МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Н. КАРАЗІНА

АКАДЕМІЯ ВЧИТЕЛЬСТВА

WARWICK THE UNIVERSITY OF WARWICK

UNIVERSITY OF HELSINKI

SZKOŁA EDUKACJI

BRITISH COUNCIL

edcamp UKRAINE

International Inclusion Foundation

ЗБІРНИК ТЕЗ

І МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

2–3 ЖОВТНЯ 2025 РОКУ

I-TEACH 2025

CONFERENCE PROCEEDINGS

OF THE FIRST INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

2–3 OCTOBER 2025

I-TEACH 2025

KHARKIV — 2025
ХАРКІВ — 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В. Н. КАРАЗІНА

УНІВЕРСИТЕТ УОРІКА (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії)

УНІВЕРСИТЕТ ГЕЛЬСІНКІ (Фінляндська Республіка)

ШКОЛА ОСВІТИ ПОЛЬСЬКО-АМЕРИКАНСЬКОГО ФОНДУ СВОБОДИ ТА ВАРШАВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (Республіка Польща)

БРИТАНСЬКА РАДА В УКРАЇНІ

ГО «ЕДКЕМП УКРАЇНА»

IIF — МІЖНАРОДНА ФУНДАЦІЯ З ІНКЛЮЗІЇ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ «I-TEACH 2025»

ЗБІРНИК ТЕЗ

І Міжнародної науково-практичної конференції

(2–3 жовтня 2025 року, м. Харків, Україна)

Електронний ресурс

Харків — 2025

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE

V. N. KARAZIN KHARKIV NATIONAL UNIVERSITY

UNIVERSITY OF WARWICK
(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)

UNIVERSITY OF HELSINKI (Republic of Finland)

SCHOOL OF EDUCATION OF THE POLISH-AMERICAN FREEDOM FOUNDATION AND THE UNIVERSITY OF WARSAW (Republic of Poland)

BRITISH COUNCIL IN UKRAINE

NGO EDCAMP UKRAINE

IIF — INTERNATIONALINCLUSION FOUNDATION

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

I-TEACH 2025

CONFERENCE PROCEEDINGS

of the First International Scientific Conference

(2–3 October 2025, Kharkiv, Ukraine)

Electronic resource

Kharkiv — 2025

УДК 378.147:001.895(082)
Реєстраційне посвідчення УкрІНТЕІ МОН України № 657/1 від 30.09.2025

Затверджено до розміщення в мережі Інтернет рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(протокол № 30 від 24 листопада 2025 р.)

Редакційна колегія:
Наталія МОРЗЕ, доктор педагогічних наук
Ольга ВИГОВСЬКА, кандидат політичних наук
Тетяна ГОЛОВАТЕНКО, доктор філософії у галузі освіти
Євген НІКОЛАЄВ, кандидат економічних наук
Анжеліна ПУГАЧ, кандидат педагогічних наук
Григорій РІЙ, доктор філософії з галузі «Гуманітарні науки»

Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів (|I-TEACH 2025) : збірник тез І Міжнародної науково-практичної конференції (2–3 жовтня 2025 року, м. Харків, Україна) [Електронний ресурс]. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2025. – Систем. вимоги: Процесор Pentium-класса ; ОС Windows 7/10 ; Acrobat Reader 10. – PDF (321 с.)

URI **https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/24301**

Збірник тез І Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів» (I-TEACH 2025) презентує широкий спектр сучасних досліджень, присвячених трансформації педагогічної освіти в умовах глобальних викликів, цифровізації та реформування освітньої системи України. Матеріали конференції об'єднують наукові та практичні напрацювання у трьох ключових напрямах: інноваційні підходи до професійної підготовки вчителів, освітнє лідерство в неперервній педагогічній освіті та навчання й викладання в ситуаціях невизначеності. У збірнику представлено результати досліджень щодо застосування штучного інтелекту та цифрових технологій, розвитку інклюзивної та універсально-дизайнової освіти, формування професійних і дослідницьких компетентностей педагогів, організації змішаного навчання, підтримки стійкості та добробуту вчителів, а також осмислення освітнього лідерства в умовах воєнних і соціальних викликів. Видання адресоване дослідникам, викладачам, студентам, управлінцям і практикам, зацікавленим у модернізації педагогічної освіти та розвитку професії вчителя.

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT (I-TEACH 2025): CONFERENCE PROCEEDINGS of the First International Scientific Conference (October 2–3, 2025, Kharkiv, Ukraine) [Electronic resource]. – Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University, 2025. – System requirements: Pentium-class processor; OC Windows 7/10; Acrobat Reader 10. – PDF (321 p.)

URI **https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/24301**

The Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference "Innovative Approaches to Teacher Training and Professional Development" (I-TEACH 2025) present a broad range of contemporary studies exploring the transformation of teacher education amid global challenges, digitalisation, and educational reforms in Ukraine. The publication brings together research and practical insights across three key areas: innovative approaches to pre-service teacher education, educational leadership in continuing pedagogical development, and teaching and learning in times of uncertainty. The contributions address the integration of artificial intelligence and digital technologies in education, inclusive and universal design for learning, the development of professional and research competences of teachers, mixed-ability and blended learning practices, strategies for supporting teacher well-being and resilience, and evolving models of educational leadership under wartime and societal pressures. The volume is intended for researchers, educators, students, policymakers, and practitioners engaged in modernising teacher education and strengthening the teaching profession.

Усі матеріали перевірено на відсутність ознак порушень академічної доброчесності у системі StrikePlagiarism.

URI **https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/24301**

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

ЗМІСТ

Вступне слово 8

Секція «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ»

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHER TRAINING session

Olesia Liubashenko, Natalia Semian. International Collaboration in Developing Teacher-Research Competences in the Field of Language Teaching and Learning. 10

Nataliia Lukianenko. From Accommodation to Anticipation: Embedding Universal Design for Learning (UDL) Principles in Pre-Service Teacher Training 14

Alla Melnyk. Mixed-Ability Classes for English Language Teaching 17

Олена Аршава, Олександр Дейнега, Ірина Жовтоніжко. Переосмислення категорії «педагогічна майстерність» в умовах цифровізації освіти 20

Любов Базь. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя та розвиток медіаосвіти учнів 24

Зоряна Батринчук. Віртуальний обмін як інструмент розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови 26

Марія Бойко. Інноваційні підходи у підготовці вчителів початкової школи до інтеграції понять штучного інтелекту 29

Катерина Борисенко, Владислав Попов. Цифрові платформи у підготовці майбутніх учителів географії: трансформація навчальних практик та інноваційні освітні рішення 34

Валерій Булатов, Неллі Булатова. Інклюзивний дизайн як каталізатор дослідницької діяльності педагогів в умовах євроінтеграції 37

Олексій Васильєв. Трансформація ролі вчителя в умовах нерівного доступу учнів до технологій штучного інтелекту: мінімізація впливу цифрової нерівності 43

Оксана Волошина, Ілля Доценко. Формування готовності майбутніх учителів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання 49

Галина Генсерук, Сергій Мартинюк. Штучний інтелект в освітньому процесі: шляхи та виклики впровадження 52

Олександра Голубенко, Вікторія Балакірєва. Формування компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти 56

Світлана Губіна. Інноваційні підходи до формування soft skills у здобувачів освіти: інтеграція в освітній процес 61

Олексій Дімітров. Цифрова компетентність педагога як важлива передумова формування цифрової грамотності здобувачів освіти 64

Дмитро Завгородній. Формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти 69

Любов Зєня, Ганна Борецька. Професійна підготовка вчителя іноземної мови на другому (магістерському) рівні вищої освіти: виклики та перспективи 73

Анна Клімарчук. Професійний розвиток учителя-філолога на основі застосування інтертекстуальності в освітньому процесі 77

Віктор Корабльов. Гейміфікація та проєктно-орієнтована підготовка майбутніх учителів для реалізації проєкту «Restart» в умовах воєнного та повоєнного періоду 82

Максим Курільченко. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій..... 87

Вадим Лунячек. Диверсифікація підвищення кваліфікації вчителів: досвід незалежного провайдера..... 91

Станіслав Лунячек. Самооцінювання вчителями власної цифрової компетентності у створенні персональних вебсайтів 96

Олена Москалець, Галина Цапро, Лілія Віннікова. Проєкт «Шкільний вчитель нового покоління» у Києві: дев'ять років реалізації 103

Лариса Овчаренко, Володимир Овчаренко. Методика формування толерантності в учителів фізичної культури, реабілітологів та тренерів під час вивчення англійської мови 107

Наталія Петренко. Принципи формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів 111

Олена Пєхота, Ірина Дарманська. Нейромережеві технології у вищій педагогічній освіті: можливості та виклики інтеграції..... 114

Артем Пономаренко. Цифрова компетентність як складова змісту професійної підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта»..... 118

Світлана Потоцька, Світлана Журавель, Віра Поліщук. Інтерактивні тренінги з гігієни та сталих життєвих навичок для молоді як ресурс професійного розвитку сучасного педагога 122

Сергій Рогинський. Цифрова трансформація освіти: вплив рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителів на впровадження інноваційних технологій..... 128

Анастасія Самойленко. Штучний інтелект в освітньому середовищі: підтримка вчителя..... 133

Михайло Самойленко. Можливості чату GPT в освітньому процесі..... 139

Олександр Соловейко. Індивідуалізація освітніх траєкторій у цифровому університеті 143

Оксана Струтинська, Маргарида Ромеро, Микола Мовчан. Практичні аспекти креативного використання інструментів штучного інтелекту для вирішення реальних проблем під час підготовки майбутніх учителів..... 149

Ду Фенін. Використання цифрових технологій у музичній освіті учнів початкової школи в КНР 153

Даніїл Шемет. Інтеграція штучного інтелекту в освітній процес підготовки майбутніх учителів інформатики на прикладі навчального чат-бота 156

Георгій Яковенко. Цифрове навчальне середовище у підготовці майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності 161

Секція «ОСВІТНЄ ЛІДЕРСТВО У НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ»

EDUCATIONAL LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN TIMES OF CHANGE section

Gwen van der Velden, Andy Hind. Developing Ukrainian Educational Leaders in Times of War: Early Findings and Reflections from Consecutive Cohorts 166

Volodymyr Chernykh, Dariko Chernykh. Pedagogical and Organisational Architecture of Ukrainian Sectors in Georgia 171

Nataliia Nalyvaiko, Karina Tairova. Educational Leadership in Continuing Pedagogical Education: Models, Challenges, and Innovative Trajectories 175

Liubov Zadorozhna, Mariia Hrynova. International Project Activities as a Determinant of Educational Leadership in Institutions of Postgraduate Pedagogical Education under Contemporary Challenges 180

Світлана Алєксєєва. Автономія вчителів: між обмеженнями та можливостями 183

Ольга Виговська. Моделі підготовки педагогів: інноваційні концепти і контексти впровадження в Україні 190

Наталя Дмітренко. Управління класом у процесі викладання англійської мови: огляд стратегій 194

Олександр Елькін. Відповідальне лідерство вчительства та керівництва закладів освіти у розвитку соціально-емоційних навичок дітей і молоді 197

Микола-Олег Єршов. Демократичний потенціал соціогуманітарної освіти ... 202

Аслан Халік огли Заманзаде. Освітнє блогерство як інноваційна модель лідерства в освітньому менеджменті 207

Ірина Кіріяченко. Нормативно-правова база діяльності закладу дошкільної освіти в КНР 209

Олексій Листопад, Наталя Листопад. Модернізація управлінських процесів у закладах вищої та фахової передвищої освіти на основі цифрових інновацій 212

Ірина Мардарова, Наталія Гуданич. Гейміфікація та менторство як ресурси освітнього лідерства в неперервній педагогічній освіті 217

Євген Ніколаєв, Вероніка Крижановська. Педагогічна практика на бакалаврaті: скільки відвести годин? 222

Ігор Радомський. Готовність андрагогів до проєктування освітнього процесу в системі неформальної освіти дорослих України як ресурс сталого розвитку 227

Григорій Рій. Українські учні в школах Федеративної Республіки Німеччини: між інтеграцією та збереженням ідентичності 231

Наталя Стяглик. Цифрові інструменти підтримки педагогічного лідерства в умовах змін 236

Євгенія Фадєєва. Професійні спільноти освітніх лідерів як механізм сталого професійного розвитку: аналіз британсько-українського досвіду 240

Маріанна Швардак. Від наставника до лідера: трансформація ролі викладача в умовах неперервної освіти 244

Секція «НАВЧАННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВИКЛИКІВ»

TEACHING AND LEARNING IN UNCERTAIN TIMES session

Luke Hodson. Strengths, Social Support, and Psychological Resilience 248

Natasha Sukhanov, Marina Krisov, Sveta Revich. The Sensory-Emotional-Behavioral (SEB) Approach as a Tool for Preventing Teacher Burnout and Developing Resilient, Inclusive Education 251

Kyrylo Kryvoshei. Development of Psychological Competence as a Factor in Building Stress Resistance of Higher Education Students in Wartime 256

Наталія Авшенюк. Міждисциплінарність змісту підготовки вчителів: виклик чи інновація у XXI столітті? 261

Світлана Гарна, Євгенія Луганцова. Картки опорних знань як засіб подолання освітніх втрат на уроках німецької мови 265

Тетяна Головатенко. Підготовка майбутніх учителів до впровадження травма-інформованого підходу 271

Анжела Гордєєва. Модульний ESP-курс у підготовці майбутніх психологів: компетентнісний підхід та освітні виклики 275

Тетяна Даценко. Формування професійної ідентичності вчителя в умовах невизначеності 278

Ольга Закорчемна. Особливості формування комфортного освітнього ергономічного простору у закладі вищої освіти 281

Марко-Валерій Зброжик-Ланиця. Методичні аспекти викладання предмета «Захист України» для учнів старшої школи в умовах освітніх реформ 285

Юрій Книш, Світлана Яцюк. Особливості психолого-педагогічного супроводу під час дистанційного навчання здобувачів базової середньої освіти 288

Сергій Куліш, Любов Перепелиця, Юлія Прасул. Міждисциплінарний підхід до подолання освітніх втрат у ліцеях військово-спортивного профілю 292

Ірина Нікітіна. Моніторинг як елемент системи управлінського контролю в освіті 296

Анастасія Перекупенко, Ярослава Шведова. Стратегії самоорганізації в онлайн-навчанні студентів покоління Y та Z 300

Ольга Рассказова, Вікторія Гринько. Соціально-емоційні навички в турбулентному світі: новий погляд у контексті надкласифікації Easel.lab Гарвардського університету 304

Олена Столяренко, Оксана Столяренко, Ольга Пінаєва. Сучасні концептуальні моделі персоналізованих навчальних траєкторій 308

Альона Фільчакова, Олена Акімова. Розвиток позитивної мотивації під час навчальної діяльності учнів початкової школи з використанням додатка Google Earth 312

Bai Wenzhe, Duan Tingting, Natalia Tkachova. Legal and regulatory framewrok for higher education in the PRC..... 316

ВСТУПНЕ СЛОВО

Шановні колеги, учасники конференції та читачі збірника!

Перед вами матеріали **І Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів» (I-TEACH 2025)**, яку організував і провів 2–3 жовтня 2025 року Навчально-науковий інститут «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна у співпраці з **Міністерством освіти і науки України**, **Національною академією педагогічних наук України**, а також із міжнародними партнерами з Великої Британії — **University of Warwick**, Фінляндії — **University of Helsinki**, Польщі — **School of Education, PAFW & University of Warsaw**, за підтримки **British Council Ukraine**, **EdCamp Ukraine** та **International Inclusion Foundation**.

Подія стала професійним майданчиком для дослідників, освітян-практиків, управлінців, які працюють над удосконаленням педагогічної освіти і професійного розвитку вчительства. Актуальність цієї теми зростає в контексті впровадження реформи «Нова українська школа» і подолання викликів війни. Адже Андреас Шляйхер, керівник Директорату освіти і навичок ОЕСР, сформулював важливий висновок за результатами міжнародних порівняльних досліджень: «Якість освітньої системи не може перевищувати якість вчителів, які в ній працюють»[1].

Мета конференції — об’єднати науковців і практиків навколо ключових тем сучасної педагогічної професії: соціального статусу вчителя, професійного зростання педагога, якості підготовки, входження в професію, можливостей для неперервного розвитку, освітнього лідерства.

У змішаному форматі першого дня — очно в Києві та онлайн на місцях — відбулися виступи українських і міжнародних експертів щодо залучення та утримання вчителів у школах, підтримки українських педагогів за кордоном, розвитку освітнього лідерства і формування професійних спільнот. Після пленарної частини учасники продовжили роботу в трьох секціях:

- *Інноваційні підходи до професійної підготовки вчителів.*
- *Освітнє лідерство у неперервній педагогічній освіті.*
- *Навчання та викладання в умовах непрогнозованих викликів.*

На другий день розгорнувся онлайн-майданчик для спілкування молодих дослідників. Він охопив виступи запрошених спікерів щодо розвитку професійних компетентностей педагогів, застосування штучного інтелекту, цифрових технологій, розроблення інклюзивного та універсального дизайну, а також добробуту й стійкості вчителів у часи криз. Молоді науковці репрезентували власні дослідження, що доповнило дискусію цікавими підходами та результатами.

---

[1] Шлейхер, А. (2018). *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Переклала з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. С. 82. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf

Матеріали, зібрані у цьому збірнику, відображають широкий спектр напрацювань, демонструють цінність міжнародної співпраці та відповідність сучасним викликам, перед якими сьогодні постала освітня спільнота. Сподіваємося, що ці тези стануть корисним ресурсом для дослідників, викладачів, студентів, управлінців і всіх, хто працює над розвитком педагогічної професії.

Висловлюємо щиру подяку всім організаторам, партнерам, спікерам, учасникам та авторам, які долучилися до створення змісту конференції та цього збірника.

Бажаємо читачам результативного ознайомлення з матеріалами та натхнення для подальших досліджень і професійних звершень.

З повагою і найкращими побажаннями —
Лілія ГРИНЕВИЧ,
голова Організаційного комітету конференції I-TEACH 2025,
проректор з науково-педагогічної роботи
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
Міністр освіти і науки України (2016–2019)

Olesia LIUBASHENKO
DSc in Education, Full Professor,
Department of Methodology of Teaching
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
o.liubashenko@knu.ua

Natalia SEMIAN
PhD in Education, Associate Professor,
Department of Methodology of Teaching
Ukrainian and Foreign Languages and Literatures,
Taras Shevchenko National University of Kyiv
n.semian@knu.ua

INTERNATIONAL COLLABORATION IN DEVELOPING TEACHER-RESEARCH COMPETENCES IN THE FIELD OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Relevance of the topic. It has been several decades since Freeman — an authority on academic research and innovation policy and the author of influential works on scientific collaboration in education — observed that *"collaboration is defined as the condition that occurs when two or more people or organizations join forces over a long period of time to produce something neither can achieve alone"* (Freeman, 1993, p. 33).

Today, supported by technological progress, universities are able to accomplish nearly everything independently: design curricula to the highest standards, organize teaching and student research, implement advanced learning systems, and prepare the next generation of scholars. Yet collaboration in education is increasingly in demand — through student and faculty mobility, through COIL initiatives, and through joint research projects — reaffirming the value of collective educational efforts in which, as Freeman put it, *"each participant contributes something significant and different, achieving the mutually desired results"* (Freeman, 1993, p. 33). Collaboration in research is particularly important, as it allows universities to combine the specialized knowledge and skills of coauthors. In this context, face-to-face meetings, sustained communication on shared research topics, and the implementation of projects with coauthors from distant locations remain crucial (Freeman, Ganguli & Murciano-Goroff, 2015).

Ukrainian higher education is striving to overcome the setbacks of the post-Soviet period in the field of internationalization, even under the harsh conditions of Russia's aggression against Ukraine. Internationalization encompasses the policies and practices adopted by academic systems and institutions — and even by

individuals — to align with the global academic environment (Altbach & Knight, 2007). Its key goals include developing knowledge and language proficiency for both faculty and students, enriching curricula with international content, establishing cross-border cooperation agreements, creating programs for international students, monitoring international initiatives, and ensuring the quality of higher education.

Considering *"the influence of the English language as a medium of communication in research"* (De Wit, 2017, p. 9), international collaboration in developing students' competences in the field of language teaching and learning must necessarily include conducting joint student research and presenting the results in English at European and global conferences. Moreover, when preparing language teachers for work in secondary schools, it is essential to develop teacher-research competence at the intersection of secondary school and university contexts (Liubashenko, Zakhariia & Perlovska, 2025).

Examples of international partnerships that bring together research efforts in developing language learning strategies and connect secondary school teachers and pupils with university faculty and students (Park, 2022) inspire Ukrainian educators to creatively adapt and expand international experience for the benefit of Ukrainian education.

The aim of this study is to test the results of several joint research activities carried out by PhD and Master's students of Taras Shevchenko National University of Kyiv together with European universities; to identify the Bohm dialogue as an effective learning technique for developing research competence; and to assess the progress of students' professional language performance during international collaboration.

The **research methodology** combines a theoretical analysis of collaborative practices in language learning at European universities with a case study of experience exchange and research presentation at student scientific conferences.

Results. Collaborative activities in recent years demonstrate how international partnerships in higher education unite students and faculty across borders to pursue shared academic goals. For example, in April 2023 a joint project focusing on developing conference abstracts in English was launched with Master's students in the MA in Applied Linguistics: Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program at the University of Groningen (Netherlands). Groningen students specializing in second-language acquisition and pedagogy collaborated with PhD students at Taras Shevchenko National University of Kyiv, who were enrolled in the course Ukrainian Language for Research Purposes (taught by O. Liubashenko). The participants exchanged samples of academic writing for mutual feedback. This collaboration enabled the Ukrainian students to gain valuable experience in research writing for an international audience, while the Dutch participants deepened their understanding of Ukrainian academic styles and discourse practices.

In September 2024, a Collaborative Bohm Dialogue was organized between pre-service language teachers from Tallinn University (Estonia) and second-year Master's students from Taras Shevchenko National University of Kyiv. The Estonian participants were enrolled in a research-informed foreign language teacher education program, while the Ukrainian students were studying in the Master's

program Theory of Education and Teaching Methodology of Ukrainian Language, Literature, and a Foreign Language in Profession-Oriented Schools and were taking the course Ukrainian Language for Specific Purposes: Professional Communication Training (taught by O. Liubashenko). Guided by the principles of reflective and empathetic communication, the participants explored the challenges of teaching languages in multicultural contexts. This intercultural dialogue gave the Ukrainian students an opportunity to test their dialogic competence, while the Estonian participants contributed perspectives shaped by their national teacher education traditions. Together, they also enhanced their English academic skills through a practical workshop (coordinated by N. Semian).

A joint discussion of PISA tasks, facilitated by O. Liubashenko, in October 2024 involved students from the University of Bari "Aldo Moro" (Italy) and Taras Shevchenko National University of Kyiv. This collaboration emphasized assessment literacy and global standards of educational evaluation in line with PISA benchmarks. The Ukrainian Master's students analyzed Italy's results in assessing creative language performance and, together with their Italian counterparts, co-authored a comparative study for a conference presentation based on these findings. They also selected relevant quotations from the scholarly literature to support their analysis, a process coordinated by N. Semian.

According to instructors' feedback, these collaborative projects produced several positive outcomes: 1) improved ability to communicate in English on professional topics; 2) enhanced capacity to discuss research experiences using the Collaborative Bohm Dialogue technique (as reflected in assessments); 3) development of skills in collaboratively planning research, conducting scholarly literature searches, and co-authoring conference abstracts; 4) overall strengthening of academic English proficiency in both oral and written forms.

Conclusions and Prospects for Further Research. This study confirms the observation of Burns (2024) that international collaboration is central to building stronger trans-culture of research that can influence educational practice. In particular, the Collaborative Bohm Dialogue proved to be an effective technique for fostering reflective communication and research competence. Future initiatives could extend this model by incorporating virtual written discussions with partner universities, such as the Catholic University of Lublin, or by longitudinally tracking participants' development. Such steps would not only enhance collaborative learning but also provide deeper insights into the long-term impact of international partnerships on the development of teacher-researcher competences.

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Burns, A. (2024). Reframing notions of research collaboration in language education: Some suggestions on why and how. In *JACET International Convention Selected Papers* (Vol. 10, pp. 3–23). The Japan Association of College English Teachers.

De Wit, H. (2017). Global: Internationalization of higher education: Nine misconceptions. In J. Beelen & H. de Wit (Eds.), *Understanding higher education internationalization* (pp. 9–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-161-2_2

Freeman, R. B., Ganguli, I., & Murciano-Goroff, R. (2015). Why and wherefore of increased scientific collaboration. In A. B. Jaffe & B. F. Jones (Eds.), *The changing frontier: Rethinking science and innovation policy* (pp. 17–48). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226287049.003.0002

Freeman, R. E. (1993). Collaboration, global perspectives, and teacher education. *Theory Into Practice, 32*(1), 33–39. https://doi.org/10.1080/00405849309543570

Liubashenko, O., Zakhariia, A., & Perlovska, D. (2025). Fostering creative language skills within PISA standards: Bridging secondary school and university. *Ars Linguodidacticae, 15*(1), 5–25. https://doi.org/10.17721/2663-0303.2025.1.01

Park, K. (2022). The power of collaboration: Learning language and culture by teaching. *INTESOL Journal, 19*(1). https://doi.org/10.18060/26503

Nataliia LUKIANENKO
Lecturer, Kharkiv National Automobile and Highway University
nataliialukianenko83@gmail.com

FROM ACCOMMODATION TO ANTICIPATION: EMBEDDING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL) PRINCIPLES IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Abstract. *As education systems worldwide shift toward inclusive pedagogies, Universal Design for Learning (UDL) has emerged as a transformative framework that anticipates learner diversity rather than retroactively accommodating it. This conceptual study explores how UDL principles can be embedded in pre-service teacher training, with a particular focus on the Ukrainian context. Drawing on a narrative literature review of international and national sources, the paper identifies key challenges and best practices in UDL integration. Findings reveal a persistent gap between inclusive rhetoric and practical implementation, both globally and in Ukraine. The study proposes a framework for embedding UDL in teacher education, emphasising faculty development, curriculum redesign, and policy alignment. The article concludes with recommendations for future research and implementation pathways tailored to Ukraine's evolving educational landscape.*

Introduction. The global movement toward inclusive education has prompted a re-evaluation of how teachers are prepared to meet the needs of diverse learners. Traditionally, educational systems have relied on post-hoc accommodations for students with disabilities or learning differences. However, this reactive model often reinforces marginalisation and fails to address systemic barriers. Universal Design for Learning (UDL), developed by CAST (2018), offers a proactive alternative by embedding flexibility and accessibility into the design of learning environments from the outset.

In Ukraine, the urgency of inclusive education has intensified in light of ongoing educational reforms, digitalisation, and the humanitarian challenges posed by war and displacement. The 2023 Law on Education and the Concept of the New Ukrainian School (NUS) underscore the importance of equity and learner-centred approaches. Yet, the integration of UDL into teacher preparation remains limited and fragmented. This study addresses this gap by examining how UDL principles can be meaningfully embedded in pre-service teacher training, drawing on international models and emerging Ukrainian practices.

Research Aim and Objectives. The aim of this conceptual study is to critically examine the integration of UDL principles into pre-service teacher education, with a dual focus on international best practices and their applicability in Ukraine.

The specific objectives are to:

- evaluate the current landscape of inclusive pedagogy in teacher education globally and in Ukraine.

- identify institutional, curricular, and pedagogical challenges to UDL integration.
- propose a framework for UDL-based teacher preparation, informed by international and Ukrainian contexts.

Methodology. This study employs a narrative literature review methodology. Sources include peer-reviewed journal articles, national policy documents, programme evaluations, and conceptual frameworks published between 2013 and 2025. A thematic synthesis approach was used to identify recurring patterns, challenges, and innovations in UDL implementation across four leading countries—Canada, Finland, the United States, and Australia—as well as recent Ukrainian initiatives.

Findings and Discussion.

