities for crisis intervention. This study begins by examining the psychological crises and predicaments faced by adolescents after suicide attempts. It analyzes the functions and strengths of families, schools, and social systems in psychological crisis intervention, clarifying the roles of each stakeholder. Based on this foundation and drawing on practical experiences from Shenzhen, the study proposes specific collaborative response strategies, including an integrated cooperation mechanism, family support strategies, school-based intervention strategies, and community intervention strategies. The goal is to build a supportive system that integrates resources and promotes coordinated cooperation. This research provides a feasible pathway for the development of a multi-stakeholder psychological support system and offers valuable insights for future mental health intervention practices.

Keywords : suicide attempt, adolescents,family-school-community collaboration psychological crisis,

1. Research Background

A suicide attempt refers to self-injurious behavior with the intent to die but that does not result in death [1]. In China, about 3% of adolescents report such experiences, with prevalence rates ranging from 0.94% to 9.01% [2]. Survivors often continue to struggle with serious psychological issues such as PTSD, depression, guilt, self-stigma, and social withdrawal, increasing the risk of future attempts. Longitudinal data show suicide reattempt rates of 2.8%, 5.6%, and 7.4% within one, five, and ten years, respectively [3].

Current interventions—centered on schools and hospitals—often involve withdrawal, hospitalization, and short-term care. However, limited resources and lack of follow-up reduce their long-term effectiveness. Recognizing this, the Ministry of

Education's 2021 notice highlighted the need for integrated mental health support across families, schools, and communities [4].

This study proposes a collaborative family-school-community model to address these gaps, aiming to enhance post-crisis support and promote adolescents' psychological recovery and reintegration. It analyzes each stakeholder's role and provides a strategic framework for coordinated intervention.

2. Crises and Dilemmas Following Adolescent Suicide Attempts

2.1 Psychological Crises Faced by Adolescents After Suicide Attempts

Adolescents who survive suicide attempts often face complex emotional turmoil, including guilt, shame, and self-stigmatization—especially under the influence of traditional cultural norms [4]. The perceived "failure" of the attempt may heighten feelings of defeat, especially when others respond with indifference or inappropriate concern[5]. Social stigma and familial misunderstanding further isolate these adolescents. Parents may avoid discussing the issue or blame the adolescent, reinforcing emotional suppression and anger.

Returning to school often brings new challenges: inadequate peer and teacher support can result in stigma, exclusion, or inconsistent attention, hindering reintegration. Hospitalization or being kept at home can weaken adolescents' sense of belonging, and lack of social support may increase the risk of recurrence. Some adopt avoidance strategies such as emotional withdrawal, reduced help-seeking, and interpersonal disengagement, which may further fuel suicidal ideation [5].

2.2 Familial Challenges

Families also endure significant emotional strain. Parents often react with shock, anger, guilt, and chronic anxiety, sometimes developing physical or psychological health issues themselves [6–8]. Despite this, they remain primary caregivers, typically lacking the expertise or emotional readiness to support their child. Due to suicide-related stigma, families may avoid seeking help or discussing the crisis openly [9].

Caregivers frequently report emotional exhaustion, depression, and helplessness, leading to avoidance behaviors and reduced caregiving capacity [10]. In many cases, the suicide attempt reveals deeper dysfunction within the family system. Under stress, some families respond with neglect, overcontrol, or emotional distancing, which may cause secondary harm and intensify the adolescent's crisis. Addressing these systemic dynamics is critical for both prevention and recovery.

3. Feasibility Analysis of School-Family-Community Collaboration in Crisis Response

Adolescents who have attempted suicide often lack sufficient internal and external resources to cope with crises, and some individuals fail to receive effective psychological intervention. Studies have shown that adolescents disengaged from school life are more likely to fall into monotonous life patterns, with impaired social functioning that severely affects their mental health [11]. Research on hospitalized adolescents following suicide attempts reveals that they often experience conflicting psychological states and unique psychological needs during recovery: on one hand, the negative experiences caused by the suicidal crisis may lead to prolonged hopelessness and helplessness; on the other hand, many adolescents also rekindle their will to live and begin to reflect on the meaning of life during this period. They especially long for understanding and support from their parents, hope for acceptance from society, and aspire to escape their psychological distress as soon as possible [12]. These findings

suggest that family understanding, external support, and access to professional resources are essential for helping adolescents recover from suicidal crises.

3.1 The Role of Family in Crisis Response

The family plays a pivotal role in psychological crisis intervention for adolescents following suicide attempts. Research indicates that families of adolescents who have attempted suicide demonstrate significantly lower levels of intimacy and adaptability compared to normative families. These adolescents also report greater dissatisfaction with family dynamics, which often exhibit extremes in structure and function [13]. Moreover, parental attachment has been identified as a major protective factor against suicide attempts among secondary school students [14]. As previously discussed, the family is the primary environment adolescents return to after a suicide attempt, and thus, a supportive family atmosphere is crucial to their psychological recovery.

If the family can fulfill its supportive function—by fostering inclusive and meaningful communication, reducing blame and conflict, and jointly addressing crises—then the adolescent's chances of recovering from trauma are greatly enhanced. However, many parents experience confusion or helplessness in the face of their child's suicidal behavior, and may even avoid or deny the issue due to social stigma. Therefore, equipping families with the knowledge and skills to actively participate in crisis intervention—particularly through cultivating a warm and empathetic home environment—can serve as a stabilizing force for the adolescent's emotional recovery.

3.2 The Role of Schools in Crisis Response

Adolescents in the recovery phase often encounter academic stress, interpersonal difficulties, and challenges in social reintegration. As a primary setting in adolescents' daily lives, schools have a critical role to play in crisis response. Studies have shown that a positive school environment is a major protective factor for adolescent mental health [15]. Nevertheless, in practice, adolescents who have attempted suicide may face feelings of shame, social withdrawal, or difficulties reintegrating into academic life. If schools can provide an open and inclusive environment—where teachers respond with understanding and acceptance and where flexible academic accommodations and emotional support are made available—students' psychological burdens may be alleviated [16].

Moreover, peer relationships are essential for adolescents' psychological development. Yet, following a suicide attempt, many students may isolate themselves for fear of discrimination or misunderstanding, and in some cases may experience rejection or bullying at school. Therefore, schools can help adolescents rebuild positive social networks and foster a sense of belonging by implementing mental health education programs and peer support groups. Such measures would promote successful reintegration into school life and the restoration of social functioning.

Schools not only serve as immediate intervention sites during crises but also play an important role in coordinating with families and integrating broader support resources. By fully leveraging their educational function, schools can provide sustained psychological support, thereby facilitating adolescents' recovery and long-term development.

3.3 The Role of the Community in Crisis Response

In the psychological crisis intervention process following adolescent suicide attempts, the integration of community-based resources is of great significance. These

resources include hospitals, community health centers, professional mental health institutions, and volunteer organizations. While hospitals are primarily responsible for acute treatment and inpatient care—and typically maintain comprehensive medical records—they often fall short in follow-up services and psychological rehabilitation post-discharge. In response, several large cities in China have developed data-sharing systems between hospitals and community health institutions to provide more continuous mental health services.

Community health institutions play an important role in supporting adolescent mental well-being. Studies suggest that adolescents are more likely to seek help from community healthcare professionals, and because of their localized and targeted nature, these institutions are particularly suited to provide long-term psychological support [17]. Drawing on international experiences with school reintegration programs for youth with mental disorders, community-based medical personnel can collaborate with schools to provide psychological counseling, health education, and family guidance for adolescents recovering from suicide attempts [18].

Beyond medical services, communities function as vital bridges connecting families, schools, and other social sectors. As grassroots governance units, communities can consolidate resources to build robust support networks for adolescents and their families. For example, communities can host mental health workshops to raise parental awareness of suicide prevention, establish crisis hotlines to offer immediate psychological assistance, and coordinate volunteer teams to help adolescents rebuild social connections during recovery. These initiatives not only relieve the emotional burden on families but also reduce the risk of suicide recurrence.

Additionally, studies have shown that adolescents who have attempted suicide often struggle to consider alternative coping strategies and are prone to impulsive decisions, which may be more closely associated with depressive states rather than the suicidal behavior itself [19]. Therefore, instead of focusing solely on the label of "suicide attempt," greater emphasis should be placed on alleviating depressive symptoms and fostering healthier psychological coping mechanisms.

Notably, stigma is a key factor exacerbating negative emotions in adolescents. At the societal level, creating a de-stigmatizing environment—through public awareness campaigns that promote mental health education and reduce prejudice against those who have attempted suicide—can enhance the effectiveness of crisis intervention by fostering a climate of inclusion and support.

4. Strategies for Home-School-Community Collaborative Interventions

A district in Shenzhen has implemented a systematic intervention model targeting children and adolescents who have suspended or withdrawn from school due to mental health issues, utilizing a home-school-community collaboration mechanism. The initiative has yielded promising outcomes [11]. Drawing upon the intervention framework developed for this program, this paper proposes four dimensions of collaborative strategies: an integrated coordination mechanism, family support strategies, school-based interventions, and community-based interventions.

4.1 Integrated Coordination Mechanism

（1）Information Sharing and Sustained Follow-Up Support

Establishing an efficient information-sharing system is fundamental to collaborative interventions. Medical institutions should be responsible for creating

detailed health records, documenting the physical and mental health status of adolescents. Based on models for managing psychiatric disorders, relevant health information should be shared with local community health centers following hospital discharge and symptom stabilization. Meanwhile, schools should contribute observations on students' academic performance, social functioning, and behavioral patterns to provide a comprehensive understanding of their social adaptation.

Given that psychological recovery in adolescents is typically a long-term process, a sustained follow-up support system is necessary. Hospitals should conduct regular follow-ups, while schools and communities should continuously monitor students' mental health recovery, family care conditions, and other related factors to ensure appropriate support and guidance throughout the post-crisis period.

（2）Intersectoral Communication and Cross-Training

Effective communication channels must be established among all stakeholders to ensure real-time updates on adolescents' psychological conditions and rehabilitation progress. An efficient information flow network should be constructed. During follow-up visits, hospitals can access updates via parents or community platforms and provide professional guidance, including medical recommendations or school reentry assessments. School and community mental health professionals should engage in regular dialogue to better match the psychological needs of adolescents in both educational and community environments.

Moreover, cross-sectoral training is crucial to enhance stakeholders' capacity to respond to psychological crises. For example, school staff can be trained in Psychological First Aid (PFA) to provide emotional and academic support to students returning to school after a suicide attempt. Community health workers can receive training in adolescent mental health to improve early identification and intervention capabilities. These interdisciplinary trainings contribute to the professionalization of collaborative efforts and optimize the overall effectiveness of crisis intervention.

4.2 Family Support Strategies

Families play a critical role in the process of adolescent psychological crisis intervention. Therefore, support for parents must be strengthened, and family-based participation in mental health services should be encouraged. Community organizations can provide psychoeducational programs to help parents understand adolescents' psychological needs and avoid secondary harm caused by misunderstanding or blame. In addition, families can be referred to professional family therapists for targeted interventions to improve parent-child communication, alleviate intra-family conflict, and foster a warm and accepting home environment.

Studies indicate that adolescent suicide attempts are strongly correlated with family stress [13]. Accordingly, parents experiencing high levels of stress or emotional distress should be offered psychological support services such as individual counseling or mutual support groups. These measures can enhance family resilience and empower parents to better provide emotional support and manage crises during the intervention process.

4.3 School-Based Intervention Strategies

As a key setting in adolescents' daily lives, schools should establish comprehensive crisis intervention systems to ensure rapid response during crises, sustained follow-up after incidents, and structured reintegration plans for returning students.

（1）School Crisis Response Mechanism

In the aftermath of a suicide attempt, schools should immediately activate a psychological crisis response mechanism to ensure the student receives timely medical and psychological assistance. Simultaneously, psychological support should be extended to involved teachers and peers to mitigate the potential ripple effects of the crisis.

（2）Academic and Social Adaptation Support

During recovery, adolescents who have attempted suicide often face academic pressure and difficulties in peer relationships. Schools should regularly assess students' progress and provide appropriate academic accommodations and psychological counseling. Prior to a student's return, schools can organize mental health education sessions to help peers understand psychological crises and prevent stigma or labeling of the returning student.

（3） Peer Support Systems

Adolescents tend to confide in their peers, and peer relationships play a significant role in psychological recovery. Schools can develop peer support networks to foster mutual aid and connection among students, thereby strengthening the sense of belonging and reducing isolation among those recovering from suicide attempts.

4.4 Community-Based Intervention Strategies

（1）Enhancing Basic Community Mental Health Services

While some community health centers in major urban areas have established psychiatric units, these services remain underdeveloped. Communities can partner with professional mental health institutions to integrate psychoeducational resources and deliver professional services to families. Furthermore, communities should promote awareness of suicide prevention and intervention strategies among parents to enhance their capacity to support their children's mental health.

（2）Cross-Community Collaboration and Supportive Networks

Given the relatively low number of suicide attempt cases within a single community, cross-community collaboration can enhance the reach and efficiency of interventions. For example, several communities can jointly collaborate with professional institutions to provide psychological counseling services for parents and form parent support groups to facilitate experience sharing and mutual support. This approach not only alleviates family stress but also reduces the cost of services and enhances sustainability.

3. Creating a Supportive Social Environment

At the societal level, interventions should focus on constructing support networks and promoting destigmatization. Communities can organize regular public campaigns to raise awareness about mental health, dispel misconceptions about psychological crises, and encourage adolescents and their families to seek help. In addition, peer-led support groups can be established, comprising volunteers, mental health professionals, and families with lived experiences. These groups can host regular sharing sessions and dialogues to foster a sense of community, belonging, and social support among adolescents and their caregivers.

5. Conclusion

Research indicates that with access to comprehensive support systems, nearly three-quarters of individuals who attempt suicide do not repeat the behavior within five years [20]. The home-school-community collaborative model proposed in this paper

offers a viable pathway for adolescent psychological crisis intervention through the integration of multisectoral resources. By centering on a multi-system, multilayered coordination mechanism, the model facilitates adolescents' psychological recovery and social reintegration, while also providing valuable practical insights for improving future mental health intervention systems. Only through the concerted efforts of all sectors can we build a diverse, continuous, and stigma-free support system that fosters healthy development among adolescents [21].

References

[1] Adam K S. Attempted suicide [J]. Psychiatr Clin North Am,1985,8(2):183-201.

[2] Hu J, Dong Y, Chen X, et al. Prevalence of suicide at-tempts among Chinese adolescents:a meta-analysis of cross-sectional studies [J]. Compr Psychiatry, 2015, 61:78-89.

[3] Demesmaeker A, Chazard E, Hoang A, et al. Suicide mortality after a nonfatal suicide attempt : a systematic review and meta-analysis. Aust N [Z] Psychiatry, 2022, 56(6): 603-616.

[4] Wang Y, Lai J, Hu C, et al. Non-suicidal self-harm is linked to suicidal thoughts in Chinese adolescents with mood disorders : a cross-sectional report[J].J Zhejiang Univ Sci B,2021,22(3):233-240.

[5] 王晓宁, 缪群芳, 仇凌晶, 赵月琰.自杀未遂青少年自杀污名体验的质性研究 [J]. 护理学杂志, 2023, 38(11):10-13.

[6] Ferrey AE, Hughes ND, Simkin S, et al.The impact of self harm by young people on parents and families:a qualitative study. BMJ Open, 2016; 6 (1): e009631

[7] 刘向明,刘情情,刁艳云,等.青少年抑郁障碍自杀未遂患者父母的生活质量及影响因素 [J]. 中国健康心理学杂志, 2022, 30(01): 18-21. DOI: 10.13342/j.cnki.cjhp.2 022.01.005.

[8] 郑悦，许烨勋，王建玉，等.自杀未遂病患与家属的信息沟通及家属的照顾能力研究 [J].上海交通大学学报(医学版), 2018, 38(3): 316-322.

[9] 蒋秀容,王珮珩,齐美婷,等。照顾自杀企图者之照顾负荷与经验。荣总护理, 2016:33 (1): 77-86.

[10] 郑悦,陆璐,李小平,等.自杀未遂者家属心理状态及需求的研究进展[J]. 国际精神病学杂志 , 2018, 45(05): 803-804+822.

[11] 段新焕,吴嘉怡.因心理健康问题停休学儿童青少年的系统化干预方案探究 [J]. 教学管理与教育研究, 2024, 9(15): 30-34.

[12] 王晓宁,缪群芳,王建女,赵月琰,黄晓琴.抑郁症伴自杀未遂青少年恢复心理体验及需求的质性研究 [J]. 健康研究, 2024, 44(5): 548-552.

[13] 梁素改,闫敬,符雪垠,朱翠珍,黄颐.自杀未遂中学生家庭功能特征分析 [J]. 中国学校卫生, 2013, 34(1):49-51.

[14] 丁红丽,汪妍,彭畅,程君菡,荣发娟,余毅震.中学生父母依恋与自杀未遂的关联 [J]. 中国学校卫生, 2023, 44(2): 269-273.

[15] 刘创，李媚珍，李秀红．抑郁障碍青少年自杀行为预测因素研究进展［J］．中国学校卫生，2023，44（2：316-320.

[16] 余真.因心理问题休学学生的现状调查及帮扶对策 [J]. 好家长, 2024, (92): 3-5.

[17] GRANRUD M D,ANDERZEN-CARLSSON A, BISHOLT B, etal. Public health nurses'perceptions of interprofessional collaboration related to adolescents' mental health problems in secondary schools:a phenomenographic study

[J].丿Clin Nurs, 2019, 28(15/16): 2899-2910.

[18] TOUGAS A M, HOULE A A, LEDUC K, et al. School reintegration following psychiatric hospitalization: a review of available transition programs [J]. J Can Acad Child Adolesc Psychiatry, 2022, 31(2): 75-92.

[19] 倪婷珺陶,李孟哲,李婉容,等.青少年心境障碍伴自杀未遂患者的决策特征 [J]. 中国心理卫生杂志, 2024, 38(03): 247-253.

[20] OMMERSBACH T J,RHEE T G,STEFANOVICS E A,et al. Re-covery from past suicide attempts: correlates of time since the lastattempt in a national sample of US adults [J]. J Affect Disord, 2021, 279: 98-105.

[21] 朱力,缪群芳,舒婉,等.过渡理论视角下情绪障碍青少年复学体验的质性研究 [J]. 健康研究, 2024, 44(06): 621-626.

RESEARCH ON THE DILEMMAS AND STRATEGIES OF ONLINE LEARNING FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Long Hongyu,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. The deep integration of digital technology and education has provided extensive resources and platforms for students' learning. However, during this transition, new challenges have emerged in the online learning process for primary and secondary school students. Based on an analysis of the current implementation status of digital educational resources domestically and internationally, this study identifies the main dilemmas in online learning for these students at the individual, instructional, environmental, and technological levels. From a mental health perspective, it proposes strategies including mental health-oriented design in resource integration and platform optimization, enhancing teachers' mental health education competencies and adaptability, improving evaluation systems and data governance, and strengthening home-school collaboration.

Keywords: digital transformation in education; primary and secondary school students; online learning

Currently, digital technology, with its immense power and momentum, is reshaping the entire fabric of society. The field of education is now entering a critical period of development, with digital transformation serving as a major breakthrough. The pandemic, in particular, has accelerated this process, leading to the widespread adoption of online teaching, smart classrooms, and personalized learning platforms. By establishing online learning platforms and intelligent educational tools, primary and secondary school students can access knowledge through mobile devices and digital platforms, freeing learning activities from the constraints of fixed times and locations. This holds potential benefits for enhancing students' learning behaviors, facilitating knowledge construction, contextualized learning, personalized development, and the cultivation of adaptive skills. It also enables the provision of tailored assignments, driving the digitization of student homework.

However, this shift may inadvertently increase the risk of student disengagement. According to 2023 data from China's Ministry of Education, the implicit school refusal rate among primary and secondary students has risen by 1.8 percentage points compared to pre-digital transformation levels, with issues such as "low engagement in online learning" and "procrastination in digital homework" being particularly prominent. Prolonged online learning may also lead to excessive internet use among students, heightening their susceptibility to depression and anxiety.

Therefore, addressing and improving students' online learning challenges amid the wave of educational digitization has become an urgent issue today. The specifics are as follows.

一、*The Current Development Status of Educational Digitalization*

(一) International Research Status

As digital technology and the digital industry continue to rise in strategic importance within the global development landscape, countries worldwide are actively adopting measures to address challenges in the process of educational digitalization. By the end of September 2020, the European Union released the Digital Education Action Plan (2021-2027), which emphasizes focusing efforts over seven years on "developing digital competencies" and "leveraging digital technology for teaching and learning." The plan proposes "three major strategies" and establishes the "European Digital Education Hub" to collectively outline a new vision for inclusive and sustainable digital education development. Among these efforts, Finland, to maintain its leading position in digital transformation, introduced the Digital Education and Training Policy for 2027, actively engaging universities, experts, and other stakeholders. With strong consensus among the government, citizens, and other interested parties, Finland is collaboratively advancing the digital transformation of education.

In 2023, the French government enacted the Digital Education Strategy for 2023-2027, aiming to cultivate well-rounded individuals equipped with the core competencies needed to adapt to societal changes while leveraging these talents to drive systemic reforms in the national education system, creating a virtuous cycle. Talent development is implemented through public core programs and specialized practical projects, managed by digital teams under a dual-track collaborative governance mechanism. This approach strengthens cooperation between national and local governments, as well as partnerships between public and private sectors.

In 2019, Japan proposed the "GIGA School" initiative, gradually advancing the digital transformation of basic education by ensuring one electronic device per student. The plan emphasizes equipping schools with digital devices as a core measure while strengthening teacher training as a strategic pillar to enhance educators' digital skills comprehensively. Based on the theory of reconstructing the educational ecosystem, it aims to optimize digital teaching practices in schools holistically, with particular attention to ensuring equal learning opportunities for socially disadvantaged students. However, Japan encountered numerous challenges during implementation, such as regional disparities in device distribution, teacher overload, and persistent cognitive biases. To address the unique complexities of educational digital transformation, starting in 2025, the Japanese government officially introduced digital foreign

language textbooks in primary and secondary schools, actively promoting multiple education reforms. These include the "Internet Speed Improvement Promotion Project," the "Next-Generation School Digitalization Advancement Demonstration Project," and the "Advanced Technology and Educational Data Utilization Plan."

In September 2023, the Singaporean government officially launched the "Educational Technology Master Plan 2030," elevating the digital transformation of education to a national core development strategy. The plan integrates the Ministry of Education, government agencies, higher education institutions, and other stakeholders into a cohesive network system, with parents as key partners. Schools are envisioned as intelligent, flexible, and digitally enhanced learning environments, aiming to cultivate students into digitally empowered, future-ready learners and innovators, while teachers evolve into skilled collaborative learning designers who help students adapt swiftly to a technology-driven learning future.

Overall, different countries adopt varying priorities in addressing digital transformation, yet there are valuable lessons to be drawn—such as strengthening digital infrastructure, fostering multi-stakeholder collaboration among governments, universities, and institutions, and nurturing digital talent to support the advancement of educational digitization.

（二）Domestic Research Status

In China, since the implementation of the Ten-Year Development Plan for Educational Informatization (2011-2020), primary and secondary education has gradually entered a new phase of digitalization and intelligence. During the pandemic, digital educational resources played a critical role in supporting large-scale online teaching activities nationwide, ensuring that "learning never stops." In terms of accessibility, a wide range of online education platforms have emerged, covering all stages from preschool to K-12 education. Both urban and rural schools are actively adopting digital teaching resources.

Most primary and secondary schools now have full coverage of multimedia teaching equipment, with convenient access to online course materials, significantly improving the ease of resource acquisition for both students and teachers. In terms of application scenarios, digital resources are widely used in classroom instruction. Teachers leverage courseware, instructional videos, and other materials to make teaching more engaging and dynamic. Today, online learning platforms also provide after-class services, allowing students to review course videos, complete assignments, and take tests at their own pace.

However, alongside the widespread adoption of digital educational resources, a series of challenges and issues have also emerged.

二、*The Analysis of Dilemmas in Online Learning for Primary and Secondary School Students Under the Background of Digital Transformation*

（一）Individual Level

In digital learning, attention distraction is one of the most common issues. During online learning, students are interrupted by non-learning content every 5–10 minutes on average. Whether learners have less prior knowledge or more, spending excessive time staring blankly at the screen or thinking about unrelated content negatively correlates with learning outcomes. This indicates that such interruptions

affect students' concentration and cognitive abilities, leading to inefficient knowledge absorption. Research also shows that when some students lack supervision or planning while studying at home, their self-discipline weakens, making them more susceptible to external distractions and struggling to maintain focus.

Learning fatigue is another significant issue. Data reveals that 42% of teachers observe students experiencing fatigue during online learning, with exhaustion levels closely tied to study duration. Specifically:After 10 minutes of learning, 8.94% of students report fatigue.At 15 minutes, this proportion rises to 17.36%.By 20 minutes, as many as 34.57% of students express feeling fatigued.

In terms of interactivity, the lack of classroom atmosphere makes it difficult for students to engage deeply, obscuring their actual learning progress. In traditional classrooms, teachers can effectively guide students in group discussions or activities. However, in online settings, some students note that the format hinders smooth communication with instructors, sometimes even eliminating interaction entirely. Due to personality traits, network lag, or other reasons, some students hesitate to participate actively in discussions, and teachers often fail to notice this promptly. Additionally, some students exhibit lax behavior during lessons, show low motivation in completing assignments, and even resort to plagiarism.

（二）Teaching Level

Teachers' digital teaching capabilities vary significantly, with some demonstrating inadequate proficiency in digital teaching tools or lacking practical application skills, thereby hindering timely and flexible adjustments to teaching methods. Specifically, some senior teachers encounter operational difficulties with online teaching platforms, struggling to utilize interactive features such as launching polls or facilitating group discussions, resulting in less dynamic classroom engagement.

Online classroom management has become notably more challenging. In traditional settings, teachers can promptly redirect distracted students through eye contact or body language to maintain order. However, in virtual environments, teachers face limitations in comprehensively monitoring students' engagement levels. Without direct supervision, students may multitask—browsing irrelevant websites or playing games during class.

Furthermore, the evaluation system for online instruction remains underdeveloped. Conventional assessment methods are ill-suited for digital learning contexts, as online exams present proctoring difficulties and heightened risks of cheating. Relying solely on assignment completion rates or logged learning hours fails to provide a holistic or accurate measure of students' academic progress or skill development.

（三）Environmental Level

Home Learning Environment.The home atmosphere significantly impacts students' online learning effectiveness. Many households lack quiet, dedicated study spaces, making students prone to external noise distractions that hinder concentration and compromise learning outcomes. With working parents often unable to provide adequate supervision—especially for primary students who lack digital literacy and safety awareness—children struggle without parental guidance.

School Environment.Inadequate hardware infrastructure persists in some schools. While most institutions have multimedia classrooms, insufficient network bandwidth, limited devices, and outdated equipment hinder seamless online instruction. During large-scale virtual classes, frequent lagging disrupts teaching continuity. Rural areas face particular challenges, as aging devices cannot support modern educational software, restricting teachers' ability to employ diverse pedagogical approaches.

Social Environment.The complexity of the online ecosystem poses serious risks for K-12 learners. Exposure to harmful content (e.g., violence, pornography) during study sessions may occur inadvertently, negatively impacting mental health. Cyber fraud targeting students and parents also remains prevalent.

Furthermore, regulatory frameworks for online education are underdeveloped. Lax scrutiny of e-learning platforms and educational apps allows excessive advertisements and low-quality content to proliferate, disrupting legitimate learning activities.

Community & Interaction.The virtual learning community requires optimization. Students lack robust platforms for peer/teacher interaction, with low engagement in discussion forums or study groups. Unanswered questions and unshared ideas leave learners without timely support when facing difficulties, ultimately diminishing motivation and proactive learning behaviors.

（四）Technical Aspects

Some students reported that due to internet or personal reasons, they struggled to keep up with taking notes during online classes, which affected their learning outcomes. With the guidance and assistance of teachers, most students were able to resolve technical issues promptly and adapt relatively easily. However, research also indicates that unstable internet connectivity among rural students remains a major bottleneck for online learning. Insufficient network infrastructure significantly hampers their online participation and learning effectiveness, leaving them feeling powerless in the face of this challenge.

三、*Localized Coping Strategies Based on Mental Health Perspectives*

(一)Mental Health-Centric Design in Resource Integration and Platform Optimization

Building upon existing resource screening and platform integration efforts, this approach optimizes the online learning environment from a mental health perspective, with a focus on alleviating academic stress, providing emotional support, and ensuring cognitive accessibility. The goal is to enable students to acquire knowledge effectively while maintaining positive psychological well-being during digital learning. For instance, when selecting instructional videos, priority should be given to resources that naturally incorporate elements fostering positive psychological traits in their content delivery.

When utilizing big data analytics, the platform should not only track learning behaviors for personalized instruction but also deeply analyze psychological state indicators. By examining metrics such as learning duration distribution, page-switching frequency, and engagement levels in interactive activities, a psychological assessment model can be developed. If abnormal patterns are detected—such as prolonged uninterrupted study sessions (suggesting compulsive behavior due to

excessive stress) or frequent page-switching with minimal dwell time (indicating attention deficits potentially linked to anxiety)—the platform should automatically issue alerts to teachers and parents, prompting timely intervention.

Regarding platform governance, enhanced moderation is critical for social interaction zones. Strict content review mechanisms must be implemented to prevent cyberbullying, verbal abuse, and other harmful communications, thereby fostering a supportive online community that safeguards students' mental health. Additionally, the user interface should be redesigned with soothing color schemes, intuitive layouts, and minimal visual clutter to reduce eye strain and psychological stress. These holistic improvements create a comfortable and mentally sustainable digital learning experience, solidifying the psychological foundation for students' online education.

(二) Enhancing Teachers' Mental Health Education Skills and Adaptive Capabilities

Invite mental health education experts to conduct online lectures, introducing teachers to how information technology can be used to identify early signs of students' psychological issues. For example, by analyzing students' behavioral data on online learning platforms—such as abnormal fluctuations in study duration, frequent interruptions in learning, or emotional comments on specific topics—teachers can gain precise insights into potential psychological challenges students may face, such as academic stress, anxiety, or depression. Additionally, experts can share how to leverage online resources to design mental health education activities. This includes using virtual reality (VR) technology to create immersive emotional management scenarios, allowing students to practice coping with different emotions in simulated environments, or employing animation software to produce engaging mental health 科普 animations that teach psychological adjustment techniques in a lively and accessible manner.

Starting from the lesson preparation stage, teachers should actively collect materials that promote positive psychological qualities and support students' mental well-being, such as inspirational stories or mental health 科普 video clips, and seamlessly integrate them into online teaching content. During post-class feedback, teachers should not only assess students' knowledge acquisition but also pay attention to their responses to mental health education components. Surveys, online interviews, and other methods can be used to understand whether students have gained psychological insights or assistance from the course, as well as their suggestions for additional mental health education content in future lessons.