International Trends in UDL Integration. In Canada, the Three-Block Model of UDL (Katz & Sugden, 2021) has demonstrated measurable improvements in teacher efficacy and student engagement. Finnish teacher standards now explicitly reference anticipatory design and proactive differentiation. In the United States, UDL is embedded in the Higher Education Opportunity Act, and teacher education programmes increasingly include UDL-aligned coursework (Novak & Rodriguez, 2022). Across contexts, successful implementation hinges on faculty development, institutional leadership, and access to inclusive teaching resources.

Ukrainian Context: Emerging Practices and Gaps. Recent Ukrainian studies (Barna et al., 2025) highlight the potential of UDL in enhancing digital competence through STEM-integrated pedagogies in secondary education. However, UDL remains underrepresented in teacher education curricula. A 2022 analysis by Tolchieva (2022) found that while inclusive education is a national priority, systematic training in UDL is rare, and most faculties lack staff with UDL expertise. The Ministry of Education and Science has yet to formally adopt UDL as a national standard, although the NUS framework aligns with its principles in spirit.

Teacher Beliefs and Inclusive Identity. Teachers' beliefs about diversity significantly influence their pedagogical choices. When learner variability is viewed as a deficit, inclusive practices are less likely to be adopted. UDL-oriented training can shift these perceptions by framing diversity as normative. Programmes that incorporate critical reflection, exposure to neurodiversity, and collaborative learning report stronger alignment between teacher beliefs and inclusive practices (Kumar & Wideman, 2014).

Institutional Challenges and Faculty Preparedness. A major barrier to UDL implementation is the lack of faculty trained in inclusive design. In Ukraine, this challenge is compounded by limited access to UDL resources in Ukrainian and the absence of national guidelines. Internationally, successful institutions often appoint UDL champions who lead peer mentoring and curriculum redesign (Smith & Basham, 2014). Ukrainian institutions could benefit from similar models, supported by international partnerships and donor-funded capacity-building initiatives.

Technology and Digital Inclusion. Digital platforms offer opportunities for multimodal instruction, yet they also risk reinforcing exclusion if accessibility is not embedded. Training pre-service teachers to evaluate and adapt digital tools using UDL guidelines is essential. This includes knowledge of screen readers, captioning, alternative assessments, and interactive platforms. Ukraine's rapid digitalisation of education during the COVID-19 pandemic and wartime displacement offers a unique opportunity to embed UDL in digital pedagogy from the ground up.

Conclusions and Recommendations. Embedding UDL in teacher education is both a pedagogical necessity and an ethical imperative. For Ukraine, this means moving beyond rhetorical commitments to inclusion and investing in systemic change. Key recommendations include:

- *curriculum redesign* to embed UDL across all teacher training modules.
- *faculty development* through national and international training programmes.
- *policy alignment* with UNESCO and EU frameworks on inclusive education.
- *pilot projects* in Ukrainian teacher training institutions to model UDL integration.
- *development of Ukrainian-language UDL resources* and open-access toolkits.

Future research should explore longitudinal outcomes of UDL-trained teachers in Ukraine, comparative studies across post-Soviet contexts, and the intersection of UDL with trauma-informed and culturally responsive pedagogy.

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, *16*(3), 3–56.

Barna, O. V., Kuzminska, O. H., & Semerikov, S. O. (2025). Enhancing digital competence through STEM-integrated universal design for learning. *Discover Education*, 4, Article 357. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00821-y

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Katz, J., & Sugden, R. (2021). The Three-Block Model of UDL: Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education Administration and Policy*, (196), 1–23.

Kumar, K. L., & Wideman, M. (2014). Universal Design for Learning: Graduate students' perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *26*(3), 455–464.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.

Novak, K., & Rodriguez, K. (2022). *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms* (3rd ed.). CAST Professional Publishing.

Smith, F. G., & Basham, J. D. (2014). Designing online learning opportunities for students with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, *46*(5), 127–137.

Tolchieva, H. (2022). Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, *12*(2), 45–50.

Alla MELNYK
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Germanic and Romance Languages,
Kyiv National Linguistic University
alla-i@ukr.net

MIXED-ABILITY CLASSES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING

According to the World Economic Forum's *Future of Jobs Report* (2025), the combination of cognitive, self-efficacy, and interpersonal competences among the top five workplace skills underscores the need for an agile, innovative, and collaborative workforce, where problem-solving abilities and resilience are essential for success. In this light, mixed-ability classes (MACs) in English language teaching provide fertile ground for the development of such skills.

Purpose and objectives. This article synthesizes current perspectives on mixed-ability English language teaching with three objectives: (a) to clarify the pedagogical value and challenges of MACs; (b) to outline design principles—flexible goals, multifaceted learning, collaboration, self-esteem, and shared responsibility; and (c) to connect these principles to 21st-century skills demands.

Methodology. This is a conceptual, practice-informed synthesis drawing on illustrative classroom scenarios and selected literature; methods include targeted literature review and thematic consolidation of principles for MAC design.

For students, learning in a MAC can be highly beneficial, particularly when collaborative learning is central to classroom practice. Peer teaching—where stronger learners assist those who struggle—not only enhances the confidence of the latter but also consolidates the knowledge of the former. This dynamic fosters resilience, self-confidence, leadership, creativity, and motivation, all of which are key competences for academic success and lifelong learning.

For teachers, however, working with mixed-ability groups can appear daunting, even for experienced professionals. Many actively seek guidance on strategies to manage such diversity effectively. As Dudley and Osváth (2016) observe, successful mixed-ability teaching is not about 'forming' students to fit a template, but about enabling their potential to be discovered and realized.

Classroom practice illustrates both opportunities and challenges. For example, in scenarios where certain students dominate discussions, others may disengage, highlighting the need for balanced participation structures. Mixed-ability teaching requires responding to diversity rather than suppressing it, with effective activities that develop not only language targets but also transferable global skills such as collaboration, creativity, critical thinking, and emotional self-regulation (Maley & Peachey, 2015; Pegrum et al., 2022).

'Mixed ability' typically describes classes containing students at different proficiency levels. For instance, a class designed for B2 learners may actually include students at B1, B1+, a few at A2, and even one at C1. Thus, a MAC can be defined as a class where students differ significantly in their capacity to comprehend and produce language.

However, proficiency is not the only marker. Learners bring varying motivations (intrinsic and extrinsic), paces of learning, educational backgrounds, personal interests, and prior experiences. Some students study English to pass exams, others to travel abroad or for the sheer enjoyment of the subject. Their motivation levels also vary in strength. Similarly, some learners are "fast finishers" while others progress more slowly. Educational experiences range from beginners to those with years of tutoring, and their goals may differ—preparing for local exams or international assessments like IELTS or TOEFL. Additionally, students with special educational needs (e.g., dyslexia) further diversify the classroom. Personality traits (talkative vs. reserved, confident vs. anxious), attention span, cognitive ability, and learning styles also contribute to variation. Together, these differences create the heterogeneous reality of the modern classroom, where diversity is the norm rather than the exception.

Language proficiency develops at different rates; therefore, lesson planning and goals must remain *flexible*. Effective tasks should offer multiple learning pathways so that learners progress not only in linguistic objectives but also in interpersonal competences. Project-based tasks, for instance, allow learners to collaborate, communicate across modes, and appreciate multiple perspectives—skills that are essential both in education and professional contexts (Dudley & Osváth, 2016).

Mixed-ability teaching acknowledges that proficiency is dynamic and *multifaceted* rather than fixed. Through varied topics and task types, students can showcase their strengths and address weaknesses. Activities that extend learners beyond their comfort zones and promote cross-ability cooperation expand opportunities for growth and mutual learning.

Pair and group work are central strategies in MACs. They establish collaborative and cooperative learning patterns that enhance both language and interpersonal skills. Structured peer interaction creates a classroom culture in which diversity is reframed as an asset rather than a barrier.

Building students' self-esteem. A common challenge in MACs is that learners compare themselves with peers of higher proficiency, which can undermine confidence. Teachers can mitigate this by emphasizing individual growth over ranking. Highlighting each student's unique potential fosters resilience, self-awareness, and a positive classroom climate (Mercer et al., 2018).

Promoting responsibility for learning. MACs promote greater responsibility for learning. When students are encouraged to take responsibility for their own progress, their motivation and focus increase. Assigning roles in group tasks—such as facilitator, recorder, or presenter—ensures meaningful contributions from all learners. Rotating these roles builds accountability and transferable skills, while teacher recognition of effort reinforces positive behaviours and engagement.

Results. The synthesis indicates five actionable findings for MACs: (1) flexible, co-constructed goals; (2) multifaceted task design recognizing dynamic proficiency; (3) structured pair/group work as a core strategy; (4) self-esteem safeguards that emphasize individual growth over ranking; and (5) role-based responsibility to ensure equitable participation.

Conclusions and prospects. Mixed-ability teaching in English language classrooms is both a challenge and an opportunity. It requires flexible planning, innovative strategies, and sensitivity to learner diversity. Yet, when managed effectively, it equips students with the competences most valued in the 21st-century workplace: resilience, collaboration, creativity, and critical thinking. For teachers, the central challenge lies in balancing linguistic goals with broader developmental aims. Future research should therefore explore which grouping strategies most effectively support weaker learners while sustaining the motivation and progress of stronger and average students. By reframing diversity as a resource, mixed-ability teaching fosters inclusive learning environments that prepare learners not only for academic assessments but also for participation in an interconnected, dynamic, and rapidly changing world.

Dudley, E., & Osváth, E. (2016). *Mixed-ability teaching (Into the Classroom)*. Oxford University Press.

Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). (2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.

Mercer, S., MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Talbot, K. (2018). Positive language education: Combining positive education and language education. *Theory and Practice of Second Language Acquisition, 4*(2), 11–31.

Pegrum, M., Hockly, N., & Dudeney, G. (2022). *Digital literacies* (2nd ed.). Routledge.

World Economic Forum. (2025). *The Future of Jobs Report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

Олена АРШАВА
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
olena.arshava@karazin.ua

Олександр ДЕЙНЕГА
доктор філософії з комп'ютерних наук,
викладач Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
oleksandr.deineha@karazin.ua

Ірина ЖОВТОНІЖКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
zhovtonizhko@karazin.ua

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ» В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Педагогічна майстерність — вищий рівень професійної діяльності педагога, який виявляється через його творчість і постійне вдосконалення мистецтва навчання, виховання та розвитку особистості. Ця категорія має глибоке історичне коріння. Її основу становлять гуманістична спрямованість, професійна компетентність (охоплюючи знання педагогіки, психології, аналітичні, прогностичні, рефлексивні, інформаційні, комунікативні вміння) та особистісні якості.

Сучасні соціокультурні умови, зокрема стрімка цифровізація та глобальні виклики, потребують прискореного переосмислення, доповнення та оновлення концепції педагогічної майстерності. Використання цифрових технологій сприяє оптимізації рутинних процесів, усуненню просторових та часових бар'єрів у освітньому середовищі, забезпечуючи його гнучкість і доступність. Це своєю чергою стимулює розвиток самостійної роботи здобувачів, підвищує освітню мобільність та мотивує до неперервної самоосвіти (Кучерак, 2020, с. 91). В Україні цифровізація освіти є важливим кроком до міждисциплінарного вирішення проблем, до відновлення освітньої інфраструктури та ефективного онлайн-навчання (Вербовський, 2024, с. 1). Це засвідчує критичну необхідність модифікації педагогічної майстерності для забезпечення релевантності й ефективності освіти в умовах постійних змін.

Метою дослідження є аналіз трансформації педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти, визначення ключових змін у ролях та компетенціях педагога, а також обґрунтування концепції цифрової педагогіки як нової освітньої парадигми. Для досягнення цієї мети розкриємо сутність традиційного підходу до визначення педагогічної майстерності, охарактеризуємо зміни ролей та компетенцій викладача в цифровому середовищі, проаналізуємо концепцію цифрової педагогіки, а також наведемо приклади впровадження цифрових технологій в освіті та сформулюємо основні напрями подальших наукових пошуків.

Результати дослідження. Розглянемо процес зміни ролей та компетентностей педагога в проєкції на цифрове освітнє середовище. Цифровізація освіти істотно змінює традиційну роль викладача, трансформуючи його з єдиного джерела знань у коуча, наставника і фасилітатора освітнього процесу. В нових умовах педагог супроводжує здобувачів у процесі пізнання, сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних навичок і здатності самостійно знаходити й використовувати різноманітні джерела інформації. Під час дистанційного навчання викладач відіграє роль організатора освітнього процесу, консультанта і співрозмовника, тоді як здобувач постає активним суб'єктом педагогічної взаємодії. Основним функціоналом педагога визначається проєктування навчальної роботи, що охоплює трансформацію організації навчання, контролю, оцінювання знань та подачі навчального матеріалу (Бідюк, 2023, с. 22). Такі зміни ролей потребують розширення компетентностей педагога, серед яких актуалізуються:

- *цифрова грамотність та інформаційно-комунікаційна компетентність* (педагог має використовувати цифрові технології для навчання, роботи та участі у суспільному житті; створювати цифровий контент; володіти комп'ютерною, інформаційною і медіаграмотністю; вміти гарантувати безпеку та захист персональних даних);
- *фасилітація онлайн-навчання та управління віртуальними середовищами* (викладач має використовувати цифрові технології для вдосконалення взаємодій із здобувачами, моніторингу освітніх досягнень та надання підтримки, що передбачає створення інноваційного середовища для проєктування індивідуальних освітніх траєкторій);
- *аналіз та інтерпретація освітніх даних* (педагогу необхідно вміти формулювати власні інформаційні потреби, шукати, фільтрувати, критично оцінювати та тлумачити дані, перевіряти надійність джерел — такі дії передбачають використання цифрових даних для моніторингу освітнього процесу та рефлексії щодо стратегій викладання);
- *готовність до інноваційної діяльності та неперервного саморозвитку* (сучасний викладач має постійно працювати над собою, швидко вчитися, опановувати нові технології та миттєво змінюватися, оскільки професійний розвиток є неперервним процесом, що впливає на вдосконалення професійної майстерності).

Цифрову компетентність розглядають фундаментом інноваційної методики навчання і професійного розвитку, що дає змогу педагогу ефективно реалізовувати власний потенціал для роботи в цифровому середовищі.

У контексті впровадження цифрової освіти доцільно проаналізувати нову освітню парадигму — цифрову педагогіку. Цифрова педагогіка постає як інноваційна концепція, що сформувалася у відповідь на системні виклики, зумовлені цифровою трансформацією освітнього середовища (Гуралюк, 2023, с. 83). Її визначають як наукову галузь, що досліджує закономірності формування позитивної інтегрованої освітньої реальності в умовах конвергенції фізичного та віртуального навчальних середовищ. У її глосарій інтегруються нові поняття, як-от «цифрове навчання», «онлайн-педагогіка», «гібридна педагогіка» та «критична цифрова педагогіка».

Основні принципи і характеристики цифрової педагогіки охоплюють:

- *синергію фізичного і віртуального просторів* (освітня діяльність здійснюється на перетині реального та віртуального середовищ за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, створюючи кіберфізичний освітній простір);
- *інтерактивність та співробітництво* (цифрова педагогіка ґрунтується на дії, інтерактивності та співробітництві, впроваджуючи в навчання технологічні досягнення такі, як віртуальна реальність, штучний інтелект та великі бази даних);
- *гнучкість та індивідуалізація* (методика навчання адаптується до сучасних реалій, що зумовлює розроблення нових педагогічних технологій навчання, зокрема дистанційне, змішане та мобільне навчання);
- *розвиток «Soft Skills»* (актуалізовано необхідність формування гнучких професійних навичок («Soft Skills») на основі проєктного типу мислення).

Цифрова педагогіка відрізняється від традиційних освітніх підходів трансформацією дидактичних засад та зміною педагогічних парадигм. Її впровадження передбачає переосмислення ролі педагога — від класичного транслятора знань до досвідченого учасника освітнього процесу, який супроводжує інших у пізнанні. Змінюється також характер навчальних засобів: друковані ресурси поступаються місцем цифровим форматам — мультимедійним текстам, гіпертекстам, відеоблогам тощо (Саєнко, 2022). Крім того, цифрова педагогіка активно використовує новітні методи дослідження, зокрема нетнографію та навчальну аналітику. Вона утверджує демократизацію освіти, гнучкість, індивідуалізацію та створення умов для спільної дослідницько-творчої діяльності.

Наведемо аргументи, що підтверджують фундаментальне переосмислення педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти. Роль педагога трансформується від єдиного джерела знань до консультанта, наставника та організатора освітнього процесу, що зумовлює необхідність розширення спектру його професійних компетентностей. Зокрема, акцент зміщується на розвиток цифрової грамотності, здатності ефективно супроводжувати онлайн-навчання, здійснювати аналіз освітніх даних та забезпечувати неперервний професійний розвиток. Цифрова компетентність постає як наскрізна мета-компетенція, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності в сучасному освітньому середовищі. Цифрова педагогіка формується як нова освітня парадигма, що базується на конвергенції фізичного та віртуального просторів, інтерактивності, гнучкості та розвитку «м'яких» навичок. Вона змінює дидактику, сприяючи демократизації, індивідуалізації та спільному навчанню. Практичне впровадження цифрової педагогіки демонструє її значний потенціал. Успішно використовують платформи для дистанційного навчання (наприклад, Google Classroom, Kahoot, Moodle), для організації освітнього процесу та забезпечення гнучкості комунікацій між викладачами і здобувачами. Віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність створюють іммерсивні, безпечні й інтерактивні навчальні середовища, дозволяючи моделювати складні ситуації та візуалізувати об'єкти (віртуальні операції для медиків, 3D-моделі тварин та історичних пам'яток). Штучний

інтелект (ШІ) забезпечує персоналізацію навчання, функціонує як віртуальний репетитор, аналізує успішність здобувачів, надає нові можливості для здобувачів із особливими потребами та автоматизує рутинні завдання викладачів. Застосування цих технологій не лише підвищує мотивацію і залученість здобувачів освіти, а й сприяє формуванню цифрової компетентності та розвитку готовності до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності викладача.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, переосмислення педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти є фундаментальним та складним процесом. Професійна роль викладача зазнає трансформації — він постає як консультант і організатор освітнього процесу, а цифрова компетентність набуває статусу наскрізної, інтегруючись в усі аспекти його педагогічної діяльності. Цифрова педагогіка, як нова парадигма, змінює дидактику, що підтверджується успішним впровадженням онлайн-платформ, VR/AR та ШІ. Значення цифрової педагогіки для майбутнього освіти полягає в забезпеченні інклюзивності та персоналізації, розвитку ключових компетентностей (критичне мислення, комунікація, колаборація, творчість) та підвищенні якості освіти. Перспективи подальших наукових пошуків охоплюють поглиблене дослідження впливу ШІ на педагогічну взаємодію та етичні аспекти, розроблення нових методик формування цифрової компетентності педагогів, вивчення ефективності гібридних моделей навчання, а також психологічних аспектів адаптації до цифрового середовища та розроблення національних стандартів інтеграції сучасних технологій.

Бідюк, Н. М., & Бідюк, Д. Є. (2023). Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*, (211), 22–28. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-22-28

Вербовський, І. А. (2024). Ефективність цифровізації в управлінні освітніми ресурсами: аналіз та стратегії оптимізації. *Академічні візії*, (27), 1–13. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10471716

Гуралюк, А. Г., & Пономаренко, Л. О. (2023). Цифрова педагогіка як інноваційний освітній тренд (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки*, (17), 83–95.https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736356/

Саєнко, Н. С., Голуб, Т. П., Лавриш, Ю. Е., Лук'яненко, В. В., & Литовченко, І. М. (2022). *Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: виклики та перспективи*. Київ: Центр учбової літератури. https://ela.kpi.ua/bitstreams/a6118daf-1629-43e7-80c9-7432267a51b6/download

Кучерак, І. В. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*, *22*(2), 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf

Любов БАЗЬ
старший науковий співробітник
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
laora@ukr.net

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ТА РОЗВИТОК МЕДІАОСВІТИ УЧНІВ

Актуальність дослідження. Сучасна освіта перебуває у стані глибокої трансформації під впливом цифровізації та широкого впровадження технологій штучного інтелекту (ШІ). Інтелектуальні системи, з одного боку, відкривають нові можливості для персоналізації навчання, підвищення ефективності оцінювання та аналізу результатів учнів (Grace et al., 2016). З другого, вони ставлять перед педагогами нові виклики, пов'язані з переосмисленням їхньої ролі та професійних компетентностей. Актуальність дослідження визначається необхідністю інтегрувати ШІ в освітній процес так, щоб він підтримував педагогів, а не замінював їх, та одночасно сприяв розвитку критичного мислення й медіаграмотності учнів.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі впливу ШІ на трансформацію ролі вчителя та формування компетентностей у сфері медіаосвіти. Для досягнення цієї мети було визначено такі завдання: описати нові функції та обов'язки педагогів у цифровій школі, дослідити приклади застосування ШІ у навчанні, проаналізувати його етичні та соціально-психологічні аспекти, а також окреслити підходи до розвитку медіаосвіти учнів (Chan, 2023; Oh & Ahn, 2024).

Методологія дослідження охоплює систематичний аналіз сучасної наукової літератури та емпіричних досліджень останніх п'яти років, контент-аналіз публікацій про впровадження ШІ в K-12 та вищій освіті, а також порівняльний аналіз кейсів інтеграції ШІ в навчальний процес (Mollick, 2022; Lee, 2022).

Результати дослідження. У сучасних умовах учитель виконує роль фасилітатора навчання, наставника з критичного мислення та етичного використання технологій. ШІ може автоматизувати рутинні функції, такі як оцінювання робіт, персоналізація завдань та моніторинг успішності, що дозволяє педагогу зосередитися на розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів. Проте повна заміна вчителя неможлива, оскільки педагог відповідає за моральний та психологічний розвиток учнів, взаємодію у колективі та формування критичного мислення (Oh & Ahn, 2024).

Особливу увагу варто приділити медіаосвіті. Збільшення впливу цифрових медіа та соціальних мереж на дітей створює ризики дезінформації, маніпуляцій та формування залежностей від технологій. Учитель у сучасній школі стає наставником у сфері медіаграмотності, навчаючи учнів оцінювати інформацію критично, аналізувати джерела та безпечно користуватися

цифровими платформами (Lee, 2022). Це сприяє формуванню нової професійної компетентності — здатності поєднувати педагогічну майстерність із цифровою компетентністю і медіаграмотністю.

Етичні та безпекові аспекти застосування ШІ також потребують уваги. Збір та аналіз персональних даних учнів вимагають відповідального використання технологій, захисту приватності та дотримання педагогічних принципів. Педагог має навчитися співпрацювати з ШІ, оцінювати його рекомендації та інтегрувати їх у навчальний процес без шкоди для психологічного добробуту учнів (Chan & Tsi, 2023; Grace et al., 2016).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтверджує, що інтеграція ШІ в освіту забезпечує нові можливості для розвитку персоналізованого навчання, підвищення ефективності роботи вчителя та розвитку медіаосвітніх компетентностей учнів. Перспективи подальших наукових пошуків передбачають створення комплексних моделей співпраці людей та ШІ у навчанні, оцінювання впливу інтелектуальних систем на психологічний та емоційний розвиток учнів, а також розроблення програм підготовки педагогів до роботи в умовах цифрової освіти.

Отже, сучасний учитель у цифровому середовищі поєднує роль наставника, фасилітатора та експерта з медіаосвіти. ШІ стає інструментом, що підтримує навчальний процес, але не замінює людину. Ефективна інтеграція технологій можлива лише за умови розвитку педагогічних компетентностей, медіаосвітньої грамотності та соціально-емоційної підтримки учнів, що формує баланс між технологіями та людським фактором.

Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. Y. (2023). *The AI Revolution in Education: Will AI Replace or Assist Teachers in Higher Education?* https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.01185

Grace, K., Salvatier, J., Dafoe, A., Zhang, B., & Evans, O. (2018). *When Will AI Exceed Human Performance? Evidence from AI Experts.* https://arxiv.org/pdf/1705.08807

Lee, I. (2022). *Teaching AI: Exploring Pedagogical Practices for Artificial Intelligence in Schools.* Johns Hopkins University Press. https://www.press.jhu.edu/books/title/53869/teaching-ai

Mollick, E. (2024). *Co-Intelligence: Living and Working with AI*. Penguin Publishing Group. ISBN 9780593716717.

Oh, S.-Y., & Ahn, Y. (2024). Exploring Teachers' Perception of Artificial Intelligence: The Socio-emotional Deficiency as Opportunities and Challenges in Human-AI Complementarity in K-12 Education. https://arxiv.org/abs/2405.13065

Зоряна БАТРИНЧУК
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
z.batrynchuk@chnu.edu.ua

ВІРТУАЛЬНИЙ ОБМІН ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. Державний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти постулює та враховує важливість питання глобалізації освіти, зокрема блок Б2. Емоційно-етичної компетентності, п. Б2.3. передбачає здатність вчителя усвідомлювати й поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі, а також мати вміння та навички взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, враховуючи культурні й особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей (Б2.3.У1.); застосовувати основні стратегії поведінки щодо захисту власних прав, а також захисту здобувачів освіти під час освітнього процесу (Б2.3.У2.); враховувати в освітньому процесі підходи, визначені цілями сталого розвитку; розкривати потенціал учасників освітнього процесу для креативних колективних рішень щодо подолання проблем (Б2.3.У3.) (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Глобалізація та інтернаціоналізація сучасної освіти в Україні зазнає викликів повномасштабної війни, та попри все програми академічної мобільності для академічного персоналу та здобувачів освіти ЗВО, вчителів ЗЗСО надають можливість взаємодіяти з представниками інших культур, ділитись власним досвідом та переймати нове від колег. Умови війни для українців створюють перешкоди для фізичної активної релокації, тож **актуальність** розвідки визначається викладом можливостей віртуального обміну (Virtual Exchange) учасників освітнього процесу, що сприяє розвитку їх міжкультурної компетентності, а саме «можливості взаємодіяти, враховуючи культурні та особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей, дотримуватись принципів етики (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Мета дослідження — обґрунтувати потенціал віртуального обміну як педагогічної технології формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Нашим **завданням** є розкриття засад поняття віртуального обміну як освітньої інновації, уточнити поняття «міжкультурна компетентність учителя», проаналізувати можливості віртуальних академічних обмінів у процесі професійної підготовки педагогів, а також окреслити перспективи інтеграції віртуальних обмінів у систему вищої педагогічної освіти.

Методологічну основу дослідження становлять підходи: *компетентнісний* (міжкультурна компетентність як ключова компетентність серед ре-

зультатів підготовки майбутнього педагога), *діяльнісний* (практична спрямованість міжкультурної взаємодії здобувачів освіти) та *культурологічний* (важливість діалогів культур у сучасному світі). **Методами дослідження** є аналіз та узагальнення розвідок, присвячених розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови; порівняльний аналіз термінів у вітчизняних та зарубіжних джерелах; систематизація ідей щодо використання цифрових освітніх середовищ для розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Відповідно до наукової розвідки Т. Гарлицької (2025), «міжкультурна компетентність майбутніх вчителів англійської мови реалізується через особистісно орієнтований, компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, інноваційний, лексичний та культурознавчий підходи». О. Пришляк, В. Поліщук (2020) наголошують на важливості «міжнародного освітнього середовища», яке зберігає етнічні традиції та відкрите до культурних взаємодій, зважаючи на відмінності їх учасників. Таке середовище культивує емпатію до інших культур, ознайомлює їх із традиціями та поведінкою в сучасній інтерпретації.

Проєкти віртуальних обмінів допомагають у подоланні мовних бар'єрів, сприяють створенню безпечного середовища взаємодії, вдосконаленню навичок роботи з цифровими інструментами. Такі можливості передбачають взаємодію студентів різних країн та(чи) культур на визначеній онлайн-платформі для виконання завдань чи проєктів, попередньо запланованих викладачами. Педагоги також співпрацюють передусім для планування процесів, фасилітації та забезпечення успішного виконання завдань. Поняття «віртуальний обмін» є узагальнювальним для «е-тандем навчання», «телеколаборації» та визначається як опосередкований інтернет-взаємодією міжкультурний обмін в інституційному контексті з метою розвитку мовних навичок, міжкультурної комунікативної компетентності через впорядковані завдання (Guadamillas Gómez, M., 2017, p. 2). Е-тандем навчання передбачає використання мов носіїв культур та часто має на меті додаткове вдосконалення навичок спілкування обох мов. Телеколаборацію більш зосереджено на міжкультурних досвідах взаємодії (O'Dowd, 2021, p. 574).

Можливості віртуального обміну сьогодні в Україні представлено програмами Collaborative Online International Learning (COIL), Erasmus+, Global UGRAD, eTwinning (Пічик, Гуменна & Човнюк, 2020, с. 44). Звернімося до програми eTwinning та виокремимо її переваги саме в контексті підготовки майбутніх педагогів.

Згадана програма не обмежується лише взаємодією студентів, майбутніх педагогів, а пропонує широкі можливості для професіоналів у школах та вихователів у дошкільних закладах освіти. eTwinning реалізується в безпечному онлайн-просторі. Платформа є безкоштовною для учасників та створює умови для роботи над проєктами, інформацію про які захищено в осередку TwinSpace (European School Education Platform, 2025). Платформу, започатковану 2015 року, було спрямовано на посилення впливу європейської політики та розвиток шкільної освіти.

Для вибору тематики проєкту варто зважати на анонсовану щорічну тему eTwinning. У 2025/2026 навчальному році це навички грамотності, математичні, цифрові, наукові та громадянські. Пошук партнерів здійснюють

також на платформі European School Educational Platform, або ж через участь у регулярних Partner Finding Fair з презентацією ідеї проєкту.

Досвід участі у можливостях програми eTwinning демонструє розширені горизонти серед студентів і викладачів. Онлайн-зустрічі та обговорення роботи фасилітують проєктне навчання (Project-Based Learning). Студенти під час обміну вчаться структурувати роботу, активувати навички критичного мислення та рефлексії, вдосконалювати комунікативні навички. Результати проєктів може бути представлено у формі онлайн-буклетів чи постерів, віртуальних турів, виставок, журналів, подкастів чи влогів, завдяки чому активуються цифрові навички учасників та вміння працювати з мультимодальними текстами, адже популярними для їх створення є інструменти штучного інтелекту та мультимедійні платформи. Проєкти, що відповідають вимогам National Quality Label та/чи European Quality Label, отримують відзнаки, якщо виконано вимоги співпраці між установами-партнерами, використання технологій, педагогічні підходи, інтеграції в навчальний план, результати та документи (European School Education Platform, 2025).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що віртуальні обміни як інструмент розвитку міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови є ефективним інноваційним підходом, який забезпечує розвиток ключових навичок майбутніх професіоналів та може бути інтегрований у структуру освітньо-професійної програми підготовки фахівців, зокрема курси «Методика навчання іноземної мови», «Міжкультурна комунікація» із перспективою продовження цих традицій у закладах загальної середньої освіти.

European School Education Platform. (2025, Sept 14) *About eTwinning*. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/about

European School Education Platform. (2025, Sept 14) *European prizes*. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/european-prizes

Guadamillas Gómez, M. V. (2017). Language and culture virtual exchanges in higher education: A case study. *Apertura : Revista de Innovación Educative*, *9*(1), 2–16. https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.1016

O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, *34*(5–6), 573–585. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201

Pryshliak, O., Polishchuk, V., Lupak, N. (2020). Impact of Intercultural Educational Space on the Formation of Intercultural Competence of Future Teachers at a Pedagogical Higher Education Institution. *Acta Paedagogica Vilnensia, 45,* 42–59. https://doi.org/10.1080/09588221.2021.190220

Гарлицька, Т. (2025). Ключові підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія, 1(5),* 80–104. https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-12

Міністерство освіти і науки України. (2024). *Вчитель закладу загальної середньої освіти: Державний стандарт*. https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

Пічик, К., Гуменна, О., Човнюк Л. (2020). Віртуальна мобільність як інноваційний підхід у навчанні. *Economic Journal Odessa Polytechnic University, 4(14),* 42–52. https://doi.org/10.15276/EJ.04.2020.6

Марія БОЙКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій
і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
m.boiko@karazin.ua

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНТЕГРАЦІЇ ПОНЯТЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність дослідження. Стрімке поширення інструментів штучного інтелекту (ШІ) радикально змінює педагогічну практику і роль учителя початкової школи. Від педагога більше не очікується лише трансляція знань; він стає фасилітатором взаємодії «дитина — алгоритм», що вміє пояснювати, як працюють моделі, чому вони помиляються та як відповідально користуватися цифровими системами. Міжнародні політики (UNESCO, 2023; OECD, 2025; UNICEF, 2021) наголошують, що людський нагляд, прозорість і недискримінація мають поєднуватися з формуванням в учнів критичного мислення та вміння оцінювати результати, які генерують алгоритми. Для України, яка впроваджує НУШ, це означає перехід від «цифрової грамотності» до AI-грамотності (AI literacy), в якій технологічні, педагогічні та етичні виміри утворюють цілісність (Long & Magerko, 2020). Ризики антропоморфізації технологій у молодшому віці (коли дітям легко приписати алгоритмам «знання» чи «наміри») увиразнюють важливість системного, адекватного віку введення понять ШІ (Su, Zhi & Yang, 2023). На тлі зростання використання адаптивних платформ та аналітики навчальних результатів особливої ваги набувають питання пояснюваності алгоритмів, формувального оцінювання і безпеки даних (Holmes et al., 2022; EEF, 2019).

Мета дослідження — обґрунтувати оновлені вимоги до підготовки вчителів 1–4 класів у добу ШІ та запропонувати модель адаптації міжнародних рамок (AI4K12, UNESCO, OECD, UNICEF) до українського контексту. **Завдання дослідження** охоплюють: синтез сучасних підходів до AI-грамотності й етики ШІ в освіті початкової школи; опис професійних вимог до вчителя з урахуванням «великих ідей» AI4K12 (Touretzky et al., 2019, 2022) і «дитиноцентричного підходу до ШІ» (child-centric AI) (UNICEF, 2021); розроблення компетентнісної матриці T-P-E (Technical — Pedagogical — Ethical) як інструменту професійного розвитку; а також визначення шляхів локалізації міжнародних рекомендацій у НУШ із урахуванням українських реалій.

Результати дослідження. Сучасні дослідження показують, що нові професійні вимоги формуються на перетині трьох векторів. *Перший — технічно-пояснювальний*: учитель здатен у доступній для учнів початкової школи формі пояснити базові принципи роботи моделей, поєднуючи інтуїтивні аналогії з демонстраціями та мінідослідами. *Другий — педагогічний*:

педагог інтегрує елементи ШІ у предмети (математика — класифікація/ймовірність; ЯДС — збір даних; мистецтво — створення візуальних образів; іноземна мова — робота з перекладацькими сервісами), не перевантажуючи дітей термінами, а використовуючи технологію як інструмент розвитку мислення. *Третій — етичний*: учитель створює правила класу щодо ШІ, пояснює дітям і батькам принципи приватності, прозорості, недискримінації; не застосовує інструменти, що збирають чутливі дані, і послідовно дотримується принципу «людина в системі управління», за яким остаточне рішення завжди приймає людина (UNICEF, 2021; UNESCO, 2023).

Цей триєдиний вектор визначає логіку побудови професійного розвитку. Теоретичною основою обрано рамку **AI4K12** («п'ять великих ідей»: сприймання; репрезентація та міркування; навчання; природна взаємодія; соціальний вплив), яку для учнів початкової школи рекомендовано подавати шляхом конкретних експериментів із даними і моделями, а вже потім — на основі роботи з генеративними інструментами (Touretzky et al., 2019, 2022). Політики UNESCO/UNICEF/OECD доповнюють цю рамку етичними й організаційними вимогами: відмова від біометричних практик у 1–4 класах; прозорість щодо даних; пояснюваність; формувальне оцінювання, що спирається на аналітику, але не замінює педагогічного судження (UNESCO, 2023; UNICEF, 2021; OECD, 2025; Holmes et al., 2022; EEF, 2019).

Щоб уникнути фрагментарності, запропоновано компетентнісну матрицю **T-P-E** як авторську операціоналізацію професійних вимог до вчителя початкової школи в контексті ШІ. На відміну від DigCompEdu, що окреслює загальну цифрову компетентність педагога (Redecker & Punie, 2017), T-P-E фокусується саме на ШІ, узгоджуючи «великі ідеї» AI4K12 з етичними орієнтирами «дитиноцентричного підходу до ШІ» та рекомендаціями щодо пояснюваності й формувального оцінювання. У практичному вимірі матриця виконує три функції: **діагностичну** — дозволяє вчителю/закладу визначити поточний рівень готовності; **планувальну** — перетворює діагностику на індивідуальну траєкторію PD; **оціночну** — задає орієнтири для внутрішнього моніторингу якості впровадження.

Запропонована матриця змістово задає підстави для планування програм підвищення кваліфікації, які мають бути модульними та даноцентричними. Корисною виявляється конфігурація «мікронавчання — майстерні — спільнота практики»: короткі онлайн-модулі (10–15 хв) надають педагогам одну ідею та один прийом для уроку; практичні майстерні дають змогу провести мінідосліди на безпечних інструментах (Quick, Draw!, Teachable Machine, AutoDraw, ML for Kids, Minecraft Education) без збору чутливих даних; спільноти практики забезпечують обмін сценаріями й рефлексію (Hargreaves & Fullan, 2015). Усі три компоненти тримаються на принципі «людина в системі управління»: рішення і підсумкова інтерпретація завжди залишаються за вчителем і учнями; алгоритм — інструмент, а не «арбітр істини» (UNESCO, 2023; Holmes et al., 2022).

Таблиця 1

Матриця T-P-E для підготовки вчителів початкової школи до інтеграції понять ШІ (авторська інтерпретація)

Вимір	Базовий рівень	Операційний рівень	Поглиблений рівень
T — Технічно-пояснювальний	Пояснює дітям простими словами поняття «дані», «навчання», «помилка»; формує базову лексику; уникає антропоморфізації (Su et al., 2023).	Використовує навчальні експерименти для класифікації простих об'єктів чи жестів без персональних даних; показує залежність результату від якості даних (Touretzky et al., 2022).	Інтегрує учнівські проєкти з простим навчанням моделей; організує рефлексію щодо пояснюваності помилок (Holmes et al., 2022).
P — Педагогічний	Вбудовує короткі (10–15-хв) активності у предмети, поступово переходячи від конкретних прикладів до більш абстрактних понять.	Розробляє міжпредметні завдання; застосовує формувальне оцінювання з опорою на пояснювану аналітику (EEF, 2019).	Конструює мініпроєкти з аналізом даних і дискусіями про межі ШІ; узгоджує завдання з програмою НУШ.
E — Етичний/ правовий	Запроваджує «правила класу щодо ШІ» у доступній для дітей формі; інформує батьків; мінімізує дані (UNICEF, 2021).	Відмовляється від інструментів із біометрією; забезпечує прозорість даних; впроваджує принцип «людина в системі управління»; проводить короткі етичні обговорення (UNESCO, 2023).	Ініціює дебати про справедливість і соціальний вплив; аналізує упередження у даних; долучається до розроблення шкільних політик (OECD, 2025).

Методологічно пропонований підхід спирається на змішане використання теоретичних рамок і практичних індикаторів якості. Теоретичний рівень задають AI4K12 (концептуальне ядро змісту для дітей) та політики UNESCO/UNICEF/OECD (етика, безпека, пояснюваність). Практичний рівень — це індикатори якості впровадження: наявність і зміст «правил класу щодо ШІ»; частота і типи навчальних експериментів з ШІ за семестр; наявність етичних «зупинок мислення» після активностей; використання формувального оцінювання з опорою на пояснювану аналітику; відсутність практик із біометрією в 1–4 класах; створення коротких підсумкових рефлексій (письмових/усних) про помилки та межі моделі. Така логіка передбачає послідовність: на початку збираються вихідні дані про потреби і рівень учителів; далі відбуваються зміни у навчальному процесі на основі нових підходів та вправ; на виході отримуємо зростання професійної впевненості педагогів, появу доказових практик і органічне залучення понять ШІ до уроків без перевантаження дітей (EEF, 2019; OECD, 2025).

Адаптація міжнародних рамок до українського контексту потребує двох паралельних кроків. Перший — локалізація змісту: приклади, сюжети і матеріали українською; «легкі» інструменти, що працюють без реєстрації та збору персональних даних; unplugged-версії завдань для шкіл із частково обмеженою інфраструктурою. Другий — інституційна підтримка: інтеграція результатів самооцінювання вчителя (за T-P-E) у шкільне планування програм підвищення кваліфікації; створення мікроспільнот практики; розроблення шаблонів «правил класу щодо ШІ» і чеклістів безпеки, узгоджених із рекомендаціями UNICEF/UNESCO. На цьому тлі «професійний капітал» школи (Hargreaves & Fullan, 2015) нарощується завдяки колективній відповідальності за якість цифрового середовища та взаємній підтримці педагогів.

Очікувані результати впровадження запропонованої моделі — підвищення самоефективності вчителів у поясненні базових понять ШІ; поява у закладах узгоджених правил безпеки; відмова від практик із біометрією у початковій школі; інтеграція коротких практичних вправ щодо ШІ у предмети з регулярною рефлексією; перенесення акценту з «ефекту новизни» на формувальне оцінювання і пояснюваність аналітики. Для емпіричної валідації доречно застосувати опитувальник учителів (самооцінка за T-P-E; ставлення; бар'єри; потреби), спостереження за уроками та аналіз артефактів (правила класу, плани занять, приклади учнівських робіт). Такий дизайн дає змогу перевірити, якою мірою T-P-E є придатною рамкою для планування програм підвищення кваліфікації у НУШ, та які елементи потребують додаткової підтримки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Штучний інтелект змінює нормативну картину професійної діяльності вчителя початкової школи: актуалізуються пояснюваність, етика дитино-орієнтованого дизайну і формувальне оцінювання з людським наглядом. Запропонована матриця T- P-E (технічно-пояснювальний, педагогічний, етичний виміри) є новою операціоналізацією міжнародних підходів (AI4K12; UNESCO/ UNICEF/OECD) для потреб НУШ і практичним інструментом планування підвищення кваліфікації. Вона поєднує діагностику, траєкторію розвитку і критерії якості впровадження, дозволяючи відмовитися від фрагментарних заходів на користь системного професійного зростання. Подальші дослідження мають зосередитися на: емпіричній валідації T-P-E у школах із різною інфраструктурою; вивченні впливу навчальних експериментів з ШІ і правил класу на формування AI-грамотності учнів; розробленні українськомовних кейс-банків і інструментів unplugged для 1–4 класів.

Dignum, V., Penagos, M., Pigmans, K., & Vosloo, S. (2021). *Policy guidance on AI for children.* Report, UNICEF, Office of Global Insight & Policy, United Nations Children's Fund, 10017.

Education Endowment Foundation. (2019). Using digital technology to improve learning. London: EEF.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing.

Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, R. S., & Santos, O. C. (2022). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *British Journal of Educational Technology, 53*(3), 423–445.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In CHI '20. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

OECD. (2025). What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI? *OECD Education Spotlights No.20*. https://doi.org/10.1787/ca56c7d6-en

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Publications Office of the EU.

Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial intelligence in early childhood education: A scoping review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100049. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100049

Touretzky, D., Gardner-McCune, C., Martin, F., & Seehorn, D. (2019, July). Envisioning AI for K-12: What should every child know about AI? *Proceedings of the AAAI conference on artificial intelligence, 1*(33), 9795–9799.

Touretzky, D., Gardner-McCune, C., & Seehorn, D. (2023). Machine learning and the five big ideas in AI. *International journal of artificial intelligence in education, 33*(2), 233–266.

Катерина БОРИСЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри фізичної географії та картографії
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
k.borysenko@karazin.ua

Владислав ПОПОВ
старший викладач кафедри фізичної географії та картографії
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
v.popov@karazin.ua

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ: ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК ТА ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ РІШЕННЯ

Вступ. Сучасна географічна освіта переживає трансформаційні процеси, зумовлені як реформуванням освітньої системи України, так і глобальними викликами, пов'язаними з пандемією та війною. Одним із найефективніших напрямів адаптації є впровадження віртуальних навчальних практик та екскурсій, які гарантують безпечне освітнє середовище та дають змогу майбутнім учителям географії здобувати практичний досвід навіть за відсутності можливості виїзду в польові умови (Borysenko et al., 2022).

Віртуальні практики поєднують цифрові технології, картографічні сервіси та інтерактивні платформи, що забезпечує відтворення реальних просторових об'єктів і процесів у форматі занурення. Використання ресурсів на кшталт ThingLink, ArcGIS, Google My Maps, Google Earth тощо відкриває можливість для створення авторських віртуальних маршрутів, які відображають унікальність як локальних, так і світових географічних об'єктів. Це не лише розширює дидактичний потенціал навчальних дисциплін, а й сприяє формуванню у здобувачів освіти здатності критично аналізувати просторові дані, моделювати ситуації та прогнозувати наслідки природних і антропогенних змін.

Метою дослідження є аналіз потенціалу віртуальних навчальних практик у підготовці майбутніх учителів географії як ефективного інструменту створення безпечного освітнього середовища. Для досягнення цієї мети було визначено дослідницькі **завдання**. Насамперед передбачалося розкрити актуальність інтеграції цифрових технологій у систему географічної освіти, що зумовлено як глобальними тенденціями цифровізації, так і потребами адаптації до непередбачуваних викликів сучасності. Наступним завданням виявилося визначення методологічних основ упровадження віртуальних практик у професійну підготовку здобувачів освіти, що забезпечує наукову обґрунтованість та педагогічну ефективність запропонованих підходів. Окрему увагу було приділено аналізу практичного досвіду використання цифрових платформ, зокрема ThingLink та ArcGIS Field Maps, Google Earth, у роботі зі здобувачами освіти, адже ці інструменти дають змогу створювати інтерактивні маршрути і віртуальні екскурсії, інтегруючи карти, фотодокументи, мультимедійні файли та 3D-моделі. Важливе завдання

дослідження — представлення результатів упровадження віртуальних екскурсій у навчальний процес, що дало можливість оцінити їхній вплив на формування професійних компетентностей майбутніх учителів географії. Завершальний крок передбачав окреслення перспектив подальших наукових пошуків у цьому напрямі, пов'язаних із розвитком методики застосування віртуальних практик та інтеграцією українського досвіду у міжнародний освітній контекст.

У дослідженні застосовано поєднання теоретичних і емпіричних підходів, що дозволило комплексно проаналізувати проблему впровадження віртуальних практик у підготовку майбутніх учителів географії. **Методологічну основу** становили положення Концепції Нової української школи, спрямовані на формування компетентнісної освіти та інтеграцію цифрових технологій у педагогічний процес (Duffek et al., 2025). Використано аналіз сучасної наукової літератури, узагальнення міжнародного та українського досвіду цифровізації географічної освіти (Hutchinson et al., 2022), а також спостереження за практичною реалізацією студентських освітніх проєктів (Popovych et al., 2022). Важливе місце посів педагогічний експеримент, що охоплював створення студентами авторських віртуальних екскурсій та інтерактивних картографічних додатків за допомогою платформ ThingLink, ArcGIS і мультимедійних сервісів Google.

Емпіричні дослідження було реалізовано під час міжрегіональної частини навчальної професійно-орієнтованої практики здобувачів спеціальності «Географія» та «Середня освіта (Географія)» у 2023/2024 і 2024/2025 навчальних роках. У дослідженні брали участь близько 30 студентів, які працювали в малих групах над створенням власних віртуальних маршрутів і навчальних проєктів.

Майже половина учасників активно застосовували платформу ThingLink для побудови інтерактивних екскурсій, в які інтегрували фотоматеріали, відео, карти та текстові пояснення. Додатково використовували сервіси Google My Maps, Google Earth і ArcGIS Online для просторової візуалізації об'єктів та створення навчальних карт.

Здобувачі освіти розробляли авторські віртуальні маршрути, зокрема: «Гідрологічні об'єкти Українських Карпат», «Кам'янець-Подільський — Хотин», «Вищі точки Чорногірського масиву Українських Карпат» тощо. Кожна група презентувала результати у форматі віртуальної екскурсії, що поєднував елементи картографії, мультимедіа та наративного опису.

З метою оцінювання ефективності застосування цифрових платформ проведено анкетування учасників, яке дало змогу визначити їхні враження, мотивацію та самооцінку сформованих компетентностей. Більшість студентів (понад 80 %) зазначили, що робота з віртуальними інструментами сприяла кращому розумінню просторових зв'язків і стимулювала інтерес до дослідницької діяльності. Особливо позитивно оцінювали можливість візуалізувати результати спостережень та самостійно конструювати навчальний контент, що підвищувало рівень залученості у навчальний процес.

Педагогічні спостереження засвідчили, що залучення цифрових платформ у процес практичної підготовки сприяло розвитку таких професійних компетентностей, як: уміння працювати з просторовими даними та ГІС-засобами; цифрова грамотність і креативність у створенні навчальних мате-

ріалів; здатність організовувати навчальні екскурсії у змішаному форматі.

Отримані **результати** підтвердили доцільність упровадження віртуальних навчальних практик як інноваційної форми організації освітнього процесу. Вони не замінюють традиційні польові заняття, але ефективно доповнюють їх, розширюючи дидактичний потенціал підготовки майбутніх учителів географії. Передусім вони забезпечують неперервність навчального процесу в умовах непередбачуваних викликів, що особливо важливо в період воєнних дій та соціальних криз. Створення віртуальних форматів дозволяє сформувати безпечне освітнє середовище, в якому студенти можуть здобувати практичний досвід без ризику для життя та здоров'я. Водночас упровадження цифрових інструментів у підготовку майбутніх учителів географії підвищує якість освітнього процесу, оскільки поєднує класичні форми навчання з інноваційними підходами. Отже, віртуальні практики сприяють не лише професійному становленню студентів, а й стимулюють цифрову трансформацію української освіти в цілому, розширюючи можливості інтеграції у світовий науково-освітній простір та сприяючи розвитку міжнародного співробітництва (Hutchinson et al., 2025).

Перспективи подальших досліджень окреслюються в кількох напрямах. Насамперед вони пов'язані з удосконаленням методики оцінювання ефективності віртуальних практик, що дозволить отримати об'єктивні дані щодо їхнього впливу на формування професійних компетентностей студентів. Важливим завданням також є розроблення інтегрованих навчальних курсів, які б поєднували віртуальні формати з реальними польовими заняттями, забезпечуючи комплексність та багатовимірність освітнього досвіду. Крім того, перспективним напрямом є розширення міжнародних освітніх проєктів, що сприятиме взаємному обміну інноваційними практиками, підвищенню конкурентоспроможності української освіти та її активної інтеграції до глобального освітнього простору.

Borysenko, K., Popovych, N., & Popov, V. (2022). Specifics of practical training of geography students in a remote format. *Problems of Continuous Geographic Education and Cartography*, (35), 7–15. https://doi.org/10.26565/2075-1893-2022-35-01

Duffek, V., Popovych, N., Borysenko, K. (2025). Future geography teacher training in Czechia and Ukraine: a comparative analysis of two universities. *The problems of continuous geographical education and cartography*, (41), 47–54. https://doi.org/10.26565/2075-1893-2025-41-05

Hutchinson, S. M., Bacon, K. L., Bunting, M. J., Hurrell, E. R. (2022). The Virtual Palaeosciences (ViPs) project: resources for online learning in or out of a pandemic. *Journal of Geography in Higher Education.* https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03098265.2022.2129599

Hutchinson, S. M., Hurrell, E. R., Borysenko, K., Popov, V., Kholiavchuk, D. & Popiuk, Y. (2025) Resilient education: The role of digital technology in supporting geographical education in Ukraine. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 50, e12728. https://doi.org/10.1111/tran.12728

Popovych, N., Sinna, O., & Nazarko, L. (2022). Experience and prospects of mobile GIS use for practical training of geography students. *Visnyk of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Geology. Geography. Ecology*, (57), 184–194. https://doi.org/10.26565/2410-7360-2022-57-14

Валерій БУЛАТОВ
доктор PhD з дизайну,
завідувач кафедри графічного дизайну
Українського гуманітарного інституту
bulatov@ugi.edu.ua

Неллі БУЛАТОВА
аспірант Державного закладу вищої освіти
«Університет менеджменту освіти»
nellia7518@gmail.com

ІНКЛЮЗИВНИЙ ДИЗАЙН ЯК КАТАЛІЗАТОР ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність дослідження зумовлено нагальною потребою у відповіді на ключові виклики сучасної освітньої політики України, що визначається трансформацією освітньої парадигми, яка зміщує фокус із навчання, орієнтованого на «середньостатистичного» учня, до створення персоналізованого та інклюзивного освітнього середовища. У сучасному освітньому просторі, в якому інклюзія визнана не лише соціальною нормою, а й імперативом, інклюзивний дизайн постає як ключовий інструмент для реалізації цього переходу. Він виходить за рамки простої адаптації матеріалів для осіб з інвалідністю і пропонує системний підхід до усунення бар'єрів на всіх рівнях: від архітектурного до методологічного.

Метою дослідження є обґрунтування впливу інклюзивного дизайну на дослідницьку діяльність педагогів в умовах євроінтеграції та впровадження інклюзивних практик.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність понять «інклюзивний дизайн» та «дослідницька діяльність педагога» в контексті сучасної освітньої парадигми та європейських стандартів.

2. Виявити взаємозв'язок та синергію між принципами інклюзивного дизайну та розвитком дослідницьких компетентностей педагогічних працівників.

3. Узагальнити зарубіжний і вітчизняний досвід упровадження інклюзивного дизайну в освітньому просторі та його вплив на професійний розвиток педагогічних кадрів.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез і порівняння, що дало змогу вивчити та узагальнити наукові основи інклюзивного дизайну. Це сприяло розробленню теоретичної моделі його застосування, що своєю чергою було верифіковано та деталізовано. Підсумковий етап дослідження передбачав застосування методів узагальнення і система-

тизації, завдяки чому було сформульовано висновки та підготовлено методичні рекомендації, які підтверджують ефективність запропонованих рішень.

Огляд джерел. Необхідність адаптації освітньої системи до європейських стандартів інклюзії, що передбачають застосування інклюзивного дизайну, стимулювала активні дослідження в цій галузі. Інклюзивний дизайн розглядається в наукових колах різних країн як каталізатор дослідницької діяльності педагогів, що підтверджується дослідженнями науковців, зокрема Nilholm (2020), який представив головні аспекти європейської практики як рушійної сили системної інтеграції інклюзії в освіту та визначив їх центральну роль як ключових агентів у трансформації інституційної культури. Науковці (Gordon-Gould et al., 2023) провели дослідження щодо ефективних міжнародних практик та стратегій, які може бути застосовано для вдосконалення інклюзивних систем в умовах євроінтеграції та глобалізації в освіті. Дослідники Соколова & Бондаренко (2024) вивчали проблему впровадження інклюзивного підходу до навчання в закладах вищої освіти України. Науковці проаналізували сучасні виклики та перспективи, перед якими постають університети на шляху до створення безбар'єрного освітнього простору. Дослідження базується на аналізі законодавчої бази, наявних методик і практичного досвіду українських закладів, що вже імплементують принципи інклюзії. Також у статті Сергійчук (2022) розглянуто проблему підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Дослідник наголошує на актуальності цієї теми в контексті сучасних вимог до системи освіти. Він аналізує необхідні професійні компетентності, що має бути сформовано у майбутніх учителів, а також пропонує шляхи їхнього розвитку. Науковці Колупаєва & Тараненко (2019) представили аналіз теоретичних і практичних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Дослідники детально висвітлили такі питання, як роль інклюзивного середовища для повноцінного розвитку дитини; методики та стратегії навчання, які враховують індивідуальні потреби учнів; співпраця між учителями, фахівцями і батьками та організація інклюзивного класу й індивідуальний підхід до кожного учня.