To provide teachers with ample practical opportunities, schools should incorporate mental health education-related tasks into regular online teaching activities. When organizing teachers to record high-quality online courses, they should be encouraged to integrate mental health education elements into their designs. For instance, in mathematics courses, segments on coping with academic setbacks and cultivating perseverance could be included, while English speaking exercises could feature dialogue scenarios centered on interpersonal communication, guiding students to practice effective communication and emotional expression.

To establish a reflection and exchange mechanism, a dedicated mental health education discussion forum should be created for teachers to share experiences and

challenges in addressing students' psychological well-being during online teaching. For example, they could discuss how to detect and intervene in students' mental health issues through online interactions or share difficulties and solutions encountered in helping students alleviate academic stress. Through mutual learning and collaborative exploration, teachers can continuously improve their ability to implement mental health education in online teaching.

(三) Improving the Evaluation System and Data Governance

In addition to traditional knowledge assessments, online learning evaluations should place greater emphasis on students' skill development. For example, by assigning online project-based learning tasks that require students to apply their knowledge to solve real-world problems, teachers can comprehensively assess students' abilities in innovation, teamwork, and problem-solving throughout the entire process—from project planning and implementation to final presentations.

In a science course, for instance, students could be given an online experimental research project where they must not only understand the experimental principles but also design the experiment, collect and analyze data online, and present their process and results via video. Teachers can then evaluate students' competencies based on these stages.

To ensure accurate, complete, and standardized data collection, a unified data collection standard should be established across various online learning platforms and teaching tools. This involves integrating student profiles, learning behavior data, and academic performance data to eliminate data silos. For example, interaction logs from online classrooms, assignment completion records from homework platforms, and exam scores from testing systems can all be consolidated into individual student learning profiles, providing a robust data foundation for comprehensive evaluations.

Incorporating a mental health dimension into the evaluation system is crucial. Online psychological assessment tools can be used to regularly evaluate students' mental well-being, incorporating indicators such as anxiety, depression, and stress levels, as well as positive psychological traits like self-esteem, confidence, and resilience. For instance, students could complete monthly online mental health self-assessment questionnaires, with data collected and trends tracked over time.

Additionally, psychological factors should be considered in daily learning activity evaluations. Teachers can observe students' enthusiasm in group discussions, persistence when facing academic challenges, and emotional stability. For example, in an online math problem-solving discussion, educators might note whether students actively share their thought processes or remain silent due to fear of mistakes, or whether they attempt multiple approaches when encountering difficulties or give up easily. These observations help assess students' psychological states and character traits during the learning process.

(四) Strengthening Home-School Collaboration

Establishing a regular home-school communication mechanism is fundamental. Schools and teachers should make full use of instant messaging tools to build convenient communication channels. For example, through class group chats or dedicated home-school communication apps, teachers can regularly update parents on students' online learning progress, including participation, performance in class, and

assignment completion quality. At the same time, parents can provide timely feedback on their child's learning habits at home and any challenges they face, ensuring two-way information flow. Teachers and parents can then work together to develop tailored educational strategies, ensuring students' learning difficulties are promptly addressed.

Conducting parent training to enhance their understanding and support for online learning is essential. Schools can organize online or offline training sessions for parents, inviting education experts or experienced teachers to explain the characteristics and advantages of online learning, as well as effective methods to guide children's learning. Parents should be instructed on how to create a quiet, suitable learning environment at home, establish a reasonable study schedule, and supervise their child's learning process. Additionally, parents should be taught to pay attention to their child's psychological well-being and learn proper emotional support techniques when their child faces academic stress or anxiety.

Educating parents on monitoring their child's mental state is crucial. When children feel overwhelmed by heavy workloads or become anxious due to unsatisfactory exam results, parents should learn appropriate psychological support methods. For example, they should patiently listen to their child's concerns with empathy rather than rushing to criticize; guide children to release stress through healthy outlets like exercise or music; and help them develop a positive attitude toward learning by framing setbacks as opportunities for growth, thereby fostering resilience and perseverance.

三、*Summary and Outlook*

In the digital era, while primary and secondary school students face numerous challenges in online learning, the continuous innovation of online education—through deeper integration of new technologies, further enhancement of resource quality and personalized services, ongoing optimization of teaching and evaluation models, and narrowing the urban-rural education gap—can provide students with a more equitable, efficient, and personalized learning experience, empowering their holistic development.

References

[1] Wang Wen, Jiang Yingying, Han Xibin. "Preferences and Implications of Global Digital Education Policies : A Two-Dimensional Analysis of Policy Themes and Tools Based on 101 Documents". Journal of National Academy of Education Administration, 2024, (07): 55-64.

[2] Zhao Hong, Jiang Fei, Tang Xueli, et al. "Online Education : Digital Divide or Digital Opportunity?—An Analysis of Urban-Rural Differences in Online Learning During the Pandemic". Open Education Research, 2021, 27(02): 62-68.

[3] Zhu Zhiting, Peng Hongchao. "Technology-Empowered Resilient Education Systems : New Directions for Post-Pandemic Digital Transformation in Education". Open Education Research, 2020, 26(05): 40-50.

[4] Luo Rugu. "Five Major Risks in the Digital Transformation of Teaching". Journal of Educational Science of Hunan Normal University, 2025, 24(01): 8-13+90.

[5] Liu Hui, Shen Guochang. "Digital Transformation of Homework in Primary and Secondary Schools : Value, Challenges, and Solutions". Curriculum, Teaching Material and Method, 2024, 44(02): 89-96.

[6] Tao Y., Wang S., Ma Z., et al. “The Effect of Long-Term Online Learning on Anxiety, Depression, and Internet Addiction Among Secondary School Students : Insight from a Cross-Lagged Panel Network Approach”. Current Psychology, 2024, (prepublish): 1-12.

[7] Tao Y., Niu H., Tang Q., et al. “The Association Between Online Learning, Perceived Parental Relationship, Anxiety, and Depression Symptoms Among Secondary School Students : Insight from Symptom Network and Cross-Lagged Panel Network Approach”. BMC Public Health, 2024, 24(1): 2133-2133.

[8] Luo Heng, Feng Qinna, Chen Ying, et al. “A Survey of Online Teaching Platforms and Tools for Primary and Secondary Schools During the ‘War Against the Pandemic’”. Modern Educational Technology, 2020, 30(07): 113-119.

[9] Pan Xinmin, Jin Huiying. “Research on the Healthy Supply of Digital Teaching Resources in Rural Schools—Based on the Perspective of Educational Ecology”. Journal of Educational Studies, 2024, 20(02): 43-52.

[10] Wang Jingxian, Luo Jianghua. “An Analysis of Rural Teachers’ Intention to Use Teaching Resources in the Process of Digital Transformation”. China Educational Technology, 2022, (04): 116-124.

[11] Ding Yadong, Li Xiaoyang, Li Jing. “Research on High-Quality Development of School After-Class Services Empowered by Digitalization”. Teaching and Administration, 2025, (04): 16-20.

[12] Liu Yujun, Zhang Dexiang. “Can Online Learning Promote Educational Equity?—An Empirical Study on the ‘Digital Divide’ in Primary and Secondary Online Learning During the Pandemic”. Basic Education, 2022, 19(02): 58-68.

[13] Fadzil M. N., Muksin N. S., Osman S., et al. “Assessing Self-Discipline and Mathematics Achievement Among Upper Secondary School Students in Malaysia During Home Online Learning Initiative: A Gender Comparison”. International Journal of Information and Education Technology, 2024, 14(7).

[14] Loschky L., Chandran P., Howatt B., et al. “Keeping An Eye on Online Learning: Attention Matters”. Journal of Vision, 2024, 24(10): 1405-1405.

[15] Song Lingqing, Xu Lin, Li Yaxuan. “Precision Online Teaching + Home Learning Model: A Pathway to Improve Students’ Learning Quality During the Pandemic”. China Educational Technology, 2020, (03): 114-122.

[16] Zhao Hong, Jiang Fei, Tang Xueli, et al. “Online Education: Digital Divide or Digital Opportunity?—An Analysis of Urban-Rural Differences in Online Learning During the Pandemic”. Open Education Research, 2021, 27(02): 62-68.

[17] Wang Jixin, Wei Yitong, Zong Min. “Current Status, Problems, and Reflections on Online Teaching Among Primary and Secondary School Teachers During the Pandemic—Based on a Survey and Analysis of ‘Suspending Classes Without Stopping Learning’ in Hubei Province”. China Educational Technology, 2020, (05): 15-21.

[18] Fang Chengyu. “‘Dormant’ Subjects: The Predicament and Reflection of Subjectivity in Online Teaching—Based on a Survey of County A Middle School”. Open Education Research, 2022, 28(01): 85-92.

[19] Wu Di, Yu Liqin, Rao Jingyang, et al. “Challenges and Strategies for Improving Teachers’ and Students’ Information Literacy in Large-Scale, Long-Term Online Teaching”. e-Education Research, 2020, 41(05): 12-17+26.

[20] Liu Shuling. “Strategies for Enhancing Primary and Secondary School Teachers’ Digital Teaching Competence—An Analysis Based on the School Perspective.” Teaching Monthly (Secondary Education Edition, Teaching Management), 2024, (Z2): 109-113.

[21] Zheng Donghui, Ye Shengnan. “Survey on ‘Suspending Classes Without Stopping Teaching’ Online Instruction: Based on Data from Four Provinces (Zhejiang, Jiangsu, Shandong, Henan)”. Research in Educational Development, 2020, 40(08): 23-31.

[22] Pilli O., Admiraal W. “Students’ Learning Outcomes in Massive Open Online Courses (MOOCs) : Some Suggestions for Course Design.” Yükseköğretim Dergisi, 2017, (1): 46-71.

[23] Jin Shi, Wang Lulu, Wan Min. “Reflections and Strategy Optimization of Blended Online and Offline Teaching”. China University Teaching, 2022, (11): 72-77.

[24] Cao Mei, Zhu Xiaoyue, Shen Shusheng. “The Impact of Parental Educational Involvement on Middle School Students’ Online Learning Performance—Report One of the Online Teaching Survey in Jiangsu Province”. Journal of East China Normal University (Educational Sciences Edition), 2022, 40(04): 16-28.

[25] Brittney C., Natasha K. “The Negative Impact of Noise on Adolescents’ Executive Function : An Online Study in the Context of Home-Learning During a Pandemic”. Frontiers in Psychology, 2021, 12: 715301.

[26] Cunqi H., Liqun L., Siyu C. “Factors Influencing Parents’ Intention on Primary School Students’ Choices of Online Learning During and After the COVID-19 Pandemic in China”. Sustainability, 2022, 14(14): 8269.

[27] Wang Ting. “Problems and Countermeasures in Enhancing Cybersecurity Awareness Among Primary and Secondary School Teachers and Students in the Context of Educational Digitalization”. Theory and Practice of Education, 2024, 44(35): 17-20.

[28] Ma Xiaona. “Challenges and Responses in Online Learning : A Child-Centered Perspective”. Shanghai Research on Education, 2021, (04): 89-92.

[29] Zhao Hong, Jiang Fei, Tang Xueli, et al. “Online Education: Digital Divide or Digital Opportunity?—An Analysis of Urban-Rural Differences in Online Learning During the Pandemic.” Open Education Research, 2021, 27(02): 62-68.

[30] Hu Rui, Jiang Beibei. “EU’s Digital Transformation in Education for Public Value: Pathways and Mechanisms—Based on the EU’s ‘Digital Education Action Plan 2021-2027’”. Journal of Foreign Education Studies, 2024, 51(11): 64-77.

[31] Dong Lili, Jin Hui, Li Huimeng, et al. “A New Vision for Digital Education in the Post-Pandemic Era: Challenges, Actions, and Reflections—An Interpretation of the EU’s ‘Digital Education Action Plan (2021-2027)’.” Distance Education Journal, 2021, 39(01): 16-27.

[32] Xiu Nan, Pan Li. “How Finland Became a Leader in Digital Transformation in Education: A Multiple Streams Theory Perspective”. Journal of Comparative Education, 2023, (05): 29-41.

[33] Du Jiantao. “France’s Ecole 42 Model for Digital Talent Cultivation”. Open Education Research, 2024, 30(02): 23-30.

[34] Ling Que, Wang Yan. “Motivations, Pathways, and Challenges of France’s Digital Transformation in Education—An Analysis Based on ‘Digital Education Strategy 2023-2027’”. e-Education Research, 2024, 45(02): 121-128.

[35] Zhang Wenchao. “International Trends in Digital Transformation of Basic Education—A Case Study of Japan’s GIGA School Initiative”. Education Teaching Forum, 2024, (01): 29-32.

[36] Oyanagi W. “Advancing Social Equity: Contributions to and Issues Relating to the Realization of Social Equity through the GIGA School Concept”. Educational Studies in Japan, 2024, 18: 105-117.

[37] Tan Jianchuan. “‘GIGA School Initiative’ : Key Measures and Implementation Status of Japan’s Digital Transformation in Education”. Japanese Studies, 2025, 39(01): 31-44.

[38] Li Wen. “Singapore’s New Vision for Digital Transformation in Education: Shaping the Future of Learning with Technology—Based on the ‘EdTech Masterplan 2030’”. Comparative Education Review, 2024, 46(12): 98-107.

RESEARCH ON INTERCULTURAL ADAPTATION AND ENHANCEMENT STRATEGIES FOR INTERNATIONAL STUDENTS FROM CENTRAL ASIA TO CHINA - A CASE STUDY OF KAZAKHSTAN, UZBEKISTAN, KYRGYZSTAN, TAJIKISTAN AND TURKMENISTAN

Luo Zihan,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. Under the advocacy of “One Belt, One Road”, more and more students from Central Asian countries go to China for further study. Meanwhile, due to cultural differences, international students may show cross-cultural adaptation problems, such as language communication difficulties, diet and lifestyle discomfort, interpersonal conflicts, religious beliefs, etc. Based on this, this study puts forward the following measures: improve the language education policy for international students, increase the organization of cultural exchange activities, carry out relevant cultural training, optimize campus life services, and establish a one-to-one support mechanism. Based on this, this study proposes the following countermeasures: improve the language education policy for international students, increase the organization of cultural exchange activities, carry out relevant cultural training, optimize the campus life service, and establish a one-to-one support mechanism.

Keywords: Central Asian countries; cross-cultural adaptation; international students coming to China

1. Preface

At present, Central Asia, as an important part of the countries along the "Belt and Road", the scale of international students coming to China is growing relatively rapidly.The number of international students coming to China continued to rise from 2010 to 2018, from 11,930 in 2010 to 29,885 in 2018, with an average annual growth

rate of 12.33%. Among them, the proportion of highly educated talented postgraduates has also shown a rising trend year by year, from 4.52% in 2010 to 16.50% in 2018 .

The "Belt and Road" initiative proposes that vigorously developing international student education in China is a strategic choice for deepening education cooperation and expanding the opening of education to the outside world, and is the main channel for promoting humanistic exchanges and talent cultivation, and has a pioneering and strategic role. At the same time, the General Office of the State Council "Opinions on Doing a Good Job of Opening Up Education in the New Period" pointed out that "by increasing the implementation of the action plan for studying abroad, we will accelerate the cultivation of five types of talents, such as the outstanding talents coming to China[2] . This attracts their students to pursue postgraduate studies in China, which is not only a way to promote cultural exchange and learning, but also a way to gather high-level human capital and enhance innovation ability, and an important initiative to spread culture and cultivate elites.

In this context, as more and more Central Asian students go to China for further study, the problem of international students' cultural adaptation has become more and more prominent. Due to the significant differences between Central Asia and China in terms of geography, history, religion and social customs, international students face many challenges in cross-cultural communication. Therefore, it is of great significance to study in-depth the cultural adaptation problems of Central Asian students coming to China.

2. Introduction to culture

2.1 Cultural foundations

2.1.1 Historical background

With a history dating back 3,000 years, Central Asia was one of the birthplaces of ancient human civilizations and a key area of trans-Asian migration, and has long been subject to the rule and influence of different peoples and regimes[3] .

Early on, the Persian Empire had invaded the area. In the 4th century B.C., Alexander the Great's eastern expedition brought elements of Greek culture to Central Asia. Subsequently, nomadic peoples such as Turks and Mongols rose and established powerful empires here, such as the Kara Khan Dynasty, Ghazni Dynasty and Seljuk Dynasty established by Turks, and the Chaghatai Khanate established by Mongols[4]. The intermingling of different peoples and cultures shaped the unique historical and cultural heritage of Central Asia.

In modern times, after the October Revolution in Russia, parts of Central Asia became part of the Soviet Union. During the Soviet period, Central Asia experienced a process of industrialization and urbanization, and was also deeply influenced by Soviet culture[5]. After the collapse of the Soviet Union in 1991, the five Central Asian countries (Kazakhstan, Uzbekistan, Tajikistan, Kyrgyzstan, and Turkmenistan) gained their independence, and economically they have achieved a high rate of growth due to the prosperity of their resources, but with a heavy dependence on commodity exports, a single industrial structure, etc., and at the same time, they also They also face many challenges, such as an unstable neighboring environment, internal regime turmoil, and ethnic and territorial disputes[6].

2.1.2 Language system

Each country in Central Asia has its own clearly defined national language, including Kazakh, Kyrgyz, Tajik, Turkmen and Uzbek[7] . As an example, Kazakhstan

has Kazakhs and, in the early years of independence, emphasized that it is the Kazakh language that is the state language, with Russian as the language of inter-ethnic use, but in practice, Kazakhs are not used in the state authorities, and its status as the state language is not reflected in real-life use. For historical reasons, Russian can be used as a lingua franca in Central Asia, and ethnic groups are able to use their own languages as well as Russian, and they have a high degree of acceptance that the national language of their people is the first language, but in practical use, it is Russian that is more widely used[8].

2.1.3 Religious influences

Islam plays a crucial role in the social life of the Central Asian countries, profoundly influencing the values, norms of behavior and daily life of the local population. Most Central Asians follow the teachings and customs of Islam, and religious activities such as daily prayers and fasting during Ramadan are an important part of their lives. Religious festivals such as Eid al-Fitr and Eid al-Adha are celebrated with great pomp and circumstance. These festivals are not only religious ceremonies, but also important moments for family reunion and community exchange, which reinforce people's religious beliefs and sense of belonging to the community. Religious teachings also regulated people's code of conduct and influenced the way they behaved in family and social interactions[9]. Religion was somewhat restricted during the Soviet period until the gradual resumption of religious activities after 1991[10].

At present, the Central Asian States have difficulty in drawing a line between "normal" religion and "extremism", as international terrorist organizations use the name of religion to incite young people to participate in terrorist activities and incite them to join the so-called "global jihad". It is difficult to draw a clear line between "normal" religion and "extremism" in the Central Asian countries. Impact on the conduct of normal religious activities[11].

2.2 Cultural traditions of the Central Asian countries

2.2.1 Dietary habits

The food culture of Central Asia is rich, diverse and unique. In terms of ingredients, grains are the foundation, with wheat used to make bread, and rice and noodles are common staples, such as the iconic grabbing of rice, which is not only a delicacy but also carries deep cultural significance. Dairy products are plentiful, thanks to nomadic traditions, with a wide variety of products like fermented horse milk and yogurt. Lamb is the main meat and is much loved, but beef and poultry are also consumed[12].

In terms of cooking methods, grilling, stewing, and steaming are mostly used, and grilled lamb kebabs, naan bread, and steamed dumplings are common delicacies. Cooking tools are unique, such as naan pits for naan and other pasta dishes, and pots for many kinds of cooking[13].

In terms of dining practices, Central Asia follows the Islamic tradition of washing hands before meals and eating with the right hand. Family dinners are important and solemn, with the table filled with food, reflecting hospitality[14].

2.2.2 Artistic features

2.2.1.1 Performing Arts

In terms of music, traditional music is characterized by a variety of instruments, closely related to nomadic and sedentary life, and a rich variety of musical styles. Uzbekistan, for example, combines elements of many cultures and has a unique system

and diverse forms of traditional music, which is rooted in the Persian and Arabic music systems and is characterized by fixed rhythmic and melodic patterns, and has a unique style of music that includes a rich variety of folk songs, epic songs, and other forms of singing[15].

In terms of cinema, the industry has had its ups and downs, with Pakistan being influenced by Indian cinema in the early days, and later developing its own identity. Films are made on a wide range of subjects, including social reality, religion, and culture, reflecting Pakistan's social changes and cultural values[16].

2.2.1.2 Visual Arts

Carpets represent the nomadic art of Central Asia and are categorized into different types and styles, such as the Turkmen carpet, which has a long history and has been handed down to the present day. Its unique raw materials and craftsmanship make it strong and beautiful, and the pattern "Guiur" contains rich cultural connotations and is a symbol of national culture[17].

Ethnic costumes are colorful and rich in cultural connotations. For example, Kyrgyzstan's men's and women's costumes are distinctive, with colorful embroidery and silver jewelry for women and white felt hats symbolizing strength for men. Among the crafts and decorations, metalwork creates exquisite jewelry, and embroidery and weaving are dominated by motifs such as flora and fauna[18].

Ceramic production has a long history, and ceramic development was heavily influenced by nomadic culture. There are animal motifs such as beasts, animals birds and birds, reflecting the integration of nomadic and sedentary cultures[19].

2.2.3 Festivals

Festivals in Central Asia are rich and diverse, combining religious and ethnic elements. Religious festivals, such as Eid al-Fitr and Eid al-Adha, are important religious events for Muslims, which are celebrated by people following religious rituals[20]. Ethnic traditional festivals, on the other hand, reflect the characteristics of different ethnic groups, such as the festival of Nawroos, in which various traditional activities are organized to pass on and promote ethnic culture[21].

Since 1991, Central Asian governments have used these festivals to revitalize ancient traditions and strengthen national pride. For example, during these festivals, traditional costumes are displayed, folk songs and dances are performed, and folklore exhibitions are organized, allowing ancient cultural practices to continue and develop[22].

2.2.4 Interpersonal communication

Wang Yuxue's survey research shows that the overall character of international students from Central Asian countries coming to China is enthusiastic and cheerful, full of emotion, articulate and talkative, honest and friendly in interpersonal interactions, and preferring to make friends[23].

At the same time, the group consciousness of the people of the Central Asian countries is somewhere between Eastern collectivism and Western individualism, and is more inclined to tribalism or ethnic group consciousness. Taking international students from Tajikistan as an example, they are very active in the collective activities of the school, such as cultural activities and sports meets, etc., and try their best to defend the interests of the group and have a strong sense of collective honor. In classroom activities, they will fight for their group's interests and care a lot about the teacher's grading results, fully demonstrating a strong sense of group consciousness[24].

2.2.5 Lifestyle

In the Central Asian countries, under the dual influence of Islamic culture and nomadic traditions, men used to be responsible for herding animals, trading, and participating in various public affairs of the community, earning supplies for the family, and shaping the image and status of the family in the society. Women, on the other hand, were responsible for the internal affairs of the family, carefully maintaining the family's functioning and passing on the family's culture and customs[25].

In recent years, the social structure of the Central Asian region has undergone significant changes, and the accelerated process of urbanization has brought about an impact on the family model of the division of labour in the Central Asian countries. More and more women in Central Asia have begun to receive higher education, and their knowledge has been greatly enhanced. At the same time, with the active development of new industries in Central Asian countries, a large number of jobs have been created, and many women have entered the education, medical care and new service industries by virtue of their own abilities, contributing to these fields and realizing their economic independence and personal value[26].

3. Analysis of Cross-cultural Adaptation Problems of International Students from Central Asian Countries Coming to China

3.1 Linguistic communication difficulties

International students from Central Asia face multifaceted linguistic difficulties in the process of Chinese language learning, which involve areas such as phonetics, grammar and reading.

In terms of speech intonation, Central Asian students have bias in both output and output of single and double character tones in Chinese. For example, a study conducted by Mengxue Wang on the speech of international students from Turkmenistan showed that, in terms of perception, Central Asian students had two-way confusion in the perception of yinping and yangping, and the perception and output of single character tones were unbalanced. On the output side, male international students pronounce yin and flat with longer duration, short devoicing duration, narrower tonal range, and biased devoicing values and tonal shapes, while female international students pronounce devoicing with shorter duration[27].

In terms of grammar, Central Asian students' spoken language sequencing errors are more prominent, mainly focusing on the use of determiners and gerunds. Definitive order bias includes single and multiple definite article misordering; pronominal order bias also includes single and multiple pronominal misordering, which is manifested as pronominal preposition or postposition, due to the big difference in the rules of pronominal use between Chinese, Russian and Dungan languages[28] .

In terms of reading utilization, Chinese vocabulary is a major obstacle to reading and expression for Central Asian students. An analysis of the New Chinese Proficiency Test (NCPT) for Central Asian students shows that they have many difficulties in reading Chinese. Vocabulary foundation is weak, they have not mastered enough of the 2,500 vocabulary words required by level 5 of the NCSL, and they often make mistakes in collocations such as verb-object and subject-predicate, which affects their comprehension of the text[29].

3.2 Diet and Lifestyle Discomfort

The eating habits of Central Asia are very different from those of China. Central Asian diets are based on grains, dairy products, mutton, etc., and most of the cooking

methods are baking, stewing, and steaming, whereas food cultures across China are rich and diverse, with great differences in taste. Central Asian students may not adapt to some of China's special foods, such as spicy Sichuan cuisine and stinky tofu with unique flavors.

In terms of lifestyle, the traditional "male dominates the outside world, female dominates the inside world" in Central Asia is gradually changing, but still has some influence, while the concept of gender equality is more popular in Chinese society, and Central Asian students may feel uncomfortable due to the difference in the concepts of access to study and work opportunities, and the way of social interactions. As for the pace of life, Central Asian students in China indicate that the pace of life in Chinese cities is generally faster, and the pressure of study and life is higher[30].

3.3 Interpersonal conflicts

The group consciousness of the people of Central Asian countries tends to be tribalistic or ethnic, which is similar to the Chinese collectivist culture, but still differs in terms of specific behaviors and values. For example, in collective activities, Central Asian students may pay more attention to the interests of their own small group, while Chinese students place more emphasis on the interests of the whole class or school as a whole, and this difference may lead to contradictions in the organization of and participation in collective activities.

3.4 Restrictions on religious beliefs

Most of the international students in Central Asia follow the teachings of Islam, which requires multiple daily prayers and fasting during the month of Ramadan. However, these religious practices may be difficult to carry out in China's campus environment and daily life scenarios. China's education system emphasizes the integration of scientific knowledge, rational thinking and multiculturalism, and the educational environment is relatively secularized. Meanwhile, in Central Asian countries, religion and education are closely linked, and religious teachings have an important position in educational content and value guidance[31]. This leads to the fact that Central Asian students may be confused about the potential conflict between some scientific knowledge and religious teachings when they come to China.

4. Suggestions for preventing and solving cross-cultural adaptation problems of Central Asian students coming to China

4.1 Policy recommendations

4.1.1 Improvement of language education for international students

Investment in Chinese language education for international students should be increased, and Chinese language syllabi and curricula for Central Asian students should be formulated. According to their language foundation and learning needs, Chinese language teaching should be carried out at different levels and stages, such as setting up different levels of courses for beginners, intermediates and advanced students, and equipping them with professional Chinese language teachers. At the same time, colleges and universities are encouraged to cooperate with educational institutions in Central Asian countries to send Chinese teachers and language experts to each other, and to strengthen the exchange and sharing of language teaching experience.

4.1.2 Increase cultural exchange activities

The Government has issued relevant policies to encourage the organization of various kinds of cultural exchanges between Central Asian culture and Chinese culture. It supports universities, cultural institutions and other organizations in organizing

Central Asian cultural festivals, Chinese cultural weeks and other activities to build a platform for cultural exchanges between Central Asian and Chinese students. Through cultural exhibitions, cultural performances, academic lectures and other forms, the two sides can enhance their understanding of and respect for each other's cultures. Organizations and individuals who actively participate in cultural exchange activities are given certain policy support and financial incentives to promote cultural exchange activities.

4.2 Operational recommendations

4.2.1 Conducting relevant cultural training

Systematic intercultural training courses are organized for international students at the time of enrolment. The contents of the courses include the introduction of Chinese cultural knowledge, social customs, rules of interpersonal communication and characteristics of learning styles. Teachers, experts or representatives of international students who have experience in cross-cultural communication are invited to give lectures and share experiences. Through case studies, group discussions, simulated scenes and other teaching methods, Central Asian students are given a preliminary understanding of Chinese culture and learning and living environment at the early stage of enrollment.

4.2.2 Optimize campus life services

College cafeterias should take into account the eating habits of Central Asian students and provide food that meets their tastes. Special halal restaurants can be set up or halal dishes can be added to ordinary restaurants to ensure the quality and hygiene of food. In terms of accommodation, the dormitories should be reasonably arranged according to the needs of Central Asian students and provide necessary living facilities. Meanwhile, dormitory management is strengthened to create a safe and comfortable living environment. In addition, the school can also organize various kinds of club activities and cultural and sports activities to encourage the participation of Central Asian students, so that they can better adapt to the Chinese environment and make new friends in the colorful campus life.

4.2.3 Establishment of a one-to-one support mechanism

Universities can organize Chinese students to form one-to-one support pairs with Central Asian students. Chinese students help Central Asian students to solve problems encountered in their study and life, such as introducing campus life and accompanying them to go through various procedures. At the same time, they also encourage Central Asian students to share their cultural and life experiences, so as to enhance friendship and cultural exchanges between the two sides.

References

[1]Li L. Stages and Characteristics of Development in Chinese International Student Education Over a 70-Year Period[J]. Journal of International Students, 2020, 10(S (1)): 6-17.

[2]教育部. 中办国办印发《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》[EB/OL].(2016-04-30)[2019-11-26]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201605/t20160503_241658.html.

[3]Manz B. Central Asia in historical perspective [M]. Routledge, 2018.

[4]Grousset R. The empire of the steppes: a history of Central Asia [M]. Rutgers University Press, 1970.

[5]Modern Central Asia in World History [J]. History Compass, 2012, 10(11):

866-878.

[6]Batsaikhan U, Dabrowski M. Central Asia—twenty-five years after the breakup of the USSR [J]. Russian Journal of Economics, 2017, 3(3): 296-320.

[7]Bahry S A. Language Ecology: Understanding Central Asian Multilingualism [J]. Language change in central Asia, 2016, 106(11).

[8]Shara M, Akbota A, Altnai Z, et al. Development of languages in Kazakhstan [J]. Полилингвиальность и транскультурные практики, 2016 (4): 50-56.

[9]Poliakov S P, Olcott M B. Everyday Islam : religion and tradition in rural Central Asia [M]. Routledge, 2016.

[10]Keller S. Islam in Soviet central Asia, 1917–1930: Soviet policy and the struggle for control [J]. Central Asian Survey, 1992, 11(1): 25-50.

[11]Hunter S T. Religion, politics, and security in Central Asia [J]. SAIS Review, 2001, 21(2): 65-89.

[12]Kokaisl P. The lifestyles and changes in culture of Afghan Kyrgyz and Kyrgyz in Kyrgyzstan [J]. Asian Ethnicity, 2013, 14(4): 407-433.

[13]McNamara G R, Surina A. Food culture in Russia and central Asia[M]. Bloomsbury Publishing USA, 2005.

[14]Abazov R. Culture and customs of the Central Asian republics [M]. Bloomsbury Publishing USA, 2006.

[15]马茜.乌兹别克斯坦音乐史（1917-1991）[D]. 陕西师范大学, 2021.

[16]沈健.巴基斯坦电影业的起落沉浮 [J]. 世界知识, 2022, (08):74-75.

[17]赵晓佳.土库曼地毯:土库曼人历史和心灵的书卷 [J]. 黑龙江民族丛刊, 2015, (06):139-144.

[18]万雪玉.中亚吉尔吉斯民族民间装饰图案研究述评 [J]. 新疆大学学报(哲学·人文社会科学版), 2020, 48(05):62-65.

[19]周菁葆.丝绸之路上的乌兹别克斯坦工艺美术 [J]. 新疆艺术学院学报, 2013, 11(02):4-12.

[20]Ro'i Y, Wainer A. Muslim identity and Islamic practice in post-Soviet Central Asia [J]. Central Asian Survey, 2009, 28(3): 303-322.

[21]Akyildiz S H. Traditional Sports and Games among Central Asia’s Turkic Muslim Peoples, 1400 to 1850 AD: Training, Hunting, and Festivals [J]. Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 2022, 7(2): 571-601.

[22]Mamadjanova E, Hebert D G. Music Festivals and Cultural Diplomacy in Uzbekistan[J]. Ethnomusicology and Cultural Diplomacy, 77.

[23]王玉雪.塔吉克斯坦学生跨文化交际价值观探析 [D]. 新疆师范大学, 2021.

[24]白鸽.基于 DISC 理论的中亚留学生交际风格探析 [D]. 新疆师范大学, 2021. Falkingham J. Women and gender relations in Tajikistan [M]. Asian Development Bank, Programs Department East and Office of Environment and Social Development, 2000.

[25]Kuzhabekova A, Janenova S, Almukhambetova A. Analyzing the experiences of female leaders in civil service in Kazakhstan: Trapped between economic pressure to earn and traditional family role expectations [J]. International Journal of Public Administration, 2018, 41(15): 1290-1301.

[26]Kabakova M, Maulsharif M. Transformation of social roles and marital relations in modern kazakhstan: social-psychological analysis [J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2013, 82: 638-641.

[27]王梦雪.土库曼斯坦初级汉语学习者汉语单、双字调实验研究 [D].燕山大学,2021.

[28]程娜.哈萨克斯坦东干族中高级商务汉语学习者口语语序偏误研究 [D].河南理工大学,2022.

[29]曹玉.中亚留学生新汉语水平考试（HSK）五级阅读理解研究分析 [D].新疆师范大学, 2019. DOI:10.27432/d.cnki.gxsfu.2019.000251.

[30]慕秀荣,李应东,舒畅.甘肃高校中亚留学生跨文化适应调查研究 [J]. 中国多媒体与网络教学学报(上旬刊), 2021, (05):56-60.

[31]Carpenter F. Education and Development in Central Asia : a case study on social change in Uzbekistan [M]. Brill, 2023.

OVERVIEW OF THE CROSS-CULTURAL ADAPTATION RESEARCH OF INTERNATIONAL STUDENTS FROM THE "BELT AND ROAD" COUNTRIES

Ma Xingyu,
Master, major in mental health education, School of Education,
Chengdu University, Chengdu, China.

*Abstract.*The advancement of the Belt and Road Initiative has promoted educational exchanges between China and countries along the routes, leading to a remarkable growth in the number of international students coming to China. International students in China face multiple adaptation challenges in terms of language, culture, and society, and their cross - cultural adaptation issues have become a research hotspot in fields such as education, sociology, and psychology. This paper aims to sort out existing research achievements. By systematically reviewing and analyzing 45 journal articles on the cross - cultural adaptation of international students in China, which were published in the CNKI journal database from January 2024 to March 2025, it conducts research on the cross - cultural adaptation of international students from Belt and Road Initiative countries. This paper will provide a comprehensive review from four aspects: research background, theoretical framework, research status quo, and coping strategies. It delves into the cross - cultural adaptation situation of this group, identifies existing problems, and proposes targeted strategies, thus providing references for future research and practice.

Keywords: Belt and Road Initiative; international students in China; cross - cultural adaptation; socio - psychological adaptation

1. Research Background

International student education in China is a crucial component of China's foreign exchanges and the opening - up of higher education. It plays a unique role in various fields, facilitating the internationalization of higher education and promoting scientific, technological, and cultural exchanges between China and foreign countries. Since the Belt and Road Initiative was proposed in 2013, which is a major concept based on an international perspective and aimed at further expanding opening - up, international student education in China has become one of the important construction

projects under this initiative, undertaking the significant mission of close cooperation and cultural exchanges among countries along the routes.

According to the latest statistical data from the Ministry of Education, in 2023, the number of international students in China exceeded 500,000. China has firmly maintained its status as the largest study destination in Asia and the third - largest in the world. In 2024, the trend of international students coming to China continued to heat up, with an increasing number of students and improved quality of the student source. Currently, students from 195 countries and regions are studying in China. The influence and brand value of "Study in China" have been continuously enhanced, and China is actively expanding international educational cooperation. So far, China has signed agreements on the mutual recognition of academic degrees and qualifications in higher education with 24 countries along the Belt and Road routes. Benefiting from this favorable situation, the number of international students from countries and regions along the Belt and Road routes studying in China has increased significantly, accounting for as high as 54.1%. This has greatly enriched the structure of the international student source in China and injected new vitality into Sino - foreign educational exchanges. [1]

With the increase in the number of international students from countries along the Belt and Road routes, cross - cultural adaptation issues have become prominent and act as obstacles to the development of educational cooperation. International students generally encounter problems related to language, cultural differences, and social integration. The educational support system is insufficient and fails to fully support the cross - cultural adaptation of international students. These problems affect academic performance, mental health, and educational cooperation. Therefore, there is an urgent need to establish a comprehensive and effective multi - dimensional support system.

This study retrieved relevant literature from the CNKI journal database from January 2024 to March 2025 using keywords such as "international students in China", "cross - cultural adaptation", and "Belt and Road Initiative", and a total of 112 articles were found. There are relatively many domestic studies on the cross - cultural adaptation of international students in China, but few studies focus on countries along the Belt and Road routes. After screening, 45 valid articles were identified as the basis for this research. The purpose of this study is to comprehensively understand the cross - cultural adaptation situation of these international students in China, analyze the main problems, and propose solutions to enhance their adaptability.

2. Analysis of the Current Situation of International Students

2.1 Scale and Source Distribution of International Students

2.1.1 Significant Growth in Overall Scale

Since the Belt and Road Initiative was proposed, the number of international students from countries along the routes studying in China has witnessed a rapid growth trend. In 2016, a total of 207,746 students from 64 countries along the routes were studying in China, with a year - on - year growth rate of 13.6%, which far exceeded the average growth rate of international students from all countries coming to China. By 2018, the number of international students from Belt and Road countries and regions studying in China reached 260,600, accounting for 52.95% of the total number of international students in China that year, indicating that Belt and Road

countries have become important sources of international students in China. As of 2020, international students from Belt and Road countries and regions studying in China accounted for more than 50%, fully demonstrating the outstanding achievements of Belt and Road educational cooperation in attracting international students. [5] The number of international students has shown a significant growth trend. With the active promotion of "Luban Workshops" and "Confucius Institutes" recently, the number of international students is expected to achieve new breakthroughs in the future.

2.1.2 Large Proportion of Degree - seeking Students

International student education in China includes two types: degree - seeking education and non - degree - seeking education. Degree - seeking education encompasses undergraduate, master's or doctoral, and junior college programs; non - degree - seeking education includes general advanced studies, senior advanced studies, short - term study abroad, and language - related study abroad. While the scale is increasing, the educational attainment structure of international students is also constantly optimizing, and degree - seeking education has become the main driving force for the growth of international students from Belt and Road countries studying in China. Taking 2014 as an example, among international students from Belt and Road countries, non - degree - seeking students accounted for 43.8%, and degree - seeking students accounted for 57.2%, among which undergraduates accounted for 38.7%, master's students 12.0%, doctoral students 4.2%, and junior college students 1.2%. In some countries, such as Bahrain, Pakistan, and India, the proportion of degree - seeking students studying in China even exceeds 90%. [7] The increase in the proportion of degree - seeking students shows that the quality of China's higher education has been recognized by students from countries along the routes, indicating that Belt and Road educational cooperation is deepening towards the cultivation of high - level talents.

2.2 Major Choices and Learning Characteristics of International Students

In terms of subject distribution, the major choices of international students studying in China are becoming increasingly diversified. In addition to traditional advantageous disciplines such as Chinese language and literature, and traditional Chinese medicine, majors such as engineering, economics, and management have gradually become popular choices among international students. This trend is conducive to cultivating more interdisciplinary talents that meet the needs of Belt and Road construction, providing important talent support for the economic and social development of countries along the routes [2]. The popularity of vocational education for international students in China is on the rise. Against the backdrop of the Belt and Road Initiative, international student education has become an opportunity. Actively attracting international students for vocational education is of great significance for the export of high - quality vocational education resources in China. International students in China shoulder the tasks of learning advanced Chinese technical skills, promoting cooperation and exchanges between Chinese and local vocational colleges, and enhancing the internationalization level of local vocational education.

2.3 Analysis of the Teaching Quality for International Students

With a large number of international students choosing to study in China, cross - cultural exchanges and international dialogues have been significantly expanded. At the same time, with the improvement of the educational attainment levels of

international students in China, we are also facing the problem of relatively lenient admission and assessment standards. Compared with the "strict admission and strict graduation" higher - education teaching policies for international students in Western developed countries, Chinese universities adopt a relatively lenient attitude towards international students in China. Prominent problems include low admission thresholds for international students, poor Chinese language proficiency, and low assessment standards. Some universities, in a one - sided pursuit of economic benefits, accept all self - funded international students without discrimination and lower the graduation assessment standards for international students, resulting in many international students in China failing to achieve qualified results. These factors severely restrict the improvement of the educational quality for international students. [10] In addition, there are significant differences in the distribution of teaching staff and teaching resources among regions.

3. Analysis of the Cross - cultural Adaptation Issues of International Students

3.1 Language Barrier Issues

Language problems trouble international students studying in China and act as obstacles to cross - cultural adaptation. International students in China have difficulties speaking and understanding Chinese. As their Chinese proficiency improves, cultural differences and different ways of expression lead to implicit barriers, causing misunderstandings. In daily communication, foreign students face difficulties in expression due to limitations in vocabulary and grammar, which affects communication. Academically, they face challenges in understanding Chinese teaching content, professional vocabulary, participating in discussions, completing assignments, and dealing with tests.

The grammar and vocabulary of Chinese have diverse meanings, and international students are prone to confusion in grammar and errors in understanding during the learning process. The particularity of Chinese character writing and pronunciation poses challenges. Due to the lack of intuitive understanding and a language environment, it is difficult for international students to connect the pronunciation, shape, and meaning of Chinese characters, affecting their learning and mastery. In addition, international students need to master both Mandarin and local dialects. However, the lack of cultural background and a short integration time increase the language barriers.

3.2 Cultural Difference Issues

The cultural adaptation theory emphasizes the changes in cultural patterns of different cultural groups during continuous contact and communication. Berry defined acculturation as "a dual process of cultural and psychological change resulting from the continuous first - hand contact between two cultural groups and their individual members"[3]. According to the cultural distance theory, the greater the cultural differences between two countries, the lower the cross - cultural adaptability usually is. There are significant cultural differences between countries along the Belt and Road routes and China, which pose challenges for international students.

For example, Chinese culture emphasizes collective harmony, and students strive for collective honor. Western culture values individual freedom. In China, there

is a concept of hierarchy, and students respect teachers. International students may not be accustomed to the teacher - student relationship in China, and they may be misunderstood due to different ways of expression. Social expressions in China are implicit, and the direct expressions of international students may be regarded as impolite. The meanings of body language are different, which can easily lead to misunderstandings and affect interactions. Chinese cuisine is diverse. For example, Sichuan and Hunan cuisines are relatively spicy, and chopsticks are used. There are significant differences in the diets of countries along the routes, and there are religious taboos and different dining habits. International students may feel alienated due to dietary differences. Custom differences are manifested in festivals, celebrations, religious beliefs, etc. For example, the New Year in Kazakhstan is different from the Spring Festival in China. The New Year in Kazakhstan attaches great importance to family reunions and has traditional activities, with mutton and dairy products as the main foods. Muslim international students follow religious doctrines and customs, such as performing prayers and observing Ramadan.

3.3 Difficulties in Social Integration

Social integration is a key issue for international students during their study and life in China, especially in terms of campus practices, and they face many challenges.

According to Jiao Liuyang's research on the adaptation of Pakistani students studying in China, the interpersonal communication circles of Pakistani students can be divided into three circles from the inside out: a single - culture circle composed of compatriots that provides emotional support, a dual - culture circle composed of students and staff in the host country that provides academic assistance, and a multi - culture circle composed of international students from various countries that provides leisure and entertainment[13]. These cultural circles provide social support for international students during their adaptation to China. Most international students' communication circles are only limited to classmates of the same nationality, further restricting their social groups.

In addition, the attitude of Chinese people towards international students affects the first impression and even the permanent impression of international students on China. As "foreigners", international students are more sensitive to the attitude of Chinese people towards them. If they feel the friendliness of Chinese people, their cross - cultural adaptation level will be better. If they feel the estrangement and discrimination of Chinese people, their cross - cultural adaptation level will be poor [13]. International students often encounter misunderstandings and stereotypes in society, making it difficult for them to integrate into the community and participate in social practices, and they feel a lack of belonging. Psychological factors, such as nervousness, anxiety, and lack of confidence, also exacerbate their integration difficulties and cross - cultural adaptation problems.

3.4 Insufficiency of the Educational Support System

Teachers in domestic universities are quite busy, and many teachers choose traditional teaching models. Sometimes, they may overlook the language comprehension level of international students. The teaching content is too abstruse, and the teaching methods are relatively monotonous, which many international students are not used to. When teachers teach, they speak too fast and their Mandarin is not standard

enough, making it almost impossible for international students to understand the classroom teaching content. In addition, there is little time for communication between teachers and students during and after class, resulting in international students finding the major too difficult to learn and understand, and their exam pass rate is much lower than that of Chinese students. [19] The curriculum content in universities is monotonous, lacking targeted in - depth explanations and practical links.

At the same time, the educational support for international students does not only rely on universities but also requires the cooperation of all aspects of society. Enterprise practice is a necessary link in the learning process of ASEAN vocational education international students. Like Chinese local vocational education students, international students need to practice in enterprises. Only when they have a full understanding of the core of Chinese corporate culture can they smoothly pass the practical learning period in the enterprise; otherwise, cultural barriers to enterprise practice will be formed. [17] However, currently, China's social support system is not sound, and the participation of enterprises, social organizations, etc. in international student education is relatively low, unable to provide international students with sufficient internship opportunities, cultural exchange activities, and life assistance. This also exacerbates the insufficiency of the educational support system for international students to a certain extent.

The management of international students is another important part of the convergent management. Currently, most universities in China adopt different management methods for international students compared with domestic students, which violates the connotation of convergent management, and the management system has the characteristics of being divorced from reality. Although convergent management is not equivalent management and the differences of different cultures need to be considered, the management system for international students in some universities is not perfect, and a systematic management system for international students studying in China has not been established, resulting in the cultural differences between domestic students and international students studying in China being magnified, and the living segregation becoming more and more serious, making it impossible for international students studying in China to integrate into Chinese students. [9] There are problems such as a late start, small scale, and lack of a large - scale and institutionalized management system in the education management of international students in Chinese universities. Managers often deal with problems on a temporary basis, lacking standardized strategies. There is insufficient training for management personnel, and the construction of a high - quality team needs to be strengthened. There is room for improvement in terms of service awareness and management ability.

4. Countermeasures and Suggestions for Improving the Cross - cultural Adaptability of International Students

4.1 Strengthen Language Teaching and Support

To enhance the language communication skills of international students from Belt and Road countries studying in China and reduce difficulties in cross - cultural adaptation, efforts can be made in three aspects: teaching, activities, and teaching staff.

In the field of education, the Chinese language teaching system needs to be strengthened. Schools should conduct language proficiency tests for international students to assess their abilities and formulate personalized teaching plans. International students need to master professional terms, and teaching content and methods should be dynamically adjusted according to their learning progress to improve learning efficiency. Schools should offer Chinese language courses of different difficulty levels to meet the needs of students with various Chinese proficiency levels.

After class, schools should enrich language learning resources and the learning environment. Libraries can expand Chinese - language materials, establish special language learning areas, introduce interactive Chinese - learning software, and organize language exchange activities to create an immersive learning environment. Opportunities for Chinese language practice, such as Chinese language competitions, should be created to stimulate students' learning interest.

In terms of teacher training, regular professional training should be arranged to enhance teachers' Chinese language knowledge and teaching skills. Teachers are encouraged to share experiences, participate in academic research, and explore innovative teaching models to improve teaching quality. International students should actively use Chinese for communication to enhance their practical application ability and integrate into the Chinese - language environment. They can utilize social media tools, such as WeChat and Weibo, to enrich their language application ability and learn authentic Chinese expressions.

4.2 Promote Cultural Integration and Exchange

To promote cultural integration and exchange among international students from Belt and Road countries studying in China and reduce difficulties in cross - cultural adaptation, improvements can be made at the school and social levels.

Schools can showcase the cultural characteristics of Belt and Road countries and China by establishing international cultural exhibition areas and organizing cultural festivals. Cultural experience courses, such as calligraphy and dance, can be offered to promote cultural exchanges among students. Cross - cultural courses can be set up, and experts can be invited to give lectures to enhance students' cultural awareness. Cultural exchange centers for international students should be established to encourage students to share their home cultures and promote two - way exchanges.

Social practice activities and cultural associations for international students can be organized to enhance mutual understanding and respect among students. International students can visit historical and cultural sites to experience the charm of Chinese culture. At the social level, cultural institutions and non - governmental organizations should promote cultural integration and exchanges among students. Cultural institutions can cooperate with schools to hold exhibitions and provide cultural experiences, deepening students' understanding of different cultures. Non - governmental organizations can organize cross - cultural exchange activities, such as homestay experiences, enabling international students to experience Chinese festival culture, understand family values, eliminate cultural misunderstandings, and enhance friendship and trust.

4.3 Strengthen Social Integration

Activities for International Students Society should strengthen the promotion of the Belt and Road Initiative, enhance the public's awareness of international students, reduce stereotypes, create a friendly atmosphere, and enhance cultural understanding and tolerance. Social organizations and enterprises should provide diverse social practice opportunities, such as internships and community volunteer services, to help international students better understand Chinese society. A social support network for international students should be established. Teachers with knowledge of mental health and cross - cultural sensitivity should be employed, and psychological counseling rooms should be set up to provide life, psychological, and employment guidance services.

Schools should organize diverse activities, such as cultural festivals and international exchange weeks, and encourage Chinese and international students to participate to promote cultural integration. Diverse club activities should be carried out to expand the social circle of international students. Schools and society should cooperate to provide guidance on social practice, establish social practice centers, cooperate with enterprises and communities to provide internship and volunteer service information for international students, and jointly organize more social practice activities, such as internships, volunteer services, and community participation, to help international students better understand Chinese society and enhance their sense of social participation and belonging.

International students themselves should actively expand their social networks, participate in various social activities, avoid social isolation, and not limit their communication and interaction to classmates from the same country or with the same ethnic background.

4.4 Improve the Educational Support System

An international student's understanding of China and the school, educational background, age, and language proficiency have a significant impact on their cross - cultural adaptation. Facing international students, universities should do a good job in pre - admission preparations to ensure that they can smoothly integrate into campus life and the academic environment. Universities can establish a diversified and efficient information dissemination system, such as through email and social media, to accurately introduce key information such as school rules and regulations, curriculum structures, and registration procedures to international students[22]. After enrollment, the teaching staff for international students should be strengthened. Teachers with cross - cultural education backgrounds and professional qualities should be recruited, and training opportunities should be provided. Teachers should be regularly organized to participate in cross - cultural education and professional skills improvement courses, and courses for international students should be continuously improved, and teaching methods should be updated to adapt to international development trends.

The government should increase financial investment in international student education, set up special funds, and use them to improve teaching facilities in universities, build international student dormitories, and carry out cultural exchange activities. Preferential policies should be formulated to encourage universities to attract outstanding international students, such as providing scholarships and tuition fee

reductions. In addition to study - related policies, in terms of the career development policies for international students in China, relevant policies for internships and employment of international students in China should be improved. Students should be allowed to intern during their school years to accumulate experience, work and residence procedures should be simplified, "green channels" should be provided for outstanding talents, restrictions on professional qualification certification should be relaxed, and exploration should be carried out to provide permanent residence rights for outstanding international students[2]. International students should be included in the social insurance system, a serious illness assistance system should be established, safety protection should be strengthened, and their rights and interests should be safeguarded. At the same time, attention should be paid to their mental health, counseling should be provided, and mental health problems should be prevented and intervened.

5. Conclusion and Prospect

This study has analyzed the cross - cultural adaptation situation of international students from Belt and Road countries studying in China. The scale of international students has increased, the educational attainment structure has been optimized, and their major choices have become more diversified. However, they still face challenges in cross - cultural adaptation. Through the analysis of aspects such as language, cultural differences, social integration, and educational support, strategies have been proposed, including improving language teaching, enriching learning resources, and creating a multicultural atmosphere. Cross - cultural adaptation requires coordinated promotion from multiple aspects. A refined support mechanism can enhance the adaptability of international students and promote educational and cultural exchanges. This study also has the following limitations. It is mainly based on literature analysis and lacks the support of empirical data. In future research, methods such as questionnaires and in - depth interviews can be adopted to collect first - hand data. The research objects can be refined, and interdisciplinary theoretical perspectives can be introduced to enhance the depth and breadth of the research.

References

[1] Ministry of Education of the People's Republic of China. The Structure of International Students Studying in China during the 13th Five-Year Plan Period Has Been Continuously Optimized [EB/OL]. (2020-12-22) [2025-04-09] http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52834/mtbd/202012/t20201222_506945.html

[2] Duan Xiaoxuan. Suggestions and Countermeasures for the Education of International Students from Belt and Road Countries Studying in China [J]. Public Relations World, 2024, (23): 100-102.

[3] J. W. Berry. Acculturation as Varieties of Adaptation//A.Padilla. Acculturation: Theory, Model and Some New Findings. [M]. Boulder, Co: Westview Press, 1980: 70.

[4] Chen Xi. A Study on the Relationship among Cultural Distance, Acculturation Strategies and Acculturation of International Students from Belt and Road Countries Studying in China [D]. Hangzhou: Hangzhou Normal University, 2016: 12

[5] Wan Mei. A Summary of the Research on the Cross-cultural Adaptation of

International Students Studying in China [J]. Modern Education Science, 2008, (11): 19-21.

[6] Blue Book of International Students: Countries along the Belt and Road Routes Are the Driving Force for the Growth of International Students Studying in China | CCG Research [EB/OL]. http://www.ccg.org.cn/archives/31312.

[7] Cao Chun, Fan Yanyang. The Relationship between the Acculturation Stress and Intergroup Contact of Asian International Students Studying in China [J/OL]. Chinese Mental Health Journal, 2025, (04): 350-355 [2025-04-09]. https://afgfy2b08d79e045e4fd4hbbwqwqkxpukw6pcoficg.res.gxlib.org.cn/kcms/detail/11.1873.R.20250313.1750.020.html.

[8] Bi Huiying, Chen Hua. A Review and Prospect of the Research on the Cross-cultural Adaptation of International Students Studying in China in the Past Decade [J]. Comparative Study of Cultural Innovation, 2024, 8(36): 153-157.

[9] Liu Wei. Segregation and Symbiosis: A Study on the Cross-cultural Adaptation of International Students Studying in China [D]. University of Jinan, 2023. DOI: 10.27166/d.cnki.gsdcc.2023.000194.

[10] Zhang Chunsheng, Wang Zhaohui. The Education and Talent Cultivation of International Students Studying in China under the Belt and Road Initiative—Based on the Statistical Data Analysis from 2006 to 2016 [J]. Jingchu Journal, 2018, 19(06): 75-83. DOI: 10.14151/j.cnki.jcxk.2018.06.012.

[11] Zhang Yanbo. Exploration of the Paths for Cultivating International Talents in Colleges and Universities in Henan Province under the Background of the Belt and Road Initiative [J]. Journal of Hubei Open Vocational College, 2025, 38(02): 30-32.

[12] Chen Junjie. The Influence of Traditional Chinese Culture on International Students from Belt and Road Countries Studying in China from the Perspective of the Belt and Road Initiative [J]. Intelligence, 2025, (01): 85-88.

[13] Jiao Liuyang. A Study on the Cross-cultural Adaptation of Pakistani Students Studying in China [D]. Hebei University, 2024. DOI: 10.27103/d.cnki.ghebu.2024.001474.

[14] Shan Chunyan, Yang Youlu. Ten Years of International Exchange and Cooperation in Higher Education in China under the Belt and Road Initiative: Action Logic, Main Characteristics and Development Trends [J]. University Education Science, 2024, (06): 68-78.

[15] Zhu Xu, Zhang Xinning. Higher Education Cooperation between China and Central Asian Countries under the Belt and Road Initiative: Progress, Problems and Countermeasures [J]. Heilongjiang Researches on Higher Education, 2024, 42(11): 27-33. DOI: 10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2024.11.009.

[16] Guo Wanran, Tao Mengxin, Liu Liping. A Study on the Current Situation and Countermeasures of the Cross-cultural Psychological Adaptation of International Students Studying in China [J]. Psychology Monthly, 2024, 19(20): 50-52. DOI: 10.19738/j.cnki.psy.2024.20.016.

[17] Wang Jue, Li Xiaojuan. Cross-cultural Adaptation Barriers of ASEAN Vocational Education International Students and Their Solutions [J]. Contemporary Vocational Education, 2022, (02): 96-102. DOI: 10.16851/j.cnki.51-1728/g4.2022.02.001.

[18] Xu Jingjing. Exploration of the Adaptation Problems and Countermeasures of International Students Studying in China under the Background of the Belt and Road Initiative [J]. Journal of Wuhan Polytechnic, 2021, 20(06): 12-15. DOI: 10.19899/j.cnki.42-1669/Z.2021.06.002.

[19] Lu Hong, Duan Ninggui. Cross-cultural Adaptation Barriers and Paths for ASEAN International Students Studying in China in the New Era [J]. Comparative Study of Cultural Innovation, 2024, 8(08): 159-163+187.

[20] Yuan Lulu, SULTHAN BAGHIZ AFLAH, NAFTALI MAULINA SIMANJUNTAK, et al. Exploration of the Paths of Social Practice for International Students from Belt and Road Countries Studying in China from the Cross-cultural Perspective [J]. China Journal of Multimedia and Network Teaching (Mid-monthly), 2023, (02): 141-144.

[21] Lv Hao, Wang Lijun. The Cross-cultural Adaptation of International Students Studying in China under the Background of the Belt and Road Initiative—Based on the Investigation of a Certain University [J]. Comparative Study of Cultural Innovation, 2022, 6(34): 176-180.

[22] Liao Shujing, Zhang Yue, Lu Xuwei. Psychological Adaptation Problems of International Students in a Cross-cultural Background and Research Countermeasures [J]. The Guide of Science & Education, 2025, (03): 132-134. DOI: 10.16400/j.cnki.kjdk.2025.03.041.

[23] Chen Jiabao, Liu Huan, Peng Qinghe. The Relationship between Perceived Social Support and Depression of International Students Studying in China: The Chain Mediating Role of Cross-cultural Adaptation Stress and Coping Styles [J]. Journal of Fujian Medical University (Social Science Edition), 2024, 25(05): 27-32+72.

[24] Xu Kangye, Luo Yang. A Study on the Cross-cultural Adaptation Problems and Countermeasures of International Students Studying in China [J]. International Public Relations, 2024, (17): 141-144. DOI: 10.16645/j.cnki.cn11-5281/c.2024.17.040.

[25] Yang Fengjiao, Jiang Xinyu. A Study on the Use of Chinese Social Media by International Students Studying in China and Their Cultural Adaptation [J]. Modern Communication (Journal of Communication University of China), 2024, 46(07): 30-40. DOI: 10.19997/j.cnki.xdcb.2024.07.018.

[26] Guo Jiajia. The Influence of Cultural Distance and Cultural Identity on Cross-cultural Adaptation [D]. Zhejiang University, 2013.

ACADEMIC BURNOUT AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS: A RESEARCH REVIEW

Peng Li,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. Academic burnout not only impacts students' academic performance but may also lead to various health issues. This study conducted a thematic literature review of the past decade's publications in the CNKI (China National Knowledge Infrastructure) database using the keywords "junior high school students" and

"academic burnout". Through systematic analysis of representative literature, three primary conclusions emerged: 1. Mild academic burnout is prevalent among junior high school students, with significant differences observed across demographic variables including grade level, urban/rural residence, gender, and single-child status. 2. Contributing factors can be categorized into two dimensions: intrinsic elements (achievement goal orientation, perceived teacher support, and self-efficacy) and extrinsic elements (academic pressure, teacher-student relationships, and family environment). 3. Effective intervention strategies encompass enhancing mental health education, establishing comprehensive evaluation systems, and providing positive support and feedback mechanisms.

Keywords：middle school students, academic burnout,research review

Preface

In the current context of intense educational competition, junior high school students face multiple challenges during their critical period of physical and mental development, including interpersonal relationships, self-identity, and academic pressure, leading to a high incidence of learning fatigue among this group. As early as May 25, 2019, the World Health Organization (WHO) included "work burnout" (burnout) in the International Classification of Diseases, 11th Edition (ICD-11). Burnout in academic settings manifests as burnout emotions and behaviors, known as academic burnout. It not only directly impacts students' academic performance but also leads to a series of health issues, such as physical symptoms like shortness of breath and loss of appetite, mental fatigue, and psychological conditions like depression and anxiety[I].Therefore, conducting in-depth research on academic burnout and reducing it among students is particularly important.

I. Definition of academic burnout

American psychologist Fudenberger (1974) defined burnout as: when an individual is unable to effectively reduce stress over a long period, it leads to both physical and psychological exhaustion. Specifically, this manifests as decreased work efficiency, negative perceptions of tasks and interpersonal relationships, and other adverse effects[II].The concept of academic burnout primarily stems from the exploration of occupational burnout (Job Burnout), which is based on Maslach's three-dimensional model: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced accomplishment. Subsequently, Schaufeli et al. extended this theoretical framework to the academic domain. In 1981, Pines & Katry defined academic burnout as: "a state of physical, emotional, and psychological depletion experienced by students due to prolonged academic pressure, accompanied by a decline in enthusiasm for learning and avoidance of study activities"[III]. In the late 1980s to early 1990s, Taiwanese scholar Zhang Zhiyao proposed that learning burnout is a phenomenon characterized by a decrease in self-worth and negative emotional responses in students who face prolonged academic pressure or personal psychological traits during their academic journey. In 2004, scholars Lian Rong and Yang Lixian emphasized its dynamic development characteristics in defining academic burnout: when students continuously lack intrinsic

motivation for learning and experience cognitive frustration due to weakened self-efficacy, they tend to exhibit signs of depression, fatigue, and avoidance behavior[IV].