Результати дослідження. Інклюзивний дизайн — це філософія і методологія проєктування, спрямована на створення продуктів, послуг, середовищ та систем, що є доступними та комфортними для якомога ширшого кола користувачів, незалежно від їхніх фізичних, сенсорних, когнітивних, вікових чи соціальних особливостей. Цей підхід є еволюцією концепції «доступності», яка часто розглядала потреби окремих груп як додаткові вимоги (Мартинчук, 2019). Натомість інклюзивний дизайн інтегрує принципи різноманітності на початкових етапах розроблення, перетворюючи відмінності між людьми з «проблеми» на джерело інновацій. Ключовими принципами інклюзивного дизайну в освіті є:

- визнання потенціалу дітей з інвалідністю полягає у визнанні та підтримці їх права на розвиток талантів та збереження індивідуальності,

що вимагає від освітніх систем і суспільства сприяти їхньому розвиткові, а не створювати перешкоди;

- гнучкість і адаптивність освітніх матеріалів та методик, щоб кожен здобувач освіти міг обрати зручний для нього спосіб навчання;
- простота та інтуїтивність, тобто зрозуміла та доступна інформація, що не потребує спеціальних знань чи навичок;
- недискримінація полягає у відмові від упередженого ставлення, що виникає на основі інвалідності;
- рівність умов для всіх гарантує, що люди з інвалідністю мають рівний доступ до освіти, праці, охорони здоров'я та інших суспільних благ та вимагає усунення бар'єрів, які перешкоджають повній реалізації їхнього потенціалу;
- ефективність, коли дизайн має забезпечувати мінімальні зусилля користувача з інвалідністю для досягнення результату (Конвенція про права людей з інвалідністю, 2006).

Сучасна освіта переживає докорінну трансформацію від традиційної моделі до інклюзивної, що ґрунтується на цінностях рівності і поваги до різноманітності. Інклюзивний дизайн у цьому контексті є не лише архітектурним підходом, а й важливим педагогічним інструментом, що безпосередньо впливає на розвиток дослідницьких навичок викладачів (Малишевська, 2016). Синергія між цими двома поняттями є ключовою для побудови ефективного освітнього середовища, здатного реагувати на індивідуальні потреби кожного. Інклюзивний дизайн, що передбачає проєктування просторів, продуктів і послуг з урахуванням потреб усіх користувачів, спричиняє певні виклики для педагогів. Замість того, щоб слідувати усталеним методикам, учитель змушений постійно шукати нові шляхи для адаптації навчального процесу. Це автоматично спонукає його до дослідницької діяльності. У контексті інклюзивного дизайну та євроінтеграції дослідницька діяльність охоплює систему цілеспрямованих дій педагога, спрямованих на пошук, аналіз та обґрунтування ефективних рішень для підвищення якості освітнього процесу, передбачає ключові елементи, представлені в таблиці 1.

Отже, дослідницька діяльність перетворюється на неперервний, практико-орієнтований цикл удосконалення освітнього середовища, в якому педагог постає не лише виконавцем, а й інноватором, що активно впроваджує європейські стандарти доступності. Педагог починає аналізувати, як різні елементи дизайну — від розташування меблів до використання візуальних посібників — впливають на сприйняття інформації учнями з різними потребами. Він проводить невеликі «експерименти», спостерігає за реакцією дітей і робить висновки, що допомагають удосконалювати процес. Інклюзивний дизайн перетворює педагога на дослідника-практика. Наприклад, щоб забезпечити доступність матеріалу для учня з порушенням слуху, вчитель вивчає принципи візуалізації, жестової мови та інфографіки. Для дитини з гіперактивністю — досліджує вплив кольорів та освітлення на психоемоційний стан. Кожна така адаптація є мініпроєктом, що потребує послідовного

дослідницького циклу, який охоплює пошук і аналіз інформації, гіпотезування щодо впливу дизайнерських рішень, емпіричну перевірку їх ефективності та подальшу рефлексію для корекції дій.

Таблиця 1

Дослідницька діяльність педагога у контексті інклюзії та дизайну

Аспекти	Зміст у контексті інклюзії та дизайну
Аналіз потреб	Дослідження індивідуальних потреб різних груп здобувачів освіти (зокрема, дітей з ООП, іноземців) та аналіз наявних бар'єрів у навчальному середовищі (фізичних, інформаційних, комунікаційних).
Генерація рішень	Розроблення нових або адаптація наявних педагогічних методів, навчальних матеріалів, завдань та оцінювальних систем, заснованих на принципах інклюзивного дизайну.
Експериментальна перевірка	Апробація розроблених рішень і методик у реальному освітньому процесі. Збір кількісних та якісних даних про їхню ефективність, доступність і вплив на навчальні результати всіх учнів.
Рефлексія та оцінка	Критичний аналіз отриманих результатів, ідентифікація проблем та формулювання висновків щодо успішності застосованих інклюзивних підходів.
Комунікативно-презентаційна	Трансформація результатів дослідження у практичні рекомендації, статті, методичні посібники та презентації для обміну досвідом з колегами, що сприяє інституційному впровадженню інклюзивних практик.
Методологічна варіативність	Здатність обирати, адаптувати та застосовувати різноманітні методи збору даних (кількісні, якісні, змішані), а також інструменти (статистичні програми, опитувальники, інтерв'ю, лабораторне обладнання тощо).

Зарубіжні країни, зокрема США, Велика Британія, Канада та скандинавські країни, мають значний досвід у впровадженні інклюзивного дизайну в освітнє середовище. Цей підхід ґрунтується на концепції Універсального дизайну, постає основою для формування сучасного інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає створення гнучких навчальних планів, матеріалів та методів оцінювання, що враховують різноманітні потреби та здібності всіх учнів, охоплюючи дітей з інвалідністю. Йдеться про впровадження різноманітних форматів контенту, таких як текст, аудіо, відео та візуальні схеми, щоб кожен учень міг обрати найбільш зручний для себе спосіб сприйняття інформації; забезпечення учнів різними варіантами для демонстрації знань (письмові роботи, усні презентації, проєкти, творчі завдання); використання різноманітних методів для підтримки інтересу та мотивації учнів, враховуючи їхні інтереси та особистісні особливості.

Впровадження інклюзивного дизайну за кордоном безпосередньо впливає на професійний розвиток педагогів, що виявляється у таких аспектах:

- підвищення кваліфікації, зокрема шляхом спеціалізованих тренінгів та курсів із інклюзивної освіти та роботи з асистивними технологіями;

- зміна підходів до викладання, від традиційних методів до більш гнучких, індивідуалізованих та орієнтованих на потреби кожного учня;
- розвиток співпраці з корекційними педагогами, психологами та батьками з метою розроблення індивідуальних навчальних планів.

Підписавши Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю, Україна активно впроваджує принципи інклюзивної освіти, адаптуючи зарубіжний досвід. Попри повномасштабну війну, продовжується впровадження інклюзивної освіти, що супроводжується значними змінами. Наприклад, удосконалюється нормативно-правова база (ухвалено Закон України «Про освіту» та інші акти, що закріплюють право на інклюзивну освіту), а також активно створюються інклюзивні класи в школах та дитячих садках, запроваджуються посади асистентів вчителя, які є ключовими для підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на значний прогрес, українська система підготовки та підвищення кваліфікації педагогів для інклюзивної освіти все ще потребує вдосконалення. Це, зокрема, стосується переходу від теоретичних знань до практичного досвіду та мультидисциплінарної взаємодії. Такий підхід передбачає впровадження моделі менторства та інтеграцію інклюзивних практик у всі навчальні дисципліни, а не лише в окремі курси. Ефективність підготовки може бути значно підвищено за рахунок ширшого застосування сучасних технологій, як-от симуляції, віртуальна реальність та спеціалізовані асистивні інструменти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інклюзивний дизайн, що виходить за межі фізичного простору й охоплює всі аспекти освіти, безпосередньо стимулює дослідницьку діяльність педагогів, спонукаючи їх постійно аналізувати та адаптувати освітній процес для задоволення різноманітних потреб учнів, що є ключовим для інтеграції в європейську освітню парадигму. Зроблений аналіз процесів інтеграції принципів інклюзивного дизайну у розвиток дослідницьких компетентностей педагогічних працівників показав, що цей підхід є не лише вимогою сучасної освітньої парадигми, а й ефективним рушієм професійного зростання, який стимулює педагогів до постійної рефлексії, інноваційної творчості та системного пошуку рішень, орієнтованих на різноманітні потреби всіх здобувачів освіти. Проведений аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду засвідчує, що впровадження інклюзивного дизайну значно впливає на професійний розвиток педагогічних кадрів. Зарубіжна практика, зокрема концепція інклюзивного дизайну для навчання, показує, як це сприяє підвищенню кваліфікації, зміні підходів до викладання та формуванню інклюзивного мислення. В Україні цей процес активно розвивається, попри виклики, що підтверджується ухваленням відповідної нормативно-правової бази та зміною ролі педагога на фасилітатора.

Подальші наукові пошуки в межах цієї теми має бути спрямовано на поглиблення теоретичного обґрунтування та розширення практичного застосування інклюзивного дизайну як чинника розвитку дослідницьких ком-

петентностей педагогів, а саме: розроблення та валідація методичних посібників, тренінгових програм та онлайн-курсів, які інтегрують принципи інклюзивного дизайну для розвитку дослідницької діяльності педагогів.

Колупаєва, А., & Тараненко, О. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Київ: Ранок.

Конвенція про права людей з інвалідністю №1767 (13 грудня 2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

Малишевська, І. (2016). Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 13,* 205–211. https://doi.org/10.31499/2307-4914.13.2016.163629

Мартинчук, О. В. (2019). Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі [Дис. доктора пед. наук. Національна академія педагогічних наук України. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка]. Репозитарій Національної академія педагогічних наук України. Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка. https://ispukr.org.ua/articles/19/19061814_d.pdf

Сергійчук, О. (2022). Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук, 49*(2), 165–170. https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-27

Соколова, І., & Бондаренко, В. (2024). Упровадження інклюзивного підходу до навчання в закладах вищої освіти України: виклики та перспективи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4*(138), 140–151. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/140-151

Gordon-Gould, P., and Hornby, G. (2023). *Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Special Needs Provision in Global Contexts*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003262701

Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 — How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education 36*(3), 358–370. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547

Олексій ВАСИЛЬЄВ
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
oleksii.v.vasyliev@student.karazin.ua

ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕРІВНОГО ДОСТУПУ УЧНІВ ДО ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: МІНІМІЗАЦІЯ ВПЛИВУ ЦИФРОВОЇ НЕРІВНОСТІ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах наявність цифрової нерівності учнів, що формується під впливом технологій штучного інтелекту (далі — ШІ), які стали широкодоступними для використання в освітньому процесі, актуалізує означену проблему дослідження. Якщо раніше переваги учнів із заможних родин виявлялися з огляду на додаткові заняття на курсах або репетиторів, що потребувало значних зусиль і часу, то сьогодні платна підписка на інструменти ШІ фактично надає учням цілодобовий доступ до потужного «інтелектуального асистента», функціональні можливості якого суттєво перевищують безкоштовні аналоги. Учні з постійним доступом до платних ШІ-інструментів мають можливість виконувати навчальні завдання швидше та ефективніше, створюючи технологічну ієрархію в освітньому процесі. Ситуацію ускладнює агресивний маркетинг ШІ-платформ; учні з менш заможних родин щоденно стикаються з нагадуваннями про обмеження безкоштовних версій та банерами з пропозиціями преміум-функцій. Така трансформація цифрового середовища радикально змінює умови навчання, перетворюючи доступ до платних ШІ-інструментів на новий фактор освітньої нерівності. У цьому контексті змінюється й роль учителя, який має пом'якшувати негативні наслідки цифрової нерівності, допомагаючи учням ефективно використовувати наявні ресурси незалежно від їхнього рівня доступу до ШІ.

Мета дослідження — визначити напрями трансформації ролі вчителя та розроблення заходів протидії цифровій нерівності в умовах нерівного доступу учнів до технологій ШІ. Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1. Систематизувати переваги платних інструментів ШІ порівняно з безкоштовними в освіті та їх вплив на якість навчального процесу.
2. Класифікувати основні ризики та негативні наслідки цифрової нерівності у використанні ШІ-інструментів в освітньому процесі.
3. Сформулювати та обґрунтувати методи протидії цифровій нерівності в межах професійної ролі вчителя.

Методологія дослідження. Теоретичною основою є принципи соціальної справедливості в умовах цифрової трансформації освіти. Застосовано системний підхід, який розглядає цифрову нерівність як взаємопов'язану сукупність технологічних, економічних і соціальних чинників; діяльнісний підхід, зосереджений на трансформації ролі вчителя та описі педагогічних

дій у ШІ-середовищі; компетентнісний підхід, спрямований на розвиток цифрової грамотності, педагогічного проєктування та адаптації навчальних стратегій.

У дослідженні застосовано такі **методи**: аналіз наукових джерел щодо виявів цифрової нерівності в контексті освітніх ШІ-технологій; синтез теоретичних концепцій з емпіричними даними про особливості функціонування ШІ-платформ в освітньому процесі; ситуаційне моделювання педагогічних сценаріїв.

Результати дослідження. Технології ШІ активно інтегруються в усі рівні освітнього процесу, створюючи нову парадигму навчання. За даними дослідження, в якому брали участь понад 300 учнів середніх та старших класів США, 70 % респондентів використовували великі мовні моделі, причому відсоток використання залишається стабільним серед учнів 7–12 класів (Zhu et al., 2024, p. 1). Щодо українських реалій, то згідно з дослідженням Малої академії наук України та Projector Institute, 85 % учнів принаймні раз використовували ШІ-сервіси, при цьому третина робить це щотижня або частіше, 60% використовують ШІ вдома для підготовки до уроків (Mala akademiia nauk Ukrainy, 2023). Екосистема освітніх ШІ охоплює як загальновідомі платформи, зокрема ChatGPT, Gemini та Grok, які учні можуть використовувати для пошуку інформації, генерування ідей, створення зображень і перевірки граматики та стилю, так і спеціалізовані сервіси на кшталт Gamma для автоматизованого створення та редагування презентацій засобами ШІ. Така доступність інтелектуальних асистентів надає нові можливості для навчання.

Сучасні ШІ-платформи працюють за принципом багаторівневого доступу з чіткою диференціацією можливостей. ChatGPT станом на 18.09.2025 має безкоштовний план із базовими лімітами доступу до системи моделей GPT-5, а також платні підписки. ChatGPT Plus ($ 20/міс.) надає розширений доступ до системи моделей GPT-5, зокрема до більш потужних конфігурацій цієї системи, і підвищені ліміти на повідомлення, аналіз файлів та генерацію зображень. ChatGPT Pro ($ 200/міс.) — крім усього в Plus — забезпечує необмежений доступ до системи моделей GPT-5, у тому числі до найпотужнішої конфігурації системи моделей GPT-5 pro, а також розширені ліміти на генерацію відео й роботу агента (OpenAI, 2025). Інші провайдери ШІ, наприклад, Grok чи Gamma використовують подібну модель рівнів доступу; конкретні тарифи й набір можливостей відрізняються залежно від пакета та часу оновлення пропозицій.

У цілому платні версії ШІ-інструментів надають учням суттєві переваги в навчальному процесі порівняно з безкоштовними альтернативами. По-перше, збільшений ліміт запитів економить час, звільняючи від необхідності переключатися між різними сервісами або чекати відновлення доступу. По-друге, платні плани відкривають унікальні функції, недоступні у безкоштовному доступі, зокрема генерацію відео за текстовим описом на платформі ChatGPT, яку учень може використати для швидкої візуалізації та кращого запам’ятовування складних концептів. По-третє, доступ до найпотужніших моделей ШІ з можливістю поглибленого аналізу підвищує якість

розв'язання складних задач, зокрема у точних науках. Нарешті, психологічний аспект не менш важливий: володіння передовими інструментами підвищує впевненість учня у власних силах та мотивує до глибшого вивчення матеріалу, знаючи, що в разі виникнення труднощів є надійна технологічна підтримка високого рівня.

Парадоксально, але інструменти ШІ, покликані демократизувати доступ до освіти, насправді можуть поглиблювати цифрову нерівність. З одного боку, вони здатні частково замінити репетиторів — наприклад, системи на кшталт ChatGPT забезпечують персоналізоване та інтерактивне навчання іноземних мов через імітацію реальних розмов (Xu et al., 2023, p. 1), що дозволяє учням заощаджувати кошти на приватних уроках. З другого, ці самі інструменти створюють нову форму освітньої сегрегації: заможні користувачі отримують доступ до передових платних сервісів, які суттєво підвищують якість навчання, тоді як інші змушені задовольнятися базовими безкоштовними версіями. Для України ця проблема особливо відчутна: в умовах війни вартість платних підписок на ШІ-сервіси, зокрема ChatGPT Plus, становить відчутну частку сімейного бюджету, що робить їх малодоступними для сімей з обмеженими фінансовими можливостями.

Поширене уявлення про те, що заможні учні неминуче мають більшу схильність ставати залежними від ШІ-інструментів, є стереотипом і не відповідає дійсності. Дослідження підтверджують, що саме безконтрольний і надмірний доступ до ШІ без належного навчання критичного використання спричиняє формування залежності, а також погіршення аналітичного мислення, поверхневе сприйняття інформації та когнітивне перевантаження (Zaluzhets, 2025, p. 1). Цифрова нерівність та цифрова залежність не мають прямої кореляції — визначальними факторами є усвідомленість використання та навчальна стратегія учня. Учень із заможної родини може використовувати найпотужніші моделі ШІ для поглибленої підготовки до олімпіад з програмування, аналізуючи складні алгоритмічні рішення та розширюючи власний арсенал підходів, чітко розуміючи, що на змаганнях доступу до ШІ не буде. Навпаки, учень з обмеженими фінансовими можливостями, отримавши тимчасову підписку, схильний використовувати її надмірно й нераціонально. Усвідомлення, що доступ є короткочасним, спонукає «витиснути» з інструменту максимум, що лише посилює ризик формування психологічної залежності.

Крім того, варто зазначити, що навіть ті, хто жодного разу не користувався платними ШІ-інструментами, можуть відчувати демотивацію з огляду на неможливість отримати доступ. Вони бачать переваги однолітків із заможних родин, а проблему поглиблюють постійні банери з преміум-функціями та бенчмарками продуктивності платних моделей, які нагадують про недоступні можливості. Дослідження доводять, що ті, кому бракує належного цифрового доступу, часто відчувають почуття ізоляції та відстороненості, що призводить до зниження участі та успішності (Christanti et al., 2024, p. 4). Нерівність в освітніх можливостях також провокує соціальні зрушення: учні з обмеженими ресурсами пояснюють свої невдачі відсутністю доступу до ШІ, а успіхи заможних — виключно наявністю технологій, що підриває довіру до освітньої системи. Особливо руйнівними є спроби обійти

фінансові бар'єри, учні можуть втратити години на пошук способів отримати доступ дешевше. Наприклад, ChatGPT Plus коштує $ 6.4 в Нігерії (FamilyPro, n.d.) проти стандартної ціни $ 20 плюс податок в Україні, що змушує учнів шукати посередників для покупки. Такі схеми, крім марнування часу, можуть закінчитися блокуванням акаунтів із подальшою втратою сплачених коштів, що призводить до емоційного вигорання та перетворює навчання на виснажливу технологічну гонку.

З огляду на ці ризики, які можуть призводити до соціального розшарування в учнівських групах та погіршення результатів навчання, найочевиднішим рішенням видається урівнювання доступу через створення комп'ютерних класів із платними ШІ-інструментами або в умовах дистанційного навчання віртуальних лабораторій з обмеженим часовим доступом до найпотужніших моделей ШІ. Однак такий підхід може загострити проблему. Короткостроковий доступ до преміум-можливостей формує звичку до кращих інструментів, втрата яких спричиняє дискомфорт. Водночас забезпечити постійний доступ для всіх учнів практично неможливо з урахуванням фінансових реалій української освіти. Ці сервіси не є частиною національної екосистеми, а масові корпоративні ліцензії для шкіл коштуватимуть мільйони гривень щорічно.

Тож ключову роль у запобіганні негативним наслідкам цифрової нерівності має відігравати саме вчитель як медіатор між учнями та світом ШІ-технологій в умовах неминучих соціально-економічних відмінностей і тотального поширення ШІ. До того ж деякі дослідження показують, що користувачі дедалі частіше надають перевагу платформам ШІ, таким як ChatGPT для отримання інформації, замість традиційних пошукових систем, наприклад, Google (Xu et al., 2023, p. 18). Тому завдання вчителя — спрямувати цей процес. Зокрема, варто заохочувати учнів використовувати різноманітні безкоштовні альтернативи, щоб уникнути прив'язаності до одного сервісу. Наприклад, під час створення презентації, замість того щоб постійно впиратися в ліміти ChatGPT для генерації зображень, учитель може порадити скористатися Runway чи Ideogram для створення тематичних образів. Таку стратегію можуть реалізовувати як окремі вчителі, так і групи педагогів у рамках програм підвищення цифрової грамотності. Головне завдання вчителя — навчити учнів ефективно орієнтуватися в цифровому просторі, знаходити оптимальні комбінації інструментів та розвивати критичне мислення щодо використання інструментів ШІ, незалежно від фінансових можливостей.

Окрім ролі медіатора вчитель має поставати архітектором педагогічного дизайну, розробляючи систему навчання, яка мінімізує переваги платних ШІ. Дослідження підтверджують значущість платних інструментів у пікові періоди для здобувачів освіти в будь-якому академічному середовищі (Sharp AI Tools, n.d.). Натомість за достатнього часу ця різниця нівелюється. Тому вчителям варто передбачати домашні завдання заздалегідь — за два місяці або навіть на початку семестру. Такий підхід запобігає ситуаціям, за яких учень отримує значний обсяг роботи від різних учителів одночасно, наприклад: модульну контрольну з математики, реферат з історії та презентацію з біології на один тиждень. Також важливо періодично нагадувати про

завдання, навіть якщо до дедлайну залишається понад місяць, щоб учні могли планувати своє навантаження. Крім того, вчителі мають бути обізнані щодо індивідуальних обставин учнів — участі в олімпіадах, спортивних змаганнях — і за потреби надавати додатковий час у межах навчальної програми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Визначено, що технології ШІ формують новий вимір цифрової нерівності в освіті, зважаючи на те, що доступ до платних інструментів створює суттєві переваги в навчанні. Окреслено ключові ризики та наслідки цифрової нерівності: формування залежності від преміум-функцій, демотивація, соціальне розшарування та емоційне вигорання. Обґрунтовано вирішальну роль учителя як медіатора між учнями і світом ШІ-технологій та архітектора педагогічного дизайну в мінімізації негативних наслідків. Сформульовано комплексний підхід до протидії цифровій нерівності, який охоплює: навчання учнів ефективно комбінувати різні безкоштовні інструменти, стратегічне планування навчального навантаження з урахуванням достатнього часу на виконання завдань, індивідуалізацію підходу з огляду на можливості кожного учня. Аргументовано, що така трансформація ролі вчителя забезпечує створення справедливих умов для якісної освіти незалежно від фінансових можливостей родин.

Перспективи подальших наукових пошуків пов’язані з розробленням та експериментальною апробацією методу педагогічного дизайну для мінімізації впливу цифрової нерівності.

Науковий керівник: Кайдалова Лідія Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Christanti, M. F., Mawangir, M., Arevin, A. T., Ramadhan, I., & Limijadi, E. K. S. (2024). The digital divide in education: Bridging gaps in the era of online learning. *Migration Letters*, *21*(S4), 1070–1079. https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/7416

FamilyPro. (n.d.). Why ChatGPT prices differ. Retrieved September 17, 2025, from https://familypro.io/en/blog/why-chatgpt-prices-differ

Gutiérrez, L. M. (2023). Artificial intelligence in language education: Navigating the potential and challenges of chatbots and NLP. *Journal of Research Studies in English Language Teaching and Learning*, *1*(3), 180–191. https://www.researchgate.net/publication/379552184

Mala akademiia nauk Ukrainy. (2023, December 20). *Yak shtuchnyi intelekt zminiuie shkilnu osvitu: rezultaty doslidzhennia MAN i Projector Institute* [How artificial intelligence is changing school education: Results of the study by the Junior Academy of Sciences of Ukraine and Projector Institute]. Retrieved September 17, 2025, from https://man.gov.ua/about/news/yak-shtuchnij-intelekt-zminyuye-shkilsnu-osvitu-rezulstati-doslidzhennya-maloyi-akademiyi-nauk-i-projector-institute

OpenAI. (n.d.). ChatGPT pricing. Retrieved September 18, 2025, from https://chatgpt.com/pricing

Sharp AI Tools. (n.d.). Best free AI tools for students. Retrieved September 19, 2025, from https://sharpaitools.com/best-free-ai-tools-for-students/

Xu, R., Feng, Y., & Chen, H. (2023). ChatGPT vs. Google: A comparative study of search performance and user experience. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.01135

Zaluzhets, O. T. (2025). *Kohnityvnyi rozvytok osobystosti v umovakh intehratsii innovatsiinykh tekhnolohii v osvitu* [Cognitive development of the individual amid the integration of innovative technologies in education]. *Naukove Piznannia: Metodolohiia ta Tekhnolohiia*, *1*(55), 68–80. https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2025-1-9

Zhu, T., Zhang, K., & Wang, W. Y. (2024, November 27). Embracing AI in education: Understanding the surge in large language model use by secondary students. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2411.18708

Оксана ВОЛОШИНА
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
woloshina5555@gmail.com

Ілля ДОЦЕНКО
магістрант Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
illiadotsenko282003@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Актуальність дослідження. Сучасні умови існування українського суспільства, позначені воєнною агресією проти України, висувають на перший план проблему національно-патріотичного виховання як одного з ключових напрямів державної освітньої й гуманітарної політики. У часи війни воно стає стратегією збереження національної ідентичності, внутрішньої єдності суспільства. Як зазначено в «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді в Україні» (2022), головною метою цього процесу є формування у молодого покоління любові до Батьківщини, почуття громадянської відповідальності, готовності до захисту своєї держави, активної участі у суспільно-політичному житті. Дослідники І. Бех, Р. Малиношевський наголошують на тому, що патріотизм має бути не лише емоційним переживанням любові до Батьківщини, а й інтегральною якістю особистості, яка визначає її життєві пріоритети, спрямовує діяльність (Бех & Малиношевський, 2023).

У цьому контексті особливу роль виконують заклади освіти, які постають осередками духовного збереження, формування громадянської свідомості. Освітяни як провідники національних ідей, забезпечують формування у здобувачів освіти стійкого переконання у цінності свободи, гідності й незалежності. Саме тому проблема підготовки майбутніх учителів до здійснення патріотичного виховання здобувачів базової середньої освіти є надзвичайно актуальною.

Мета дослідження — визначення сутності готовності майбутніх педагогів до національно-патріотичного виховання; аналіз чинників, що зумовлюють ефективність цього процесу. **Методологічну основу** становить концепція національної ідентичності; гуманістичний та аксіологічний підходи у педагогіці, теорія особистісно орієнтованого навчання. Використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел.

Результати дослідження. Готовність майбутнього вчителя до реалізації завдань національно-патріотичного виховання розглядаємо як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні установки, систему знань,

практичні вміння і навички, а також особистісні якості, що забезпечує ефективність організації освітнього процесу. Зазначена готовність є багатовимірною, поєднує декілька компонентів. *Мотиваційний компонент* відображено у внутрішньому прагненні здійснювати патріотичне виховання, в усвідомленні його важливості для розвитку суспільства й власної професійної самореалізації. *Когнітивний* — охоплює знання з історії і культури українського народу, розуміння ціннісних засад державотворення, орієнтацію у нормативно-правових документах. *Діяльнісний* — передбачає проведення виховних заходів, можливість інтегрувати національно-патріотичний зміст у навчальні предмети, вміння залучати здобувачів освіти до громадсько-корисної діяльності. Важливим є *рефлексивний компонент*, який відображено у здатності до самоаналізу, критичного осмислення власної педагогічної діяльності, прагненні до постійного професійного й особистісного вдосконалення (Dmitrenko, Voloshyna, Budas & Klybanivska, 2021).