Based on the views of authoritative scholars, this study defines learning burnout as the mental fatigue and negative tendency to avoid learning in the process of academic study.

2. Current characteristics of academic burnout

2.1The universality of learning burnout

Multiple studies have shown that academic burnout among junior high school students is widespread. (Zhang Fan, 2023) The study found that 72.7% of junior high school students exhibit some degree of academic burnout tendency, but the level of burnout is not strong and remains at a low level[V]. Li Qiao (2017) conducted a survey in Guangzhou involving over 600 junior high school students, revealing that the overall level of burnout among junior high school students is not high, but there are some students with high burnout values. It is crucial to guide these students to avoid becoming disinterested in learning due to academic burnout[VI].

2.2 Differences in academic burnout

Research indicates that the differences in academic burnout mainly reflect demographic variables, as revealed by Jiang Zhouqu and Shao Guanghua's (2019) study: currently, junior high school students show significant differences in learning burnout based on gender, with boys experiencing significantly higher levels of burnout than girls; additionally, there are also differences between grades, where the degree of learning burnout increases with grade level; the differences in learning burnout between special junior high school student groups and general junior high school students are not significant, nor do they show clear differences between left-behind children and non-left-behind children, or between students from single-parent families and those from non-single-parent families[VII]. However, Wu Liyan's research reveals that junior high school students do not exhibit significant gender differences in learning burnout; instead, there are significant regional differences, with rural students scoring significantly higher on the burnout scale than urban students; at the same time, there are also significant grade-level differences in learning burnout among junior high school students[VIII]. Zhang Fan's research also found that there are significant differences in academic burnout . Among junior high school students based on whether they hold class officer positions, with class officers having higher levels of academic burnout compared to regular classmates[I]. Zhang Shun's research shows that non-only children have relatively higher levels of academic burnout, which may be related to the support provided by their parents and their involvement in academic activities[I].

3. Multidimensional analysis of influencing factors

3.1. Individual internal factors

3.1.1 Achievement goal orientation

Wang Yan (2019) found that academic burnout is influenced by multiple factors, including personality traits, emotional states, self-efficacy, and achievement goal orientation. For middle school students, there is a significant negative correlation between mastery goals and academic burnout in their achievement goal orientation, while performance goals show a significant positive correlation with academic burnout. Additionally, enhancing future time insight and improving the ability to delay

gratification in learning can help reduce the level of academic burnout[II]. Different achievement goal orientations affect learning motivation, which in turn influences perceptions of academic achievement. Students who focus on grades are more likely to experience higher levels of academic burnout when facing academic challenges, whereas those who focus on mastery are less affected.

3.1.2. Self-efficacy

Liao Chuan Ying (2016) found that students with high academic self-efficacy often have confidence in themselves. When faced with challenges and difficulties, they can flexibly utilize their own resources or seek external support to effectively alleviate stress. Therefore, compared to other students, they exhibit lower levels of academic burnout[III].And other scholars' research indicates that academic self-efficacy has a negative predictive effect on learning burnout; for junior high school students, academic self-efficacy plays a partial mediating role in the relationship between self-acceptance and learning burnout[I].that there is a negative correlation between academic self-efficacy and academic burnout among middle school students, with self-esteem serving as a mediating factor in this process[I].

3.1.3. Perceive teacher support

Luo Yun (2014) found that the more teachers 'autonomous support students perceive, the lower their burnout levels are[VII]. Multiple studies have indicated that feeling supported by teachers indirectly affects academic burnout, such as Wang Yixuan's (2015) research: the teacher support perceived by students can meet their basic psychological needs and indirectly influence academic burnout[I]. Huiying (2019): students' academic burnout is directly influenced by perceived teacher support, or indirectly through the impact of perceived teacher support on positive low-arousal emotions[II]. The teacher care behaviors perceived by junior high school students can significantly indirectly influence academic burnout through the mediating factors of learning motivation and academic self-efficacy[III].

3.2. External environmental factors

3.2.1. School aspects

According to Erikson's eight-stage theory, the core conflict faced during junior high school is "identity versus role confusion." Junior high school students need to explore their roles and values to establish a stable sense of identity. However, the examination-oriented education system often forces them to devote a great deal of energy to standardized learning tasks. This contradiction may make them feel a lack of meaning, believing that what they learn is not related to their own needs, leading to a sense of fatigue in "learning for others." They struggle between the role of being a "good student" and their true interests, which can result in avoidance of learning. Additionally, research has shown that teacher-student relationships (Chen Yirong & Wu Zhongliang, 2022) and teachers' sense of autonomy support (Wang Shujuan, 2021) also play significant roles.

In the context of a nine-year compulsory education system, schools impose strict requirements on students to achieve higher admission rates, assigning them heavy workloads. This is especially true for third-year junior high school students, who face intense academic pressure. Teachers constantly emphasize the importance of their studies, and students bear significant academic pressure. If they fail to cope with

academic challenges and achieve success, they may develop a fatigue towards learning over time, leading to academic burnout.

3.2.2. Family aspects

The research by Huang and others shows that children growing up in environments with frequent parental conflicts are more likely to exhibit various behavioral problems. These behavioral issues specifically manifest in academic areas as poor relationships with peers and extremely poor academic performance[I]. Luo Yun et al. believe that different parenting styles have a direct impact on students 'academic burnout[IV]. Hu Yanjing (2022) found that marital conflicts within the family are negatively correlated with junior high school students' academic burnout. The academic burnout of rural left-behind junior high school students increases gradually as they advance in grade level. As important figures in their individual development, parents primarily influence junior high school students' academic burnout through providing emotional support, monitoring their studies, and building intimate relationships with their children[I].

Self-determination theory and family systems theory consider parental involvement in children's academic activities as a crucial component of the family environment, influencing children's learning motivation and subsequently leading to academic burnout. The lack of parental companionship, care, and reasonable scientific guidance in the family can make it difficult for children to develop motivation in their studies, set realistic goals, and achieve self-esteem and a sense of fulfillment, gradually resulting in academic burnout.

4. Research progress of intervention countermeasures

4.1. Strengthen mental health education and provide psychological support

Schools can organize lectures on the psychological aspects of learning for middle school students to help them build confidence and enhance their sense of self-efficacy in learning, thereby strengthening their academic confidence[III]. Schools should strengthen the development of mental health teachers, set up counseling rooms, provide a space for students who need it to vent, reduce their inner anxiety, and assist them in recognizing and accepting themselves, enhancing their ability to withstand setbacks[IV].

4.2. Break the single performance theory and establish a comprehensive evaluation system

Basic Education Teacher Strengthening Plan, which emphasizes the need to enhance the training and development of teachers at all levels. Teachers should focus not only on academic performance but also on knowledge and students[III]. Schools need to establish a comprehensive evaluation system that includes academic achievement, practical skills, special talents, and moral character. This system should incorporate self-assessment, peer assessment, and parental evaluation, reducing the emphasis on scores to alleviate academic pressure and prevent burnout.

4.3. Strengthen the contact between home and school, create a positive atmosphere and give positive feedback

Research indicates that a significant manifestation of academic burnout is low achievement, making it crucial to enhance students 'self-efficacy and help them find interest and motivation in learning. According to Bandura's theory of self-efficacy, an individual's self-efficacy is determined by both internal factors and external factors

such as family[I]. Therefore, to alleviate students' academic burnout, efforts must be made from multiple angles. Teachers can boost students' sense of belonging through encouragement, praise, and increased classroom interaction. Additionally, teachers can provide academic planning and guidance, assist students in adjusting their learning goals, and offer necessary support and incentives, instilling confidence in achieving these goals so that students continuously receive positive feedback as they progress. Zhang Min (2024) argues that when teachers provide more encouragement and support to students, students are positively motivated, leading to greater engagement in learning and reducing the degree of academic burnout[II].

To enhance students 'sense of achievement, teachers and parents should offer more encouragement and affirmation. The most prominent feature of learning burnout among junior high school students is "low self-efficacy," which reflects that their academic performance has not met personal expectations. Therefore, teachers and parents need to provide more recognition and support[III]. Parents can support their children in exploring various interests and hobbies, providing the necessary resources and assistance to help them discover their potential and strengths. At the same time, parents should maintain positive communication and interaction with their children, gaining a deep understanding of their interests, goals, and aspirations, and offering them positive encouragement and feedback[IV]. The family should create a positive and warm atmosphere; the better the family environment, the healthier the students' psychological state will be, making them more confident in their abilities and higher in self-efficacy in learning[V].

4.4. Improve your own quality and enhance your ability to work under pressure

Li Qiao (2017) believes that physical exercise can enhance the body's stress resistance and regulate one's emotions, thereby improving psychological resilience to setbacks[VI]. Students can develop interests such as sports, musical instruments, and music to relax themselves and adjust their anxiety, fatigue, and other negative mindsets caused by academic pressure.

5. Conclusion

Based on a review of existing literature, the following three aspects are highlighted: First, learning burnout is prevalent among junior high school students, but the overall level of learning burnout is not high. There are relative differences in learning burnout across urban and rural areas, grades, gender, whether they are left-behind children, whether they hold class positions, and whether they are only children. Second, factors contributing to learning burnout often lie within individuals, such as a lack of self-efficacy in learning, a lack of proper goal orientation, and difficulty in feeling supported by teachers and families. Externally, at the school level, these factors include academic pressure, a single-minded focus on grades, teacher-student relationships, and teacher support; at the family level, they include family atmosphere, parenting styles, and support for academic pursuits (such as learning resources and emotional support). Finally, to reduce the level of learning burnout among junior high school students, schools can enhance mental health education and provide psychological support (such as counseling classes, lectures, specialized tutoring, and psychological counseling); secondary schools should break away from the sole focus on grades and establish a comprehensive evaluation system; strengthen home-school

communication, create a positive environment, and offer more positive feedback to students; students themselves need to improve their physical and mental health, enhance their stress resistance, and correctly regulate their learning mindset.

References

[1]马梅芬，朱蕾，杨小钧，等.父母婚姻冲突与初中生学业倦怠的关系：共同教养的中介作用［J］.心理发展与教育，2017（1）：21-29.

[2] Freudenberger,H.J.Staff burnout [J]. Journal of Social Issues.1974,(30):159-165.

[3] Pines.A.,Kafry,D.Tedium in college [C].The Western Psychological Association Meeting,Honolulu,Hawaii,ERIC Document Reproduction Service No.ED192210,1980.

[4]连榕,杨丽娴,吴兰花.大学生的专业承诺、学习倦怠的关系与量表编制 [J]. 心理学报, 2005, (37):632-636.

[5]张帆.初中生学业倦怠与应对方式、自尊的关系及干预研究 [D]. 重庆师范大学, 2023.

[6]李乔.初中生学习倦怠调查研究 [D]. 广西师范大学, 2017.

[7]蒋周渠,邵光华.初中生学习倦怠现状调查研究与启示 [J]. 教育理论与实践, 2019, 39(20):48-50.

[8]吴丽燕.初中生学习倦怠现状调查与改善对策研究——以江山市初中生为例 [J]. 英语教师, 2021, 21(22):39-41.

[9]张帆.初中生学业倦怠与应对方式、自尊的关系及干预研究 [D]. 重庆师范大学, 2023.

[10]张顺.父母学业参与对初中生学业倦怠的影响：感知校园氛围和目标定向的作用 [D]. 鲁东大学, 2024.

[11]王艳.初中生成就目标取向对学业倦怠的影响 [J]. 教学与管理, 2019, (30):27-30.

[12]廖川英.初中生心理韧性、学业自我效能感与学习倦怠的关系研究 [D]. 乌鲁木齐:新疆师范大学, 2016.

[13]卢婉玲,张兴瑜,胡朝兵.自我接纳与初中生学习倦怠的关系:学业自我效能感的中介作用 [J].中小学心理健康教育, 2023, (08): 14-20.

[14]刘涛.中学生的学业自我效能感、自尊与学业倦怠的关系及干预研究 [D]. 昆明:云南师范大学, 2023.

[15] 罗云,赵鸣,王振宏.初中生感知教师自主支持对学业倦怠的影响:基本心理需要、自主动机的中介作用 [J]. 心理发展与教育, 2014, 30(03):312-321.

[16]王以宣.感知教师支持、基本心理需要满足与初中学生英语学习倦怠的关系 [D]. 上海:上海师范大学, 2015.

[17]张慧英.初中生感知教师支持对学业倦怠的影响：学业情绪的中介作用 [D]. 聊城:聊城大学, 2019.

[18]丁恬甜.初中生感知的教师关怀行为与学业倦怠的关系——学习动机与学业自我效能感的中介作用 [J]. 化学教与学, 2022, (23): 19-21+74.

[19]黄平，孙圣涛，李燕.夫妻冲突对幼儿社会技能的影响：父母教养方式的中介作用［J］.心理技术与应用，2017（2）：108-114.

[20]罗云，陈爱红，王振宏.父母教养方式与中学生学业倦怠的关系：自我概念的中介作用［J］.心理发展与教育，2016（1）：65-72.

[21]宋欢,刘兵,罗利,等.农村留守初中生亲子关系、感知教师差别行为对学习倦怠的影响：一项追踪研究 [J]. 中国健康心理学杂志, 2022, 30(05):763-767.

[22]康钊,谢芯露.初中生家庭氛围对学业倦怠的影响——学习自我效能感的中介作用 [J]. 沈阳师范大学学报(教育科学版), 2024, 3(02):78-87.

[23]吴丽燕.初中生学习倦怠现状调查与改善对策研究——以江山市初中生为例 [J]. 英语教师, 2021, 21(22):39-41.

[24]教育部 中央宣传部 中央编办 发展改革委 财政部 人力资源社会保障部 住房城乡建设部 乡村振兴局关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知［J］.中华人民共和国国务院公报，2022（18）：42-46.

[25]张鼎昆，方俐洛，凌文辁.自我效能感的理论及研究现状［J］.心理学动态，1999（1）.

[26]张敏.初中生感知教师支持、学业自我效能感与学业倦怠的关系及干预研究 [D]. 青海师范大学, 2024.

[27]蒋周渠,邵光华.初中生学习倦怠现状调查研究与启示 [J]. 教育理论与实践, 2019, 39(20):48-50.

[28]张顺.父母学业参与对初中生学业倦怠的影响：感知校园氛围和目标定向的作用 [D]. 鲁东大学, 2024.

[29]王玉红，董永波，王秀群.家庭因素对学生心理健康的影响及对策研究［J］.山东开放大学学报，2023（3）：55-57.

[30]李乔.初中生学习倦怠调查研究 [D]. 广西师范大学, 2017.

BUILDING A PSYCHOLOGICAL CRISIS PROTECTION SYSTEM FOR ADOLESCENTS: AN EFFECTIVE PATH FROM PREVENTION TO INTERVENTION

Xu Jinlu, Gou Ping,
Master, major in mental health education,
Teachers College, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. The emergence of adolescent psychological crisis and mental illness has become a social phenomenon that cannot be ignored. This paper analyzes the characteristics, influencing factors, prevention and intervention of adolescent psychological crisis, and mainly discusses the effects of psychology-related treatment methods and future research direction, so as to provide certain theoretical basis and empirical evidence for the prevention and intervention of adolescent psychological crisis.

Keywords: adolescents, psychological crisis, prevention, intervention.

The adolescent group belongs to the high-risk category of psychological crisis, and according to the data of the 2022 China Health Statistics Yearbook released by the National Health and Health Commission of China, the mortality rate of suicide among adolescents in the age group of 10 to 20 years old in China in 2021 was about 2.59 per 100,000 people. In addition, relevant research studies further revealed [1] that the detection rate of self-injurious behaviors in China's adolescent population was as high as 27.3%. Meanwhile, the detection rates of depressive symptoms and anxiety symptoms reached 20.0% and 28.45%, respectively [2]. Adolescence is a critical stage in the rapid physical and mental development of individuals, therefore, the early identification, prevention and effective intervention of adolescent psychological crisis are of great academic and practical value.

I. Definition of Psychological Crisis

Psychological crisis refers to an imbalance in the psychological state of an individual who is experiencing a major setback and whose previous coping strategies are insufficient to cope with the current predicament. Based on its behavioral consequences, psychological crisis can be divided into two categories: one is lethal crisis, which is manifested in suicide or self-injurious behaviors; and the other is non-lethal crisis, which covers a wide range of situations such as depression, anxiety, and Internet addiction [3].

With their rapid physical and mental development and enhanced abilities, adolescents yearn for independence and freedom and try to break free from the constraints of their families and schools. However, they are not yet mature enough to face multiple pressures and are prone to cognitive bias and psychological imbalance, and lack the ability to effectively self-adjust, which may lead to psychological problems or even crises.

II. Characteristics and Influencing Factors of Adolescent Psychological Crisis

(i) Characteristics of the Emergence of Psychological Crises among Adolescents

1. Universality

Universality emphasizes the widespread and inevitable presence of crisis events in life. Psychological crisis, as a challenge that everyone may encounter on the road to growth, is particularly important for adolescents. It is not a pathological state or disease process, but a relatively normal experience of growing up, reflecting the individual's efforts to maintain equilibrium in difficult situations. Although it is difficult to avoid it completely, it is possible to ensure the healthy growth of adolescents by analyzing the causes, sorting out the characteristics and taking effective preventive and intervention measures.

2. Complexity

The complexity of adolescent psychological crises is reflected in the diversity of their causes and sources. Psychologically, personality traits, character traits and internal needs may trigger psychological crises; physiologically, illnesses and changes in physical development may also affect adolescents' psychology and trigger crises. Meanwhile, cultural conflicts and environmental changes at the social level are also potential triggers. Crisis comes from various sources, which may be the pressure of external environment or the individual's own physical and mental changes. In conclusion, the causes of adolescent psychological crisis are complex and need to be

considered comprehensively in order to develop accurate and effective coping strategies.

3. Periodicity

Psychological crises among adolescents show distinctive characteristics of the times, reflecting the influence and demands of the overall social environment and the context of the times on adolescents. For example, adolescents in the 1970s were less likely to fall into psychological difficulties because of electronic products, but today's adolescents have such problems; for example, the intensified academic competition and the high expectations of society have also brought enormous pressure and psychological burdens to adolescents, which are prone to psychological crises.

(ii) Factors Influencing the Psychological Crisis of Adolescents

1. Internal Factors

Studies have shown that emotionally unstable personality traits have an impact on psychological crisis [4]. Adolescents during adolescence, as their prefrontal lobe of the brain is not yet fully developed and their impulse control ability is yet to be improved, which may prompt them to display some adolescent-specific and impulsive behaviours [5]. In addition, each individual's personality traits are influenced by growth experience, environment and genetics, which makes some individuals cognitively sensitive, low sense of self-worth, and tend to hold negative and pessimistic thinking tendency in the face of a lot of things, which is easy to trigger a psychological crisis in this psychological state.

2. External Factors

In the family environment, poor parenting styles and family atmosphere are key predictors of negative emotions and suicidal tendencies among adolescents [6]; when parents are overly controlling their children and lack the necessary warmth, the children may have higher levels of negative emotions and aggressive behaviours; and parental marital conflict is also an influential factor [7]. Secondly, in the school environment, peer bullying, peer rejection, and teacher unfairness are closely related to adolescent suicidal and self-injurious behaviours [3]. Again, the Internet is a factor that cannot be ignored. Internet chatting, novels, and bad websites are all triggering factors. Especially when adolescents form long-term bad internet use habits, these habits will gradually erode their mental health, thus increasing the risk of psychological crisis. Finally, negative and stressful life events such as physical, sexual and emotional abuse are also likely to trigger psychological crises.

III. Prevention and Intervention of Psychological Crisis among Adolescents

(i) Prevention of Psychological Crises among Adolescents

1. School Level

In order to fully grasp the mental health status of the youth population, schools need to build a multi-dimensional assessment system. Comprehensive use of behavioural observation, interviews and standardised psychological assessment tools to systematically sort out the characteristics of adolescent psychological development, accurately screen and establish a psychological crisis warning file, and implement a graded and classified dynamic management of students with potential risks or previous psychological distress. For students with depression, mental breakdown or serious risky behaviour, schools need to contact their parents in the first instance to discuss the

response plan, and to clarify whether to carry out psychological counselling and intervention within the school, or to refer them to a qualified medical institution for systematic treatment. At the same time, for students with mild psychological problems, schools should provide individual counselling, formulate personalised psycho-educational and support programmes according to their specific conditions, and provide targeted counselling services. In addition, schools are required to communicate with students on a regular basis and keep a close watch on their behavioural and psychological changes to ensure the effective implementation of the measures. These measures aim to help adolescents who have experienced psychological crisis to regain a positive and healthy mindset, and return to learning and life smoothly [4].

Secondly, mental health activities can be used as a preventive measure, guiding young people to express their troubles openly and release their psychological pressure during the activities, so as to enhance their mental health. To address the issue of psychological safety, schools can plan mental health promotion and education programmes, encouraging young people to participate in the whole process from planning to implementation, and to enhance their self-knowledge and psychological adjustment ability through self-reflection and collective discussion. In addition, schools can organise psychological knowledge competitions and mental health lectures on a regular basis to provide a platform for young people to come into contact with psychological safety knowledge and to strengthen their understanding of the importance of mental health.

Finally, counselling is essential as a key initiative to address the psychological problems of adolescents. Schools need to actively promote mental health education, which is in fact an effective guardian of adolescents' mental health. Given that psychological crises can occur at any time on campus, schools should establish an all-round and multi-channel psychological counselling service system for adolescents to ensure that they can receive effective support in a timely manner. First, face-to-face counselling should be prioritised. Direct communication through eyes, body language and facial expressions can capture adolescents' emotional changes more acutely, which helps to build trust quickly and enable counselling to penetrate deeper into their hearts to achieve the expected results. Secondly, in order to meet the needs of adolescents more comprehensively, it is also necessary to establish diversified counselling channels.

2. Family Level

First of all, parents should realise that it is their own responsibility to prevent their children from falling into psychological crises, and the key prerequisite is to have a clear understanding of their own core role in preventing their children from falling into psychological crises, which is the starting point for raising the alertness of preventing their children from falling into psychological crises. Behind many teenage suicides, often reflecting the lack of family education or improper. Inappropriate parenting style, frequent conflicts and disputes in the family, lack of emotional support, and a violent family environment all tend to increase the risk of depression and suicidal thoughts in children.

Secondly, parents' understanding of the manifestations and dangers of psychological crisis among adolescents is a reinforcing agent to enhance their children's awareness of psychological crisis prevention. Parents' full understanding of

the dangers of psychological crises to adolescents will effectively raise their attention to this issue, and when adolescents face psychological crises, parents can promptly work closely with schools to respond and prevent psychological crises that may occur at a later stage.

Lastly, parents should have a timely and accurate understanding of their children's psychological state and give full play to the protective role of the family. Through timely and accurate understanding of their children's psychological dynamics, parents can catch subtle changes in their children's behaviour or emotions at an early stage, distinguish whether these changes are normal fluctuations in the process of growing up or psychological problems, and thus quickly and accurately identify the occurrence of psychological crises in their children, and provide timely and effective support and help to their children. For example, when a child enters puberty, has violent mood swings and often refutes his or her parents' opinions, parents should recognise that this is a common psychological trait of adolescence and need to take guidance measures to help the child release his or her emotions in a healthy way. On the other hand, if a child who used to be outgoing has recently become timid and withdrawn, or has become reticent, parents need to be concerned and initiate a dialogue with their child to assess whether the change is due to a potential psychological crisis, and to ensure that they can intervene in a timely manner to help their child cope with the possible psychological distress. Studies have shown that if parents can communicate with adolescents in a timely and effective manner, they can not only keep abreast of their children's psychological dynamics, but also effectively alleviate the self-injurious tendencies and depressive moods that stressful events may produce in adolescents [8].

3. Social Level

First of all, the educational resources contained in social network media should be used scientifically and reasonably. With the rapid development of the Internet, intelligent network application terminals have risen rapidly, providing a rich learning and entertainment platform for adolescents. However, the complexity of network information may also bring psychological pressure to adolescents [9]. Therefore, high-quality mental health education resources on the Internet should be actively screened and utilised to guide adolescents to use the Internet correctly and healthily, learn to identify the authenticity of information, and cultivate a positive Internet literacy, so as to effectively prevent the occurrence of psychological crises.

Secondly, the Government should increase its investment in mental health education for young people, promote mental health education programmes, and raise the awareness and attention of society as a whole to the issue of young people's mental health. At the same time, it should establish a sound mental health service system and provide professional resources for psychological counselling and treatment, so as to ensure that young people can receive timely help when they face psychological distress.

Lastly, the community also plays a crucial role in the prevention of psychological crisis among young people. The community can organise regular mental health talks and workshops, and invite professional counsellors to provide young people and their parents with mental health knowledge and coping strategies, so as to enhance their mental resilience. At the same time, community psychological counselling hotlines or counselling stations can be set up to provide a safe and private channel for young

people to confide in each other, and to identify and intervene in potential psychological problems in a timely manner. In addition, the community can also join hands with schools and families to carry out colourful extracurricular activities to promote exchanges among young people, cultivate their social skills and team spirit, and reduce the occurrence of psychological crises at source.

(ii) Intervention in Psychological Crises among Adolescents

Common models of psychological crisis intervention for adolescents include: the balance model - when an individual encounters a psychological crisis, their inner balance is disrupted and their self-psychological adjustment mechanism becomes disordered. Individuals in a psychological crisis state need more professional and in-depth psychological intervention and support to help them restore their normal emotional regulation ability and self-adjustment function [10]. The cognitive model - on the basis of initial efforts, the cognitive model further intervenes in the individual's psychological crisis management, guiding the individual to re-evaluate the experienced events, thereby gradually getting rid of the distorted cognitive framework. This process helps the individual change the erroneous concepts in their psychological cognition and actively introduce reasonable and rational new thinking patterns. The psychosocial transformation model - this model is highly operational and effective. Its core is from the perspective of social psychology, emphasizing that everyone is the result of the interaction between genetics and the environment. For individuals facing psychological crises, two aspects can be approached: (1) accurately identifying the root causes of the crisis, which includes both internal personal factors and external environmental conditions; (2) clarifying the goals of crisis intervention, that is, after knowing the causes, determining the positive changes and effects expected to be achieved after the intervention period. Therefore, based on the above viewpoints, psychological crisis intervention for adolescents can be carried out. This article mainly focuses on psychological treatment methods, aiming to provide certain intervention strategies.

1. Cognitive Behavioural Therapy

Cognitive Behavioural Therapy (CBT) guides patients to identify and change irrational beliefs with the help of theory and corrective techniques. It synchronises cognitive patterns with behavioural responses to create a cycle of positive interactions. Through this, patients can establish rational and adaptive cognitive and behavioural patterns and break the negative feedback chain. A study explored the effect of cognitive behavioural therapy in psychological crisis intervention for college students, and the results of the study showed that the subjects in the experimental group had a significant improvement in their mental health, and the therapy had a certain intervention effect [11]. The therapy is widely used in adolescent psychological crisis intervention, and its core goal focuses on improving individual mental health, especially good at coping with psychological disorders such as depression, anxiety, and psychological problems caused by irrational cognition.

2. Drawing Psychotherapy

Drawing therapy is a psychological intervention method that uses the drawings created by the visitor as the core analysis medium. By interpreting the emotional and psychological changes in the paintings, the counsellor is able to explore the visitor's

inner world in depth. Through the medium of paintings, the counsellor is able to get a general understanding of the psychological state of the visitor, providing support for subsequent counselling work. By virtue of its intuitive expression and symbolic meaning, painting therapy conveys details of the heart beyond what words can cover, and the colours, shapes, sizes and compositions in the works all map out the real psychological state of the visitors. Through drawing therapy, some studies have established relationships with visitors, searched for resources, linked parents, and tracked the status, using drawing as a tool to build a triangular relationship of one consultation, one visit, and one drawing with visitors, which has a certain effect on alleviating psychological crisis [12].

3. Interpersonal Psychotherapy

Interpersonal psychotherapy is a primary depression treatment programme recommended by the World Health Organization based on empirical research, which is centred on optimising and enhancing the quality of patients' interpersonal relationships in order to alleviate depressive symptoms [13]. Scholars developed an adolescent interpersonal psychotherapy programme based on adolescents' characteristics, which lasted for 12 weeks, once a week, and the treatment process was divided into 3 phases: the initial phase (1-4 weeks), which assessed the visitor's interpersonal situation and formulated an individualised treatment strategy; the middle phase (5-8 weeks), which addressed interpersonal problems in the first phase by using a variety of methods, such as role-playing; and the end phase (9-12 weeks), which reviewed and summarise the effects of the treatment process. Studies have shown that interpersonal psychotherapy has shown significant effects in coping with adolescents‘ psychological crises, which not only effectively promotes the improvement of executive functioning, but also significantly enhances adolescents’ interpersonal functioning [14-15].

4. Positive Thought Therapy

Positive Mindfulness Therapy is a method based on Buddhist thought and psychological principles, Positive Mindfulness refers to observing the body, feelings, emotions, and thoughts with an open, curious, and judgement-free mind, and the core of Positive Mindfulness Therapy lies in the cultivation of the ability to be aware, i.e., to maintain a state of concentration and openness in the current feelings, emotions, and thoughts, without judging, reacting, or escaping. Currently, positive thinking cognitive therapy has been widely used, and it has shown significant results in alleviating patients' negative emotions [16], and it is effective in intervening in adolescent psychological crises such as depression and anxiety.

5. Digital Interventions

The use of computer technology for treatment and intervention refers to the use of computer platforms to establish a therapeutic relationship with patients and the use of psychological theories and techniques to implement treatment. In recent years, many mature computerized cognitive behavioral therapy (CCBT) programs have been successfully developed in the field of adolescents abroad. For example, "MoodCYM" is a free CCBT program designed for adolescent depression and anxiety disorders, which includes five interactive modules: “Why You Feel the Way”, “Change Your Irrational Belief”, “Change Your Wrong Way of Thinking”, “Understand Why You

Are Sad", and "Confidently Relate to Others", each module contains sub-modules such as text descriptions, animated demonstrations, homework assignments and small exercises. Chinese researchers translated the Chinese version and treated 62 patients with depressive disorders, with good results [17].

Virtual Reality (VR) is a cutting-edge means of human-computer interaction that integrates computer technology, acoustics, mathematics and other multidisciplinary disciplines, and accurately simulates and constructs digital virtual environments that are very similar to natural environments by means of core components such as three-dimensional imagery, multisensory interactions, high-resolution displays, and precision sensing. In recent years, the application in the field of psychotherapy and intervention has made great development, and it has certain effect on the treatment of specific phobias, emotional recognition disorders and social function defects.

Chatbots, such as GDP-2 and Seq2seq models [18-], have been shown to be significantly effective in intervening in adolescent psychological crises. Wearable devices also play a key role in the field of mental health monitoring, as these devices are able to capture subtle body movements and facial expressions of individuals, and non-verbal signals are often a true reflection of emotional and psychological states. Through continuous monitoring, wearable devices can provide early warning, help identify and respond to potential psychological problems, and provide technical support for psychological crisis intervention.

IV. Summary

Adolescent psychological crisis not only affects students' academic performance, but also affects their healthy development and, in extreme cases, may lead to self-harm or social harm. Therefore, it is particularly important to identify, prevent and intervene in adolescent psychological crisis. In the prevention of psychological crisis among adolescents, schools, families, society and other fields should make concerted efforts to build a solid defence for adolescents' mental health. In the psychological crisis intervention work, can draw on psychology related therapeutic methods, so as to achieve a better intervention effect. In recent years, the help of artificial intelligence technology in youth psychological crisis prevention and intervention has been confirmed by many studies, but how to use this technology to accurately target high-risk groups and collaborate with medical, educational and family resources to implement ongoing assessment and management of youth with psychological crisis is a core challenge that still needs to be studied. Therefore, in the future, we can focus on considering digital technology as a resource for psychological crisis intervention to meet the needs of those who cannot be covered by conventional crisis intervention services, so as to provide more protection and support for the mental health of adolescents.

References

[1] Huiqiong X , Zhicheng J ,Shuqin L, et al. Differences in Influencing Factors Between Non-suicidal Self-Injury and Suicide Attempts in Chinese Adolescents : The Role of Gender [J]. Frontiers in Psychiatry, 2022, 13870864-870864.

[2] Qi J ,Xinshu S ,SarahEve D , et al.Depressive and Anxiety Symptoms among Children and Adolescents in Rural China : A Large-Scale Epidemiological Study [J]. International Journal of Environmental Research and Public Health, 2022, 19(9): 5026-

5026.

[3] Sun Fang, Li Huanhuan, Guo Yueyan, et al. “Crisis” or “Opportunity” : the Potential Profile of Family-School-Community Risks and Resources in Relation to Adolescent Psychosocial Crisis [J]. Acta Psychologica Sinica, 2023, 55(11): 1827-1844.

[4] Zeng Hong, Yan Ruiting, Wang Shuang, et al. Generative mechanisms and influencing factors of individual psychological crisis in adolescents [J]. Psychological Exploration, 2018, 38(06):539-545.

[5] Tian Jing. Characteristics and causes of psychological crises among adolescents and the establishment of intervention mechanisms [J]. Journal of Educational Institute of Jilin Province, 2021, 37(08):63-66.

[6] Wang Miao, Li Huanhuan, Bao Jiamin, et al. The relationship between parental control, parental marital conflict and psychological crisis in secondary school students : the mediating role of discrimination perceptions [J]. Journal of Psychological Science, 2020, 43(01):102-109.

[7] Zhao Haiyan, Zhou Aibao, Chi Haixia, et al. Perceiving the relationship between parental marital conflict, parent-child relationships and adolescent psychological crisis : the mediating role of cognitive flexibility [J]. Studies of Psychology and Behavior, 2024, 22(02):227-233.

[8] Zhang Wei, Wang Huahua, Yu Chengfu. Cyberbullying and non-suicidal self-injury in adolescents : the role of depression, parent-child communication [J]. Journal of Chinese Youth Social Science, 2021, 40(05):88-96.

[9] Su Mingliang. Analysis of three-dimensional prevention strategies for psychological crisis in primary and secondary school students [J]. Hebei Education (Moral Education Edition), 2022, 60(01):52-53.

[10] Pan Fujun. Theory and Practice of Psychological Crisis Intervention--A Case Study of Students of a Junior High School in Lake District [J]. Reference for middle school teaching, 2023, (06):68-71.

[11] Wang Kai, Wu Zhaohui, Liu Liping, et al. An Experimental Study of Cognitive Behavioural Therapy for Psychological Crisis Intervention in Medical Schools-Taking Shaoguan College Medical School as an Example [J]. KaoShi ZhouKan, 2016, (75):161-162.

[12] Chen Yanfen. Drawing to solve crisis - a case of drawing psychotherapy used in adolescent psychological crisis identification and intervention [J]. Popular Psychology, 2021, (07):16-17+6.

[13] Han Yuhang, Fan Fan, Liu Huijun, et al. New developments in interpersonal psychotherapy interventions for depression in adolescents [J]. Psychological Communications, 2022, 5(04):272-279.

[14] Zhang Jing, Shen Hongyan, Jiang Wenqing, et al. Clinical efficacy of interpersonal psychotherapy for adolescents with anxiety disorders [J]. Journal of International Psychiatry, 2023, 50(01):60-64.

[15] Li Jingyi, Miao Qunfang, Shu Wan, et al. Interpersonal psychotherapy in an adolescent depression group [J]. Chinese Journal of School Health,2 023, 44(02): 302-306.

[16] Pan Di, Zhou Qin, Liu Yan, et al. Effects of Positive Thinking Therapy on

Negative Mood, Cognitive Functioning, and Quality of Life in Adolescents with Depression [J]. Chinese and Foreign Medical Research, 2023, 21(17):175-179.

[17] Ren Zhihong, Li Xianyun, Zhao Lingbo, et al. The Effectiveness and Mechanism of Action of Networked Self-Help Intervention for Depression - A Case Study of Chinese MoodGYM [J]. Acta Psychologica Sinica, 2016, 48(07): 818-832.

[18] Zhuang Ziyuan. Counselling chatbot based on GPT-2 [D]. Nanjing University of Posts and Telecommunications, 2022.

[19] Zhang Hening. A study of counselling chatbot based on Seq2seq model for psychological counselling [D]. Shenyang Normal University, 2022.

A SYSTEMATIC REVIEW OF TEST ANXIETY AMONG JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS OVER THE PAST DECAD

YangYiting,
Master, major in mental health education, School of Education,
Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. Test anxiety is a prevalent psychological problem among junior middle school students. There is a vast amount of research literature on test anxiety, covering aspects such as related concepts, influencing factors, and treatment methods. Starting from these aspects, this paper, by means of the CNKI and Web of Science databases, searches and combs through the research on junior middle school students' test anxiety in the past decade with the keyword "test anxiety of junior middle school students". It mainly includes three aspects: the current situation of junior middle school students' test anxiety, the factors influencing junior middle school students' test anxiety, and the intervention of junior middle school students' test anxiety. The research concludes that: 1. Current situation of investigation: The incidence rate of test anxiety among junior middle school students is at a moderate level; 2. Influencing factors: including internal factors (physiological inheritance, cognition, self-efficacy, learning motivation, personality characteristics, etc.) and external factors (family, school, and social environment); 3. The intervention methods for test anxiety mainly focus on psychotherapy, supplemented by physiological treatment and physical therapy, and drug treatment is not commonly used.

Keywords: Junior middle school students; Test anxiety; Review.

1. Introduction

Against the backdrop of the deepening reform of the current education evaluation system, examinations, as the core means of academic assessment and talent selection, have given rise to test anxiety (negative emotions such as nervousness and worry experienced by individuals in examination situations [1-2]). This has become a crucial factor affecting students' physical and mental health as well as their academic performance. Test anxiety not only leads to distractions and rigid thinking during examinations[3], directly reducing academic scores, but also, if it persists over a long period, may trigger psychological problems such as depression and social withdrawal, hindering the all-round development of students. Meanwhile, the decline in academic performance[4], the intensification of burnout[5], and the emergence of learning aversion

caused by test anxiety also pose challenges to the quality of education and the goals of talent cultivation. In addition, this issue reveals deep-seated contradictions within the education ecosystem, such as excessive competitive pressure and insufficient mental health education, which urgently need to be addressed. Therefore, systematically reviewing the research findings on test anxiety, analyzing its mechanisms, influencing factors, and intervention strategies, is of great theoretical and practical significance for alleviating students' stress, optimizing the educational environment, and promoting the sound development of the education cause.

Based on this, this paper reviews the relevant literature both at home and abroad over the past decade. It mainly utilizes the literature resources from CNKI (China National Knowledge Infrastructure) and Web of Science. Using the keywords "test anxiety among junior high school students", "test anxiety", and "examination anxiety", a fuzzy search is conducted for the period from 2015 to 2025. Initially, 97 Chinese and English documents, including journal articles and dissertations, are screened out. After further screening, texts with repetitive content and low thematic relevance are excluded, and finally, 58 research texts that conform to the research theme are determined.

2. The Current Situation of Test Anxiety

Test anxiety is a typical psychological problem among students and has become a public health issue in the global education field. Western surveys show that the incidence rate of test anxiety among adolescents is approximately 40%[6]. The situation in China is even more severe. A national sampling survey shows that 70% of junior high school students have symptoms of test anxiety[7]. Regional studies have also confirmed that 41.6% of junior high school students in Hubei province have severe test anxiety[8]; the prevalence rate of test anxiety among middle school students in Shenzhen is 46.7%[9]. Test anxiety is prevalent and serious among middle school students both at home and abroad, affecting their academic performance as well as physical and mental health, and thus requires the attention of educators and psychological researchers.

3. Influencing Factors of Test Anxiety

The occurrence of test anxiety among junior high school students is jointly influenced by internal factors within the students themselves and external factors in the environment. Internal factors include influences from aspects such as physiological inheritance, cognitive assessment, self-efficacy and coping styles, learning motivation, and personality traits. External factors mainly include the three major environments of family, school, and society.

(1) Internal Factors

Genetic inheritance lays the physiological foundation for individual development and affects its development process. Research has confirmed that the anxiety symptoms of Chinese adolescents have a moderate heritability[10], and 15% of the family members of patients with anxiety neurosis have an anxiety tendency[2]. There are significant differences in physiological gender. Girls generally have a higher level of test anxiety than boys, and they are more concerned about the correlation between grades and abilities[11].

At the cognitive level, a biased assessment of the threat of examinations (such as exaggerating the consequences of failure) will exacerbate anxiety[12]; individuals

with a field-independent cognitive style are good at self-management, but they are prone to falling into anxiety when their goals are not achieved[13]. The attribution style has a significant impact, and those who make internal attributions have a higher level of anxiety[14]. In addition, academic self-efficacy is negatively correlated with test anxiety[15]. Positive coping can relieve anxiety, while avoidant coping will exacerbate it[16].

In terms of learning motivation, the internal learning motivation of junior high school students dominates their learning behaviors and can negatively predict test anxiety[17]. Those with high achievement motivation, relying on high self-efficacy and effective time management, are better able to withstand examination pressure[18].

Among personality traits, individuals with neuroticism and psychoticism have an obvious tendency towards pre-examination anxiety[19-21]. Self-esteem is a key predictor of test anxiety[22]. High self-esteem reduces anxiety[23], while low self-esteem is a risk factor[24]; negative perfectionism is significantly positively correlated with test anxiety[25].

The test anxiety of junior high school students is influenced by external factors such as family, school, and society. In school, factors such as teacher-student relationships, educational quality, and peer interactions affect anxiety. The perceived teacher support by students can relieve anxiety[26], while excessive expectations from teachers, negative feedback, and intensive examination arrangements will exacerbate anxiety[27-29]; within the family, excessive parental control, interference, and protection are significantly positively correlated with test anxiety[30-31]. The degree of psychological control can directly predict anxious emotions[32], and it can also affect the test anxiety level of students through cognitive emotion regulation strategies[33]. On the contrary, appropriate autonomy and emotional support can relieve it[34], and parental academic support is more effective than teacher-student and peer support[35]. A good family function also helps to reduce anxiety[36]; in the social environment, social changes will exacerbate anxiety. For example, students' anxiety increased during the COVID-19 pandemic[37], while good social support can reduce anxiety[38].

4. Intervention for Test Anxiety

In line with the Chinese Expert Consensus on the Clinical Diagnosis and Treatment of Test Anxiety Disorder[39], this study classifies the intervention methods for test anxiety into psychotherapy, physiological therapy, physical therapy, and pharmacotherapy.

（1） Psychotherapy

There are various types of psychotherapy, such as psychodynamic intervention, cognitive-behavioral intervention, mixed intervention, and psychosomatic intervention[40]. Psychoanalytic therapy is less applied in treating students' test anxiety due to its complex techniques and long treatment cycle. However, meta-analysis shows that it has the best effect[41]. Sandplay therapy, as a commonly used approach within it, is more effective than relaxation training[42]. Cognitive-behavioral intervention is the most commonly used and effective method, aiming to enhance the ability to cope with emotions, reduce the impact of negative emotions, adjust cognitive patterns, and improve psychological flexibility[43]. It works well whether used alone or in a mixed intervention[44-45]. As a psychosomatic intervention method, mindfulness therapy has

been widely applied and shown significant effects in treating students' test anxiety in recent years[46]. Combined with educational activities, it can relieve academic burnout and enhance psychological resilience[47], and the intervention effect is not affected by age, the number of sessions, or the intervention method[48]. The effect is even better when used in combination[49]. Self-hypnosis therapy is also used to treat test anxiety, which is more effective than traditional relaxation therapy, especially in dealing with deep-seated psychological stress[50], and it is effective in intervening students with moderate and high levels of test anxiety[51].

(2.) Physiological Therapy

Physiological therapy covers methods such as behavioral relaxation, exercise intervention, and sensory stimulation. Behavioral therapy often changes tense emotions through relaxation training, but its effect is short-lived when used alone and needs to be combined with other techniques. Exercise can release endorphins, improve mood, and relieve anxiety. Moderate exercise helps maintain a peaceful state of mind[52-53]. Aerobic exercise with an average heart rate of 120 beats per minute, lasting 30 to 40 minutes each time and conducted 2 to 3 times a week, can effectively reduce test anxiety[54]. Yoga, especially laughter yoga, also has this effect[55]. Sensory stimulation can relieve anxiety. For example, aromatic substances regulate nerve conduction by stimulating the olfactory system, and essential oils have significant effects in aromatherapy[56]. As a multi-sensory stimulation method, horticultural therapy can comprehensively regulate perception, promote mental health, significantly relieve the test anxiety of middle school students, and has a strong curative effect[57-58].

(3) Physical Therapy

Physical therapy methods that assist psychotherapy include biofeedback and virtual reality technology. Biofeedback is a relatively new intervention method. Adjusting breathing is part of behavioral therapy and can alleviate test anxiety symptoms. Biofeedback enhances the awareness and control of breathing through the feedback mechanism and adjusts the length of exhalation. Combined with relaxation training, it can relieve anxiety symptoms[59]. The 3D vision and sound effects of virtual reality (VR) technology increase the sense of presence in the virtual environment. This virtual environment can evoke anxiety emotions and reactions similar to real-life experiences. Based on this, immersive exposure therapy or mindfulness meditation therapy can be carried out to reduce test anxiety[60].

(4) Pharmacotherapy

For mild to moderate test anxiety, the above-mentioned psychotherapy and behavioral therapy are the preferred options. When test anxiety seriously affects the social functions of patients and obvious physical symptoms occur, it is considered for diagnosis as test anxiety disorder, and combined pharmacotherapy and physical therapy, that is, psychosomatic integrated treatment, is recommended. Currently, there are no clinical trials of pharmacotherapy specifically for test anxiety disorder. However, when test anxiety disorder is severe or coexists with other anxiety disorders, treatment drugs such as selective serotonin reuptake inhibitors (SSRI) and serotonin-norepinephrine reuptake inhibitors (SNRI) can be used under the guidance of psychiatrists or psychologists. Benzodiazepines and beta-blockers can be used for a short term[39].

5. Discussion

The current situation of test anxiety among junior high school students: The incidence rate is moderate, which is jointly affected by internal factors such as physiological inheritance, cognition, and self-efficacy, as well as external factors such as family, school, and social environment. The intervention mainly focuses on psychotherapy (such as cognitive-behavioral intervention and mindfulness therapy), supplemented by physiological and physical therapy, and pharmacotherapy is used in severe cases.

Prospects for future research: Firstly, deepen the research on the mechanism. With the help of neuroscience techniques, explore the neural mechanisms of test anxiety and the interaction between genetic and environmental factors. Secondly, optimize the intervention strategies. Strengthen the integration of intervention methods, formulate personalized comprehensive intervention plans, and pay attention to the long-term maintenance of the intervention effects. Thirdly, strengthen preventive work. Schools and families should cooperate to build a mental health prevention system. Schools should incorporate mental health education, families should create a good parenting environment, and society should popularize mental health knowledge to prevent test anxiety from the source.

参考文献：

[1] Sarason, I. G. Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests [J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1984, 46(4): 929-938.

[2] 郑日昌, 陈永胜.考试焦虑的诊断与治疗[M]. 黑龙江科学技术出版社, 1990

[3] 韩思宇.考试焦虑对注意脱离的影响[D].西北师范大学,2024.

[4] Soares David; Woods Kevin. An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018 [J]. Pastoral Care in Education, 2020, 38(4): 311-334.

[5] 张雪,朱珍珍,刘一沛.初中生考试焦虑与学业倦怠的关系——特质情绪智力和领悟教师情感支持的作用 [J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2025, 48(01):116-123.

[6] Plante I, Lecours V, Lapointe R, et al. Relations between prior school performance and later test anxiety during the transition to secondary school [J]. The British Journal of Educational Psychology, 2022，92(3):1068-1085.

[7] 赫英杰.基于中学生考试焦虑干预的音乐课程设计与应用 [D]. 郑州大学, 2019.

[8] 覃延鑫,李福灼.初中生考试焦虑的影响因素及应对研究 [J]. 湖北招生考试, 2024, (05):56-60.

[9] Caiyun C ,Peiyi L ,Fei W , et al.Factors associated with test anxiety among adolescents in Shenzhen, China [J]. Journal of affective disorders, 2022, 323：123-130.

[10] Chen J, J Yu, X Li, et al.Genetic and environmental contributions to anxiety among Chinese children and adolescentsa multi-informant twin study [J]. Journal o f Child Psychology and Psychiatry, 2015, 56 (5) :586-594.

[11] 庞晰月.初中生希望特质和考试焦虑的关系及干预研究 [D]. 中央民族大学, 2023.

[12] Nathaniel von der Embse, Dane Jester, Devlina Roy, et al. Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review [J]. Journal of Affective Disorders, Volume 2018, 227:483-493.

[13] 胡忠光,李梦春.初中生认知风格与考试焦虑的关系研究——以吉安五中为例 [J]. 产业与科技论坛, 2020, 19(12):119-120.

[14] 李丹萍,郭成.初中生考试焦虑与学业成就归因方式相关研究 [J].内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2012, 25(02):47-50.

[15] 张译文.初中生父母心理控制、自我效能感与考试焦虑的关系及干预研究 [D]. 青海师范大学, 2024.

[16] VON DER EMBSE N,JESTER D,ROY D,et al. Test anxietyeffects, predictors,and correlates:a 30-year meta-analytic review JJ.J Affect Disord, 2018, 227:483-493.

[17] 冯达.初中生考试焦虑及学习动机研究例谈[J].基础教育研究,2018,(15):74-78.

[18] 刘梦雨,杨彩霞,黄可,等.初中生成就动机与考试焦虑：一般自我效能感和学习拖延的链式中介作用[J].中国健康心理学杂志, 2024, 32(11):1735-1740.

[19] Miles M C, Gao H, Vallevand A , et al. Medical Student Personality Factors and Test Anxiety [J]. Medical Science Educator, 2018, 28(4): 597-599.

[20] 常若松,郭双,高远.初高中衔接期学生考试焦虑状况及其应对建议 [J]. 教育科学, 2014, 30(05):76-79.

[21] 张荣娟,安蕾.人格特质对考试焦虑的影响:多重中介效应分析 [J].心理科学, 2016, 39(03):614-620.

[22] Chukwuorji J C, Nwonyi S K. Test anxiety:Contributions of gender, age, parent's occupation and self-esteem among secon dary school students in Nigeria[J]. Journal of Psychology in Africa, 2015, 25(1):60-64.

[23] 黄良荣,吴文峰.自尊与考试焦虑的关系:基于中国学生群体的元分析[J].兵团教育学院学报, 2023, 33(01):31-37.

[24] 赵萍,卢国强,李雪芳.心理健康教育视角下上海某区初中生考试焦虑的影响因素探讨 [J]. 心理月刊, 2024, 19(05):214-216.

[25] 贾卫婕.完美主义对初中生考试焦虑的影响：心理韧性的中介作用及课程干预 [D]. 石河子大学, 2023.

[26] 张凝睿.主观教师支持对学生情绪的影响：班主任情绪能力的调节作用 [D]. 陕西师范大学, 2021.

[27] 杨红.高三学生的学业成绩与教师期望知觉、班级环境和考试焦虑的关系 [D]. 华中师范大学, 2016.

[28] 廖宇航.初中生学业成绩反馈对考试焦虑影响的实验研究 [D]. 四川师范大学, 2018.

[29] Robinson, Danielle. Examining Teachers’Perceptions of Students’ Test Anxiety and the Effects on Teachers’Instructional Practices in Grades 2–5 [D].William

Carey University，2024.

[30] 董金华.父母教养方式对初中生考试焦虑的影响：心理弹性的中介作用[J].心理月刊,2020,15(06):6-7.

[31] GHERASIM L R, BUTNARU S. The effort attribution,test anxiety and achievement in sciences: The moderating effect of parental behavior [J]. International Journal of Learning, 2012, 18（10）: 283-294.

[32] 万雯璐.父母心理控制与初中生考试焦虑：学业自我妨碍的中介作用及干预研究 [D]. 江西师范大学, 2024.

[33] 吉婷婷.父母心理控制对初中生考试焦虑的影响：认知情绪调节策略和自尊的链式中介作用 [D]. 山西大学, 2024.

[34] GRENON É, BOUFFARD T, VEZEAU C. Familial and personal characteristics profiles predict bias in academic competence and impostorism self-evaluations[J].Self and Identity, 2020, 19（7）: 784-803.

[35] 陈璐.中学生父母自主支持对考试焦虑的影响：心理一致感和成长思维的作用[D].杭州师范大学,2023.

[36] SONG J, BONG M, LEE K, et al. Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement [J]. Journal of Educational Psychology, 2015, 107（3）: 821-841.

[37] PELEG-POPKO O. Children's test anxiety and family interaction patterns[J]. Anxiety, Stress and Coping, 2002, 15（1）: 45-59.

[38] 贺可可.新冠疫情背景下初中生考试焦虑质性研究[D].南昌大学, 2023.

[39] 卢娜,刘华清,季蕴辛,等.考试焦虑障碍临床诊疗中国专家共识 [J]. 中国全科医学, 2024, 27(34):4225-4233+4255.

[40] 曾轩,王金凤,陈天勇.青少年考试焦虑干预的 meta 分析 [J]. 中国心理卫生杂志, 2023, 37(03):219-226.

[41] 孔博鉴,路海东.国内中学生考试焦虑干预效果元分析 [J]. 上海教育科研, 2011, (08):59-62.

[42] 薛爱兰.箱庭法缓解初中生考试焦虑的疗效 [J]. 中外医学研究, 2013, 11(03):149-150.

[43] 杨月新.学校心理辅导中基于认知行为疗法的个案概念化示例[J]. 中小学心理健康教育, 2023, (26):48-51.

[44] Putwain, DW and von der Embse, N. Cognitive-Behavioural Intervention for Test Anxiety in Adolescent Students: Do Benefits Extend to School-Related Wellbeing and Clinical Anxiety [J]. Anxiety, Stress and Coping, 2020, 34 (1): 22-36.

[45] 王艺璇,徐赫,严励,等.认知行为课堂干预结合指导叙事写作降低中学生考试焦虑的效果 [J]. 中国临床心理学杂志, 2022, 30(05):1230-1234+1262.

[46] 徐少卿,刘兴华,张会平,等.正念在考试焦虑干预中的应用：基于 NIH 阶段模型的视角[J].心理科学进展,2023,31(12):2380-2392.

[47] 徐恩秀.正念教育对初三学生考试焦虑影响的实证研究——以厦门市某中学为例 [J]. 集美大学学报(教育科学版), 2021, 22(02):14-19+25.

[48] Yilmazer, Eda; Hamamci, Zeynep,et al. Effects of mindfulness on test

anxiety: a meta-analysis [J]. Front Psychol. 2024,15:1401467.

[49] 武凯萱.初中三年级学生考试焦虑的干预研究[D].山西大学,2023.

[50] 邵梦灵.运动锻炼通过负面评价恐惧与无法忍受不确定性的链式中介作用来改善考试焦虑的研究 [J]. 体育科技文献通报, 2022, 30(09):219-223.

[51] 孙坚.初中生考试焦虑现状及催眠干预研究[D].扬州大学,2015.

[52] 邵梦灵.运动锻炼通过负面评价恐惧与无法忍受不确定性的链式中介作用来改善考试焦虑的研究 [J]. 体育科技文献通报, 2022, 30(09):219-223.

[53] Zhang X, Li W, Wang J. Effects of Exercise Intervention on Students' Test Anxiety: A Systematic Review with a Meta-Analysis [J]. Int J Environ Res Public Health. 2022 ,19(11):6709.

[54] 洪建军.有氧运动对缓解中学生考试焦虑的实证研究[D].四川师范大学,2016.[1]李开文,刘鹏,施法.有氧运动对中学生考试焦虑的干预 [J]. 文山学院学报, 2015, 28(06):83-85.

[55] Bilge Kalanlar, Nilgun Kuru Alıcı.Impact of Laughter Yoga on Test Anxiety and Education Stress of 8th Grade Students: An Experimental Study [J]. Creative Nursing,2024, 30(4):280-288.

[56] Ghorat, Fereshteh; Shahrestani, Shamim; Bazghandi, Monir. The Effect of Inhalation of Essential Oils of Polianthes Tuberosa on Test Anxiety in Students: A Clinical Trial [J]. Iranian journal of medical sciences, 2016, 41(3):13.

[57] 张珊珊,袁章奎.园艺疗法对青少年考试焦虑的干预研究 [J]. 中小学心理健康教育, 2024, (17):4-9.

[58] 黄淑燕.园艺疗法基础 IM].北京：中国林业出版社，2020.

[59] Rosenberg A, Hamiel D. Reducing Test Anxiety and Related Symptoms Using a Biofeedback Respiratory Practice Device: A Randomized Control Trial [J]. Applied Psychophysiology and Biofeedback, 2021(5):1-14.

[60] Kwon J H , Hong N , Kim K K ,et al.Feasibility of a Virtual Reality Program in Managing Test Anxiety: A Pilot Study [J]. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2020, 23(10).

RESEARCH ON CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS FROM ASEAN COUNTRIES UNDER THE BELT AND ROAD INITIATIVE

Zeng Linling，Liao Caizhi,

Master, major in mental health education, School of Education,
Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. Under the "Belt and Road" initiative, the scale of ASEAN students studying in China is getting bigger and bigger, and the management problems are becoming more and more prominent, which is a new challenge for the education and management of international students in Chinese universities. Starting from the cultural background and life characteristics of ASEAN countries, the paper describes the cross-cultural adaptation crisis of ASEAN students coming to China in terms of socio-

cultural, psychological and academic aspects. On this basis, three major paths are proposed: firstly, to provide precise assistance to enhance the cross-cultural adaptation ability of ASEAN students, secondly, to broaden the international perspective and improve the service level of management personnel, and thirdly, to improve the original teaching and promote the academic adaptation, in order to solve the problem of ASEAN students coming to China to solve the problem of the cross-cultural adaptation crisis, to provide assistance to the relevant teaching departments and personnel, and at the same time to integrate the excellent Chinese culture and to promote the cultural exchanges and educational co-operation between China and the ASEAN countries.

Key words: Belt and Road; ASEAN Countries; Intercultural Adaptation;International Students Coming to China

I. Preface

China has always attached great importance to maintaining good-neighborly and friendly relations with the countries of the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN). Bilateral exchanges have been further strengthened, especially under the Belt and Road Initiative. The education of international students in ASEAN is one of the important means for China and ASEAN countries to enhance cultural exchanges.In 2021, at the Commemorative Summit marking the 30th Anniversary of China-ASEAN Dialogue Relations, President Xi Jinping proposed that "China is willing to strengthen cooperation with ASEAN in vocational education and mutual recognition of academic qualifications[1]." According to the data on international students in China released by the Department of International Cooperation and Exchange of the Ministry of Education of China[2], the total number of international students from ASEAN exceeded 480,000 from 2013 to 2018. Meanwhile, the distribution of international students from ASEAN has shifted from being concentrated in major Chinese cities and regions near Southeast Asia to a diversified distribution. The overall promoting effect of international students in China on the internationalization of Chinese universities has been further expanded. With the expansion of the enrollment scale of ASEAN international students coming to China, management problems have become increasingly prominent. On the one hand, the current international situation is complex and changeable. How to strengthen the education and management of international students to ensure the quality of training is a new challenge [3]; On the other hand, almost every ASEAN student coming to China has to go through the process of cross-cultural adaptation. Failure to adapt can easily lead to various problems in their personal psychology and social communication, such as negative emotions like loss, loneliness, anxiety and depression. These negative emotions further affect their study and life. Various negative events such as delayed graduation and withdrawal from school occur from time to time. In severe cases, it may also affect the school's reputation and international relations[4].

Therefore, in order to better carry out the education of international students, it is very necessary to understand the cultural background of ASEAN countries, analyze the cross-cultural adaptation problems of ASEAN international students coming to China and explore corresponding solutions.

II. Cultural Background and Living Characteristics of ASEAN Countries

(I) Religion and Belief

The ASEAN region is one of the regions in the world with the richest variety of religions and a very high proportion of believers. Buddhism, Islam, Christianity, Hinduism and many other religions coexist here. For instance, Myanmar, Thailand, Laos and Cambodia are dominated by Theravada Buddhism. Indonesia is the country with the largest Muslim population in the world, while the Philippines is the only Christian country in Asia. This religious diversity makes the ASEAN region a "crossroads of religions".

Religious beliefs have had a profound influence on the political, economic, cultural and social life of ASEAN countries. It is not only people's spiritual sustenance, but also an important source of social action norms. Take Thailand and Myanmar as examples. Buddhist culture holds an important position in the fields of politics, education and art. In Indonesia and Malaysia, Islam plays a crucial role in social norms and the legal system. In contrast, the direct influence of Chinese religions on daily life is relatively small [5].

(II) Social Interaction and Life

First of all, social habits in the ASEAN region are deeply influenced by the concept of family. For instance, Vietnamese people attach great importance to the tradition of family and the order of seniority, and this concept is also reflected in daily social interactions. Furthermore, the emerging affluent class in the ASEAN region is more inclined to keep a low profile, focus on practicality, and enhance themselves through social activities rather than pursuing superficial glamour.

Secondly, the popularization of digital technology has greatly changed the social interaction patterns in the ASEAN region. The use of social media is very active and has become an important platform for young people to socialize. They share the little things in life, exchange hobbies and interests, and even interact in areas such as financial information through the platform. Mobile payment tools such as wechat Pay and Touch 'n Go are widely used in ASEAN countries, enhancing the convenience of cross-border payments. This social approach based on digital technology not only promotes cultural exchanges within the region but also facilitates the dissemination and mutual learning of cultures [6].