Формування готовності майбутніх учителів до реалізації завдань національно-патріотичного виховання потребує цілісного й системного підходу, що охоплює всі етапи організації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти. Ефективність такої підготовки можлива лише за умов наскрізної інтеграції патріотичного змісту в усі дисципліни. Важливого значення також набуває активне залучення здобувачів вищої педагогічної освіти до практичної виховної діяльності. Розвивальне виховне середовище сприяє формуванню спільноти однодумців, які сповідують ідеали державності, демократії й гуманізму. Не менш значущим є впровадження сучасних методів і технологій навчання, які забезпечують інтерактивність освітнього процесу, стимулюють формування активної громадянської позиції.

Як слушно зазначають Н. Хамська, К. Полянська, Ю. Ковальчук (2023), головною метою всіх виховних інституцій має стати цілеспрямоване формування у громадян позитивного образу України як суверенної, незалежної й демократичної держави, важливої складової європейської й світової спільноти. Це передбачає виховання почуття національної гідності, гордості за історію, культуру, традиції й досягнення країни, усвідомлення власної громадянської відповідальності, готовності захищати державу як у мирний час, так і в умовах воєнних викликів (Хамська, Полянська & Ковальчук, 2023).

Зазначимо, що формування готовності майбутніх учителів до реалізації завдань патріотичного виховання відбувається у контексті загальносвітових тенденцій. У багатьох країнах проблема виховання громадянських і патріотичних цінностей є важливою складовою освітньої політики. У США запроваджено систему громадянської освіти, що спрямовано на виховання лояльності до демократичних інститутів, готовності до активної участі у суспільному житті. В європейських країнах значну увагу приділяють розвитку громадянських компетентностей, які поєднують формування національної ідентичності з орієнтацією на європейські цінності. Досвід цих країн доцільно творчо імплементувати у вітчизняну освіту, враховуючи наші національні особливості, історичну спадщину.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Український контекст має свої специфічні виклики, зумовлені воєнною агресією, інформаційними загрозами. На нашу думку, національно-патріотичне виховання постає не лише завданням освіти, а й питанням національної безпеки. Отже, підготовка майбутніх учителів до реалізації цього завдання потребує особливої уваги, оскільки педагоги є провідниками державної політики серед молоді. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні механізмів інтеграції національно-патріотичного виховання з військово-патріотичною підготовкою, розробленні цифрових освітніх ресурсів патріотичного спрямування, адаптації підготовки вчителів до умов європейського освітнього простору.

Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Budas, Iu., & Klybanivska, T. (2021). Formation of ethical culture of intending educators in the educational process of higher education institution. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. I, pp. 95–104). Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6293

Акімова О. В., Галузяк В. М., Браніцька Т. Р., Шестопалюк А. В. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.

Бех, І. Д., & Малиношевський, Р. В. (Ред.). (2023). *Військово-патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в системі освіти України: стратегічні напрями*. Івано-Франківськ: НАІР.

Волошина, О. В. (2014). Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 41, 113–117.

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#n12

Хамська, Н., Полянська, К., & Ковальчук, Ю. (2023). Патріотичне виховання студентської молоді в умовах воєнного стану. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 75, С. 56–62. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-56-62

Галина ГЕНСЕРУК
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан фізико-математичного факультету
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка
genseruk@tnpu.edu.ua

Сергій МАРТИНЮК
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка
sergmart65@tnpu.edu.ua

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ШЛЯХИ ТА ВИКЛИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Вступ. Сучасні рішення на основі штучного інтелекту впливають на трансформацію освіти, оптимізуючи методи навчання та підвищуючи освітню цінність для всіх учасників освітнього процесу. Використання технологій штучного інтелекту на основі машинного навчання та системи автоматизації сприяє розвитку освітнього простору, який охоплює персоналізовану траєкторію навчання для здобувачів освіти. Технології штучного інтелекту, до яких належать чат-боти, інтелектуальні програми навчання та автоматизовані інструменти оцінювання, а також інструменти аналізу навчання, забезпечують підвищення якості навчання (Ayeni, 2024).

Швидкий розвиток технологій штучного інтелекту вимагає трансформації закладів освіти в контексті застосування індивідуальних підходів до навчання. Здобувачі освіти зможуть самостійно визначати темпи навчання завдяки адаптивним системам із функціями тестування на основі штучного інтелекту, які забезпечують миттєвий зворотний зв'язок та відстежують прогрес. Інтеграція штучного інтелекту в освіту надає багатогранні можливості і водночас спричиняє виклики.

Метою дослідження є визначення шляхів, переваг та викликів впровадження штучного інтелекту в освітній процес.

У процесі дослідження було використано теоретичні методи дослідження, зокрема, аналіз і синтез — опрацювання наукових джерел, міжнародних документів щодо застосування технологій штучного інтелекту в освіті; узагальнення та класифікацію — визначення основних напрямів застосування штучного інтелекту, прогностичний метод — виявлення перспектив розвитку цифрової компетентності педагогів у контексті використання технологій штучного інтелекту.

Результати дослідження. Проблема використання штучного інтелекту в освітньому процесі становить значний інтерес для українських і закордонних науковців. Зокрема, розглядаються підходи щодо розвитку цифрової компетентності вчителів у контексті викладання та застосування штучного

інтелекту в освітньому процесі (Морзе, 2024), шляхи інтеграції штучного інтелекту в умовах відкритої науки (Мар'єнко, 2023), переваги та ризики застосування штучного інтелекту в освіті (Ілійчук, 2024), нормативні аспекти впровадження штучного інтелекту в освітній процес (Генсерук, 2024; Драч, 2023), роль викладачів у галузі застосування штучного інтелекту (Трифонова, 2023), етичні аспекти застосування штучного інтелекту та його вплив на академічну доброчесність і якість освіти (Андрощук, 2024).

Як один із важливих чинників цифрової трансформації освіти, штучний інтелект відкриває нові перспективи у формуванні генерації покоління, здатного ефективно діяти в умовах динамічного розвитку технологій. Сфера його застосування в освітньому процесі охоплює різні напрями, найважливіші з яких і розглянемо в нашому дослідженні.

Персоналізоване навчання та адаптивні системи. Персоналізовані системи навчання на основі штучного інтелекту спрямовано на задоволення індивідуальних потреб та стилю навчання здобувачів освіти. За допомогою алгоритмів, заснованих на машинному навчанні, ці алгоритми застосовуються для аналізу даних та відповідної зміни процесу навчання. Це адаптивна модель навчання, протилежна традиційній моделі, і забезпечує оцінку здобувачів у режимі реального часу, підбір індивідуальних завдань, вправ, прикладів та надає миттєвий зворотний зв'язок. Штучний інтелект може оптимізувати розподіл ресурсів, призначити асистентів здобувачам, які потребують більшої підтримки. Персоналізовані адаптивні технології навчання постійно розвиваються і викликають неабиякий інтерес до розроблення штучних нейронних мереж для виявлення та реагування в режимі реального часу на індивідуальні стилі навчання.

Автоматизоване оцінювання та зворотний зв'язок. Інструменти штучного інтелекту можуть надавати автоматичні оцінки робіт учнів та студентів. Автоматизація звільняє час учителів та викладачів для виконання складніших завдань, як-от надання індивідуальної підтримки та розвиток навичок критичного мислення. Зворотний зв'язок з використанням технологій штучного інтелекту надає миттєвий результат. Однак точність та ефективність зворотного зв'язку, генерованого штучним інтелектом, потребує подальшого дослідження та вдосконалення.

Створення цифрового навчального контенту. Технології штучного інтелекту дають змогу розробляти інтерактивні та якісні цифрові ресурси, відповідно до потреб здобувачів освіти, зокрема: персоналізовані завдання, тести, інтерактивні аркуші, презентації, навчальні ігри, зображення, відео. Вони сприяють розвитку їх критичного мислення, підвищенню мотивації до навчання та результатів навчання.

Інтелектуальні системи навчання та освітні чат-боти. Останнім часом чат-боти є одними із найбільш вживаних технологій штучного інтелекту в освіті. Чат-боти здатні генерувати текст, зображення, тести, завдання, ідеї для уроків. Використання чат-ботів передбачає вирішення важливих етичних та практичних проблем, зокрема порушення академічної доброчесності, упередженість і зловживання. Педагоги та здобувачі освіти мають оволодіти компетенціями та навичками, що стосуються обмежень та викликів використання цих систем.

Штучний інтелект в адміністративних завданнях. Технології штучного інтелекту відкривають шляхи для автоматизації різних адміністративних завдань в освіті, що дозволяє заощадити час викладачів. Ці завдання охоплюють оцінювання, планування занять, управління та індивідуальну підтримку здобувачів. Педагогам створюються можливості для зосередження на завданнях, які є справді важливими для їхньої роботи, таких як викладання та взаємодія з учнями і студентами.

Штучний інтелект у конкретних предметних галузях. На предметному рівні штучний інтелект використовується в освіті для конкретних галузей. Технології штучного інтелекту відкривають широкі можливості для STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) (рис. 1).

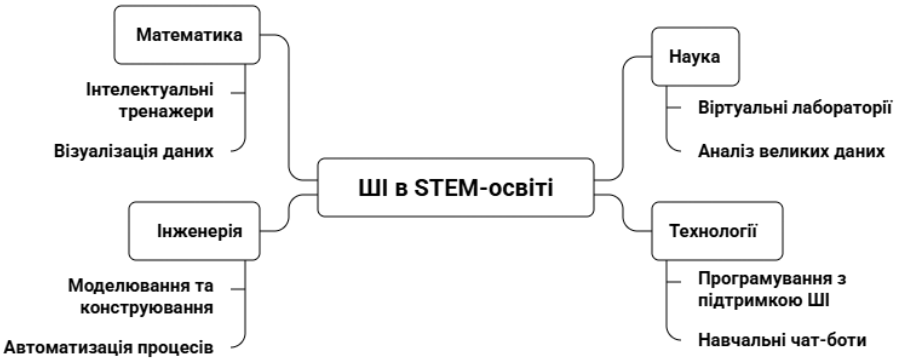

Рис. 1. Ключові напрями використання технологій штучного інтелекту в STEM-освіті

Технології штучного інтелекту створюють широкі можливості також у процесі вивчення іноземних мов, пропонуючи персоналізоване навчання вимови, практику словника та завдань. Системи автоматичного оцінювання та нейронний машинний переклад поліпшують результати навчання та залученість здобувачів освіти. Застосування штучного інтелекту є важливим і в музичній освіті, в якій інструменти на основі штучного інтелекту та інтелектуальні системи навчання можуть допомогти в навчанні музики та подолати проблеми з творчістю.

Попри числення переваги впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес варто звернути увагу на виклики та ризики, які можуть постати в процесі його інтеграції. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі вимагає дотримання етичних і безпечних принципів та потребують постійного моніторингу для уникнення непередбачених наслідків і безпечного використання в суспільстві. Технології штучного інтелекту також використовують великі обсяги, які можуть бути вразливими до порушень конфіденційності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтеграція штучного інтелекту в освітній процес є важливою в цифровій трансформації освіти та потребує комплексного підходу. Проведене дослідження підтверджує широкий потенціал штучного інтелекту в освітньому процесі. Для усунення ризиків та викликів, пов’язаних із упровадженням штучного

інтелекту, необхідно розробити стратегії, які дозволять ефективно використовувати весь потенціал технологій штучного інтелекту.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні моделі розвитку цифрової компетентності педагогів в контексті використання технологій штучного інтелекту. Таке навчання має бути зосереджено як на етичних аспектах, притаманних педагогічному застосуванню технологій штучного інтелекту, так і на педагогічному застосуванні самого штучного інтелекту. Здатність виявляти та оцінювати контент, створений штучним інтелектом, є необхідною умовою для забезпечення академічної доброчесності та потребує технологічного і педагогічного підходів.

Андрощук, А., & Малюга, О. (2024). Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education & Linguistics, 3*(2), 27–35.

Генсерук, Г. Р., Василенко, О. А., & Генсерук, В. А. (2024). Технології штучного інтелекту у професійному розвитку фахівців. *Перспективи та інновації науки,* (12), 201–211.

Драч, І. І., Петроє, О. М., Бородієнко, О. В., Регейло, І. Ю., Базелюк, О. В., Базелюк, Н. В., & Слободянюк, О. М. (2023). Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»,* (15), 66–82.

Ілійчук, Л. (2024). Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії,* (8), 232–248.

Мар'єнко, М. В., & Коваленко, В. В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта, 1*(38), 48–53.

Морзе, Н. В., Бойко, М. А., Струтинська, О. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2024). Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»,* (16), 76–91.

Трифонова, О., & Садовий, М. (2023). Використання штучного інтелекту та нейромереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка,* (1), 45–54.

Ayeni, O. O., Al Hamad, N. M., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews, 18*(2), 261–271.

Олександра ГОЛУБЕНКО
аспірант 2 року навчання спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
alexgolubenko463@gmail.com

Вікторія БАЛАКІРЄВА
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
Balakireva.VA@pdpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СФЕРІ ІНКЛЮЗІЇ ТА УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасна педагогічна освіта перебуває у стані трансформації, зумовленої потребами розвитку інклюзивного навчального середовища та реалізацією принципів універсального дизайну освіти (Almeqdad, 2023, p. 50). В умовах реформування системи освіти України та інтеграції до європейського освітнього простору постає нагальна потреба у підготовці педагогів, здатних ефективно працювати з учнями, які мають різні освітні можливості та особливості розвитку.

Інклюзія у навчальному процесі передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів, незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей (Ярмова, 2025). Однак успішна реалізація інклюзивного навчання неможлива без компетентності педагогів, яка охоплює знання, практичні навички та професійні цінності, необхідні для створення адаптованого навчального середовища. У цьому контексті ***концепція універсального дизайну освіти*** стає ключовою, оскільки передбачає проєктування освітніх матеріалів та методів навчання так, щоб вони були доступні та ефективні для максимально широкого кола учнів (Han & Lei, 2024).

Сучасні дослідження показують, що відсутність підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі негативно впливає на якість навчального процесу та соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами (Jung, 2025, p. 12). Крім того, недостатня компетентність педагогів у сфері універсального дизайну може призводити до дискримінації, виключення або нерівного ставлення до учнів (Lowrey & Griful-Freixenet, 2019).

Отже, актуальність дослідження полягає у необхідності системного підходу до формування компетентностей майбутніх педагогів, що забезпечують ефективну реалізацію принципів інклюзії та універсального дизайну освіти. Результати цього дослідження можуть слугувати підґрунтям для розроблення методичних рекомендацій та освітніх програм, спрямованих на підготовку педагогів, здатних створювати адаптивне, безпечне і доступне навчальне середовище для всіх учнів.

Мета дослідження полягає у визначенні та аналізі ключових аспектів формування професійних компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти, а також у розробленні рекомендацій щодо інтеграції цих компонентів у навчальні програми педагогічних закладів.

Завдання дослідження:

- Аналіз теоретичних підходів до формування інклюзивної компетентності педагогів та принципів універсального дизайну освіти.
- Оцінювання стану підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному середовищі на основі наявних навчальних програм і практик.
- Визначення ефективних методів та стратегій формування інклюзивної компетентності в процесі педагогічної освіти.
- Розроблення рекомендацій щодо інтеграції принципів універсального дизайну у навчальні програми та практичну підготовку майбутніх педагогів.
- Оцінювання впливу сформованих компетентностей на якість навчального процесу та соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами.

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні теоретико-методологічних та емпіричних підходів, що дає змогу комплексно вивчити процес формування компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти. Дослідження здійснюється на основі системного підходу, який розглядає педагогічну освіту як цілісну систему взаємопов'язаних елементів: навчальних програм, педагогічних методів, освітніх технологій і практичної підготовки студентів.

Основні методологічні підходи:

1. Компетентнісний — забезпечує аналіз формування професійних компетентностей майбутніх педагогів, необхідних для роботи в інклюзивному середовищі.

2. Інклюзивний — акцентує увагу на рівному доступі всіх учнів до навчального процесу та створенні адаптованого освітнього середовища.

3. Універсальний дизайн навчання (UDL) — передбачає застосування принципів проєктування навчального процесу так, щоб він був доступний і ефективний для всіх категорій учнів.

Методи дослідження:

1. Аналіз наукової та методичної літератури — вивчення останніх публікацій, монографій, наукових статей та нормативних документів з проблем інклюзії та універсального дизайну освіти.

2. Анкетування та опитування студентів і викладачів — оцінювання рівня знань, умінь та ставлення до роботи в інклюзивному середовищі.

3. Спостереження навчального процесу — виявлення практичних аспектів реалізації принципів універсального дизайну у педагогічній підготовці.

4. Аналіз навчальних програм і освітніх матеріалів — визначення наявності та ефективності компонентів інклюзивної освіти та універсального дизайну.

5. Метод експериментальної роботи — апробація розроблених методичних рекомендацій у практичній підготовці студентів.

Етапи дослідження:

1. Теоретичний — аналіз наукових джерел, нормативних документів та практик упровадження інклюзії та UDL у педагогічну освіту.

2. Емпіричний — проведення анкетування, спостережень та експериментальної роботи зі студентами-педагогами.

3. Аналітичний — узагальнення отриманих даних, визначення рівня компетентностей та ефективності запропонованих методик.

4. Розроблення рекомендацій — створення методичних матеріалів та пропозицій щодо інтеграції універсального дизайну у навчальні програми педагогічних закладів.

Результати дослідження. Дослідження спрямовано на виявлення рівня формування компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти, а також на оцінювання ефективності запропонованих методичних підходів у педагогічній підготовці. Результати подано у трьох взаємопов'язаних аспектах: теоретичному, емпіричному та практичному.

1. Теоретичні результати:

1.1. Було систематизовано сучасні наукові підходи до формування інклюзивної компетентності педагогів, серед яких виокремлено:

- знання про принципи інклюзії та особливості дітей з ООП;
- розуміння принципів універсального дизайну навчання (UDL);
- усвідомлення важливості диференційованого підходу та адаптації освітнього процесу.

1.2. Встановлено ключові компоненти компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії:

- пізнавальний — знання нормативно-правової бази інклюзивної освіти, педагогічних теорій та методик;
- практичний — уміння планувати уроки з урахуванням індивідуальних потреб учнів та застосовувати методи універсального дизайну;
- ціннісний — формування педагогічної толерантності, емпатії та відповідальності за рівні можливості для всіх учнів.

2. Емпіричні результати:

2.1. Анкетування та опитування студентів-педагогів:

- більшість студентів демонструють базові знання про інклюзію, однак лише 30–35% відчувають готовність до повноцінної роботи в інклюзивному середовищі;
- студенти виявляють високий рівень мотивації щодо навчання методів універсального дизайну, але відчувають дефіцит практичних навичок.

2.2. Спостереження навчального процесу:

- традиційні навчальні програми недостатньо враховують потреби учнів з ООП;

- використання елементів універсального дизайну (адаптація завдань, мультимедійні матеріали, диференційований підхід) значно підвищує залученість та активність студентів.

2.3. Аналіз навчальних програм і освітніх матеріалів:

- лише частково інтегровано тематику інклюзії та UDL у зміст дисциплін;
- наявна потреба у створенні спеціальних модулів, практичних тренінгів та методичних посібників для формування компетентностей у цій сфері.

3. Практичні результати:

3.1. Розроблено методичні рекомендації та практичні матеріали для формування компетентностей майбутніх учителів:

- планування уроків з урахуванням принципів універсального дизайну;
- розроблення адаптивних завдань для різних груп учнів;
- методики оцінювання успішності учнів з урахуванням індивідуальних потреб.

3.2. Впровадження запропонованих методик у педагогічну практику показало:

- підвищення рівня готовності студентів до роботи в інклюзивному середовищі на 25–30%;
- зростання їхньої впевненості у застосуванні адаптивних стратегій та диференційованого підходу;
- поліпшення взаємодії між студентами та дітьми з ООП під час практичних занять.

3.3. Результати демонструють, що інтеграція принципів інклюзії та універсального дизайну у педагогічну освіту сприяє формуванню професійно компетентного, соціально відповідального та емоційно чутливого майбутнього педагога.

Отже, формування компетентностей у сфері інклюзії та універсального дизайну є стратегічно важливим напрямом розвитку педагогічної освіти. Ефективність підготовки майбутніх учителів залежить від інтеграції теоретичних знань, практичних навичок та ціннісного ставлення до інклюзивного навчання (Pastor, 2024, p. 25). Запропоновані методичні рекомендації може бути використано у навчальних програмах педагогічних закладів для підвищення якості підготовки вчителів і забезпечення доступності освіти для всіх категорій учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження підтвердило, що формування компетентностей майбутніх учителів у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти є ключовим чинником забезпечення рівного доступу всіх учнів до навчання та створення адаптивного освітнього середовища. Теоретичний аналіз засвідчив необхідність інтеграції знань про інклюзію, принципи універсального дизайну та диференційоване навчання у навчальні програми педагогічних закладів. Це забезпечує формування у майбутніх педагогів не лише професійних знань, а й ціннісного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Емпіричні дані

показали, що у студентів-педагогів наявний високий рівень мотивації щодо роботи в інклюзивному середовищі, однак виявлено брак практичних навичок та досвіду застосування принципів універсального дизайну. Запропоновані методики та практичні матеріали сприяли підвищенню їхньої готовності до роботи з учнями з ООП. Впровадження адаптивних методик навчання та принципів універсального дизайну у педагогічну освіту дає змогу поліпшити взаємодію між педагогом і учнями, підвищує ефективність навчального процесу та створює умови для соціальної інтеграції всіх учнів.

Перспективи подальших наукових пошуків:

1. Розроблення спеціалізованих навчальних модулів і курсів з інклюзії та універсального дизайну для різних рівнів педагогічної освіти (бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта).

2. Дослідження ефективності цифрових технологій і освітніх платформ у реалізації принципів універсального дизайну та підтримці інклюзивного навчання.

3. Вивчення впливу міждисциплінарних підходів на формування компетентностей майбутніх педагогів, зокрема інтеграція психології, соціальної педагогіки та технологій навчання.

4. Моніторинг та оцінювання рівня інклюзивної компетентності педагогів на різних етапах навчання та у професійній діяльності для вдосконалення методик підготовки.

5. Розроблення методик оцінювання ефективності інклюзивного навчального середовища з погляду задоволення потреб учнів і педагогів.

6. Поглиблене вивчення психологічних аспектів роботи в інклюзивному середовищі, зокрема стресостійкості, емоційної компетентності та професійної самореалізації майбутніх учителів.

Отже, результати дослідження не лише підтвердили важливість формування компетентностей у сфері інклюзії та універсального дизайну освіти, а й окреслили напрями подальших наукових пошуків, що сприятимуть модернізації педагогічної освіти та підвищенню якості навчання для всіх учнів.

Almeqdad, Q. (2023). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Inclusive Education, 10*(2), 45–58. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191

Han, C., & Lei, Y. (2024). Teachers' and students' beliefs towards universal design for learning. *SAGE Open, 14*(1), 21582440241272032. https://doi.org/10.1177/21582440241272032

Jung, L. A. (2025). *Every child deserves a special education: Five mindframes that ensure all students learn.* Corwin Press.

Lowrey, K. A., & Griful-Freixenet, J. (2019). Universal design for learning in action: Exploring strategies, outcomes, and challenges in inclusive education. *Journal of Inclusive Education, 13*(3), 271–285. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1618191

Pastor, C. A. (2024). Teaching with all students in mind: The universal design for learning model. *Pedagogical Perspectives, 12*(1), 22–35. https://doi.org/10.1016/j.pedagog.2024.01.022

Ярмола, Н. (2025). Освітні реформи в освіті осіб з особливими освітніми потребами в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, (26), 246–255. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i26.289

Світлана ГУБІНА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
sveta_tsupik@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Вступ. У сучасному суспільстві, в якому знання і технології швидко оновлюються, ключову роль у професійній успішності відіграють не лише фахові компетентності, а й soft skills — гнучкі навички, що забезпечують ефективну комунікацію, критичне мислення, креативність, командну взаємодію та емоційний інтелект. Вони стали невід'ємною складовою підготовки здобувачів освіти, оскільки сприяють їх адаптації до ринку праці та соціальних викликів XXI століття.

Актуальність дослідження обумовлено зростаючою потребою ринку праці у фахівцях, здатних швидко адаптуватися до змін, працювати в умовах невизначеності, мислити критично та ефективно взаємодіяти з іншими людьми (Гриневич, Дрожжина, Глоба & Калашнікова, 2021, с. 218). В умовах цифровізації та глобалізації soft skills постають визначальними навичками для професійної реалізації особистості, тоді як традиційна освіта здебільшого зосереджується на академічних знаннях. Отже, актуалізується потреба інтеграції інноваційних методів, які забезпечать системне формування гнучких навичок у здобувачів освіти (Губіна, 2024, с. 42).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У науковій літературі soft skills розглядають як універсальні компетентності, що підвищують гнучкість особистості та конкурентоспроможність на ринку праці. В українському освітньому дискурсі питання розвитку soft skills активно досліджують М. Гриньова (Гриньова, 2020, с. 102), О. Пометун (Пометун, 2021, с. 46), В. Кухаренко (Кухаренко, 2022, с. 23), які наголошують на потребі інтеграції інноваційних методик в освітній процес. Зарубіжні автори (OECD, 2018; Trilling & Fadel, 2009) акцентують на концепції навичок XXI століття, що охоплюють критичне мислення та цифрову грамотність.

Метою статті є аналіз інноваційних підходів до формування soft skills у здобувачів освіти та обґрунтування практичних шляхів їх інтеграції в освітній процес.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність та роль soft skills у професійному та особистісному розвитку здобувачів освіти.
2. Проаналізувати сучасні підходи й інноваційні технології формування гнучких навичок.

3. Визначити ефективні практики інтеграції soft skills в освітній процес закладів освіти.
4. Обґрунтувати перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Методологічну основу становлять підходи: *компетентнісний*, який розглядає *soft skills* як ключову складову загальної компетентності особистості; *системний*, що дозволяє вивчати взаємозв'язки між освітнім процесом та розвитком гнучких навичок; *синергетичний*, що враховує міждисциплінарний характер формування *soft skills*.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз і узагальнення наукової літератури, порівняльний аналіз зарубіжного й українського досвіду); емпіричні (анкетування та інтерв'ювання здобувачів освіти і викладачів, аналіз освітніх практик); статистичні (кількісна обробка даних, ранжування факторів ефективності впровадження інновацій).

Виклад основного матеріалу. Формування soft skills розглядають як складову загальної компетентнісної моделі освіти. Інтеграція відбувається на основі міждисциплінарних зв'язків, проєктного навчання та орієнтації на результат (Водолазька, 2024, с. 68).

Проєктно-орієнтоване навчання є ефективною основою для формування soft skills. Робота над реальними проєктами дає змогу здобувачам освіти розвивати командну роботу, лідерські навички, критичне мислення.

Також до інноваційних підходів у формуванні soft skills здобувачів освіти належать інтерактивні технології та ігровізація. Використання симуляцій, бізнес-ігор, дебатів сприяє розвитку комунікаційних умінь та креативності (Холковська, Волошина, Губіна, 2019, с. 238).

Активне впровадження можливостей цифрових освітніх технології характеризує освітній процес сучасних закладів освіти. Використання онлайн-платформ (Coursera, Moodle, Microsoft Teams) забезпечує формування цифрової компетентності, а також навичок самоорганізації.

На особливу увагу у контексті нашого дослідження заслуговує впровадження методики соціально-емоційного навчання (SEL). Інтеграція програм SEL дає змогу розвивати емпатію, стресостійкість та здатність до саморегуляції (Дужик, 2020, с. 187; Елькін, 2023, с. 42; Панченко, 2023, с. 92).

Окремо варто вказати на ефективність формування soft skills здобувачів освіти за допомогою менторства та коучингу. Персоналізовані форми взаємодії викладача і здобувача освіти сприяють розвитку саморефлексії та усвідомленню власних сильних сторін.