(III) System and Culture

The cultural systems of ASEAN countries are profoundly influenced by religious, historical and political backgrounds. For instance, Thailand emphasizes the core status of Buddhism and royal culture, while the Philippines seeks a balance between localization and globalization through methods such as "cultural mapping". This diversified cultural system reflects the flexibility and adaptability of ASEAN countries in cultural development.

In terms of cultural development, ASEAN countries have both unity and differences. Uniformity is reflected in the fact that governments of all countries generally attach great importance to the inheritance and protection of traditional culture and emphasize the uniqueness of national culture. For instance, Myanmar, Laos and Cambodia have made the protection of intangible cultural heritage a key focus of cultural development and restored historical sites through international support. The

differences are reflected in the fact that each country formulates different cultural policies based on its own national conditions. For instance, Singapore's cultural market has a relatively high degree of commercialization, with the government's role gradually shifting behind the scenes, while Brunei emphasizes Islamic cultural characteristics.

III. The Cross-cultural Adaptation Crisis of ASEAN Students Coming to China

intercultural adaptation refers to the process and behavior of an individual or ethnic group gradually integrating into a heterogeneous culture from the parent culture [7]. Among them, cultural conflicts and cultural shocks represent the most obvious and significant parts in the process of cross-cultural adaptation[8]. Broadly speaking, cross-cultural adaptation encompasses two aspects: "psychological adaptation" and "socio-cultural adaptation", referring to emotional satisfaction and psychological well-being in a cross-cultural environment. Sociocultural adaptation refers to the ability to communicate well with the local society and its members in a cross-cultural environment, as well as the skills for successful communication[9]. The cross-cultural adaptation of this study mainly explores the adaptation process of ASEAN international students after they leave their home cultural environment and enter China, a foreign cultural circle. Specifically, it refers to the process and behavioral manifestations of how international students accept, adapt to and integrate into foreign cultures in the balance between their home culture and foreign cultures.

(I) In terms of social and cultural adaptation

China has profound historical and cultural ties with ASEAN countries. The cultures of most ASEAN countries are deeply influenced by Chinese Confucian culture, and they have a large Chinese population. Furthermore, the religious culture in the ASEAN region is rich and diverse, and the social culture shows remarkable characteristics of diversity. As an Eastern cultural country, China and ASEAN are relatively close in terms of cultural psychology, and collectivist values prevail. However, due to the long historical evolution of various countries, there are still significant differences between ASEAN countries and China in terms of language, religious traditions and customs.

The "Stress - Adaptation - Growth Dynamics Theory" points out that when individuals first come into contact with a new cultural environment, they often encounter significant adaptation difficulties and changes. Taking ASEAN international students in Guangxi as an example [10], scholars have found through investigation that their difficulties in social and cultural adaptation are mainly reflected in the following aspects:

First of all, the differences in geographical environment and lifestyle have brought many discomforts to ASEAN international students [11]. For instance, adapting to China's climate, finding food that suits one's taste, living independently away from family, solving accommodation problems, and adapting to China's population density, etc., all these have become challenges faced by ASEAN international students, which is also consistent with the research results of Wang Bingyi [10].

Secondly, the differences in communication methods also lead to difficulties in adapting to social interactions. Asean international students often encounter communication barriers due to cultural differences when facing unsatisfactory services, communicating with people of different races, dealing with bureaucratic institutions,

dealing with unhappy people and discussing personal issues. After conducting a questionnaire survey among ASEAN international students from Guangxi Normal University, Guangxi Minzu University and Xiangsihu College of Guangxi Minzu University, Li Yuan found that ethnic cultural differences and cultural conflicts are important reasons for the difficulty in making friends among ASEAN international students[12].

(II) Psychological adaptation aspect

International students in China are at different stages of life. They come from all over the world and have different religious beliefs, living habits and cultural backgrounds[13]. In the process of cross-cultural transition, an important challenge is to implement the existing limited psychological adjustment in the new environment[14].

Some scholars have conducted a survey and study on the mental health status of international students in China and found that, on the whole, international students in China are relatively close to the norm of Chinese youth in terms of the total score and the scores of each factor. Especially, the scores of factors such as interpersonal relationship sensitivity, depression, anxiety and hostility are significantly lower than those of the norm of Chinese youth. This result indicates that the overall mental health status of international students in China is good, which is closely related to the rapid development of China's overseas study education industry[15]. In recent years, with the continuous enhancement of China's economy and national strength, the internationalization process of universities has also been striving to keep pace with the world. International students in China have felt more and more conveniences in their studies and lives. Although far away from home and relatives, the care and help from the school made them feel the warmth of home[16]. Furthermore, in the process of adapting to different cultures, international students can exercise their confidence and inner potential, thereby better completing their study and life in a foreign country.

However, some studies have pointed out that international students in China have more serious mental health problems than Chinese students[17], which may be related to factors such as the mood and situation of the subjects at the time of the test[18]. Compared with international students from Europe and America, most international students from ASEAN have introverted personalities and relatively single social networks, which to some extent aggravates their psychological adaptation difficulties. For example, they may feel lonely, homesick and even feel discriminated against. When confronted with language barriers, differences in customs, habits and lifestyles, pessimism may quickly occupy the mind, thereby leading to emotions such as disappointment, loneliness, anxiety and depression, and causing excessive psychological pressure[19].

(III) Academic adaptation

First, the academic tasks are heavy and difficult. Research results in a certain area show that 57.2% of ASEAN international students feel that their academic adaptation is above average difficulty, indicating that the overall academic adaptation level of ASEAN international students in this region is relatively low. This is basically consistent with the research results of other domestic scholars on the academic adaptation of international students from other countries and regions in China[11].

Second, there are differences in teaching styles. Li Ying found through investigation and interviews that ASEAN international students have significant cross-cultural adaptation problems in language learning, classroom teaching and teaching management[20]. International students need to complete courses and finish their graduation theses within a limited time. However, the teaching style of Chinese universities is quite different from the Western education model they are familiar with. For instance, the teaching pace in Chinese universities is relatively fast. Teachers mostly adopt traditional teaching methods. The content is rather abstruse, the explanation methods are monotonous, and the speaking speed is fast and the Mandarin is not standard enough, which makes it difficult for international students to understand the classroom content.

Thirdly, there are significant differences in the teaching situation. Through visiting and conducting research on international students from different ASEAN countries, a certain scholar found that the education systems in Southeast Asian countries are mostly inclined towards the West, with a relatively slow teaching pace and a relaxed and pleasant classroom atmosphere. Teachers usually adopt heuristic and exploratory teaching methods, emphasizing the interaction and communication between teachers and students as well as among students. The learning atmosphere is relatively harmonious, and students' learning methods are mainly autonomous[21]. In contrast, teachers in domestic universities are relatively busy with their work and mostly adopt traditional teaching models. Sometimes, they neglect the language comprehension ability of foreign students, resulting in overly difficult teaching content and relatively monotonous explanation methods. Furthermore, some teachers speak at a relatively fast pace and their Mandarin is not standard enough when teaching, making it difficult for international students in China to understand the class content. During breaks and after class, there is less communication time between teachers and students, which leads international students to feel that their professional studies are rather difficult and the passing rate of exams is much lower than that of Chinese students. Meanwhile, some international students are also not adapted to the student behavioral norms and academic management systems of domestic universities.

In addition, international students from ASEAN usually pay more attention to high-quality education and have higher expectations for academic achievements. They have a lower satisfaction with their learning experience and are more confronted with problems related to academic difficulties and intellectual challenges. This high academic demand and sensitivity to academic challenges can easily lead to a decrease in their sense of happiness[22].

IV. Cross-cultural Adaptation Paths for ASEAN Students Coming to China

(I) Targeted assistance to enhance the cross-cultural adaptability of ASEAN international students

On the one hand, schools can promote the integration of international students by strengthening the construction of campus culture. During the first academic year of international students, the school can organize activities such as Chinese learning corners, artistic performances, celebrations of traditional Chinese and foreign festivals, and social practices, creating opportunities for international students to interact and communicate with Chinese students. These activities can not only enhance trust among

students and strengthen the sense of belonging of international students, but also provide them with a better language learning environment and improve their language and skill levels. Through a variety of campus cultural activities, schools can disseminate Chinese culture, tell good Chinese stories, enable international students to feel the influence of Chinese culture, enhance their sense of identity with Chinese culture, thereby improving their learning adaptability and preparing them well for professional studies. For instance, some universities promote cultural exchanges by holding ASEAN cultural festivals, such as the Water-Splashing Festival, etc. Meanwhile, international students are encouraged to join study clubs and participate in various activities to promote cultural exchanges and integration.

On the other hand, when international students encounter psychological adaptation problems, they often lack support from teachers and psychological professionals. As the main body of cross-cultural adaptation, international students are confronted with numerous challenges, including the impact of cross-cultural events, academic pressure, and the budding of adolescent romance, all of which may cause psychological fluctuations. Therefore, schools and teachers should attach great importance to psychological education and counseling work, establish professional psychological counseling rooms for international students, and provide timely and effective psychological support for them. Teachers and class advisors should not only care about the daily life and study of international students, but also pay more attention to their mental health. They should take the initiative to communicate and interact with international students, convey humanistic care, shorten the distance with students, and encourage students to open their hearts voluntarily. These measures not only help promote the mental health growth of international students, but also enhance their psychological satisfaction, thereby improving their overall learning adaptation level at school.

(II) Broaden international perspectives and enhance the service level of management personnel

In recent years, the management of international students has developed in the direction of convergent management. However, various educational departments, managers and Chinese students still need to handle the relationship between local culture and foreign culture properly.

On the one hand, against the backdrop of a sharp increase in the number of international students, the traditional management model has been difficult to meet the actual demands. The information-based learning early warning mechanism based on learning analysis technology is particularly important. Under the environment of educational big data, schools can fully utilize the advantages of information technology to mine and analyze the data in the teaching management system and the daily life data of the smart campus, thereby having a clearer understanding of the study and life status of international students. Under the premise of abiding by ethics, by monitoring the study and life conditions of international students in real time, the school can promptly identify problems and issue early warnings, intervene and regulate them. This can not only provide support for optimizing the educational and teaching process and improving teaching effectiveness, but also assist in educational management and leadership decision-making. For example, through the management system, real-time

data of international students' class sign-in, online course learning, homework completion, as well as dining, access to the library, dormitory and school gate, etc. can be obtained. After analysis, the system can determine the overall situation of international students. Once problems are identified, the management system will prompt relevant personnel to intervene, focusing on providing psychological and academic counseling to help international students enhance their cross-cultural adaptability and minimize the occurrence of negative events as much as possible.

On the other hand, managers of various departments need to further improve the management process and enhance humanistic care for the regular affairs of international students. Managers should provide one-stop services as much as possible to solve the problems of international students at one time, improve the efficiency of handling affairs, and thereby enhance the satisfaction of international students. Through these efforts, international students can integrate into the Chinese cultural circle more quickly, live and study happily in Chinese universities, complete their studies successfully, and eventually become envoys who know and love China.

(III) Improve the original teaching mode and promote academic adaptation

In order to better meet the educational needs of ASEAN international students, the original teaching mode needs to be adjusted and optimized. The traditional teaching mode mainly focuses on providing Chinese language courses for international students to help them master basic Chinese and meet the basic needs of daily communication and study. However, the investigation found that this model is not entirely suitable for the actual needs of ASEAN international students. Therefore, it is necessary to re-formulate a more targeted curriculum system based on the individual characteristics of international students and the goals of vocational education, in order to better cultivate the professional abilities and vocational qualities of international students.

In terms of curriculum design, emphasis should be placed on the cultivation of professional abilities and the practical operation links should be strengthened. For instance, on the basis of the existing "1+2" training model (that is, one year of language study plus two years of professional course study), professional Chinese courses, Chinese culture courses and professional practical operation courses can be added. Through cultural lectures, workshops and other forms, help international students gain a deeper understanding of Chinese culture, customs and social norms, so as to better adapt to the learning and living environment. This adjustment not only helps to enhance the language proficiency and cross-cultural adaptability of international students, but also strengthens their professional practical ability and professional quality.

By reformulating the training program suitable for ASEAN students in secondary vocational schools, schools can more effectively enhance the overall learning adaptability of international students, help them achieve better results in professional studies and career development, and lay a solid foundation for their future careers.

References

[1] To build their homes - 30 anniversary of china-asean dialogue relations in China summit speech [EB/OL]. (2021-11-22) [2023-09-20]. https://www.mfa.gov.cn/web/zyxw/202111/t20211122_1045122 6.shtml.

[2] Qu Liao Jian, Zhou Yuye. The Integration of Higher Education in ASEAN : Measures, Characteristics and Challenges - Taking the ASEAN University Alliance as an Example [J]. Higher Education Exploration, 2023(1): 94-101.

[3] Wang Xin. Observation on the Impact of Internet Technology Combined with Community Comprehensive Health Education on Vaccination for Young and Middle-aged Patients with Chronic Diseases in the Community [J]. Modern Instruments & Medicine, 2023, 29(5): 92-96.

[4] Zhang Qindi. Practical Research on the Implementation of "Online and Offline" Blended Adolescent Life and Health Education in Community Education [J]. Taste · Classic, 2023(14): 122-124.

[5] Zheng Xiaoyun. Thoughts on Religious Factors in the Process of Building a China-Asean Community with a Shared Future [J]. World Religious Studies, 2021(2): 1-8.

[6] Wang Wenwen, Xin Yueyou. The association of south-east Asian nations (asean) vocational education digital transformation, motivation, path and situational [J]. Journal of comparative education research, 2024, 46 (9) : 25-34. DOI: 10.20013 / j.carol carroll nki operator 2024.09.03.

[7] Chen Xiangming. Expats and "Foreigners" - A Study on Cross-Cultural Interpersonal Communication among Chinese Students Studying in the United States [M]. Changsha : Hunan Publishing House, 1998: 6-8.

[8] Shi Xiaoyan. Studying Abroad and Cross-Cultural Competence [M]. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press, 2015: 48.

[9] Sun Shusu. Cross-cultural Adaptation Theory from the Perspective of Paradigms [D]. Hangzhou : Doctoral Dissertation of Zhejiang University, 2015: 3.

[10] Wang Bingyi, Zhao Guodong. The cross-cultural Adaptation Crisis and Countermeasures for Central Asian International Students Coming to China [J]. Heilongjiang Higher Education Research, 2019, 37(2): 35-38.

[11] Zou Zengli, Wang Zhangyun. Investigation and Research on Social and Cultural Adaptation and Academic Adaptation of ASEAN International Students in Guangxi [J]. Guangxi Education, 2017(35): 15-17.

[12] Li Yuan. Research on the Characteristics and Motives of Cross-Cultural Interpersonal Communication between Guangxi College Students and ASEAN International Students [D]. Guilin : Guangxi Normal University, 2016.

[13] Huang Xing. Three Issues That Need Urgent Attention in the Education and Management of International Students in China [J]. Cultural and Educational Materials, 2012(13): 152-153.

[14] BERRY J W. Acculturation : Living successfully in two cultures[J]. International Journal of Intercultural Relations, 2005, 29(6): 697-712.

[15] Li Dan. Investigation and Research on the Mental Health Status of International Students in China [J]. Health Vocational Education, 2022, 40(10): 122-124.

[16] Zhao Yan. Research on the Mental Health Status and Influencing Factors of International Students in China [D]. Harbin : Harbin Engineering University, 2011.

[17] Wu Zhigang, Xiang Xueyong, Xie Yun, et al. Comparison of Mental Health status and Coping Styles between International Students in China and Chinese Students [J]. Chinese Journal of Clinical Psychology, 2010(2): 252-253.

[18] Zhang Jin, Wang Jingna, Chen Ye. Investigation and Analysis on the Mental Health Status of International Students in Traditional Chinese Medicine Colleges : A Case Study of Zhejiang Chinese Medical University [J]. Journal of Zhejiang University of Science and Technology, 2015, 27(2): 130-134.

[19] Zhi Zilun, Chen Chuanzhong. A Review of ASEAN International Students' Research on Educational Integration in the China-Asean Region [J]. Journal of Beibu Gulf University, 2022, 37(3): 69-75. DOI:10.19703/ j.bgu.2096-7276.2022.03.0069.

[20] Li Ying. Research on Cross-cultural Learning Adaptation of International Students from ASEAN Countries in China: Based on a Survey of Local Universities in Guangxi [J]. Educational Observation, 2019(27): 20-21.

[21] Yin Yuze, Wang Qi. Research and Strategies on Cultivating the Cross-cultural Learning Adaptability of ASEAN Students in Secondary Vocational Schools : A Case Study of Guangxi Overseas Chinese School [J]. Market Forum, 2022(1): 87-90.

[22] Yang Tirong, Duan Xun, Wu Jian. Achievements and High-Quality Development Path of China-Asean Education Cooperation under the Belt and Road Initiative in the past Decade [J]. Comparative education research, 2023, 45 (10) : 39-49. DOI: 10.20013 / j.carol carroll nki operator 2023.10.05.

A REVIEW OF RESEARCH ON INTERNET ADDICTION AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Zhang Xiaojuan,
Master, major in mental health education, School of Education,
Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. In the current internet era, the phenomenon of internet addiction among middle school students has become increasingly severe, drawing significant societal attention and prompting extensive research. Existing studies primarily focus on influencing factors and intervention measures related to internet addiction. This paper synthesizes research from the past decade on middle school students'internet addiction, retrieved from the China National Knowledge Infrastructure (CNKI) and Web of Science databases, and organizes the findings into three key areas: the current status of internet addiction among middle school students, influencing factors, and intervention strategies. The findings reveal:1. Current Status: Internet addiction among middle school students is worsening, with notable regional disparities. Students in rural areas exhibit a higher risk of internet addiction compared to their urban counterparts.2. Influencing Factors: These include subjective and objective dimensions. Subjective factors: Individual physiological mechanisms, psychological needs, personality traits, and coping styles play critical roles. The incomplete development of the prefrontal

cortex and heightened striatum activation provide a biological basis for internet addiction. Individuals whose psychological needs remain unmet in reality often seek compensatory satisfaction through virtual means, increasing susceptibility to addiction. Neurotic personality traits correlate positively with internet addiction, whereas agreeableness and conscientiousness show negative correlations. Those with maladaptive cognitive thinking face elevated risks. Objective factors: Family, school, and social environments significantly impact addiction risks. Strong parent-child relationships, favorable family conditions, and positive parenting styles reduce the likelihood of addiction. Excessive academic pressure, rigid evaluation systems, and poor peer relationships often act as triggers. Insufficient societal regulation and commercial media's excessive promotion of online content and games exacerbate the risk.3. Interventions: Cognitive Behavioral Therapy (CBT), physical exercise interventions, and group counseling are predominant methods, proving effective in preventing and treating internet addiction among adolescents.

Keywords: Middle school students; Internet addiction; Review

1. Introduction

With technological advancements and improved living standards, internet technology has rapidly evolved, and smart devices are now widely accessible. While the internet offers convenience for middle school students' learning and daily life, it has also led to rising concerns about internet addiction. Data from 2025 indicates that short video platform users have reached 1.04 billion, with adolescents constituting a significant proportion, further exacerbating addiction risks. In recent years, internet addiction has emerged as a public health issue. The World Health Organization (WHO) classified "gaming disorder" in the International Classification of Diseases (ICD), formally recognizing its medical status. China's 2024 Regulations on the Protection of Minors in Cyberspace mandates anti-addiction mechanisms on digital platforms to mitigate adolescent internet addiction.

This study reviews literature from the past decade (2015–2025) to analyze the current status, causes, harms, and interventions for internet addiction among adolescents. Using China National Knowledge Infrastructure (CNKI) and Web of Science databases, 89 journal articles and theses were initially identified through keyword searches (e.g., "internet addiction"). After removing duplicates and irrelevant studies, 43 texts were selected for analysis.

2. Definition of Internet Addiction

The term "internet addiction" was first proposed by American physician Goldberg in 1994, defined as "a behavioral impulse to use the internet despite the absence of addictive substances," emphasizing its harm to psychological functioning [1]. This includes prolonged usage, social media/gaming addiction, and smartphone dependency [2]. However, some scholars argue that "addiction" risks conceptual misuse. Davis et al. advocated for "pathological internet use" as a more precise alternative [3]. Chinese scholars like Tao Ran proposed clinical criteria highlighting functional impairments such as academic failure and familial conflicts [4]. Lei Li et al.

characterized it as a persistent behavioral pattern where individuals, despite severe cognitive, emotional, and social harm, cannot reduce internet use [5].

While debates persist, most definitions focus on compulsive usage and resultant functional impairments. This study defines internet addiction as an individual's inability to control online behavior, leading to excessive use and psychological, physical, or interpersonal harm.

3. Current Status of Internet Addiction

According to the China Youth Internet Data Report by the China Youth Internet Association, approximately 13.2% of Chinese adolescents (around 140 million) exhibit internet addiction, with high school students showing the highest prevalence (19.4%), followed by middle school students (9.2%) [6]. Over 51% of students struggle to control their online time, and some resort to borrowing money, devices, or even stealing to sustain internet access [7]. Regional disparities are notable, with rural areas reporting higher addiction rates (10.3%) due to limited alternative recreational options and socioeconomic constraints [8][9].

4. Influencing Factors

Subjective Factors

Biological Mechanisms

Adolescentsun' derdeveloped prefrontal cortex (responsible for self-control) and hyperactive limbic system (linked to reward processing) heighten susceptibility to internet temptations [10]. Neuroimaging studies reveal enhanced striatum activation in internet-addicted individuals during reward-related stimuli (e.g., gaming achievements or social media interactions) [11]. Genetic factors, such as DRD2 and GAL gene variants, also correlate with smartphone addiction susceptibility [12].

Psychological Needs

Unmet real-world needs (e.g., belonging, self-esteem) drive adolescents to seek virtual compensation. Maslow's hierarchy and attachment theory suggest that interpersonal frustrations or emotional voids may lead to excessive internet use for validation or escapism [13][14]. For instance, academically underperforming students may obsess over gaming achievements to assert self-worth [15].

Personality Traits

High neuroticism (linked to anxiety and emotional instability) increases addiction risk, while high agreeableness and conscientiousness (associated with self-control) reduce it [16][17][18][19]. Extroversion's role remains debated: some studies report negative correlations with addiction [20], while others contradict this [21]. Overall, personality impacts addiction through complex, multidimensional pathways.

Cognitive Styles

Maladaptive cognitive strategies (e.g., self-blame, catastrophizing) correlate with addiction, as individuals may perceive the internet as their sole emotional outlet [22][23]. Conversely, adaptive coping strategies (e.g., problem-solving) serve as protective factors against addiction [24][25].

Objective Factors

Family Environment

Family dynamics influence internet addiction through parenting styles, parent-child relationships, and socioeconomic status. Authoritative parenting (e.g., emotional warmth and understanding) fosters self-regulation and reduces addiction risks, whereas authoritarian or neglectful parenting (e.g., excessive interference, rejection) correlates with higher addiction rates [26][27][28]. Positive parent-child relationships act as protective factors by encouraging problem-solving over escapism [29][30]. Adolescents from low socioeconomic backgrounds face elevated risks, often due to limited offline recreational opportunities and developmental resources [31].

School Environment

Exam-oriented education systems, which prioritize academic performance over holistic development, contribute to stress and psychological crises, driving students toward online escapism [32][33]. Peer relationships also play a critical role: socially excluded students are more likely to seek validation online, increasing addiction susceptibility [34][35].

Social Environment

Regulatory gaps in internet infrastructure (e.g., lax oversight of rural internet cafes) and aggressive commercialization of online content (e.g., gaming advertisements) exacerbate addiction risks [36][37]. Sociocultural norms and media narratives further normalize excessive internet use, particularly in underserved regions.

5.Intervention Measures

Cognitive Behavioral Therapy (CBT)

Cognitive Behavioral Therapy, proposed by Beck in the 1960s, is a psychological treatment aimed at modifying patients' maladaptive thoughts about themselves, others, and events to address mental disorders [38]. When applied to internet addiction, CBT helps individuals identify irrational beliefs, establish healthy internet usage habits, and reduce addictive behaviors without complete abstinence from the internet [39].

Physical Activity Therapy

Physical activity not only enhances adolescents' physical health but also improves psychological well-being. Engaging in sports reduces time spent online, thereby curbing addiction tendencies [40]. Additionally, labor education for internet-addicted adolescents can foster enthusiasm for life, help them explore life's meaning, and build resilience against harmful online subcultures, further lowering addiction risks [41].

Group Counseling

Group counseling has proven effective in addressing adolescent internet addiction. It creates a safe, supportive environment where addicted students feel understood and valued, promoting emotional calmness and self-worth through group interactions [42]. Existential group interventions focus not only on "internet abstinence" but also guide participants to reflect on life's purpose, alleviating self-alienation, loneliness, and anxiety. Peer resonance within groups reduces shame and motivates behavioral change [43].

6. Discussion

The above findings highlight the current status of internet addiction among Chinese adolescents. First, the issue is severe and regionally heterogeneous, with rural areas facing higher risks due to infrastructural, educational, and familial disparities. Second, addiction arises from the interplay of subjective and objective factors. Subjectively, biological mechanisms (e.g., immature prefrontal cortex, heightened striatal activation), unmet psychological needs, neurotic traits, and maladaptive cognition are critical drivers. Objectively, family dynamics (e.g., parent-child relationships), school environments (e.g., peer interactions), and societal contexts (e.g., regulatory policies) significantly modulate addiction risks. Finally, interventions such as CBT, physical activity, and group counseling play vital roles in prevention and correction.

Despite these insights, limitations persist. Most studies are cross-sectional, lacking longitudinal data to elucidate the dynamic evolution of addiction. Regional and cultural influences remain underexplored, and interventions predominantly rely on traditional psychological or behavioral approaches, with limited integration of advanced technologies like AI.

Future research should prioritize:

Longitudinal studies to track adolescent internet use patterns and inform targeted interventions.

Cross-cultural comparisons to dissect how regional policies and cultural norms shape addiction motivations.

Technology-driven strategies, such as AI-powered personalized interventions, to enhance prevention and treatment efficacy.

References

[1] 钟欣,陶然,杨凤池.网络成瘾心理干预研究 [J]. 首都医科大学学报, 2008, (05):569-572.

[2] 于玥琳, 赵戴君, 蔡泳. 网络成瘾行为测量工具的开发及应用进展综述 [J]. 健康教育与健康促进, 2020, 15(4):368-372.

[3] R.A. Davis. A cognitive-behavioral model of pathological internet use[J]. Computers in Hu man Behavior, 2001, 17(2):187-195.

[4] 陶然,王吉囡,黄秀琴.网络成瘾的命名、定义及临床诊断标准 [J].武警医学, 2008(09):773-776

[5] 雷雳,杨洋.青少年病理性互联网使用量表的编制与验证 [J]. 心理学报, 2007, 39(4):688-696.

[6] 中国互联网络信息中心. 第 55 次中国互联网络发展状况统计报告 [R]. 北京：中国互联网络信息中心，2025：23.

[7] 杨静.中小学生网络使用现状调查与应对[J].现代教学, 2025, (Z2):40-45.

[8] 高可馨,李沛瑶,李真月.隔代抚养农村留守儿童网络成瘾现状、问题及对策研究 [J]. 新西部, 2024, (12):190-193.

[9] 胡婷婷,朱晓瑞,张庆娥.贫困地区青少年网络成瘾现状调查及相关因素分析 [J]. 中国儿童保健杂志, 2023, 31(06):612-616.

[10] 王世珍.网络游戏成瘾人群脑功能动态特征及正念的干预效果[D]. 杭州师范大学, 2023.

[11] Skinner M. D., Aubin H. J. Craving's place in addiction theory : contributions of the major models [J]. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2010, 34(4): 606-623.

[12] 王宁.智能手机成瘾的遗传基础：一项基于候选基因的探索性研究[D].山东师范大学,2022.

[13] Huber FA, Kell PA, Kuhn BL, et al. The association be tween adverse life events, psychological stress, and pain promoting affect and cognitions in native Americans : Results from the Oklahoma study of native American pain risk [J]. Journal of Racial and Ethnic Health Disparities, 2022, 9(1): 215+ 226.

[14] 谢其利,宛蓉.大学生羞怯与手机成瘾倾向:孤独感的中介作用[J].贵州师范大学学报(自然科学版),2015,33(2):28 31

[15] 李松,冉光明,张琪.社交回避对网络过度使用的影响:一个链式中介模型 [J]. 应用心理学, 2020, 26(04):307-314.

[16] 张雨晨，徐伟，陈旭.基于人格视角对大学生网络成瘾特征的分析 [J]. 精神医学杂志，2018，31（5）:28-30.

[17] 王谋远，袁瀚寰，李江.基于人格特质和生活事件的上海市浦东新区大中专院校学生手机网络成瘾现况及影响因素分析 [J]. 职业与健康，2020，36（3）:392-395+399.

[18] 杨琳，钟思嘉，王洁.中国学生网络成瘾与艾森克人格特质的 meta 分析 [J]. 中国心理卫生杂志，2018，32（9）:785-791.

[19] 乔庆伟,孙崇勇,刘凤英.青少年人格特质与网络成瘾：生活满意度的中介作用 [J]. 陕西学前师范学院学报, 2021, 37(06):119-124+132.

[20] Rocco Servidio. Exploring the effects of demographic fac tors，Internet usage and personality traits on Internet ad diction in a sample of Italian university students [J]. Com puters in Human Behavior，2014，35:85-92.

[21] 杨洋,雷雳.青少年外向、宜人性人格、互联网服务偏好与 “网络成瘾” 的关系 [J]. 心理发展与教育, 2007, 23(2):42-48

[22] Guo, Y. Y., Gu, J. J., Gaskin, J. The association of childhood maltreatment with internetaddiction : The serial mediating effects of cognitive emotion regulation strategies and depression [J]. Child Abuse & Neglect, 2023, 140.

[23] 何思源,刘彦丽,陈春梅等.焦虑和认知情绪调节在青少年网络成瘾与抑郁之间的中介作用 [J]. 神经疾病与精神卫生, 2022, 22(02):94-99.

[24] Cerniglia L， Zoratto F， Cimino S， et al. Internet addiction in adolescence： neurobiological， psychosocial and clinical issues [J]. Neurosci Biobehav Rev，2017，76（Pt A）：174-184.

[25] Kökönyei, G., Kocsel, N., Király, O. The role of cognitive emotion regulation strategies in problem gaming among adolescents : A nationally representative survey study[J]. Frontiers in Psychiatry,2019, 10, 273.

[26] Hosseinizadeh M. Examining the Relationship between Differentiation of Self Components and Social Adjustment [J]. Procedia -Social and Behavioral Sciences ，2014：84-90.

[27] Lo B C Y，Lai R N M，et al. Worry and Permissive Parenting in Association with the Development of Internet Addiction in Children [J]. International Journal of Environmental Research and Public Health，2020（21）：7722.