Результати дослідження. Аналіз практик українських і зарубіжних закладів освіти показав, що:

- найефективнішими підходами є інтегровані, за яких формування soft skills відбувається під час вивчення фахових дисциплін;
- поєднання онлайн-інструментів і проєктного навчання значно підвищує рівень самостійності та відповідальності здобувачів освіти;
- застосування гейміфікації та дебатних технологій підвищує рівень комунікаційної компетентності;

- учасники опитування (n=250 здобувачів освіти) зазначали найбільший вплив на розвиток soft skills саме практичних завдань та групової роботи (76 %), а найменший — традиційних лекцій (24 %).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування soft skills є необхідною умовою сучасної освіти, оскільки забезпечує інтеграцію особистості в динамічний соціально-професійний простір. Інноваційні підходи — проєктне навчання, інтерактивні методики, цифрові технології, програми соціально-емоційного навчання — довели ефективність у розвитку гнучких навичок. Подальші дослідження доцільно зосередити на: кількісному вимірюванні рівня розвитку soft skills у здобувачів освіти; створенні методик діагностики й моніторингу сформованості гнучких навичок; розробленні національної стратегії інтеграції soft skills в освітні стандарти; порівнянні ефективності традиційних і цифрових освітніх технологій у контексті формування soft skills.

OECD. (2018). The future of education and skills: *Education 2030*. OECD Publishing.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. *Jossey-Bass.*

Водолазська, Т. В. (2024). Соціально-емоційне навчання в системі неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*, (6), С. 68–71. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-68-71

Гриневич, Л., Дрожжина, Т., Глоба, О., & Калашнікова, С. (2021). Можливості для реалізації соціально-емоційного навчання в рамках реформи «Нова українська школа» / за заг. ред.: Л. Гриневич, С. Калашнікової. Київ : Шкільний світ. 312 с.

Гриньова, М. (2020). Формування комунікативних та лідерських навичок студентів. *Вісник Харківського університету, 1*(58), 101–108.

Губіна, С. І. (2024). Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання. *Електронні інформаційні ресурси: створення, використання, доступ та управління:* матеріали міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (20–21 листопада 2024 року, КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». Суми/Вінниця: НІКО / КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 42–45. https://isp.pano.pl.ua/article/view/314623/306686

Дужик, Н. (2020). Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 27, т. 2, 186–192. http://www.aphn-journal.in.ua/archive/27_2020/part_2/30.pdf

Елькін, О. Б. (2023). Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта, 1*(10), 42–56. http://srso.udpu.edu.ua/article/view/281654

Кухаренко, В. (2022). Інноваційні підходи до формування компетентностей в освіті. *Педагогіка і психологія, 3*(116), 22–31.

Панченко, В. В. (2023). Соціально-емоційне навчання як сучасна педагогічна парадигма у вищій освіті. *Теорія і методика професійної освіти.* Вип. 65, т. 2. С. 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/65/part_2/19.pdf

Пометун, О. (2021). Розвиток соціальних та комунікативних навичок у школярів. *Український педагогічний журнал,* (2), 45–53.

Холковська, І. Л., Волошина, О. В., Губіна, С. І. (2019). Основи педагогічної майстерності: навчальний посібник. Вінниця. 270 с.

Олексій ДІМІТРОВ
аспірант кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
adimitrov@karazin.ua

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Цифрова компетентність педагога є визначальним чинником модернізації освіти та однією з ключових передумов ефективної реалізації цифрової трансформації суспільства. Сучасний освітній процес неможливо уявити без інтеграції цифрових технологій, що забезпечують якість навчання, інклюзію та доступність знань. Володіння педагогами цифровими інструментами сприяє розвитку інформаційної та медіаграмотності здобувачів, формуванню критичного мислення, творчих здібностей і професійної мобільності. До того ж цифрова компетентність викладачів визначає не лише рівень освітніх результатів студентів, а й конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці.

Мета дослідження: розкрити сутність цифрової компетентності педагога як важливої передумови формування цифрової грамотності здобувачів освіти.

Методологія і методи дослідження: аналіз і узагальнення наукових джерел, порівняння педагогічного досвіду, застосування системного й компетентнісного підходів.

Результати дослідження. Цифрові технології стали невід'ємною ознакою сучасності, вимагаючи постійного оновлення методів і процесів в освіті. Вища школа має стратегічно інтегрувати цифрову трансформацію, проте з огляду на динамічність технологічних змін ця реакція є нерівномірною. Цифрові технології здатні не лише відкривати нові можливості для навчання і змінювати освітній досвід, а й сприяти інклюзії (Gilligan, 2020, p. 184). Варто також зазначити, що сучасна освіта покликана формувати особистість, здатну критично мислити, робити свідомий вибір і застосовувати інтелектуальні вміння. У цьому контексті компетентнісний підхід забезпечує розвиток ключових умінь і цінностей, необхідних для активної участі в житті прогресивного суспільства (Раковець, 2021, с. 50).

Як відомо, сьогодні цифрові технології суттєво впливають на здійснення освітнього процесу (Масліч, 2020, с. 142). Зокрема, швидкий розвиток ІКТ дав змогу створювати нові освітні середовища та розширив спектр і складність навчальної діяльності як у традиційних, так і в електронних форматах (Gilligan, 2020, p. 185).

Уточнимо, що цифрова компетентність виявляється у впевненому, критичному та відповідальному використанні технологій у навчанні, роботі та

суспільному житті. Вона охоплює інформаційну і медіаграмотність, обізнаність у сфері роботи з даними, комунікації, створення цифрового контенту, програмування, дотримання безпеки й авторських прав, а також передбачає розвиненість критичного мислення й умінь розв'язувати задачі в умовах цифрового простору (Гуревич, 2023, с. 9; Basilotta-Gómez-Pablos, 2022, p. 2). Наявність цифрових компетентностей і практичних навичок є важливою умовою успішного працевлаштування та отримання гідної оплати праці (Філіппова, 2023). Цифрова компетентність орієнтована на ефективне використання цифрових технологій в освіті, розвиток умінь для цифрової трансформації, аналітичні та прогностичні навички педагога, а також підвищення якості освітнього процесу (Кривонос, 2023).

Студенти з високим рівнем сформованості цифрових навичок частіше використовують цифрові інструменти для створення творчих проєктів, презентацій та інноваційних рішень. Цифрова грамотність визначає стиль навчання та взаємодію зі знаннями, її розвиток має відповідати технологічним змінам. Це особистісне утворення спрощує доступ до електронних ресурсів, зокрема книг, журналів і навчальних відео. Цифрова грамотність також сприяє формуванню у майбутніх фахівців навичок творчого вирішення професійних задач, оскільки завдяки сучасним технологіям студенти можуть знаходити оптимальні рішення та можливі альтернативи (Ervianti, 2023, p. 363).

Формування цифрових компетентностей у здобувачів освіти базується на забезпеченні процесу навчання відповідним обладнанням, чіткому визначенні цілей використання цифрових ресурсів, доступності навчальних матеріалів та професійній підготовці викладачів, здатних адаптувати методи й технології навчання. Для вдосконалення розвитку цифрових компетентностей у студентів доцільно створювати цифровий освітній простір, застосовувати сучасні інформаційні технології, що сприятимуть формуванню ціннісного ставлення до професії, а також використовувати різні способи представлення цифрових ресурсів для поглиблення знань і розуміння завдань (Філіппова, 2023).

Сучасні технологічні інструменти відкривають нові можливості для студентоцентричного навчання. Мультимедійні засоби сприяють врахуванню різних стилів навчання, стимулюють співпрацю, створення й обмін інформацією, а також розвиток онлайн-спільнот (Gilligan, 2020, p. 185). Для підтримки розвитку цифрових умінь студентів створювалися різноманітні освітні рамки та програми, які сприяють використанню інноваційних технологій (Fallon, 2020, p. 2451).

Викладач є центральною фігурою інтеграції ІКТ у навчальний процес. Рівень сформованості його цифрових компетентностей визначає ефективність використання технологій та загальну якість освітніх трансформацій (Basilotta-Gómez-Pablos, 2022, p. 2). Проте для ефективної цифрової трансформації освіти викладачі мають оволодіти необхідними компетенціями (Gilligan, 2020, p. 185), адже ефективність формування цифрових компетентностей у студентів безпосередньо залежить від рівня підготовки викладачів. Тому ключовим завданням сьогодні є активізація особистісного та професійного розвитку педагогів для подолання цифрового розриву між ними

та здобувачами освіти (Філіппова, 2023). Проблема якісної підготовки викладачів до ефективного використання цифрових технологій у навчальному процесі дотепер залишається актуальною (Fallon, 2020, p. 2450). Традиційно підготовка грамотних у цифровому розумінні викладачів акцентувалася на технічних навичках і базових компетенціях, необхідних для аудиторної практики. Натомість сучасні дослідження пропонують перейти до ширших моделей цифрової компетентності, що враховують різноманітні знання та здібності майбутніх педагогів (Fallon, 2020, p. 2451).

Цифрова компетентність нині розглядається як одна з ключових професійних якостей педагога (Пискун, 2025, с. 226). Вона визначається як інтегрована професійна якість освітян, що поєднує знання, вміння, навички, способи мислення, ставлення та досвід використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій для ефективної педагогічної діяльності, професійного розвитку та соціалізації здобувачів освіти. Цифрова компетентність охоплює технічні навички роботи з комп'ютером, електронними засобами та програмним забезпеченням, здатність визначати інформаційні потреби, шукати, аналізувати та критично оцінювати цифрові ресурси, інтегрувати їх у навчальний процес і організовувати освітню взаємодію. До цифрової компетентності також належать уміння застосовувати інноваційні практики навчання (інтерактивне і змішане навчання, гейміфікація, «перевернутий клас», адаптивне і персоналізоване навчання, імерсивне навчання, цифровий сторітеллінг), забезпечувати інклюзію, персоналізацію й активне залучення здобувачів освіти, а також етичне й безпечне використання технологій у комунікації, колаборації, створенні й поширенні цифрових ресурсів та вирішенні професійних завдань (Толочко, 2021, с. 30; Дядюшкін, 2025, с. 105; Пискун, 2025, с. 226).

Цифрова компетентність педагога охоплює знання, вміння, навички та ціннісні орієнтири для ефективного використання цифрових технологій у навчальному процесі та професійному розвитку. Вона передбачає доцільне застосування цифрових засобів, роботу з готовими продуктами та створення власного контенту, розвиток творчих здібностей здобувачів освіти, оптимізацію педагогічної діяльності та впровадження інновацій. Складові компетентності групуються за п'ятьма напрямами: цифрове суспільство та безпека; професійний розвиток і співпраця; використання та аналіз цифрових ресурсів; навчання та оцінювання учнів; розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти (Пискун, 2025, с. 228; Овдійчук, 2025, с. 66).

На формування цифрової компетентності педагогів і майбутніх учителів впливають цифровізація освіти та наявність відповідних нормативно-правових документів, критерії розвитку компетентності і санітарні норми застосування технологій, здатність післядипломної освіти задовольняти потреби підвищення кваліфікації, наявність наукових і навчально-методичних ресурсів, оновлені навчальні програми та цифровий контент для студентів, імплементація національних і міжнародних проєктів цифровізації, функціонування електронних платформ для обміну досвідом та накопичення освітніх ресурсів, розвинена ІТ-інфраструктура закладів освіти, забезпечення доступності й прозорості освітніх послуг і даних, а також висока мотивація

педагогів до професійного розвитку та неперервного самовдосконалення у сфері цифрової грамотності (Толочко, 2021, с. 32; Овдійчук, 2025, с. 67).

Професійне зростання та підвищення компетентності педагога забезпечують сприятливі творчі умови в закладі освіти, систематична самоосвітня діяльність і підвищення кваліфікації, участь у проєктах, конкурсах, конференціях і методичних об'єднаннях, особистісно зорієнтована методична підтримка, акцент на інноваційній та творчо-пошуковій діяльності, об'єктивна оцінка праці та моральне й матеріальне стимулювання (Ціпан, 2016, с. 180; Раковець, 2021, с. 52).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, цифрова компетентність педагогів постає ключовою умовою ефективного сучасного освітнього процесу та підвищення якості знань здобувачів освіти. Це інтегральна професійна якість, що поєднує знання, вміння, навички, педагогічну майстерність та здатність ефективно використовувати цифрові ресурси, що вимагає постійного професійного розвитку та самовдосконалення. Її розвиток є ключовою умовою підвищення якості освіти, формування критичного мислення, креативності та професійної готовності здобувачів освіти до сучасних викликів. Формування цифрової компетентності педагогів потребує сприятливих умов: наявності відповідної інфраструктури, професійної підтримки, оновлення навчальних програм, мотивації, створення цифрового освітнього простору та активної державної і громадської підтримки. Перспективи дослідження полягають у поглибленні аналізу ефективних практик розвитку цифрових компетентностей в учасників освітнього процесу, розробленні нових методик їх формування та поширенні інноваційних педагогічних технологій.

Науковий керівник: Ткачова Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International journal of educational technology in higher education*, *19*(1), 8.

Ervianti, E., Sampelolo, R., &Pratama, M. P. (2023). The influence of digital literacy on student learning. *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science*, *5*(2), 358–365.

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational technology research and development*, *68*(5), 2449–2472.

Gilligan, J. (2020, July). Competencies for educators in delivering digital accessibility in higher education. In *International Conference on Human-Computer Interaction*, 184–199.

Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., Коношевський, О. Л., & Слободянюк, А. А. (2023). Розвиток цифрової грамотності здобувачів освіти засобами цифрових освітніх середовищ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. №75*. С. 7–14.

Дядюшкін, Р. В., & Дубасенюк, О. А. (2025). Цифрова компетентність педагогів та підготовка ІТ фахівців у закладах вищої освіти як провідний чинник створення ефективних освітніх веб-ресурсів. *V Всеукраїнська науково-практична конференція*

«Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій», 4 квітня 2025 р., Глухів. С. 104–106.

Кривонос, М. П. (2023). *Цифрова компетентність сучасного педагога*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Цифрова освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку», 26 жовтня 2023 року, Запоріжжя.

Масліч, С. В. (2020). Цифрова компетентність педагога в контексті сучасної освітньої парадигми. *VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих в системі неперервної освіти» (26 листопада 2020 року).* Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти, м. Біла Церква, Україна. С. 142–146.

Овдійчук В., 2025. Цифрова компетентність як одна з базових компетентностей майбутніх учителів інформатики. *Освіта. Інноватика. Практика. Том 13*, №3. С. 64–69

Пискун, О. М. 2025. Цифрова компетентність як необхідний складник педагогічної майстерності сучасного педагога. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (4 квітня 2025 р.)*. Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів. С. 226–228.

Поліщук, В. (2025). Цифрова трансформація освіти і розвиток лідерської компетентності майбутнього педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (219), 500–503.

Раковець, О., & Раковець, С. (2021). Компетентність педагога як основа його професійної майстерності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1*(105), 50–60.

Толочко, С. В. (2021). Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, *13*(169), 28–35.

Філіппова, Л. В., Коробейнікова, Т. І., & Михалюк, А. М. (2023). Розвиток цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти в Україні в сучасних реаліях. *Академічні візії*, (17).

Дмитро ЗАВГОРОДНІЙ
аспірант кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
whoeas@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАГІСТРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Характерними ознаками розвитку сучасного суспільства є цифровізація та глобалізація інформаційних потоків, активне зростання ролі медіа в повсякденному житті людей. В умовах освітнього процесу це зумовлює необхідність формування в магістрантів педагогічних спеціальностей не лише цифрової, а й інфомедійної грамотності, що передбачає наявність в освітян здатності правильно сприймати, аналізувати, інтерпретувати та створювати інформаційно-медійний контент. Така компетентність є важливою складовою фахової підготовки педагога, адже від рівня сформованості вказаної грамотності залежить його готовність розвивати у здобувачів освіти критичне мислення й інформаційну культуру, відповідальне ставлення до інформації.

Особливої актуальності окреслена проблема набуває в контексті здійснення дистанційної освіти, оскільки в умовах загострення бойових дій в Україні ця форма навчання домінує в багатьох регіонах України. Дистанційний формат навчання ставить принципово нові вимоги до педагогів, зокрема щодо використання цифрових ресурсів, різноманітних інтерактивних платформ і медіасередовищ, що потребує високого рівня сформованості інформаційної й медійної компетентності. У зв'язку з цим важливим завданням магістерської підготовки майбутніх педагогів є створення умов для ефективного формування в них інфомедійної грамотності, що забезпечує конкурентоспроможність фахівців на ринку праці та готовність до викликів сучасного цифрового суспільства. Проте висновки фахівців про стан сформованості інфомедійної грамотності освітян засвідчують необхідність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі.

Мета публікації — схарактеризувати стан наукової розробленості проблеми формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти у вітчизняних ЗВО, визначити методи й форми навчання, які доцільно використовувати в указаному процесі.

Методологія і методи дослідження. Під час проведення дослідження використано такі групи методів: аналіз, систематизація й узагальнення теоретичних положень науковців з окресленої проблеми, спостереження за освітнім процесом у дистанційному форматі у ЗВО, анкетування й тестування магістрів-педагогів з метою виявлення рівня їхньої інфомедійної грамотності, аналіз передового викладацького досвіду та результатів власного

емпіричного дослідження щодо форм і методів формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти.

Результати дослідження. Проблема формування інфомедійної (інформаційної й медійної) грамотності магістрантів-педагогів в освітньому режимі ЗВО привертає дедалі більше уваги вітчизняних дослідників. У наукових працях і методичних доробках визначено ключові поняття дослідження, виокремлено та схарактеризовано структурні складники інфомедійної грамотності магістрів-педагогів, освітні технології й підходи до її формування в різних навчальних програмах ЗВО.

Зокрема, поняття «інфомедійна грамотність» визначено в науковій літературі як: відповідна компетентність фахівця, що охоплює його здатність здобувати потрібну інформацію з різних джерел (зокрема медійних), критично її осмислювати та ухвалювати на цьому підґрунті адекватні рішення; створювати інформацію й поширювати її за допомогою сучасних медіа, розуміти вплив медійних засобів на свідомість особистості (Антонченко, 2021); особистісне утворення педагога, що системно поєднує сукупність знань, умінь, навичок, установок, необхідних для забезпечення доступу фахівця до необхідних інформаційних ресурсів, здійснення критичного аналізу, оцінювання, інтерпретування наявних фактів, використання, поширення та створення інформаційного й медійного контенту з використанням сучасних засобів та інструментів (Ткачова, Ткачов, Собченко, 2022); результат засвоєння здобувачами основних освітніх компонентів, що забезпечують формування в них навичок працювати з різними видами інформації та видами медіа в освітньому процесі та взагалі для задоволення індивідуальних потреб особистості (Слижук, 2022, с. 194).

Як зазначає О. Семеног, інфомедійна грамотність фахівця охоплює такі складники: розвинене критичне мислення, що дає змогу оцінювати медіаконтекст, виявляти фейки; навички дотримання норм інформаційної культури, вияву толерантності; інфомедійні вміння, що дозволяють правильно тлумачити текст інтерв'ю чи виступу, працювати з наведеними фактами, аналізувати надані фото чи інфографіку, аргументовано пояснювати власне бачення сприйнятої інформації; створювати потрібні медіатексти (Семеног, 2021, с. 334). Т. Коноваленко й Ю. Надольська також констатують, що сьогодні молодь значно менше довіряє традиційним медіа (газети, телебачення, радіомовлення тощо), надаючи перевагу інтернет-виданням, блогам та різним соціальним медіа. Автори інформації нерідко поширюють маніпулятивний контент чи відкриті фейки. Однак кожний педагог має не лише грамотно споживати інформацію, а й допомагати сформувати такі вміння у здобувачів (Коноваленко, Надольська, 2021, с. 189).

Як визначено в процесі наукового пошуку, до ефективних методів формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів у дистанційному режимі належать такі:

- *інформаційно-пошукові*, що забезпечують оволодіння студентами сучасними стратегіям пошуку, відбору, оцінювання й перевірки достовірності отриманого в цифровому середовищі медіаконтенту;

- *аналітико-критичні*, що спрямовані на розвиток умінь здобувачів критично аналізувати медійну інформацію, робити фактчекінг, виявляти маніпулятивні техніки;
- *проєктні*, що дають студентам змогу створювати власну інформаційну та медіапродукцію (відео, презентації, освітні блоги);
- *дискусійно-комунікативні*, що залучають майбутніх педагогів до участі в онлайн-дебатах, круглих столах, форумах для обговорення певних нагальних інформаційних проблем;
- *інтерактивні*, що передбачають використання вебквестів, кейс-методу, рольових ігор і симуляцій для відпрацювання навичок роботи з різними видами інформації;
- *рефлексивні*, що залучають майбутніх педагогів до ведення електронних портфоліо, щоденників чи блогів.

Своєю чергою, ефективними формами формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів у дистанційному режимі є:

- онлайн-лекції та вебінари, під час яких використовують інтегровані мультимедійні матеріали;
- віртуальні практикуми, семінари з аналізу конкретних інформаційних кейсів;
- інтерактивні майстер-класи і тренінги з застосуванням різних цифрових ресурсів та інструментів (Padlet, Kahoot, Mentimeter тощо);
- групові онлайн-проєкти з розроблення та представлення різноматних медіапродуктів;
- так звані медіааналітичні онлайн лабораторії онлайн, що забезпечують колективний аналіз інформації з медіа;
- форуми та дискусійні платформи (Google Classroom, Moodle, MS Teams) для спільного обговорення актуальних проблем.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів в умовах дистанційної освіти є актуальною проблемою сьогодення. Ця грамотність забезпечує здатність здобувача до вияву критичного мислення, усвідомленого використання різних видів інформації та створення якісного медійного контенту. Дистанційна освіта має значні резерви для розвитку інфомедійної грамотності магістрантів завдяки можливості використання інтерактивних цифрових платформ і мультимедійних ресурсів, здійснення онлайн-комунікації. Водночас цей вид освіти потребує від магістрантів демонстрації високого рівня самостійності, відповідальності та цифрової культури студентів.

Ефективне формування інфомедійної грамотності магістрантів-педагогів в умовах дистанційного навчання можливе за умови інтеграції різних інноваційних методів та форм організації освітньої діяльності. При цьому викладачі мають бути здатні створювати цифрово орієнтоване освітнє середовище, мотивувати здобувачів до активної взаємодії, застосовувати різні інструменти моніторингу й оцінювання рівня сформованості інфомедійної грамотності.

Подальший науковий пошук передбачається спрямовувати на перевірку ефективності акторської методики формування інфомедійної грамотності магістрів-педагогів, адаптованих до умов дистанційної освіти у вітчизняних закладах вищої освіти.

Науковий керівник: Таможська Ірина Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Антонченко, М. (2021). *Дефініція поняття «інфомедійна грамотність педагога».* Інфомедійна грамотність — невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти, 12–21. Київ: Академія української преси.

Коноваленко, Т. В., & Надольська, Ю. А. (2021). *Формування інфомедійної грамотності студентів на заняттях із фахових дисциплін*. Інфомедійна грамотність — невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти (с. 187–194). Київ: Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси.

Семеног, О. М. (2021). *Медіа&вчительський кампус як засіб формування інфомедійної грамотності*. Інфомедійна грамотність — невід'ємна складова навчального процесу закладу вищої освіти, 332–338. Київ : Академія української преси, IREX, Центр Вільної преси.

Слижук, О. А. (2022). Інтеграція інфомедійної грамотності у процес навчання української літератури в 5–6 класах нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 1*(349), 193–202.

Ткачова, Н. О., Ткачов, А. С., & Собченко, Т. М. (2022). Формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів засобами педагогічних дисциплін. *Освіта та педогогічна наука, 1*(180), 70–81.

Любов ЗЄНЯ
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету
liubovzenia@gmail.com

Ганна БОРЕЦЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
та методики навчання іноземних мов
Київського національного лінгвістичного університету
hanna.boretska@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі нагальною потребою сьогодення постає якісна професійна підготовка вчителя іноземної мови, вимоги до якої зазначено у багатьох нормативних документах (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», 2016; Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776 «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти», 2018; Національна рамка кваліфікацій, 2020; Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024 та ін.). Відповідно до сучасних вимог було розроблено, впроваджено та успішно акредитовано у 2024 році освітні програми для другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю А4 (014) Середня освіта «Французька мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов» (спеціалізація А4.023 Французька мова та зарубіжна література) та «Іспанська мова і друга західноєвропейська мова, зарубіжна література, методика навчання іноземних мов» (спеціалізація А4.024 Іспанська мова та зарубіжна література), за якими здійснюється професійна підготовка вчителів іноземних мов на філологічному факультеті освітніх технологій Київського національного лінгвістичного університету (Зєня, Борецька, Свиридюк, 2024; Борецька, 2024; Зєня, Борецька, 2025 та ін.).

Мета і завдання дослідження передбачають визначення тенденцій оновлення змісту професійної підготовки вчителів на другому (магістерському) рівні вищої освіти з огляду на сучасний контекст розвитку суспільства і освіти.

Результати дослідження. Аналіз досвіду роботи на зазначених освітніх програмах, вивчення результатів анкетування / опитування здобувачів вищої освіти та представників інших груп стейкголдерів (роботодавців, науково-педагогічних працівників, випускників), урахування зауважень і рекомендацій експертної групи та галузевої експертної ради Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, висловлені за результатами

акредитаційної експертизи освітніх програм, дозволили виокремити чинники, які обумовлюють особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов у контексті сучасних викликів і вимагають оновлення її змісту.

Умовно поділяємо виокремлені чинники на дві групи: 1) соціальні чинники, до яких належать такі, що відображають зміни у життєдіяльності суспільства і розвитку освіти; 2) чинники розвитку іншомовної освіти, спричинені сучасними викликами у професійній діяльності вчителя іноземної мови, а відповідно і його професійній підготовці.

Розглянемо деякі проблеми, спричинені зазначеними чинниками, що потребують розв'язання задля підвищення ефективності професійної підготовки сучасного вчителя іноземних мов на другому (магістерському) рівні вищої освіти.

Серед найбільших проблем, що постають із моменту започаткування програми — недостатній набір здобувачів освіти на другий (магістерський) рівень, що зумовлено об'єктивними соціальними чинниками: воєнним станом; недостатньою престижністю професії вчителя в суспільстві; досить високою вартістю навчання; статусом самодостатності освіти для працевлаштування фахівця з освітнім ступенем бакалавра; домінуванням англійської мови в різних сферах життєдіяльності суспільства у порівнянні з іспанською та французькою та інші. Тому збільшення набору здобувачів освіти на освітні програми підготовки вчителя іноземної мови — актуальне завдання в умовах зниження мотивації до вибору професії вчителя та конкуренції між закладами вищої освіти. З метою збільшення набору здобувачів освіти може бути проведено такі заходи: популяризація освітніх програм у соціальних мережах, розширення профорієнтаційної роботи, проведення інтерактивних «Днів відкритих дверей» із залученням здобувачів освіти, формування привабливого іміджу професії шляхом оприлюднення реальних історій успіху випускників та демонстрації можливостей кар'єрного зростання.

Одна з найважливіших проблем — визначення змісту освіти з урахуванням контингенту здобувачів, характерною рисою якого є неоднорідність з огляду на галузь знань, спеціальність, спеціалізацію, за якими здобувачі ступеня магістра отримали освіту на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. Особливої уваги потребують здобувачі освіти, які отримали диплом бакалавра з іншої галузі і скористалися можливостями перехресного вступу. За період навчання в магістратурі у них має бути сформовано фахові компетентності, зокрема предметно-методична і психологічна компетентності, компетентність педагогічного партнерства та інші. Водночас у здобувачів освіти, які завершили бакалаврат за спеціальністю А4 (014) і вже мають певний рівень сформованості фахових компетентностей, навчання в магістратурі передбачає подальший розвиток. Досягнення результатів навчання, визначених освітніми програмами, всіма здобувачами освіти на належному рівні вимагає розширення змісту професійної підготовки за рахунок адаптаційних навчальних курсів з базових дисциплін і регулярних консультацій науково-педагогічних працівників. Підвищенню ефективності професійної підготовки сприятиме також урахування в освітньому процесі основних положень міждисциплінарного підходу з огляду на надзвичайну здатність іноземної мови до інтеграції з різними предметними галузями.

Ключовими викликами підготовки вчителя іноземних мов можна вважати зростання вимог до рівня володіння іноземними мовами (рівень С1–С2 за Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти), що досить складно реалізувати за умови відносно нетривалого терміну навчання в магістратурі та нормативного зменшення годин на аудиторну роботу. Вирішення цієї проблеми пов'язуємо з активізацією самостійної роботи здобувачів, що забезпечується укладеними викладачами посібниками для самостійної роботи, електронними курсами з використанням сучасних мультимедійних ресурсів.

Розширення змісту професійно-методичної підготовки потребує формування у здобувачів готовності до роботи в умовах інклюзивного й мультикультурного середовища. З метою ознайомлення здобувачів освіти з особливостями навчання іноземних мов в інклюзивному та мультикультурному середовищі відповідні теми було включено до робочих програм навчальних дисциплін «Психологія розвитку», «Педагогічні студії: освітній процес, менеджмент», «Методика навчання французької / іспанської мови в закладах загальної середньої освіти» та проведені зустрічі з педагогами-практиками.

Важливим завданням здобуття освіти на другому (магістерському) рівні є формування у здобувачів дослідницької компетентності як здатності ініціювати дослідження з метою підвищення ефективності освітнього процесу; визначати цілі, завдання, етапи і методи дослідження; готувати українською та іноземними мовами доповіді й публікації за результатами наукового дослідження з дотриманням академічної доброчесності; апробовувати результати науково-дослідницької діяльності на науково-практичних конференціях і впроваджувати їх в освітній процес (Зєня, Борецька, 2025).

Написання кваліфікаційної роботи магістра, публічний захист якої є складовою атестації здобувачів вищої освіти, демонструє рівень сформованості дослідницької компетентності та потребує розвитку дослідницьких умінь з дотриманням академічної доброчесності, зокрема академічного письма, роботи з літературою, що викликає значні труднощі у здобувачів освіти. Їх подолати можна шляхом введення навчальних дисциплін, спрямованих на формування в здобувачів дослідницької компетентності вчителя іноземної мови і ознайомлення магістрантів із методологією наукового дослідження та методикою його реалізації, запровадження регулярних консультацій з науковим керівником, участі в науково-практичних конференціях та проведенні науково-педагогічними працівниками заходів з популяризації правил академічної доброчесності серед здобувачів освіти, а також впровадження у закладах вищої освіти політики «нульової толерантності» до будь-яких виявів академічної недоброчесності.

Перспективи функціонування і розвитку освітніх програм з урахуванням сучасних викликів вбачаємо в розширенні можливостей міжнародної співпраці та інтеграції неформальної / інформальної освіти у процес навчання. Міжнародну співпрацю може бути активовано за рахунок збільшення кількості гостьових лекцій закордонних колег, участі здобувачів у програмах академічної мобільності, запровадження для здобувачів освіти практики отримання подвійних дипломів. Інтеграцію неформальної / інформаль-

ної освіти в освітній процес може бути реалізовано на основі участі здобувачів освіти у вебінарах, перегляду й аналізу відеоуроків, відвідування курсів підвищення кваліфікації та перезарахування отриманих результатів з метою заохочення здобувачів до участі в заходах неформальної та/або інформальної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підготовка вчителя іноземної мови на другому (магістерському) вищої освіти має будуватися як динамічна, адаптивна система, відкрита до змін, зумовлених сучасним соціальним контекстом. Оновлення змісту професійної підготовки вчителя іноземних мов має здійснюватися з урахуванням викликів сьогодення і вимог нового Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (2024).

Проблеми забезпечення дидактичної доцільності змісту професійної підготовки здобувачів освіти, його відповідності фаховим компетентностям і результатам навчання, належного рівня його прагматичності з огляду на функції сучасного вчителя іноземних мов становлять предмет нашого подальшого дослідження.

Борецька, Г. Е. (2024). Педагогічна практика: результати опитування роботодавців та студентів у контексті професійної підготовки вчителя англійської мови. *Іноземні мови,* (1), 50–62.

Зєня, Л. Я., Борецька, Г. Е., Свиридюк, В. П. (2024). Професійна підготовка вчителя іноземної мови і зарубіжної літератури на другому (магістерському) рівні вищої освіти: зміст та структура освітньої програми. *Іноземні мови,* (3), 11–23.

Зєня, Л. Я., Борецька, Г. Е. (2025). Цілі та зміст професійної підготовки вчителя-магістра іноземної мови відповідно до нового професійного стандарту. *Іноземні мови*, (1), 13–24.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

Анна КЛІМАРЧУК
студент факультету іноземної філології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
annaklim2411@gmail.com

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому просторі, що стрімко змінюється, професійний розвиток учителя-філолога набуває особливої ваги. Постійна зміна вимог до компетентностей педагога, зростання ролі критичного мислення, цифрової грамотності та креативності в освітньому процесі потребують нових підходів до викладання літератури. Запровадження Нової української школи (НУШ) актуалізує пошук інноваційних методик, спрямованих на формування ключових компетентностей учнів та розкриття їхнього потенціалу. В умовах інформаційного суспільства, в якому тексти різного походження постійно взаємодіють, розуміння та застосування інтертекстуальності постає ефективним інструментом для учнів та потужним чинником для професійного зростання вчителя. Інтертекстуальність дає змогу розглядати літературний твір не як ізольований артефакт, а як частину ширшого культурного поля, багатого на контексти, алюзії та ремінісценції, що значно поглиблює освітній процес.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та розкрити практичне значення застосування інтертекстуального підходу як чинника професійного розвитку вчителя-філолога в умовах сучасної освітньої парадигми НУШ. Для досягнення зазначеної мети було поставлено такі завдання:

1. Визначити сутність інтертекстуальності та її теоретико-методологічні засади у контексті викладання сучасної зарубіжної літератури.
2. Обґрунтувати роль інтертекстуальності у формуванні ключових компетентностей учнів Нової української школи.
3. Проаналізувати вплив застосування інтертекстуального підходу на методичний розвиток та цифрову компетентність учителя.
4. Дослідити, як робота з інтертекстом сприяє розвитку критичного мислення, емпатії та педагогічної рефлексії вчителя-філолога.
5. Окреслити можливості інтертекстуальності для підвищення професійної мотивації та формування педагогічної ідентичності.

Методологія та методи дослідження. Дослідження ґрунтується на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів до освіти. У роботі використано комплекс теоретичних методів: аналіз наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем інтертекстуальності, професійного розвитку педагогів та викладання зарубіжної літератури в НУШ; синтез та узагальнення для формування цілісної картини досліджуваної проблеми; порівняння та систематизація для виявлення

спільних і відмінних рис у розумінні інтертекстуальності та її застосування. Елементи педагогічного моделювання дозволили окреслити оптимальні шляхи інтеграції інтертекстуального підходу в освітній процес, а прогнозування — визначити перспективи подальших наукових пошуків.

Результати дослідження. Інтертекстуальність як концепцію, що кардинально змінила розуміння тексту в гуманітарних науках, ввела у науковий обіг у 60-х роках ХХ століття Юлія Кристева. Дослідниця визначала інтертекстуальність як «переміщення і трансформацію текстів», за яких кожен текст є «мозаїкою цитат, кожен текст — це вбирання і трансформація іншого тексту». Ця концепція відхиляє ідею про ізольованість художнього твору, натомість стверджуючи його нерозривний зв'язок з усім попереднім і сучасним культурним простором (Cherniavska, Shokurov & Diachenko, 2025). Кожен твір «говорить» з іншими — за допомогою прямих і прихованих цитат, алюзій, ремінісценцій, парафраз, пародій, стилізації, мотивів та архетипів. Теоретичні засади інтертекстуальності висвітлено в працях, що аналізують її роль у сучасному літературознавстві. У постмодерністському художньому дискурсі інтертекстуальність виконує функцію маркера, що структурує смислові рівні твору та впливає на його сприйняття в контексті культурних і семіотичних зв'язків (Hurbanska, 2016).

Для вчителя-філолога розуміння інтертекстуальності означає усвідомлення того, що сучасна зарубіжна література активно використовує цей принцип, створюючи багатошарові, поліфонічні твори. Наприклад, романи постмодернізму часто свідомо «грають» з прецедентними текстами, вимагаючи від читача не лише буквального розуміння сюжету, а й здатності розпізнавати ці приховані зв'язки. Це перетворює читання на своєрідний діалог між текстом, автором, читачем та іншими текстами. Педагогічний потенціал інтертекстуальності полягає в тому, що вона дає змогу вийти за рамки традиційного лінійного аналізу тексту, сприяючи розвитку багатовимірного мислення учнів. Замість пасивного сприйняття інформації, учні залучаються до активного процесу «розшифровки» культурних кодів, пошуку смислових паралелей та осмислення динаміки взаємодії художніх світів. Це стимулює дослідницьку діяльність учнів, їхнє критичне оцінювання прочитаного та формування цілісного світогляду, в якому культурні явища не існують відокремлено, а переплітаються у складну мережу (Torchynska et al., 2021).

Застосування інтертекстуального підходу потребує від учителя глибоких знань не лише самої літератури, а й культурного контексту, історії, міфології, філософії, мистецтва. Це перетворює підготовку до уроків на захопливий процес наукового пошуку, що безпосередньо сприяє професійному зростанню педагога.

Одним з ключових виявів професійного розвитку є здатність вчителя адаптувати методи навчання до потреб учнів. Інтертекстуальність стимулює саме цю здатність: учитель обирає міжтекстові зв'язки відповідно до рівня, віку, інтересів класу, поєднує літературні тексти з історичними, філософськими, візуальними чи аудіовізуальними джерелами. Це сприяє розвитку методичної гнучкості, розширенню педагогічного арсеналу і підвищенню якості навчального контенту (Batrynchuk, 2016). Учитель, який практикує

інтертекстуальний підхід, водночас є дослідником, фасилітатором і дизайнером освітнього середовища.

Прикладом означеного може слугувати вивчення повісті-притчі Е. Гемінгвея «Старий і море» на основі біблійних алюзій та античної міфології, що розширює горизонти сприйняття твору та його філософського змісту. Це може передбачати аналіз образу риби-марліна як символу боротьби, що перегукується з біблійними мотивами страждань і випробувань, або порівняння стійкості Сантьяго з героями давньогрецьких міфів (наприклад, Сізіфом, Прометеєм), що є важливим аспектом вивчення античної спадщини в сучасній школі. Інтеграція твору Рея Бредбері «451° за Фаренгейтом» із сучасними темами цензури, маніпуляції медіа і цифрової культури дозволяє учням усвідомити актуальність проблем, порушених у творі, та їхній зв'язок із реальним світом. Учитель може запропонувати учням порівняти ідеї Бредбері з творами Джорджа Орвелла «1984» або Олдоса Гакслі «Прекрасний новий світ», створюючи широке інтертекстуальне поле для обговорення дистопій. Такий підхід спонукає учнів до глибшого осмислення творів, а вчителя — до постійного пошуку нових міжпредметних зв'язків, що потребує постійного самовдосконалення та опанування нових методик викладання.

Застосування інтертекстуальних практик нерозривно пов'язане з використанням цифрових ресурсів. Вивчення літературного твору на основі інтертекстуальності значно виграє від використання відеофрагментів (наприклад, екранізацій, документальних фільмів, інтерв'ю з авторами), подкастів, інтерактивних мап, сервісів доповненої реальності (наприклад, Thinglink, Genially, Padlet). Робота з такими інструментами сприяє розвитку цифрової компетентності вчителя як ключової у професійному стандарті педагога НУШ. Дослідження показують, що інтеграція цифрових інструментів у інтертекстуальний аналіз підвищує залученість учнів та сприяє формуванню їхньої інформаційно-цифрової компетентності. Крім того, цифрова інтертекстуальність дозволяє зробити уроки більш інклюзивними і доступними для учнів з різними стилями навчання, надаючи різноманітні формати представлення інформації (EBSCO, n.d.).

Професійний розвиток учителя неможливий без рефлексії. Інтертекстуальний аналіз спонукає педагога виходити за межі однозначних тлумачень, шукати паралелі, ставити запитання, порівнювати. Паралельний аналіз образу Прометея в творах Есхіла, Байрона та Лесі Українки стимулює і учнів, і вчителя до критичного сприйняття ідейних нашарувань та етичних дилем. Учитель навчається формулювати проблемні питання, які орієнтують учнів на глибокий аналіз та самостійні висновки, сприяючи розвитку критичного мислення.

Постійна робота з літературними паралелями забезпечує формування в педагога здатності до емпатії — глибшого розуміння людських переживань, конфліктів і мотивацій, зображених у різних культурах і епохах. Це сприяє створенню атмосфери педагогічного партнерства, довіри та діалогу, що є визначальними рисами гуманістичної освіти в НУШ. Педагогічна рефлексія, що постає внаслідок постійного переосмислення методів і результатів застосування інтертекстуальності, є рушійною силою для неперервного самовдосконалення вчителя.

Педагог, який працює з інтертекстом, має змогу творити власну авторську методику, адаптуючи її до потреб кожного класу та індивідуальних особливостей учнів. Це дозволяє йому відчувати змістовність і унікальність власної праці, що значно підвищує професійну мотивацію та формує стійку педагогічну ідентичність. Учитель-філолог перестає бути лише виконавцем програми — він стає автором свого освітнього простору, ініціатором нових підходів і джерелом натхнення для учнів. Саме така позиція підтримує інтерес до фаху й стимулює до подальшого професійного вдосконалення, перетворюючи рутинну роботу на творчий пошук.

Разом із перевагами, інтертекстуальність характеризує необхідність у високому рівні теоретичної підготовки, академічної доброчесності та педагогічної відповідальності. Необхідність добирати міжтекстові зв'язки, готувати інтегровані матеріали, розробляти проєкти, вести учнів від простого до складного, враховуючи їхній рівень підготовки — це серйозне навантаження на вчителя. Тому важлива умова успішного професійного розвитку — інституційна підтримка: спеціалізовані курси підвищення кваліфікації, міжшкільні обміни досвідом, менторські програми, участь у професійних спільнотах та наукових конференціях. Створення методичних посібників та електронних ресурсів, присвячених інтертекстуальному викладанню, також може суттєво полегшити роботу педагогів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування інтертекстуального підходу у викладанні сучасної зарубіжної літератури в НУШ є не лише інноваційною методикою формування ключових компетентностей учнів, а й потужним каталізатором професійного розвитку вчителя-філолога. Інтертекстуальність сприяє зростанню методичної гнучкості, розвитку цифрової компетентності, поглибленню критичного мислення та емпатії, а також посилює професійну мотивацію та творчу реалізацію педагога. Це дозволяє вчителю зайняти позицію активного творця освітнього середовища, відповідаючи сучасним викликам і вимогам НУШ.

Перспективним напрямом подальших досліджень у цій сфері є створення авторських модулів для викладання літератури в інтегративному полі інтертекстуальних зв'язків, вивчення впливу таких підходів на мотивацію й академічну успішність учнів, а також систематизація цифрових платформ та інструментів, що сприяють формуванню інтертекстуального мислення. Подальші дослідження може бути присвячено розробленню критеріїв оцінювання інтертекстуальної компетентності учнів та вчителів, а також аналізу ефективності різних форм методичної підтримки педагогів у контексті впровадження інтертекстуальності.

Науковий керівник: Павлюк Алла Борисівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Batrynchuk, Z. R. (2016). Poniattia intertekstualnosti ta pidkhody do yoho doslidzhennia [The concept of intertextuality and approaches to its study]. *Naukovi zapysky*

Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiia». Seriia «Filolohichna», (61), 8–15. https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2016/n61/8.pdf

Cherniavska, S. M., Shokurov, O. V., & Diachenko, O. V. (2025). Intertekstualnistʹ u suchasnii literaturi: tradytsii i novatorstvo [Intertextuality in modern literature: traditions and innovation]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernads'koho. Seriia: Filolohiia. Zhurnalistyka*, *36*(75)(2), 228–232. https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.2.1/36

EBSCO. (n.d.). *Intertextuality*. EBSCO Research Starters. Retrieved July 21, 2025, from https://www.ebsco.com/research-starters/literature-and-writing/intertextuality

Hurbanska, S. O. (2016). Intertekstualʹnistʹ yak marker postmodernistsʹkoho khudozhnoho dyskursu v konteksti linhvosemiotychnoho doslidzhennia [Intertextuality as a marker of postmodernist artistic discourse in the context of linguistic and semiotic research]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiia». Seriia «Filolohichna»*, (61), 60–63. https://www.researchgate.net/publication/392340452_Marking_Intertextuality_in_the_Artistic_Discourse_of_the_Twentieth_Century

Torchynska, N., Shymanska, V., Gontsa, I., & Dudenko, O. (2021). Intertextuality as an integral component of the modern Ukrainian discourse (on the example of literary and journalistic styles). *Postmodern Openings*, *12*(4), 255–271. https://doi.org/10.18662/po/12.4/373

Віктор КОРАБЛЬОВ
завідувач освітньої лабораторії ШІ та робототехнічних систем
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
Korablov.VV@pdpu.edu.ua

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТУ «RESTART» В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Анотація

Війна в Україні триває, тож першочерговими залишаються безпека й неперервність навчання. Водночас важливо вже зараз готувати майбутніх учителів до повоєнного відновлення мотивації учнів. У тезах пропонуємо модель підготовки, що інтегрує гейміфікацію, проєктно-орієнтоване навчання (PBL), елементи арттерапії та «serious games» із використанням інструментів ШІ. Окремий акцент — університетська вибіркова дисципліна «Розробка ігор», яка формує кадровий і методичний ресурс для ініціатив на кшталт RESTART і є самодостатньо цінною навіть якщо конкретний проєкт не буде реалізовано. Новизна — поєднання травмоінформованого підходу, ігрового дизайну й PBL у підготовці вчителів для умов війни/після війни; очікуваний ефект — підвищення залученості студентів і учнів та готовність до гнучких форматів навчання (Ruiz et al., 2024; Uyen et al., 2023; UNESCO, 2025).

Актуальність дослідження

Сучасна українська освіта функціонує в умовах війни: пріоритетами є безпека учасників освітнього процесу та забезпечення неперервності навчання у змішаних і дистанційних форматах. Водночас необхідно закладати підвалини для повоєнного періоду, коли постане завдання відновлення навчальної мотивації та залученості учнів. Поєднання гейміфікації, цифрових ігор, арттерапевтичних практик і PBL пропонує інноваційний інструментарій, який також підтримує психосоціальну стійкість і підвищує інтерес до навчання (Spahl et al., 2024; Ruiz et al., 2024).

Мета і завдання дослідження

Мета — обґрунтувати модель підготовки майбутніх учителів до впровадження гейміфікації, цифрових ігор та арттерапевтичних компонентів у навчальний процес і в рамках ініціатив на кшталт «RESTART», актуальних в умовах війни та повоєнного відновлення. Завдання: проаналізувати підходи й кейси застосування гейміфікації, PBL, арттерапії та «serious games» у підготовці педагогів; описати інституційні кроки з підготовки студентів до участі у проєктах; запропонувати структуру підготовки з урахуванням безпеки, етики та міждисциплінарності.

Методологія і методи

Теоретичні: аналіз систематичних оглядів і метааналізів щодо гейміфікації в освіті, PBL у підготовці вчителів, ефективності арттерапії та ігрових інтервенцій для психічного здоров'я (Maddox et al., 2024; Ruiz et al., 2024). *Емпіричні:* узагальнення перших результатів упровадження вибіркової дисципліни «Розробка ігор» для студентів педагогічних спеціальностей (спостереження, опитування, аналіз навчальних артефактів).

Організаційно-методичними засадами підготовки є:

- *проєктно-орієнтована підготовка (PBL):* міждисциплінарні команди працюють над освітніми прототипами ігор; акцентується на постановці проблеми, дослідницькому компоненті, наративі та оцінюванні (rubrics, peer review);
- *оволодіння методами гейміфікації:* ігрові механіки/динаміки, типи гравців, конструювання «петлі мотивації», швидке прототипування на платформах (Kahoot/Quizizz/інші); етичний та інклюзивний дизайн;
- *психоедукація й арттерапевтичні підходи:* базовий травмоінформований підхід, безпечні рамки творчих практик, межі педагогічної ролі і маршрути перенаправлення до фахової допомоги;
- *цифрові ігри й інструменти ШІ:* генеративні інструменти для контенту; основи ігрового дизайну; приватність, безпека даних і авторське право;
- *безпека і неперервність навчання:* планування уроків з урахуванням тривог/укриттів і швидких переходів онлайн; офлайн-версії матеріалів; змішані групи.

Упровадження вибіркової дисципліни «Розробка ігор»

Дисципліну спрямовано на формування практичних навичок ігрового дизайну, застосування гейміфікації на уроках і участь у міжсекторальних ініціативах (зокрема, RESTART). *Зміст:* основи ігрових механік; наративні практики; швидке прототипування; базові інструменти ШІ; інклюзивність і доступність; етика і безпека навчальних ігор; педагогічні сценарії використання ігор у різних предметних галузях.

Важливо: курс має самодостатню цінність і забезпечує реалізацію освітніх результатів (ігровий дизайн, інклюзивний і безпечний урок, базові інструменти ШІ, портфоліо студента) незалежно від реалізації конкретного проєкту; участь у RESTART — комплементарна можливість масштабування компетентностей.

Короткий профіль та логіка проєкту «RESTART»

Програма: Erasmus+ KA2 Capacity Building.

Горизонтальні пріоритети: розширення можливостей на основі творчості; подолання прогалин у навичках за допомогою ШІ.

Секторальні пріоритети: інтеграція принципів психічного здоров'я у дизайн ігротерапії; доступність і інклюзивність; залучення громади та підтримка.

Ідея: арттерапія на основі створення відеоігор задля психологічної реабілітації людей, які пережили травму війни та переміщення. Учасники поєднують творчу рефлексію з набуттям професійних компетентностей; застосування ШІ для створення активів та аналізу емоційних/психологічних даних (big data) задля вдосконалення підходів і експертних систем.

Специфічні цілі RESTART:

- запровадити нову форму реабілітації шляхом розроблення відеоігор як інструменту арттерапії;
- інтегрувати принципи психічного здоров'я у дизайн ігротерапії для молоді та дорослих у зоні конфлікту;
- розвивати навички й професійні компетентності учасників (програмування, дизайн, створення ресурсів) із використанням ШІ;
- посилювати залучення громади на основі співпраці з місцевими організаціями/лідерами;
- використовувати ШІ для отримання data-driven інсайтів і формування експертних систем;
- підсилити вищу освіту на основі курсів і програм з інтеграцією ШІ та ігророзроблення в арттерапії.

Ключові види діяльності:

- ігрова арттерапія, що поєднує підтримку психічного здоров'я з навчанням ігророзроблення;
- сприяння відновленню після травми та стійкості на основі терапевтичного потенціалу ігор;
- емоційна експресія й опрацювання складних переживань у занурювальному середовищі гри;
- соціальний зв'язок: кооперативні/мультиплеєрні елементи, мережі підтримки;
- наративне відновлення агентивності за допомогою сторітелінгу в грі;
- збір і аналіз великих даних про психологічні реакції з використанням ШІ;
- освітні програми для університетів (інтеграція ШІ та ігророзроблення в арттерапію).

Очікувані результати для RESTART:

- посібник кращих практик з інтеграції розроблення відеоігор в арттерапію;
- зростання компетентностей у ШІ та ігророзробленні (портфоліо, інтерактивні наративи);
- зниження впливу посттравматичного стресу; поліпшення соціального функціонування;
- інтеграція у вищу освіту: нові курси/програми;
- big data → експертні системи для вдосконалення підходів;
- підсумкова наукова публікація;
- підвищення кваліфікації освітян і терапевтів у ШІ та гейміфікованих процесах;

- інклюзивні мережі спільнот і культурно чутливі інструменти;
- посилення ролі місцевих громад через спільні ігрові проєкти.

Синергія з підготовкою майбутніх учителів

Дисципліна «Розробка ігор» і блоки з гейміфікації, PBL та арттерапевтичних підходів є кадровою та методичною базою для RESTART: студенти готуються до ролей у міждисциплінарних командах (наратив/дизайн, педагогічне моделювання, UX, звук, прототипування), здобувають досвід взаємодії з громадами і формують портфоліо для участі у проєкті й масштабування практик у школі. Водночас курс є самодостатнім і корисним сам по собі: компетентності інтегруються у щоденну шкільну практику навіть якщо RESTART не буде реалізовано.

Таблиця 1

Відповідність компонентів курсу «Розробка ігор» цілям/активностям RESTART та очікуваним результатам студентів

Компонент підготовки	Ціль/активність RESTART	Очікуваний результат у студента
PBL-команди, прототипи ігор	Нові форми реабілітації; освітні програми для університетів	Досвід командного розроблення, портфоліо, інтеграція гри в урок
Гейміфікація уроку	Підвищення залученості та соціальної взаємодії	Моделі мотивації, механіки, сценарії уроків
Психоедукація й артпідходи	Інтеграція принципів психічного здоров'я	Травмоінформована позиція, безпечні практики
Цифрові ігри та інструменти ШІ	Подолання прогалин у навичках; big data/аналітика	Базовий ігровий/цифровий дизайн, етичне використання ШІ
Безпека і неперервність	Доступність/інклюзивність, гнучкі формати	Готовність до офлайн/онлайн/змішаних сценаріїв
Співпраця з громадами	Залучення громади, мережі підтримки	Комунікація зі стейкхолдерами, соціальна відповідальність

Етичні засади та межі ролей

Підготовка і практики здійснюються у межах травмоінформованого підходу: добровільність участі, інформована згода, конфіденційність і мінімізація персональних даних; безпечний контент без сцен насильства; чіткі межі ролей (педагог ≠ терапевт), маршрути перенаправлення до фахових психологічних служб; культурна чутливість і доступність. Робота з інструментами ШІ — з дотриманням академічної доброчесності й авторського права.

Результати (очікувані для підготовки здобувачів освіти):

- зростання мотивації та залученості в навчанні завдяки ігровим елементам;
- розвиток компетентностей проєктування навчальних ігор/модулів, комунікації й командної роботи;
- формування травмоінформованої педагогічної позиції та вмінь безпечної організації творчих активностей;
- готовність забезпечувати неперервність навчання за різних режимів;
- підготовка до участі у соціально значущих міждисциплінарних проєктах (як-от RESTART).

Висновки та перспективи подальших досліджень

Запропонована модель підготовки майбутніх педагогів, що інтегрує гейміфікацію, PBL, арттерапевтичні елементи та цифрові ігри, відповідає викликам воєнного часу і готує до завдань повоєнного відновлення. Подальші дослідження пов'язуємо з оцінюванням впливу навчальних ігор/модулів на мотивацію й благополуччя учнів; етичні та безпекові аспекти використання ігор і ШІ; методичні рекомендації для масштабування практик RESTART.

Alrajeh, T. S. (2021). Project-based learning to enhance pre-service teachers' teaching skills in science education. *Universal Journal of Educational Research, 9*(2), 271–279. https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090202

Maddox, G. A., Fitzgibbon, A., Serrano-Gallardo, P., Fancourt, D., & Shakespeare, T. (2024). On the effectiveness of visual arts therapy for traumatic stress: Meta-analysis and implications. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 31*(6), 1962–1984. https://doi.org/10.1002/cpp.3041

Pelizzari, F., et al. (2023). Gamification in higher education: A systematic literature review. *TD Tecnologie Didattiche, 31*(2), 89–110. https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/view/1335

Ruiz, J. J. R., et al. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review (2013–2023). *Frontiers in Education, 9*, 1466926. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926

Spahl, W., et al. (2024). Gamified digital mental health interventions for young people: A scoping review. *JMIR Serious Games, 12*, e64488. https://doi.org/10.2196/64488

Uyen, B. P., Pham, T. H., & Nguyen, M. T. (2023). Online project-based learning for teacher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), ep433. https://www.cedtech.net/article/online-project-based-learning-for-teacher-education-during-the-covid-19-pandemic-a-systematic-review-13238

UNESCO. (2025a, March 25). Public-private partnerships to bridge gaps in education continuity in times of crises: The Ukraine case study. https://www.unesco.org/en/articles/public-private-partnerships-bridge-gaps-education-continuity-times-crises-ukraine-case-study

UNESCO. (2025b, June 28). Supporting continuity of learning in Ukraine. https://www.unesco.org/en/global-education-coalition/ukraine-support

UNICEF. (2024). Ukraine Annual Report 2024. https://open.unicef.org/download-pdf?country-name=Ukraine&year=2024

UNICEF. (2025, September 1). 4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as the fourth academic year during war begins. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school

Максим КУРІЛЬЧЕНКО
аспірант кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
maksym.kurilchenko@karazin.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку вітчизняної вищої освіти характеризується активним упровадженням різноманітних цифрових технологій, які значною мірою трансформують традиційну організацію процесу навчання здобувачів. Особливої значущості сьогодні набуває проблема організації самостійної роботи майбутніх педагогів, що забезпечує не лише вдосконалення професійної компетентності, а й розвиток у студентів критичного мислення, формування вмінь знаходити, аналізувати, опрацьовувати потрібну інформацію та ефективно застосовувати її в різних видах діяльності. Очевидно, що використання цифрових технологій відкриває нові можливості для підвищення ефективності самостійної роботи майбутніх освітян, забезпечує її гнучкість, інтерактивність та персоналізованість. До того ж актуальність порушеної проблеми зумовлюється важливістю задоволення потреби підготовки майбутніх педагогів до ефективного здійснення навчальної та професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища. У цьому контексті важливим є пошук шляхів підвищення ефективності здійснення самостійної роботи майбутніми педагогами із використанням указаних технологій.

Мета дослідження — визначити шляхи забезпечення ефективної організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій.

Методологія і методи дослідження. У процесі проведення наукового пошуку було використано такі групи методів:

- теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація теоретичних положень різних науковців);
- емпіричні (спостереження за навчальною діяльністю студентів, анкетування та бесіди з ними й викладачами для виявлення ефективності застосування цифрових технологій у самостійній роботі, експеримент для перевірки ефективності авторської системи організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей засобами цифрових технологій).

Результати дослідження. Як визначено на основі аналізу наукової літератури, вчені висловлюють різні погляди щодо трактування самого поняття «самостійна навчальна робота студентів». І. Онищенко констатує, що зазначене поняття вчені тлумачать у широкому значенні як активну творчу діяльність здобувачів на всіх видах навчальних занять, а в більш вузькому — як один із видів навчальної діяльності, що здійснюється під методичним

керівництвом викладача, але без його безпосередньої особистої участі (Онищенко, 2015, с. 100–101).

Дослідники С. Ісаєва, Н. Соловей, І. Летуновська І. В. зазначають, що самостійна робота — це один із найважливіших компонентів процесу навчання, який реалізується на аудиторних заняттях чи в позааудиторний час під безпосереднім керівництвом викладача чи без його прямої участі (Ісаєва, Соловей, Летуновська, 2023, с. 391). Л. Грицюк і М. Сірук розуміють цей вид роботи як сплановану пізнавальну діяльність, що організовується викладачем і методично ним спрямовується для досягнення поставленої освітньої мети (Грицюк, Сірук, 2011, с. 10).

За поглядами А. Ткачова, Н. Ткачової й Т. Щебликіної, самостійна навчальна діяльність студентів є методично скоординованою й організаційно спланованою пізнавальною діяльністю студентів, що відповідає вимогам і змісту освітньо-професійних програм, спрямовується на опанування майбутніми педагогами ключових і фахових компетенцій, стимулювання професійно-особистісного становлення кожного студента; керується викладачем, проте здійснюється без його безпосереднього втручання (Ткачов, Ткачова, Щебликіна, 2020, с. 116–117).

Уточнимо, що в контексті нашого дослідження самостійну роботу розуміємо як форму організації навчання, спрямовану на формування визначених знань, умінь, компетентностей здобувачів освіти, що виконується ними самостійно, передбачає оптимальне поєднання традиційних та інноваційних (насамперед цифрових) засобів навчання і реалізується під керівництвом викладача, проте без його безпосередньої участі. Ці погляди відображено у нашій попередній публікації (Курільченко, 2025).

Як заначає І. Онищенко, основними перевагами застосування сучасних цифрових технологій в організації самостійної роботи студентів ЗВО є такі:

- можливість оперативного звернення до потрібних ресурсів та джерел інформації; органічне поєднання різних способів сприймання інформації;
- змога працювати з обраними матеріалами в індивідуальному режимі;
- самостійне обрання місця й часу для самостійної роботи, темпу її здійснення;
- суттєве скорочення часу на пошук і опрацювання необхідної інформації;
- можливість визначати оптимальний для конкретного студента рівень виконуваних завдань;
- наявність доступу до автоматизованих засобів контролю власних знань і рейтингового оцінювання навчальних досягнень;
- інтерактивна взаємодія між учасниками освітнього процесу та комп'ютерними технічними засобами; розширення можливостей для здійснення науково-дослідницької діяльності;
- створення сприятливих передумов для самореалізації і самовдосконалення особистості майбутнього фахівця (Онищенко, 2015, с. 102).

На основі аналізу наукової літератури та результатів власного дослідження було визначено, що основними шляхами забезпечення ефективної організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій є такі:

- розвиток пізнавальної й соціальної мотивації студентів шляхом застосування різних елементів гейміфікації (онлайн-змагання, рейтинги, бейджі тощо);
- персоналізація навчання, що передбачає надання студентам можливість обирати й реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії за допомогою адаптивних цифрових систем;
- забезпечення інтеграції традиційних методів навчання та цифрових освітніх технологій;
- запровадження інноваційних форм самостійної навчальної роботи студентів, наприклад, виконання завдань у форматі проєктної діяльності, вебквестів, віртуальних лабораторій, онлайн-досліджень тощо;
- поєднання різних освітніх ресурсів та цифрових платформ, зокрема використання сучасних систем управління навчанням (Moodle, Google Classroom тощо), електронних навчальних курсів, інтерактивних бібліотек, освітніх репозиторіїв тощо;
- розвиток комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу у цифровому середовищі на основі організації групових проєктів, дискусій на форумах, відеоконференцій, що стимулює співпрацю та взаємонавчання майбутніх педагогів, дозволяє набути їм досвід ділового спілкування в умовах квазіпрофесійної діяльності;
- проведення системного моніторингу і формувального оцінювання результатів самостійної навчальної роботи студентів шляхом застосування різних цифрових інструментів для контролю знань (онлайн-тести, електронні портфоліо, аналітика навчальних досягнень);
- цілеспрямоване формування цифрової грамотності майбутніх педагогів, зокрема розвиток умінь працювати з цифровими технологіями, використовувати онлайн-інструменти для самостійної освіти і самоосвіти, критично оцінювати наявний цифровий контент.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна підсумувати, що самостійна робота майбутніх педагогів є ключовим компонентом їхньої професійної підготовки, причому використання цифрових технологій значно підвищує її результативність, забезпечуючи доступ до різноманітних освітніх ресурсів та створюючи умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів. Тому проблема організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій набуває сьогодні особливої актуальності. Реалізація вказаних шляхів організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій справді забезпечує підвищення її ефективності.

Під час здійснення подальшого наукового пошуку передбачається узагальнити й оприлюднити результати перевірки ефективності авторської

системи організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій.

Науковий керівник: Бєляєв Сергій Борисович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Грицюк, Л. К., & Сірук, М. В. (2011). Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки,* (17), 9–14.

Ісаєва, С. Д., Соловей, Н. В., & Летуновська, І. В. (2023). Самостійна робота студентів як запорука ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти. *Грааль науки*, (28), 385–392.

Курільченко, М. О. (2024). Самостійна навчальна діяльність як педагогічна категорія. *Педагогічна академія: наукові записки,* (13). https://doi.org/10.5281/zenodo.14571590

Онищенко, І. (2015). Організація самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. *Проблеми підготовки сучасного вчителя,* (12), 99–105.

Ткачова, Н. О., Ткачов, А. С., & Щебликіна, Т. А. (2020). Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*, (49), 113–127.

Вадим ЛУНЯЧЕК
доктор педагогічних наук, професор
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
luniachek@karazin.ua

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ: ДОСВІД НЕЗАЛЕЖНОГО ПРОВАЙДЕРА

Актуальність дослідження. Запровадження постанов КМУ від 21 серпня 2019 року №800 та від 27 грудня 2019 року №1133, що розвинули ключові положення Закону України «Про освіту», докорінно трансформувало сферу професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. З ухваленням нормативних актів започатковано нову етапність у формуванні ринку освітніх послуг з підвищення кваліфікації, в якому основним результатом є не лише розширення кількості суб'єктів, здатних надавати відповідні послуги, а й формування конкурентного середовища, орієнтованого на підвищення їхньої якості. Саме завдяки цим змінам відбулася переорієнтація акцентів із формального підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників на реальну ефективність програм, інноваційність змісту, гнучкість освітніх траєкторій та більшу відповідність актуальним потребам освітянської спільноти. Отже, з оновленням нормативно-правової бази започатковано процес глибокої модернізації механізмів підвищення кваліфікації, що суттєво вплинуло на професійний розвиток кадрів та якість освітньої діяльності загалом.

Мета і завдання дослідження полягають у з'ясуванні тенденцій і проблем у підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів на прикладі одного із невеликих незалежних провайдерів — проєкту «Professional Development», що з'явився на ринку освітніх послуг у грудні 2021 року.

Методологія і методи дослідження. З метою вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження: *системного аналізу* — для теоретичного узагальнення основних підходів, що сформувалися у сфері підвищення кваліфікації педагогічних кадрів після 2019 р. в умовах диверсифікації освітніх послуг; *статистичні* — для об'єктивного відображення й узагальнення трансформацій і тенденцій у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників у новітній період; *порівняльний аналіз* — для зіставлення традиційних і альтернативних моделей підвищення кваліфікації, а також для виявлення відмінностей у підходах державних і незалежних провайдерів; *узагальнення та інтерпретації* — для формулювання висновків і рекомендацій щодо перспектив розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні.

Результати дослідження. Проєкт «Professional Development» розпочав свою роботу у грудні 2021 р. за кілька місяців до оголошення воєнного стану в Україні, в умовах карантину, обумовленого епідемію COVID-19. Проєкт заснувала креативна група фахівців закладів вищої та загальної середньої освіти з метою надання якісних освітніх послуг у сфері підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і реалізації права вчителів на отримання

альтернативних послуг у цій царині. Детально ці процеси ми аналізуємо у праці (Лунячек В., 2023). У період до вересня 2025 р. було підвищено кваліфікацію вчителям у 294 групах (табл.1).

Таблиця 1

Кількість груп, що підвищили кваліфікацію в проєкті «Professional Development»

2022	2023	2024	2025 (станом на вересень)
55	104	89	46

Під час роботи ми виходили з того, що виникнення нового провайдера на ринку послуг потребує різних форм і напрямів професійного розвитку педагогів та високого рівня надання освітніх послуг. Одним із прикладів диверсифікації є створення широкого спектра освітніх програм, представлених на вебсайті проєкту в розділі «Програми підвищення кваліфікації» (https://www.profdevelopment.com.ua/programs). У таблиці 2 висвітлено попит на програми підвищення кваліфікації на ринку освітніх послуг.

Таблиця 2

Попит на підвищення кваліфікації вчителів за окремими напрямами в проєкті «Professional Development» (2022–2025)

№	Назва програми	Кількість груп
1	Особливості впровадження інклюзивного навчання в ЗЗСО та ЗДО	32
2	Використання штучного інтелекту в освітньому процесі	22
3	Психологічна підтримка учнів і вчителів	22
4	Документаційний супровід освітнього та управлінського процесів у закладах освіти	20
5	Культура мовлення як складова професійного зростання педагога. Сучасний стан української мови: лексика, граматика, стилістика	17
6	Підготовка закладу до інституційного аудиту	14
7	Особливості атестації педагогічних працівників закладів освіти у контексті нового Положення про атестацію педагогічних працівників	12
8	Сучасний урок у контексті НУШ	12
9	Запобігання корупції в діяльності закладів освіти та державних службовців	11
10	Оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти	11
11	Створення безпечного освітнього простору в ЗЗСО в умовах воєнного стану	9
12	Управління ЗЗСО в умовах реалізації Концепції НУШ (курси різної тривалості)	8
13	Науково-методичні та технологічні основи проєктування внутрішньої системи забезпечення якості освіти	7
14	Формувальне і динамічне оцінювання в дії	7

15	Організація роботи з національно-патріотичного виховання в закладах освіти в умовах воєнного стану	6
16	Правові засади виявлення та протидії булінгу в закладах освіти	6
17	Інноваційні підходи до викладання математики в 5–9 класах в умовах НУШ	5
18	Модернізація діяльності методичних служб на засадах компетентнісно-орієнтованого підходу	4
19	Інноваційні підходи до викладання історії в умовах концепції НУШ	4
20	Інноваційні підходи до викладання географії в умовах концепції НУШ	4
21	Академічна доброчесність у ЗЗСО	2
22	Креативні технології навчання	2
23	Зарубіжні системи освіти: досвід для України	1

З'ясовано, що найбільший попит мають курси з інклюзивної освіти (32 групи). При цьому варто зазначити, що проведення базового курсу за цим напрямом (15 годин) довело необхідність розроблення додаткового поглибленого курсу для певних ЗЗСО з інклюзивними класами. Значним попитом користуються курси з використання штучного інтелекту в освітньому процесі та психологічної підтримки учнів і вчителів в умовах воєнного стану (по 22 групи). Однак зауважимо, що попит на курси з психологічної підтримки є рівномірним за роками роботи проєкту. Щодо використання штучного інтелекту в освітньому процесі, наголосимо на значному зростанні попиту, починаючи з 2024 року. Стабільно є високим інтерес до програм «Культура мовлення як складова професійного зростання педагога» та «Сучасний стан української мови: лексика, граматика, стилістика» (17 груп). Зазначимо, що курси з культури мовлення спрямовано передусім на поліпшення мовленевої компетентності вчителів, які не є філологами і викладають інші предмети.

Важливу роль відіграють курси підвищення кваліфікації, обумовлені суспільними викликами сьогодення. Це курси з національно-патріотичного виховання, створення безпечного освітнього середовища, протидії булінгу, мобінгу, протидії корупції тощо. Крім того, ці курси доводять соціальну відповідальність провайдера не лише перед учительською спільнотою, а й перед суспільством. Проведений аналіз показав певні сплески щодо потреби в темах соціальної спрямованості. Наприклад, курси за програмою «Запобігання корупції в діяльності закладів освіти та державних службовців» (11 груп) мали значну потребу у 2022 р. — першому році повномасштабної війни. Курси проводили не лише для вчительської спільноти, а й для державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, що потребувало узгодження програм з Національним агентством України з питань державної служби.

Окремо варто звернути увагу на програми управлінської спрямованості. Програму «Документаційний супровід освітнього та управлінського процесів у закладах освіти» опанували 20 груп слухачів; програму «Особливості

атестації педагогічних працівників закладів освіти у контексті нового Положення про атестацію педагогічних працівників» — 12 груп. Серед інших варто згадати програму «Управління ЗЗСО в умовах реалізації Концепції НУШ» (8 груп). Попит на зазначену тематику пояснюється суттєвими змінами у кадровому складі керівників освіти, що відбулися останнім часом і значною мірою обумовлені воєнним станом в Україні (Лунячек В., 2022).

Звернімо увагу на те, що, розглядаючи баланс між попитом на програми традиційної та інноваційної спрямованості, було з'ясовано пріоритетність інноваційних напрямів підвищення кваліфікації, пов'язаних із використанням цифрових сервісів, штучного інтелекту, впровадженням формувального оцінювання в освітній процес та інші курси, які забезпечують гнучкість і задоволення освітніх запитів педагогічних працівників. Саме такі курси привертають увагу вчителів у незалежних провайдерів.

Споживачів освітніх послуг цікавить рівень викладачів, яких залучають для підвищення кваліфікації. Вказаний напрям діяльності є важливим і потребує значного часу для пошуку кадрів, спроможних забезпечити сучасний рівень викладання на курсах підвищення кваліфікації. Це копітка, але результативна робота з представниками значної кількості ЗВО і педагогами-практиками, що засвідчено зокрема у книзі відгуків проєкту «Professional Development», https://www.profdevelopment.com.ua/testimonials.

З огляду на те, що сьогодні вчителі працюють у різних умовах, географія їх перебування суттєво різниться (від країн Європи та Північної Америки до прифронтових районів Харківської, Сумської, Дніпропетровської, Херсонської та інших областей України), значної уваги провайдера потребує формат проведення курсів підвищення кваліфікації, який переважно є дистанційним та відбувається в синхронно-асинхронному режимі, потребує створення відеозаписів занять на випадок форс-мажорних обставин тощо.

Водночас досвід роботи проєкту виявив проблеми, пов'язані з відсутністю підтримки державою невеликих незалежних провайдерів. Наявність такої підтримки дозволила б розробити й впровадити додаткові якісні освітні послуги в царині, що розглядається. Сьогодні таку підтримку традиційно спрямовано на обласні інститути післядипломної педагогічної освіти та центри підвищення кваліфікації, які в окремих випадках не витримують конкуренції щодо надання якісних освітніх послуг.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Диверсифікація послуг із підвищення кваліфікації педагогічних працівників є нагальною потребою сучасності. Вона сприяє формуванню здорового конкурентного середовища та посиленню процесів демократизації в системі освіти України. Різноманітність освітніх пропозицій дозволяє своєчасно реагувати на виклики часу, поєднувати традиційні та інноваційні підходи, а також задовольняти індивідуальні потреби вчителів, з огляду на посилення адресності освітніх послуг. Конкурентність на ринку підвищення кваліфікації позитивно впливає на якість освітніх програм і забезпечує їх практичну спрямованість. Водночас наявна суттєва диспропорція у державній підтримці різних провайдерів зазначених послуг, що створює нерівні умови їхньої діяльності. Подолання цього дисбалансу потребує цілеспрямованих управлінських рішень і формування дієвих механізмів регуляції ринку.

Подальші наукові пошуки у цій царині доцільно зосередити на розробленні моделей ефективної взаємодії державних і недержавних інституцій у сфері підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також на дослідженні інноваційних підходів до забезпечення якості та доступності відповідних освітніх послуг.

Лунячек, В. Е. (2022, травень 27). *Освітній процес у закладах загальної середньої освіти в період війни. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору: матеріали VIII Науково-практичної конференції, присвяченої Дню науки та пам'яті доктора педагогічних наук, професора Павла Андрійовича Ярмоленка* (с. 5–6). Харків: ХДАФК.

Лунячек, В. Е. (2023). Диверсифікація освітніх послуг з підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні: п'ять років реалізації. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання»*, (55), 97–113. Харків.

Станіслав ЛУНЯЧЕК
аспірант Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
lunyachek@gmail.com

САМООЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ВЛАСНОЇ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТВОРЕННІ ПЕРСОНАЛЬНИХ ВЕБСАЙТІВ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі, що позначений активним упровадженням цифрових технологій в освітній процес та зростанням вимог до педагогів щодо використання інноваційних інструментів у професійній діяльності посилюється увага до питання самооцінювання вчителями власної цифрової компетентності у створенні персональних вебсайтів. Персональний вебсайт постає важливим засобом професійної комунікації, презентації освітніх матеріалів, особистого досвіду, організації дистанційного навчання та взаємодії з учнями і батьками. З огляду на це, здатність учителя адекватно оцінювати власний рівень цифрової компетентності у цій сфері є значущим для планування його подальшого саморозвитку, підвищення кваліфікації та ефективного використання вебресурсів у сучасному освітньому середовищі.

Мета дослідження — проаналізувати стан сформованості в учителів важливого складника цифрової компетентності щодо створення і використання персональних вебсайтів шляхом проведення самооцінювання на прикладі діяльності педагогічного колективу Харківського ліцею №134.

Методологія і методи дослідження. Використано діагностичні методи, зокрема для проведення опитування серед учителів Харківського ліцею №134. Опитування проведено з використанням стандартних google-інструментів і розташовано за посиланням: https://docs.google.com/forms/d/1kG-LPPGPuEfMRbsEwMOpoOE_SNFH0qRU83OvkEP94jk/edit

Результати дослідження. Для досягнення мети дослідження на базі Харківського ліцею №134 було сформовано репрезентативну групу респондентів. Репрезентативність опитування було визначено за стандартною процедурою, з використанням калькулятора, розташованого на сайті лабораторії соціологічних досліджень Вінницького національного технічного університету (https://socio-lab.vntu.edu.ua/ukr). У розрахунках ми виходили з того, що на момент опитування у Харківському ліцеї №134 працювало 33 вчителя. При довірчій імовірності (точності) 90% та довірчому інтервалі (похибці) 10%, необхідний розмір вибірки становить 22 особи. В опитуванні брали участь 24 вчителя. Наведені параметри довірчого інтервалу та похибки є стандартними для невеликих вибірок. Опитування проводили за групами факторів і критеріями, висвітленими нами у роботі (Лунячек, 2025). Опитування проводили за 4 блоками.

Блок 1. Знання основ створення та використання персональних вебсайтів

Опитування показало, що респонденти мають різний рівень знань щодо основ створення та використання персональних вебсайтів. Найбільший інтерес виявляється до розуміння мети та завдань вебсайтів для освітньої діяльності, з огляду на що близько 37,5% респондентів оцінили свої знання на високому рівні (9–10 балів). Це засвідчує, що більшість учасників розуміють основну роль вебсайтів як інструменту навчання та комунікації (табл. 1).

Таблиця 1

Розуміння мети й завдань створення вебсайтів для потреб освітньої діяльності, їхніх особливостей (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	-	4,2	-	12,5	4,2	8,3	25	8,3	37,5

Проте є і респонденти з низьким рівнем знань (оцінки 5–6), що потребує відповідного підвищення кваліфікації. Щодо знань про використання конструкторів вебсайтів, результати показують, що значна частина респондентів володіє середнім рівнем знань (оцінки 5–6 — 41,5%), а глибокі знання мають лише поодинокі вчителі (оцінки 9–10 — 8,3%) (табл. 2). Аналогічну ситуацію спостерігаємо щодо розуміння процесу реєстрації домену та хостингу: більшість респондентів оцінюють власні знання на середньому рівні (оцінки 5–7 — 37,5%), а високий рівень має незначна кількість респондентів (8,3%) (табл. 3).

Таблиця 2

Наявність знань з основ використання конструкторів вебсайтів (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	16,7	4,2	4,2	12,5	20,8	8,3	4,2	4,2	4,2

Таблиця 3

Розуміння процесу реєстрації доменного імені та хостингу (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29,2	8,3	8,3	4,2	20,8	4,2	4,2	4,2	8,3	8,3

Щодо вебдизайну та веббезпеки, знання розподілено більш рівномірно. Середній та високий рівень знань щодо вебдизайну мають близько 29,2% респондентів (табл. 4), а веббезпеки — близько 12,5%, що засвідчує потребу у посиленні навчальної складової у цих напрямах (табл. 5).

Таблиця 4

Розуміння основ вебдизайну (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	16,7	8,3	12,5	4,2	4,2	16,7	4,2	8,3	4,2

Таблиця 5

Розуміння основ веббезпеки (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16,7	16,7	12,5	-	8,3	4,2	12,5	4,2	16,7	8,3

Оптимізація вебсайтів для пошукових систем (SEO) є слабкою стороною більшості респондентів: оцінки 1–2 отримали 38%, що засвідчує низький рівень обізнаності у цій сфері (табл. 6). Аналогічно, розуміння потреб цільової аудиторії вебсайтів варіюється, але більшість респондентів оцінюють власні знання на середньому рівні (оцінки 5–8 — 54,1%) (табл. 7).

Таблиця 6

Розуміння основ оптимізації вебсайту для пошукових систем SEO (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37,5	4,2	16,7	4,2	8,3	4,2	12,5	8,3	4,2	-

Таблиця 7

Розуміння потреб цільової аудиторії споживачів вебсайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8,3	12,5	4,2	4,2	20,8	12,5	4,2	20,8	8,3	4,2

Блок 2. Володіння вміннями для створення та використання персональних вебсайтів

Практичні вміння учасників опитування показують, що респонденти здебільшого володіють базовими навичками роботи з вебсайтами. Орієнтація в користувацькому інтерфейсі, використання конструкторів та застосування основ вебдизайну на практиці переважно оцінюються на середньому рівні (оцінки 4–7) (табл. 8–10).

Таблиця 8

Уміти орієнтуватися в користувацькому інтерфейсі (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16,7	4,2	20,8	4,2	16,7	-	4,2	8,3	12,5	12,5

Таблиця 9

Уміти використовувати конструктори вебсайтів у практичній діяльності (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	12,5	16,7	4,2	8,3	4,2	12,5	4,2	8,3	8,3

Таблиця 10

Уміти застосовувати основи вебдизайну в практичній діяльності (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	16,7	12,5	-	12,5	8,3	12,5	8,3	4,2	4,2

Серед практичних навичок, пов'язаних із редагуванням контенту та управлінням вебсайтом, респонденти демонструють здебільшого середній рівень володіння (оцінки 5–7). Водночас практичні навички у реєстрації домену, отриманні хостингу, заходах веббезпеки та SEO залишаються на низькому рівні: більше половини респондентів оцінюють себе в діапазоні 1–3 балів (54,1%) (табл. 11–13).

Таблиця 11

Спроможність редагувати контент сайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	16,7	12,5	4,2	12,5	4,2	4,2	8,3	12,5	4,2

Таблиця 12

Здатність зареєструвати доменне ім'я й отримати хостинг для розміщення вебсайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33,3	8,3	16,7	12,5	8,3	-	-	8,3	8,3	4,2

Таблиця 13

Уміти реалізовувати базові заходи з безпеки вебсайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33,3	8,3	12,5	12,5	12,5	4,2	-	4,2	12,5	-

Серед практичних навичок, пов'язаних із оптимізацією вебсайту для пошукових систем та аналізом його відвідуваності, респонденти демонструють переважно низький рівень володіння: у діапазоні 1–3 балів (від 45,8% до 54,2%). Водночас високих оцінок (9–10) практично немає, що вказує на необхідність підвищення кваліфікації за цим напрямом. Щодо аналізу відвідуваності, то наявний дещо ширший розподіл у бік середніх рівнів (6–9), проте загалом ситуація залишається подібною — домінування низьких самооцінок (табл. 14–15).

Таблиця 14

Уміти оптимізувати вебсайт для пошукових систем (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29,2	8,3	16,7	8,3	16,7	-	4,2	8,3	8,3	-

Таблиця 15

Здатність аналізувати відвідуваність вебсайту й уміння використовувати ці дані для поліпшення його ефективності (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29,2	16,7	8,3	8,3	8,3	12,5	-	4,2	12,5	-

Блок 3. Наявність навичок для створення і використання персональних вебсайтів.

Визначення естетичних кольорів і шрифтів, створення логотипів, а також розроблення та редагування вебсторінок є навичками, які респонденти

здебільшого оцінюють на середньому рівні (оцінки 4–7 — 58,3%). Це засвідчує наявність базових творчих здібностей, однак потребує додаткового розвитку у професійній практиці (табл. 16–17).

Таблиця 16

Здатність обрати естетичні кольори та шрифти, що відображають стиль автора, спроможність створювати логотипи (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16,7	8,3	12,5	4,2	8,3	12,5	8,3	8,3	12,5	8,3

Таблиця 17

Здатність створювати та редагувати вебсторінки (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33,3	12,5	8,3	4,2	4,2	4,2	12,5	-	8,3	12,5

Серед навичок, пов'язаних зі створенням професійних онлайн-спільнот, спостерігаємо аналогічну ситуацію: більшість респондентів оцінюють себе посередньо (оцінки 4–7 — 62,5%). Щодо маркетингової та рекламної діяльності, значна