[28] 刘丹霓，李董平. 父母教养方式与青少年网络成瘾：自我弹性的中介和调节作用检验 [J]. 心理科学，2017（6）： 1385-1391.

[29] Huang S，Hu Y，Ni Q，et al. Parent-Children Relationship and Internet Addiction of Adolescents ： the Mediating Role of Self-Concept [J]. Current Psychology，2021（40）：2510-2517.

[30] 杨量杰,王光强,范本超.青少年亲子关系与网络成瘾：有调节的中介作用 [J]. 教育测量与评价, 2023, (04):102-112.

[31] 金盛华,于全磊,郭亚飞.青少年网络社交使用频率对网络成瘾的影响:家庭经济地位的调节作用 [J]. 心理科学, 2017, 40(04):885-891.

[32] 刘斌志,何冰冰.我国青少年网络成瘾研究的新动态与新趋势 [J].重庆邮电大学学报(社会科学版), 2019, 31(03):80-89.

[33] 李博冉，熊若愚，彭鹏．青少年压力生活事件对网络成瘾的 影响：一个有调节的中介模型 [J]．中国健康心理学杂志，2022，30（7）：1087-1092.

[34] 王晓娟，高树青，刘帅．社会排斥对大学生网络成瘾的影响：自我概念清晰性的中介作用 [J]．中国健康心理学杂志，2022，30（6）：934-939.

[35] HARTGERINK C.H J. VAN BI, WICHERTS M, et al. The ordinal effec ts of ostracism: a meta analysis berball studies [J]. Plos one,2015, 10(5) .

[36] 张迪.大学生心理健康教育中网络成瘾的原因与对策研究 [J]. 成才之路, 2024, (17):53-56.

[37] 陈伟杰．青少年网络成瘾探析及相关研究新进展 [J]．才智．2018(4) :6.

[38] Chang CH，Chang YC，Yang L，et al. The comparative efficacy of treatments for children and young adults with internet addiction/ Internet gaming disorder：an updated Meta-analysis [J]. Int J Environ Res Public Health，2022，19（5）：2612

[39] Alavi SS，Ghanizadeh M，Mohammadi MR，et al. The effects of cognitive-behavioral group therapy for reducing symptoms of internet addiction disorder and promoting quality of life and mental health [J]. Trends Psychiatry Psychother，2021，43（1）： 47-56.

[40] 兰林玉，许文鑫.有氧运动改善青少年网络成瘾效果 Meta 分析[J].牡丹江师范学院学报（自然科学版），2022（3）：52-56.

[41] 杨岱娃,佟玉英.新时代劳动教育对网络成瘾青少年的干预策略探析 [J]. 黑龙江教育(教育与教学), 2024, (S1):16-19.

[42] 欧阳叶.基于存在主义疗法的大学生网络成瘾团体干预模式探索 [J]. 张家口职业技术学院学报, 2021, 34(03):34-36.

[43] 张月，胡振明．亚隆式团体辅导对提高高职学生心理健 康水平和交往能力的应用研究 [J]．工业技术与职业教育，2019(17) : 80-83.

THE EFFECT OF PARENTAL PSYCHOLOGICAL CONTROL ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ENGAGEMENT IN LEARNING: THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Zhang Xin,
Master, major in mental health education, School of Education, Chengdu University, Chengdu, China.

Abstract. With the implementation of the "double-decrease" policy, how to improve junior high school students' commitment to learning has become an important issue in the field of education. Based on self-determination theory and resource conservation theory, this study investigated the effect of parental psychological control on learning engagement and the mediating mechanism of psychological capital with 287 junior high school students in a middle school in Chengdu. The study found that parental psychological control significantly and negatively predicted learning engagement, and this effect was realized through the mediating path of psychological capital. The study further revealed that affective control strategies (e.g., withdrawal of love and triggering of guilt) were particularly damaging to psychological capital. These findings not only enrich the theoretical model of the relationship between family environment and academic performance, but also provide empirical evidence for optimizing family education and enhancing students' learning engagement through psychological capital cultivation under the "double reduction" context, which is of great practical guidance value.

Keywords: parental psychological control; learning engagement; psychological capital

1. Introductory

With the in-depth implementation of the "Double Reduction" policy, cultivating students' independent learning ability has become an important goal of the current education reform. Learning engagement, as a core indicator of independent learning ability [1] , refers to the persistent and positive affective and cognitive states that students show during the learning process, which includes three dimensions of vigor, dedication and concentration [2] . Research has shown that engagement in learning not only significantly predicts students' academic performance [3] , but is also closely related to their future career development and life trajectory [4] , and is an important indicator for evaluating the quality of education [5] . In this context, it is of great theoretical and practical significance to explore in depth the key factors affecting junior high school students' learning engagement and their mechanisms of action.

1.1 The relationship between parental psychological control and engagement in learning

According to Bronfenbrenner's ecosystem theory, the family, as a core microsystem that influences individual development, has parenting styles that have a profound impact on adolescent development [6] . Among them, parental psychological control, as a negative and intrusive parenting style, manipulates children's emotions and behaviors through strategies such as triggering guilt, withdrawal of love, and power arbitrariness [7] . According to the self-determination theory, parental psychological

control undermines students' basic psychological needs and makes them more dependent on external motivation, thus limiting the development of learning initiative [8] . Research has shown that parental psychological control negatively predicts students' engagement in learning. The higher the level of parental psychological control, the lower the student's engagement in learning [9] . Parental psychological control prevents children from experiencing autonomy in behavioral choices, and engagement in learning requires students to have my independent cognitive state of mind [10] , if parents exert a high level of psychological control over their children, then children do not experience the right to choose their behaviors, and their motivation to learn will be weakened, and then reduce their engagement in learning, which may ultimately lead to a series of academic adverse reactions.

1.2 The mediating role of psychological capital

In recent years, psychological capital, as an important concept in the study of positive psychology, has attracted much attention due to its protective role in individual development. Psychological capital contains four dimensions of self-efficacy, resilience, hope and optimism [11] , which, according to the resource conservation theory, can help individuals cope with stress and maintain a positive developmental state [12] . Research suggests that psychological capital may play a key role in the formation of learning engagement [13] . Especially in the middle school stage, students are in the critical period of psychological development, facing the contradiction between the increased need for autonomy and the lack of psychological resources [14] , the cultivation of psychological capital is particularly important. Li Xian found in the study of the relationship between family environment and learning input of high school students that psychological capital is closely related to family environment and learning input, and plays a mediating role between family environment and learning input [15] . Du Yanshu's research shows that college students' psychological capital is positively related to learning engagement, and students with high levels of psychological capital are more engaged in learning, and among the predictive effects of psychological capital dimensions on learning engagement, hope and self-efficacy dimensions are more significant than other dimensions in predicting learning engagement [16] .

Based on the above analysis, this study is intended to explore the influence of parental psychological control on junior high school students' learning engagement, and focus on the mediating role of psychological capital. The results of this study will provide a theoretical basis and practical guidance for optimizing family education and improving students' learning engagement, which is of great practical significance for the implementation of the "Double Reduction" policy.

2. Research methodology

2.1 Subjects

The whole group sampling method was used to select 300 students from a middle school in Chengdu City as the research object by class, and 287 valid questionnaires were obtained after recovery and organization, with an effective rate of 95.67%. Among them, 151 (52.6%) were boys and 136 (47.4%) were girls; 109 (38%) were first-year students, 106 (36.9%) were second-year students, and 72 (25.1%) were third-year students.

2.2 Tools

2.2.1 Parental Psychological Control Scale

This study used the Chinese version of the Parental Psychological Control Scale translated and revised by Wang et al. The scale consists of three dimensions with a total of eighteen questions: questions 1-10 are the dimension of triggering children's sense of guilt, questions 11-15 are the dimension of withdrawal of love, and questions 16-18 are the dimension of power arbitrariness. A Likert-5 scale was used, with higher total scores on the scale indicating a higher degree of perceived parental psychological control by the individual. The Cronbach's alpha coefficient for this questionnaire in this study was 0.92. The results of the validated factor analysis indicated good structural validity of the questionnaire ($X^2/df = 3.99$, RMSEA = 0.08, CFI = 0.92, CFI = 0. 92, TLI = 0. 90, RMSEA = 0. 08, SRMR = 0. 05)

2.2.2 Learning Input Scale

The Chinese version of the Learning Commitment Scale (LCSS), which was developed by Schaufeli, translated and revised by Fang Laitan, has 17 items. It is divided into three dimensions: 1-6 is the vigor dimension; 7-11 is the dedication dimension; and 12-17 is the concentration dimension. The scale is scored on a seven-point Likert scale, with higher scores indicating a higher level of individual learning engagement. The Cronbach's alpha coefficient for this questionnaire in this study was 0.91. The results of the validated factor analysis indicated good structural validity of the questionnaire ($X^2/df=3.257$, RMSEA=0.08, CFI=0.878, IFI=0.879, GFI=0.848)

2.2.3 Mental Capital Scale

The scale was developed by Zhang Gao et al. It consists of 26 items. It is divided into four dimensions: items 1-7 are self-efficacy dimensions; 8-14 are resilience dimensions; 15-20 are hope dimensions; and 21-26 are optimism dimensions. The scale is scored on a seven-point Likert scale, with the numbers "1-7" ranging from "not at all consistent" to "completely consistent". The higher the score, the higher the level of positive psychological capital of the individual. The Cronbach's alpha coefficient of the questionnaire in this study was 0.92, and the results of the validated factor analysis showed that the structural validity of the questionnaire was good ($X^2/df=2.733$, RMSEA=0.078, CFI=0.935, IFI=0.936, NFI=0.902, TLI=0.924, RFI=0.886). 0.886)

3. Results and analysis

3.1 Common method bias test

In the measures of parental psychological control, psychological capital, and commitment to learning, all of which were measured on the same subjects using the scale method, there would be a systematic effect on the results in that at least part of the observed correlation would be due to common method bias. For this reason, after processing all items in the scale using the Harman one-way test, the results of this study showed that the first common factor explained 26.217% of the variance (less than 40%) and that there was no serious common method bias, thus allowing for the next step of data analysis.

3.2 Results of descriptive statistics and correlation analysis for each variable

The results of descriptive statistics of each variable are shown in Table 1.The total score of parental psychological control was significantly and negatively correlated with psychological capital ($r = -0.232$, $p < 0.01$) and learning engagement ($r = -0.139$,

$p < 0.05$), indicating that the higher the level of parental psychological control, the lower the students' psychological capital and learning engagement. The total psychological capital score was significantly and positively correlated with the total learning engagement score ($r = 0.891$, $p < 0.001$), indicating that the higher the level of psychological capital, the more positive the students' learning engagement. Similar trends were found among the dimensions, such as the high correlation between "resilience" in psychological capital and "concentration" in learning engagement ($r = 0.462$, $p < 0.01$). The results suggest that parental psychological control has a negative impact on students' psychological capital and engagement in learning, while psychological capital plays a key role in engagement in learning, providing a basis for further research.

3.2 Results of descriptive statistics and correlation analysis for each variable

The results of descriptive statistics of each variable are shown in Table 1.The total score of parental psychological control was significantly and negatively correlated with psychological capital ($r = -0.232$, $p < 0.01$) and learning engagement ($r = -0.139$, $p < 0.05$), indicating that the higher the level of parental psychological control, the lower the students' psychological capital and learning engagement. The total psychological capital score was significantly and positively correlated with the total learning engagement score ($r = 0.891$, $p < 0.001$), indicating that the higher the level of psychological capital, the more positive the students' learning engagement. Similar trends were found among the dimensions, such as the high correlation between "resilience" in psychological capital and "concentration" in learning engagement ($r = 0.462$, $p < 0.01$). The results suggest that parental psychological control has a negative impact on students' psychological capital and engagement in learning, while psychological capital plays a key role in engagement in learning, providing a basis for further research.

Table1 Descriptive statistics and correlation analysis results for each variable (n=287)

变量	M±SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.引发内疚感	22.93±8.72	1												
2.爱的撤回	11.19±5.00	0.739**	1											
3.权力专断	9.44±3.59	0.478**	0.406**	1										
4.父母心理控制	45.00±14.89	0.921**	0.839**	0.657**	1									
5.自我效能	30.39±8.19	-0.134*	-0.107	-0.021	-0.114	1								
6.韧性	31.66±8.75	-0.303**	-0.252**	-0.074	-0.294**	0.461**	1							
7.希望	29.97±6.93	-0.145*	-0.164**	-0.053	-0.145*	0.671**	0.441**	1						
8.乐观	30.52±7.53	-0.228**	-0.192**	-0.09	-0.222**	0.669**	0.513**	0.754**	1					
9.心理资本	122.3±26.18	-0.232**	-0.209**	-0.073	-0.223	0.862**	0.691**	0.863**	0.87**	1				
10.活力	26.91±7.45	-0.16**	-0.13*	-0.078	-0.158	0.545**	0.387**	0.518**	0.566**	0.633**	1			
11.奉献	24.57±6.85	-0.149*	-0.15*	-0.056	-0.159	0.563**	0.382**	0.554**	0.567**	0.652**	0.738**	1		
12.专注	28.10±7.62	-0.044	-0.024	-0.042	-0.054	0.458**	0.253**	0.421**	0.462**	0.508**	0.697**	0.719**	1	
13.学习投入	80.40±19.49	-0.139*	-0.122*	-0.078	-0.149	0.585**	0.384**	0.558**	0.598**	0.669**	0.878**	0.917**	0.891**	1

Note: *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001.

3.3 The effect of parental psychological control on middle school students' academic engagement: a modeling test of the mediating role of psychological capital

In this study, the PROCESS macro program (Model 4) in SPSS 26.0 software was used to test the mediating role of psychological capital between parental psychological control and academic engagement. 95% confidence intervals were

calculated by Bootstrap sampling method (5000 repetitions) and covariates such as gender, grade, place of birth and parents' education level were controlled. The results of the data analysis showed a significant total effect of parental psychological control on academic engagement (β=-0.195, 95% CI[-0.341,-0.048]). Further decomposition of the effects revealed that the direct effect value of -0.014 (95% CI [-0.131,0.102]) did not reach a statistically significant level (p>0.05), while the mediating effect of psychological capital had a value of -0.181 (95% CI [-0.298,-0.071]), accounting for 92.76% of the total effect. According to Baron and Kenny's (1986) criteria for judging mediating effects, this result confirms that psychological capital mediates the relationship between parental psychological control and academic engagement.

Path analysis showed that parental psychological control significantly negatively predicted psychological capital (β=-0.214, t=-3.83, p<0.001), while psychological capital significantly positively predicted learning engagement (β=0.646, t=13.67, p<0.001). Notably, the direct effect of parental psychological control on learning engagement was no longer significant after the introduction of psychological capital as a mediating variable (β=-0.011, t=2.389, p>0.05), suggesting that the negative effect of parental psychological control on learning engagement was realized exclusively through the mediating path of psychological capital. This finding is consistent with the central insight of resource conservation theory: when individuals are chronically exposed to resource-depleting environments such as parental psychological control, the depletion of their psychological capital, a key psychological resource, significantly weakens the intrinsic motivational mechanisms required for learning engagement[12].

Further analyses revealed that different strategies of parental psychological control had differential effects on the dimensions of psychological capital. Specifically, (1) the guilt-triggering strategy was significantly negatively correlated with psychological capital (r=-0.232, p<0.01), with the most prominent negative effect on the resilience dimension in particular (r=-0.303, p<0.01); (2) the love withdrawal strategy mainly harmed the optimism dimension (r=-0.192, p<0.01); and (3) the power arbitrariness strategy did not reach a significant level of overall correlation with psychological capital (p>0.05). These results suggest that affective strategies of parental psychological control (e.g., guilt triggering and love withdrawal) are more significantly damaging to psychological capital than behavioral control strategies (e.g., power arbitrariness).

The depletion of psychological capital in turn led to an overall decline in the three dimensions of learning engagement: correlation analysis showed that psychological capital was significantly and positively correlated with vigor (r=0.633, p<0.01), dedication (r=0.652, p<0.01) and focus (r=0.508, p<0.01). Regression analysis further indicated that self-efficacy (β=0.545, p<0.01) and optimism (β=0.598, p<0.01) in psychological capital had the most prominent predictive power for commitment to learning. This result supports Luthans et al.'s view on the synergistic effect of the dimensions of psychological capital, suggesting that self-efficacy and optimism may play a key role in the process of motivation for learning[11].

The results of this study have important theoretical significance: first, by validating the mediating role of psychological capital, it reveals the intrinsic mechanism by which parental psychological control affects learning engagement;

second, it finds that the specific effects of different psychological control strategies on the dimensions of psychological capital provide a refined intervention target for family education practice. Future studies can further examine the moderating role of cultural factors in the model and conduct longitudinal designs to verify the causal relationships among variables.

Table1 Breakdown of direct, mediated and total effects

效应类型	效应值	BootSE	Bootstrap95%CI		相对效应占比
			下限	上限	
直接效应	-0.014	0.059	-0.131	0.102	7.24%
中介效应	-0.181	0.057	-0.298	-0.071	92.76%
总效应	-0.195	0.074	-0.341	-0.048	100%

Note: Direct effect: parental psychological control → learning engagement

Mediating effect: parental psychological control → psychological capital → learning engagement

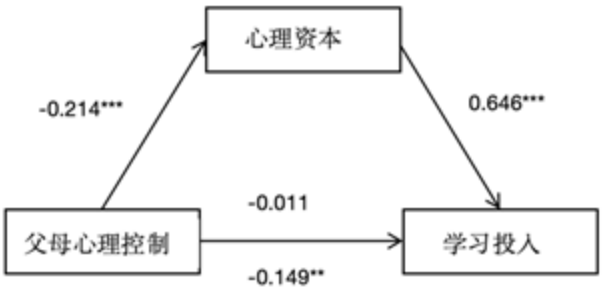

Figure1 Intermediary Model Diagram

4. Reach a verdict

Taking 287 junior high school students in a middle school in Chengdu City as the research subjects, this study explored the mechanism of parental psychological control on junior high school students' learning engagement through systematic empirical analysis, and focused on the mediating role of psychological capital in it. The findings not only verify the theoretical hypotheses, but also provide an important scientific basis for family education practice. The following is a systematic elaboration of the findings of this study from three aspects: research findings, theoretical contributions and practical implications.

4.1 The effect of parental psychological control on engagement in learning

The central finding of this study is that parental psychological control is a significant negative predictor of middle school students' engagement in learning, a finding that is consistent with the findings of Xie Ribo et al.[17] . This result supports the self-determination theory. Individuals have a need for autonomy, and because parental psychological control is characterized by limiting expression and over-control[18] , this kind of negative and intrusive parenting undermines their need for autonomy, making adolescents' need for autonomy unfulfilled, and adolescents without

autonomy perceive that their behaviors are not internally generated[18] , which affects the positivity and pro-active behaviors that emergence. Some researchers have proposed that learning engagement behaviors are self-determined[8] . Individuals are becoming more self-determined and more autonomous in their learning[19] . Therefore, parental psychological control, as a behavior that is detrimental to adolescents' need for autonomy, decreases the degree of self-determination and makes the level of adolescents' proactive engagement in learning decrease. In addition, the reason why parental psychological control negatively affects academic engagement may also be because the controlling parent then often expresses doubt[20] , and a high level of parental psychological control causes individuals to feel more frustration, thus parental psychological control as an environment that provides adolescents with doubt, frustration, and thus negatively affects academic engagement. Finally, this supports the idea of the need for relationship in self-determination theory. The need for relationships refers to the experience of caring for each other and for significant others[21] . Parent-child relationships are a source of important mutual concern for individuals, i.e., a source of fulfillment of the need for relationship. Parent-child relationship significantly and positively predicts academic engagement[23] , the better the parent-child relationship, the higher the level of academic engagement[26] , whereas parental psychological control is characterized by invalidating feelings and physical aggression[18] , a parent with high psychological control criticizes adolescents when they express their emotions, fails to satisfy adolescents' relational needs, and weakens the parent-child attachment relationship, is a poor relationship thus making parental psychological control have a negative impact on adolescents' engagement in learning.

4.2 The mediating role of psychological capital between parental psychological control and engagement in learning

This study reveals the mediating mechanism of psychological capital between parental psychological control and junior high school students' learning engagement through empirical analysis. Based on the integrated perspective of self-determination theory and resource conservation theory, it was found that parental psychological control, as a negative parenting style, mainly depletes adolescents' psychological capital, a key psychological resource, and then weakens their level of academic engagement. Specifically, the emotional manipulation (e.g., withdrawal of love and triggering of guilt) and over-interference that characterize parental psychological control directly impinge on the satisfaction of adolescents' basic psychological needs, such as autonomy, competence, and sense of belonging. This state of need thwarting leads to the systematic impairment of the four core components of an individual's psychological capital - self-efficacy, resilience, hope, and optimism: adolescents have difficulty in developing a stable sense of self-efficacy when their need for autonomy is thwarted[27] ; their psychological resilience is progressively weakened by persistent emotionally denying environments [28] ; and the experience of failure resulting from excessive parental control undermines their sense of hope and optimism for the future[29] .

Notably, the present study reveals the differential role of the dimensions of psychological capital in learning engagement. Reduced self-efficacy directly affects learning vigor, which is manifested as weaker learning initiative; impaired

psychological resilience leads to reduced concentration, which is manifested as more susceptible to external distractions; and lack of hope and optimism undermines learning persistence, which is manifested as more susceptible to giving up in the face of difficulties. These findings deepen our understanding of the multidimensional structure of learning engagement and provide a more detailed analytic framework for explaining the mechanisms by which different family parenting styles affect academic performance.

In terms of practical implications, the results of this study have important implications for family education and school interventions. On the one hand, parents need to be aware of the potential harm of psychological control and try to avoid using negative parenting strategies such as emotional manipulation. On the other hand, educators can buffer the negative effects of parental psychological control and enhance students' engagement in learning through targeted psychological capital development programs, such as Success Experience Training to enhance self-efficacy, Resilience Development to increase mental toughness, and Future Oriented Intervention to promote hope and optimism. These interventions can be integrated into the school's mental health education system to form a collaborative support network between home and school.

4.3 Practical Insights

Based on the findings of the study, the following recommendations for educational practices are made:

For parents, the findings suggest that psychological control strategies should be avoided as much as possible, especially emotional manipulation such as love withdrawal and guilt triggering. Instead, parents can promote the development of their children's psychological capital by: (1) giving their children a moderate amount of autonomy to develop their sense of self-efficacy; (2) adopting supportive parenting styles to fulfill their children's need for a sense of belonging; and (3) providing emotional support to enhance their children's psychological resilience when they face setbacks.

For school educators, it is recommended that psychological capital development be incorporated into the mental health education system. Specific measures include: (1) psychological capital group counseling to enhance students' self-efficacy, hope, resilience, and optimism levels; (2) establishing a home-school communication mechanism to help parents understand the potential harms of psychological control; and (3) for students who exhibit low engagement in learning, family environmental factors can be assessed and targeted support can be provided.

5. Significance and limitations of the study

In addition, the results of the study have implications for the practice of family education under the "double-decrease" policy. It has been shown that parents' educational anxiety after the implementation of the policy may be transformed into more covert psychological control behaviors[1] , and the present study found that such behaviors exacerbated the depletion of students' psychological resources. In contrast to the "autonomy support" parenting approach advocated by Szalai et al.[30] , it is clear that psychological control strategies run counter to the core literacy goal of "learning to learn". The data further showed that the mediating effect of psychological capital

remained significant even after controlling for gender, grade, place of origin, and parents' education level, suggesting that the mechanism is stable across populations. This finding echoes the study of Yan Liangshi et al. on the influence of interpersonal relationships on learning engagement[5] , but extends the explanatory path from peer relationships to parent-child interactions, highlighting the unique role of the family system in adolescent development.

However, this study still has several limitations that need to be refined in future studies. First, the representativeness of the sample was limited. Although the study used whole cluster sampling, the subjects were from only one middle school in Chengdu City and the sample size was relatively small (25.1%) in the junior grades, which may affect the generalizability of the findings. According to Bronfenbrenner's ecosystem theory, different regional cultural backgrounds and economic levels may modulate the effects of parental psychological control, and follow-up studies need to expand the geographic coverage. Second, the cross-sectional design could not rigorously verify the causal relationships among variables. For example, students with low levels of academic engagement may trigger higher parental psychological control due to poor academic performance (reverse causation), which needs to be further verified through longitudinal follow-up or intervention experiments. Third, the study did not include other potential mediating variables. According to the family stress model[31] , family socioeconomic status may indirectly affect academic engagement by influencing parenting styles; meanwhile, teacher support or peer relationships in the school environment may buffer the negative effects of psychological control[32] , and a multilevel mediation model needs to be constructed in the future to comprehensively reveal the mechanism of action.

Bibliography

[1] Lam S, Jimerson S, Kikas E, et al. Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries [J]. Journal of school psychology, 2012, 50(1): 77-94.

[2] Schaufeli W B, Salanova M, González-Romá V, et al. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach[J]. Journal of Happiness studies, 2002, 3: 71-92.

[3] ZHOU Pengsheng, WEI Yunmei, YANG Kui. A study on the relationship between parenting styles, learning engagement and academic performance of secondary school students [J]. Teaching and Management : Theoretical Edition, 2014 (3): 88-90.

[4] Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward : Early Foundations of High School Dropout. Sociology of Education, 70(2), 87.

[5] Yan Liangshi, Wang Xiaofeng, Li Tao, et al. A study on the influence mechanism of interpersonal relationship on learning engagement in middle school students. Chinese Journal of Clinical Psychology, 2018, 26(1): 123-128

[6] Bronfenbrenner U, Morris P A. The ecology of developmental processes [J]. 1998.

[7] Barber B K, Harmon E L. Violating the self : parental psychological control of children and adolescents [J]. 2002.

[8] Ryan R M, Deci E L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being [J]. American psychologist, 2000, 55(1): 68.

[9] Huang Zhangxia. The relationship between parental psychological control and academic burnout among middle school students : a chain mediation model[D]. Fujian Normal University,2020.

[10] FANG Laitan,SHI Kan,ZHANG Fenghua. Reliability and validity of the Chinese version of the Learning Input Scale [J]. Chinese Journal of Clinical Psychology, 2008, 16(06):618-620.

[11] LUTHANS F,AVEY J B, AVOLIO B J, et al. Psychological capital development : toward a micro - intervention. Journal of Organizational Behavior[J]. The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 2006, 27(3) .

[12] HOBFOLL S E. Conservation of resources : a new attempt at conceptualizing stress [J] . American psychologist, 1989, 44 (3) .

[13] Datu J A D, Valdez J P M. Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students [J]. The Asia-Pacific Education Researcher, 2016, 25: 399-405.

[14] Li Fengtang. Exploration on the strategy of cultivating independent learning ability of secondary school students [J]. Journal of Tianjin Academy of Education, 2013, (06):66-69.

[15] Li Xian. The relationship between family environment and learning engagement of high school students : the mediating role of psychological capital [D]. Shandong Normal University,2018.

[16] Du Yanshu. The influence of college students' psychological capital on learning engagement : a study of the mediating effect of learning burnout [J]. Journal of Inner Mongolia University of Finance and Economics, 2021, 19(06):20-23.

[17] Xie Ruibo,Yao Hongqing,Ding Ivana, et al. The relationship between parental autonomy support, psychological control and adolescents' engagement in learning : the role of parent-child bonding [J]. Psychological and Behavioral Research, 2024, 22(06):769-776.

[18] Shek D T L. Assessment of perceived parental psychological control in Chinese adolescents in Hong Kong [J]. Research on Social Work Practice, 2006, 16(4): 382-391.

[19] ZHANG Jie, CHEN Liang, ZHANG Liang, et al. Parental psychological control and bullying behavior in elementary school students : A test of the role of hostile attributions and callousness [J]. Psychological Development and Education, 2020, 36(6): 715-724.

[20] De Charms R. Personal causation: the internal affective determinants of behavior[M]. Routledge, 2013.

[21] ZHANG Lijie, MO Zongzhao, ZHOU Ying. The effects of parental autonomy support on junior high school students' academic achievement in mathematics - A moderated mediation model [J]. Educational Measurement and Evaluation,(08), 2021: 54-62.

[22] Liu Xiaoxian, Gong Shaoying, Zhou Zhijin, et al. Relationships between

parental autonomy support, psychological control, and creative self-efficacy in middle school students : The mediating role of academic emotions [J]. Psychological Development and Education, 2020, 36(1): 45-53.

[23] LIU Jin-Xin, DING Wen, XU Fei, et al. Parental control and academic delayed gratification in elementary school students : The mediating role of self-esteem [J]. Journal of Adolescence, 2020 (1): 15-21.

[24] Baumeister R F, Leary M R. The need to belong: desiring for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [J]. Interpersonal development, 2017: 57-89.

[25] Gao, W.-A. The relationship between parental support and junior high school students' commitment to learning [J]. Master's Thesis, Jinan : Shandong Normal University, 2020.

[26] Wang Guocheng. Research on the influence mechanism of parent-child, teacher-student, and student-student relationship on learning engagement of higher vocational students [J]. Journal of Heilongjiang Ecological Engineering Vocational College, 2021.

[27] Bandura A. Self-efficacy : the exercise of control [J]. 1997.

[28] Masten A S. Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises [J]. Development and psychopathology, 2007, 19(3): 921-930.

[29] Snyder C R. Hope theory: Rainbows in the mind [J]. Psychological inquiry, 2002, 13(4): 249-275.

[30] Szalai T D, Czeglédi E, Vargha A, Grezsa F. Parental attachment and body satisfaction in adolescents [J]. Journal of Child and Family Studies, 2017, 26(4): 1007-017.

[31] Conger R D, Donnellan M B. An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development [J]. Annu. Rev. Psychol. 2007, 58(1): 175-199.

[32] Lam S F, Law Y K. The roles of instructional practices and motivation in writing performance [J]. The journal of experimental education, 2007, 75(2): 145-164.

RESEARCH ON THE HOME-SCHOOL-MEDICAL-SOCIAL COLLABORATIVE SYSTEM FOR ADOLESENT PSYCHOLOGICAL CRISIS PREVENTION AND INTERVENTION

Zhu Fengxue, Wei Qing,
Master, major in mental health education, School of Education,
Chengdu University, Chengdu, China

Abstract. Adolescent psychological crisis intervention is a systematic work involving multiple dimensions and subjects, which requires the cooperation of families, schools, medical institutions and social organizations. The study focuses on the increasingly prominent adolescent mental health problems, and systematically explores the theoretical basis, practical paths and implementation strategies for building a four-in-one collaborative system of “family-school-medical institutions-social organizations”. Based on an in-depth analysis of the current situation of

psychological crisis intervention for adolescents in China, the study finds that there are three major problems in the existing intervention model: first, schools as the main responsible body are facing the dilemma of insufficient professional strength; second, there is a lack of effective articulation mechanism among systems, resulting in a poor referral channel; and third, the social support network has not yet played its role to the fullest. These problems seriously restrict the timeliness and effectiveness of psychological crisis intervention. At the theoretical level, this study integrates the psychosocial transformation model, the overlapping influence threshold theory, and the ecological theory of human development to construct a multilevel and multidimensional theoretical framework. The psychosocial transformation model emphasizes the dynamic process of interaction between individuals and the environment, which provides a theoretical basis for understanding the mechanism of psychological crisis; the overlapping influence threshold theory highlights the important influence of home-school cooperation on the psychological development of adolescents; and the ecological theory of human development further expands the horizon of intervention by incorporating the micro-systems (family, school), meso-systems (community), and macro-systems (socio-cultural) into the overall considerations. Together, these theories support the scientific validity and necessity of the collaborative system of "family, school, medical institutions and community". On the practical level, this study innovatively proposes an operational "three-stage, three-dimensional" intervention model. The chronological dimension includes: the prevention stage focuses on the establishment of a mental health screening mechanism and an early warning system; the intervention stage emphasizes rapid response and multi-sectoral coordination; and the prognosis stage focuses on continuous follow-up and effect evaluation. The main dimension clearly defines the functional boundaries of each sub-system: the school assumes the central coordinating function, which is embodied in the establishment of specialized mental health teachers, the establishment of an information-sharing platform to realize the real-time transmission of crisis information, and the coordination of resources from various parties to ensure the consistency and continuity of intervention measures. The main responsibilities of families include daily monitoring of psychological status, emotional support and cooperation with professional interventions; medical institutions need to provide diagnostic assessment, treatment plans and professional technical guidance; and social organizations are responsible for complementary public services, such as legal aid and crisis hotlines. The study further analyzes the key challenges in the implementation process: first, conceptual barriers, including the tendency to stigmatize psychological problems and the lack of trust among systems; second, institutional constraints, such as the lack of mandatory collaborative norms and a mechanism for guaranteeing resources; and lastly, operational difficulties, including grasping the boundaries of information-sharing and translating and communicating professional terminology. In response to these challenges, the study proposes a four-point coping strategy: establishing a regular communication and coordination mechanism; developing a standardized crisis management process; conducting cross-system professional training; and improving the policy guarantee system. In this study, a multi-system synergistic explanatory framework was constructed at the theoretical level, an

intelligent early warning system was developed at the methodological level, and the operational model of "government-led, professional support, and social participation" was verified at the practical level. These findings are expected to provide an important theoretical basis and policy reference for the improvement of China's adolescent mental health service system.

Keywords: adolescent mental health; psychological crisis intervention; collaborative system home-school-medical-social

Introductory

With the development of society and the accelerated pace of life, adolescent mental health problems are becoming more and more prominent, and psychological crisis incidents occur frequently, causing far-reaching impacts on society and families. Psychological crisis intervention work not only needs to pay attention to the individual's psychological state, but also needs to build an all-round support system to improve the effectiveness of intervention. The Special Action Plan for Comprehensively Strengthening and Improving Student Mental Health in the New Era (2023-2025) clearly states that it is necessary to optimize the collaboration mechanism, establish and improve the synergistic mechanism between schools and families, mental health medical institutions, etc., to jointly carry out publicity and education on students' mental health and to strengthen the construction of physical and technological defenses, so that serious mental health problems of students can be detected at an early stage. Online and offline monitoring and early warning of students' self-injury or injury and other risky behaviors, smooth prevention referral intervention medical channels, timely referral, diagnosis, treatment[1]. This policy document provides policy support and action guidelines for the construction of a psychological crisis intervention system that is coordinated by the family, school, doctor and community. Currently, the main bearer of mental health education in primary and secondary schools in China is the school, while the role of the family and society in this regard has not yet been fully utilized. Research has shown that the importance of family, school, medical institutions and community in the psychological crisis intervention of adolescents should not be ignored, and the joint creation of a "family, school, medical and social" four-in-one psychological crisis intervention system is an important initiative in response to the national "social psychological service system" construction plan. The importance of building a four-pronged psychological crisis intervention system is an important initiative in response to the national plan of building a "social psychological service system"[2]. As the first line of defense for adolescents' mental health, the family assumes the important task of supervising and guiding children's mental health growth; the school is the front line of psychoeducation and crisis intervention, and plays the role of a bridge and a link; the medical unit provides professional medical support; and social organizations such as the Regional Psychological Aid Alliance and the off-campus psychological counseling agencies are also actively involved in protecting adolescents' mental health together with the public security, firefighting, and legal aid departments. Together, they provide protection for the mental health of young people.

To summarize, it has become an urgent task in the field of mental health education to build a high-quality psychological crisis intervention system for adolescents, effectively improve their mental health literacy and enhance the

effectiveness of mental health education. Exploring the effective mechanism of "home, school, medical and social" collaboration can not only provide a more comprehensive and systematic psychological support system for adolescents, help alleviate their psychological pressure and promote their healthy growth, but also contribute to social harmony and stability. The purpose of this paper is to explore the necessity, construction and implementation of a collaborative system of home-school-medicine-society collaboration for adolescent psychological crisis prevention and intervention, with a view to providing references and lessons for the practice of mental health education.

I. The Need for Collaborative Psychological Crisis Prevention and Intervention by the "Family, School, Doctor and Community"

1.1 Current situation and challenges in adolescent psychological crisis prevention and intervention

In recent years, psychological problems in the youth population have been increasing, and the manifestations of psychological crises have tended to become more complex. In China, larger institutions of higher education have basically established specialized work systems for student mental health education and psychological crisis intervention. However, most primary and secondary schools are still facing the limitations of real conditions in the effective implementation of mental health work. China's existing model of youth mental health work mainly consists of two parts: daily mental health education (such as mental health courses and mental health activity weeks) for the whole school, and individual-oriented psychological counseling. In terms of the developmental aspects of teaching mental health courses and carrying out mental health activities, many schools have already integrated mental health education into their daily education and teaching work, and have developed a mental health education model with school-based characteristics. However, in the remedial aspects of individual psychological counseling and psychological crisis intervention for adolescents, many schools still lack the professional experience and mature intervention mechanisms to solve problems effectively.

At present, the main challenges in youth crisis intervention work are that the professionalism of youth psychological crisis intervention work needs to be improved, and that there is insufficient interface between home, school, medical and social services, with no systematic "home, school, medical and social services" synergy system in place, leading to the absence of a referral mechanism and other problems. Psychological crisis intervention is a highly specialized task. According to the professional quality requirements of psychological crisis intervention, interventionists not only need to master the basic knowledge of psychology, medicine or other related professions, but also have professional skills and crisis training experience. These skills include the operational skills of psychological diagnosis, psychological testing, psychological counseling and treatment, as well as the ability to self-balance in a timely manner after being affected by the person's bad mood. In order to avoid alternative traumatization of interventionists in the process of helping people, crisis interventionists must not only know psychological self-help, but also have peer supervisors or professional supervisors to work together in order to maintain professionalism and psychological health. However, in the current psychological crisis

intervention work for adolescents, schools have taken on the main work, while medical and social professionals have not been involved enough; all kinds of social resources, especially psychologists and medical professionals, have not been fully utilized. This has also led to a "docking gap" between schools and hospitals, which are the two main forces in adolescent mental health problems: for children's performance in school, most schools lack professional screening, assessment and diagnosis expertise, so it is difficult to accurately determine the type and nature of children's psychological and behavioral problems, resulting in some of the children's psychological problems not being detected in time and given the appropriate intervention. As a result, some children's psychological problems cannot be detected in time and given appropriate attention or treatment. Although hospitals are qualified to diagnose and treat psychological disorders in children and adolescents, they lack long-term observation and in-depth understanding of students, and rely only on verbal descriptions by parents and children, which sometimes leads to inaccurate and incomplete information, and is prone to treatment bias. Research shows that students' psychological stress and problems not only originate from the school environment, but also family and social factors play an important role. Therefore, mental health education in primary and secondary schools must be integrated not only with school education, but also with family education and social education to form a multi-faceted and three-dimensional mental health education model. Bibliometric analysis of the development of China's mental health education model in the past 30 years found that mental health education is gradually transitioning from disorder to order, from empirical to scientific, and that the cultivation of students' mental health education tends to be the construction of the model system. The integration model has become the development trend of mental health education model[3]. However, at the level of concrete implementation, a mature school-family-hospital-society integrated mental health education model has not yet been formed in China.

1.2 The need for multi-organizational collaboration in youth crisis prevention and intervention

The occurrence of psychological crises among adolescents is often hidden, and the low willingness of many students to seek help when they are experiencing psychological distress, coupled with poor channels of help and neglect of non-academic needs, can easily lead to a backlog of psychological problems that can erupt into crises. Parents and teachers often ignore the early warning signs before a crisis. In response to psychological crises, schools mainly rely on in-school psychological counseling resources, contacting parents and providing help, and in serious cases, requiring parents to take their children to seek professional assistance outside of school. It can be seen that, at present, psychological crisis intervention for adolescents relies mainly on the internal school system and lacks effective collaboration with professional agencies and social organizations outside the school.

Within the theoretical perspective of the psychosocial transformation model, the individual is viewed as a product of the interaction between genetic traits and the environment. This theoretical framework emphasizes that the occurrence of an individual's psychological crisis may be closely related to factors such as intrinsic genetic traits (e.g family history of mental illness), personality traits (internal

psychological factors), interpersonal relationships (external psychological factors), and extrinsic social or environmental difficulties (e.g traumatic accidents, life experiences)[4]. Therefore, individual psychological crisis intervention requires the integration of multidimensional external resources to provide comprehensive support. Epstein et al.'s theory of overlapping influence thresholds also suggests that good home-school cooperation is crucial for the psychological development of children and adolescents[5]. However, in reality, remedial home-school connections are often established only after a psychological crisis has occurred, and there is a lack of preventive and synergistic interactions . In addition, Bronfenbrenner's ecological theory of human development suggests that a hierarchically expanding micro, meso, exo, and macro environment is constituted by the individual and the interpersonal network he or she lives in, the family, the school, the community, the society, and the times, and that the interactions between these environmental circles all point to an individual's psychological development and can have a direct or indirect impact on the individual[6]. Therefore, adolescent psychological crisis intervention work needs to integrate education and management, family cooperation, professional technology and the division of labor of hospitals, public security, groups, media and other social organizations to jointly create a positive and healthy psychological development environment .

II. The construction of a collaborative system of psychological crisis prevention and intervention in the "family, school, doctor and community"

Taking into account the national plan for the construction of a psychological service system and the current situation of psychological crisis intervention in China's campuses, it is particularly necessary to build a "family, school, medical institution and social organization" collaborative work system for psychological crisis intervention for adolescents. This system takes families, schools, medical institutions and social organizations as the core members to participate in the psychological crisis intervention for adolescents. Parents, as the primary responsibility for family education and monitoring of children's psychological behavior, are the key to the psychological growth of adolescents. They gather with common goals and diversified wisdom, and are able to make group efforts and help each other. The school, as the main body of mental health education and psychological crisis intervention, assumes the role of the core organizer of the collaborative intervention between the "family, school, doctor and community". Medical institutions, including emergency, mental health, medical psychology departments or specialized hospitals, provide professional psychological crisis intervention services. Social organizations, such as regional psychological assistance alliances, off-campus psychological counseling agencies, social work groups, the media, and auxiliary public institutions such as public security, firefighting, and legal aid, also play an important role in psychological crisis intervention.

In order to ensure the effective operation of the "home-school-medical-social" collaborative system for psychological crisis intervention, the establishment of an information-sharing platform is crucial, as it ensures the timely transmission of information and accurate processing. Regular coordination meetings help to discuss the progress of case management and coordinate resources and actions. Regular training and education for participants can enhance their professional capacity, while

evaluation and feedback on the effectiveness of the collaborative system can help to continuously optimize and improve the system.

In this paper, we have constructed a collaborative system of “home-school-medicine-society”, and clarified the roles and functions of each member in the psychological crisis intervention by visualizing the organizational structure and the working concept (see Figure 1). Each member is closely connected to the crisis problem of the target "individual or group of adolescents" and fulfills the responsibilities related to his/her own area. The organization systematically carries out the three phases of crisis prevention, crisis intervention and crisis prognosis from the perspective of co-parenting. The “home-school-medicine-society” collaborative system initially realizes the “health + education system” cooperation model, integrates “medical + education + social” multiple high-quality service resources, and improves the service efficiency to some extent. The effectiveness of services has been improved to a certain extent[7]. In the process of task implementation, schools, as the core organizers of frontline issues, should strive to lead and coordinate the work of other organizations.

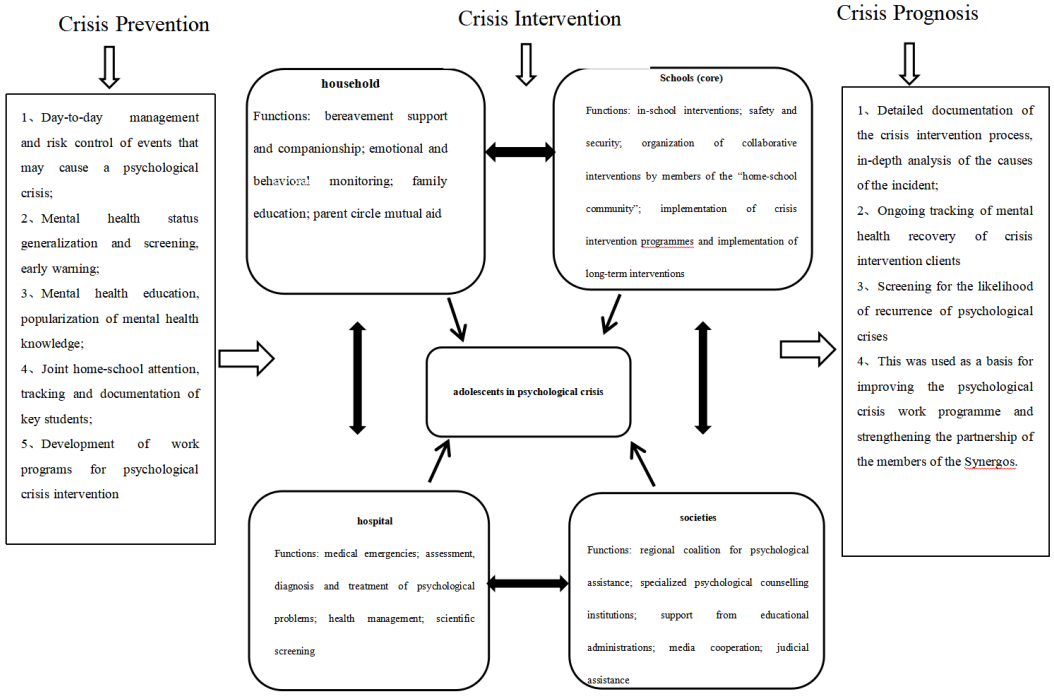

Fig.1 “Home-school-medical-social” collaborative system for psychological crisis intervention

III. Implementation of “home-school-medical-social” collaborative psychological crisis prevention and intervention

3.1 Overcoming misconceptions in crisis intervention efforts

In the face of psychological crisis among adolescents, schools, families and hospitals sometimes find it difficult to effectively promote the “home-school-medicine-society” model of cooperation due to their inherent mindset, which is an obstacle to cooperation. For example, some schools may regard psychological crisis as a disruption to school operation and prefer to handle it quickly and within a small area to avoid negative impact on teaching, promotion, enrollment, reputation and appraisal by superiors. Schools may be concerned about the spread of negative public opinion and therefore try to control the flow of information and restore normal teaching and

learning as soon as possible. This attitude leads schools to handle psychological crises with concern for both the harm to the student body as a whole and the potential damage of the incident to school operations. On the part of parents, they may intuitively believe that the school is responsible in the event of a child's psychological crisis, which may lead to parental resistance when it comes to home-school cooperation. In addition, when schools need the intervention of specialized hospitals to deal with students' serious mental health problems, some hospitals may find it difficult to cooperate or even refuse to provide the necessary services due to internal process constraints. Sometimes, even if the hospital considers the student fit to be discharged, the school may not consider the student ready to return to school based on its assessment of the student's status. In addition to this, the stigmatization of mental illness is also a misconception that needs to be addressed by all parties involved in the intervention process. One of the core tasks of psychological crisis intervention work is to eliminate adolescents' misconceptions about psychological problems[8]. Through education and awareness-raising, all parties should be empowered to have a correct understanding of psychological problems, so that they can understand that psychological problems are a health issue that needs attention rather than a personal choice.

The occurrence of psychological crisis events is often unavoidable, and if the parties concerned act only in their own interests and adopt a defensive attitude, this may lead to differences of opinion or even confrontation, which is not conducive to the effective management of psychological crises. Therefore, it is the common mission of all educators and organizations involved in parenting work to respond to crises with a rational and calm attitude, adopt a regular, professional and cooperative approach to management, and actively take on the responsibility of protecting and promoting the psychological health and growth of young people.

3.2 Effective categorization of adolescent psychological crisis

Adolescents' psychological problems are caused by a variety of factors, including different real-life environments, stress coping abilities, and personality traits, making the categorization of psychological problems more complex. These problems can be broadly categorized as developmental psychological problems, general psychological problems, severe psychological problems, neuropsychological problems, personality disorders, and mental illnesses with basic psychological dysfunction[9]. Psychological crisis manifests itself in a variety of forms and requires professional assessment to determine the type of problem and implement targeted interventions. Meanwhile, the triggers of psychological crisis in adolescents are wide-ranging, including strongly stimulating events (e.g natural disasters, accidental injuries, family changes, school bullying, etc.) and individually controllable events (e.g., declining academic performance, interpersonal tensions, and emotional problems, etc.). Therefore, it is unscientific to adopt a set intervention procedure to cope with all psychological crises. Correct judgment and categorization of psychological problems and crisis triggers are prerequisites for effective intervention. When intervening in a psychological crisis, schools should gather internal and external experts to quickly determine which units or personnel in the "family, school and medical community" need to collaborate with each other according to the characteristics, degree of impact and scope of the crisis, and flexibly adjust the intervention plan. A team of school

counselors should make a preliminary judgment of the type of psychological problem based on the symptoms and personality traits of the individual, and decide whether it is necessary to refer the student to a medical institution or continue to observe the student in school. In conclusion, schools should mobilize the relevant members of the "home-school-medical-social" system to work together according to the intervention needs based on the principle of protecting students' physical and mental health.

3.3 Adherence to long-term working mechanisms for prevention, intervention and prognosis

The "home-school-medicine-society" collaborative system for psychological crisis intervention for adolescents should go beyond emergency response to cover the three key aspects of prevention, intervention and prognosis, and build a comprehensive and continuous working mechanism. Schools play a central role in this system, which includes school leaders, middle-level cadres, psychological counseling teachers, classroom teachers, etc., as well as representatives from other organizations of the "home-school-medicine-society" in the school's region. In the prevention stage, the school-led collaborative system manages life events that may lead to psychological crises, monitors students' mental health, and disseminates knowledge about mental health through safety and security, education and discipline, mental health education, psychological counseling, and home-school communication. In the intervention stage, schools need to mobilize resources quickly and coordinate all parties to perform their professional functions to solve problems together. In the prognosis stage, schools should track the recovery and adaptation of the psychological state of individuals or groups and conduct further intervention when necessary. At the same time, the system should summarize and reflect on the handling of psychological crisis incidents in order to improve intervention strategies. Although the school plays a central role in the collaborative system, the actual implementation of the system depends on the cooperation of various parties inside and outside the school. Relevant departments should also provide necessary support to assist schools in psychological crisis intervention in order to minimize the negative impact of psychological crisis events on society[10]. To ensure effective operation, the system requires administrative support from the local government, including regulations that require relevant organizations to unconditionally cooperate with school needs and provide substantive support. The government should also introduce incentives to promote the active participation of all parties in the collaborative system.

IV. Summary

The practical exploration of the "home-school-medical-social" collaborative system has effectively implemented the Ministry of Education's guideline on "medical-educational collaboration" for preventing and intervening in psychological crises in schools, and has also provided an effective way to solve the urgent problems of mental health work in primary and secondary schools. It also provides an effective way to solve the problems of urgency, responsibility, lack of professional capacity, shortage of human resources and cooperation in primary and secondary school mental health work. As the core organization for psychological crisis intervention, schools must adhere to the principles of "life first" and "student-centeredness", and implement the

concept of humanistic mental health work, emphasizing unconditional and positive concern for students' well-being. Members of the system should strengthen communication in their daily operation and build a cooperative relationship based on trust and tacit understanding to jointly promote the development of psychoeducation. Looking ahead, schools need to continue to improve the processes and considerations of the curriculum implementation system in youth crisis intervention work, especially to deepen the development and utilization of medical and social resources.

Bibliography

[1] Circular of the Ministry of Education and Seventeen Other Departments on the Issuance of the Special Action Plan for Comprehensively Strengthening and Improving Students' Mental Health in the New Era (2023-2025) [J]. Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China, 2023(5): 4-9.

[2] Yin Guoen, Cao Rui, Xu Li. Building a school-family-society integrated mental health education model [J]. Psychological and Behavioral Research, 2014, 12(6): 819-823.

[3] Fu Yanfen, Wang Jianhua, Liao Jianying et al. A 30-year bibliometric analysis of the localization theory of mental health services in China [J]. Education and Teaching Forum, 2012(22): 50-51.

[4] Richard K. James, Burl E. Gilliland. Crisis Intervention Strategies (7th ed.) [M]. Xiao Shuiyuan et al, Translation. Beijing : China Light Industry Press, 2019: 67, 21.

[5] Wu Chonghan. Revisiting Home-School Cooperation from an International Perspective : Preface to the Chinese Edition of School, Family, and Community Partners : A Handbook for Action [J]. Education Academic Monthly, 2013(1): 108-111.

[6] Anita Woolfolk. Educational Psychology [M]. He Xianyou et al, Translation. Beijing : China Light Industry Press, 2018. 78-80.

[7] Ju Kang, Tao Hua, Ji Weidong, et al. The experience of "home-school-medical-social" psychological crisis categorization and early warning intervention for primary and secondary school students in Changning District, Shanghai [J]. Journal of Educational Biology, 2022(2).

[8] Jiang Guangrong, Li Danyang, Ren Zhihong et al. Current status and characteristics of national mental health literacy in China [J]. Journal of Psychology, 2021(2): 182-201.

[9] China Employment Training Technical Guidance Center, China Mental Health Association. National Vocational Qualification Training Curriculum. Psychological counselor: basic knowledge [M]. Beijing : Minzu Publishing House, 2015: 320-338.

[10] Xie Yu. Research on the construction of ecosystem model of mental health education in colleges and universities [J]. Heilongjiang Higher Education Research, 2023(7): 128-134.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ В УМОВАХ ФОКУСНОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Наталія ТЕРЕНТЬЄВА
доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичної культури і спорту, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

У попередніх дослідженнях автором актуалізовано питання проектування й забезпечення унікальності підготовки фахівців за однотипними та / або спорідненими освітніми (освітньо-професійними) програми на прикладі спеціальності «Фізична культура і спорт» з акцентуванням уваги на фокусі відповідної освітньо-професійної програми у Національному університеті біоресурсів і природокористування України [1]. Та маємо зауважити, що ще п’ять років назад не було акцентування уваги на унікальності / фокусності програм. Припускаємо, що унікальність є тією ключовою ознакою, яка відрізняє дублюючі / спорідненні програми в різних закладах вищої освіти, а особливо в тих, які розташовані в одному місті (міській територіальній громаді). А сучасна вітчизняна система вищої освіти як раз має значне зазначене вище дублювання, що спричиняє нераціональне використання ресурсного потенціалу (висококваліфікованих фахівців, матеріально-технічного забезпечення, можливостей стейкхолдерів і баз практик тощо) та розпорошення студентського складу конкретної дубльованої спеціальності.

Наразі звернемося до досвіду різних закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців спеціальності «Фізична культура і спорт» за різними освітніми (освітньо-професійними) програмами першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Так, наприклад, підготовка фахівців спеціальності «Фізична культура і спорт» лише в місті Київ здійснюється в таких закладах вищої освіти: Національному університеті фізичного виховання і спорту, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка, Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національному університеті харчових технологій, Державному торговельно-економічному університеті, Київському національному університеті технологій і дизайну (донедавна) та у релокованих ЗВО: Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля, Таврійському національному університеті імені В.І. Вернадського, Маріупольському державному університеті та ін.

Навіть з такого переліку можна побачити, що підготовку фахівців спеціальності «Фізична культура і спорт» здійснюють різнопрофільні заклади вищої освіти. Інколи навіть назва та профіль ЗВО ніяк не пов’язані зі згадуваною спеціальністю. Як же обрати абітурієнту куди вступати, якщо спеціальність

однакова? Хіба орієнтуватися лише на вартість навчання та наявність / відсутність гуртожитку або інших соціальних можливостей чи пільг, які може забезпечити заклад? Наголосимо ще раз, що така ситуація притаманна не лише великому місту, або місту з релокованими під час війни (з 2014 року) закладами вищої освіти, а й усій системі вищої освіти з переліком її спеціальностей.

І саме тут, на нашу думку, варто звернутись до фокусності / унікальності, яку забезпечує підготовка за конкретною спеціальністю відповідно до освітньої (освітньо-професійної) програми. Акцентуємо увагу на основних аспектах, які визначають унікальність:

- «…регіональні особливості (наявність релокованих / переміщених закладів вищої освіти; контингент внутрішньо переміщених осіб; категорія громади; для спеціальності Фізична культура і спорт – наявність ДЮСШ та ДЮСК з визначеними видами спорту, які притаманні відповідному регіону…);
- кількісні та якісні параметри (кількість закладів вищої освіти усіх форм власності, їх контингент – студентський та викладацький; кількість дубльованих спеціальностей та ОП/ОПП/ОНП тощо; для спеціальності Фізична культура і спорт – кількість майстрів спорту та кандидатів у майстри спорту; тренерський та суддівський склад з відповідними категоріями; участь та перемоги у змаганнях різних рівнів та ін.);
- наявна матеріально-технічна база та ресурсне забезпечення (для спеціальності Фізична культура і спорт – стадіони, басейни, корти, зали-трансформери, устаткування й обладнання, полоси перешкод та ін.);
- співпраця з соціальними інституціями на вітчизняному та міжнародному рівнях, з територіальними громадами; для спеціальності Фізична культура і спорт – можливість участі в змаганнях в рамках співпраці закладів, установ, громадських організацій, федерацій та асоціацій, міністерств і відомств та ін.;
- змістовий контент стратегії розвитку закладу вищої освіти;
- змінні фактори…» [1, с. 143-144].

Виокремимо фокуси освітніх (освітньо-професійних) програм спеціальності «Фізична культура і спорт» (для другого (магістерського) рівня вищої освіти), які, на нашу думку, визначають їх привабливість незалежно від місцерозташування ЗВО України, профільності та пропонованих студентоцентрованих пільг.

Наприклад, Державний податковий університет (м. Ірпінь) акцентує увагу на рекреаційно-оздоровчій діяльності, окрім педагогічної, тренерської та управлінської [2]; Національний університет «Чернігівська політехніка» зробив ставку на «фітнес та велнес» з подальшим наголосом на рекреаційних технологіях [3]; Національний університет «Запорізька політехніка» пропонує декілька освітніх програм в межах однієї спеціальності: Фізичне виховання з фокусом «підготовка здобувачів освіти до діяльності в умовах діджиталізації економіки та суспільства, а також формування здатності до самореалізації в галузі фізичної культури і спорту, враховуючи глобалізаційні тенденції» [4], що пов’язано з впровадженням основних положень регіональної концепції «Цифрова стратегія Запоріжжя-2030» в аспекті розвитку сфери спорту та здорового способу життя, та Фітнес та рекреація; Національний університет кораблебудування ім. адмірала

Макарова визначив пріоритетом Олімпійський та професійний спорт, і досягнення програмних результатів забезпечується відповідністю програми низці положень і рекомендацій Міжнародної олімпійської академії (ІОА) та Європейських олімпійських академій (ЕОА), зокрема їх частині «Olympic education» [5].

Ми свідомо не звертались в даній розвідці до освітніх (освітньо-професійних) програм педагогічних, класичних університетів та ех-інститутів фізичного виховання, оскільки їх досвід та традиції у підготовці фахівців з фізичного виховання і спорту набагато ширший і триваліший за заклади інших профілів діяльності. Логічно, що кожна програма має свою унікальність, та ми прагнули окреслити можливості, які надає сучасність та так звані «змінні фактори», урахування яких дозволяє додати програмам привабливості. Проте, маємо зазначити, що навіть випускники бакалаврату не завжди ознайомлюються з профілем програми, не говорячи вже про випускників закладів середньої освіти – потенційних абітурієнтів.

Тож, наголосимо, що підвищення рівня обізнаності здобувачів вищої освіти щодо можливостей освітніх (освітньо-професійних) програм залежить від них самих, від спроможностей професорсько-викладацького складу, який в змозі зробити програму привабливою, та ресурсних можливостей закладу вищої освіти, що дозволяє підтвердити унікальність та привабливість програми. Зазначене і є реалізацією фокусної підготовки здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Терентьєва Н. Забезпечення унікальності освітньо-професійних програм (прикладний аспект). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 1(141). С. 141-149. URL : https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/03/Терентьєва.pdf DOI 10.24139/2312-5993/2025.01/141-149

2. Освітньо-професійна програма «Фізична культура і спорт». Державний податковий університет. URL : https://dpu.edu.ua/images/Documents/UNIVERSITET/FAKULTETI%20INSTITUTI/Fakultet%20socialno-gumanitarnih%20tehnologij%20sportu%20ta%20reabilitacii/Kafedra%20tehnologij%20ozdorovlenna%20ta%20fizkulturno-sportivnoi%20reabilitacii/OP%20Fizicna%20kultura%20i%20sport%20Magistr/Osvitni%20programi_proekti%20osvitnih%20program/OP%20Fizicna%20kultura%20i%20sport%20magistr%202024.pdf

3. Освітні програми та навчальні плани. Національний університет «Чернігівська політехніка». URL : https://op.stu.cn.ua/view/total_view.php

4. Фізичне виховання. Профіль освітньої програми. Національний університет «Запорізька політехніка». URL : https://catalogop.zp.edu.ua/EProg.php?Id=175&Mode=1

5. Освітньо-професійна програма «Олімпійський та професійний спорт». Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова. URL : https://nuos.edu.ua/studentu/polozhennya-nuk/opis-opp/opp-olimpijskij-ta-profesijnij-sport-magistr/

ЕЛЕКТРОННЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ
КОМБІНОВАНОГО ВИКОРИСТАННЯ
МОЖНА ВИКОРИСТОВУВАТИ В ЛОКАЛЬНОМУ ТА МЕРЕЖНОМУ РЕЖИМАХ

Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025)

Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
(17–19 квітня 2025 року, м. Харків, Україна)

Електронний ресурс

За редакцією
Таможської Ірини Володимирівни

Відповідальна за випуск: Н. О. Ткачова
Технічний редактор: І. В. Таможська

Підписано до видання 15.09.2025. Гарнітура Times New Roman.
Обсяг 4,2Мб. Зам. №542/25

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справим ДК №3367 від 13.01.19
Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна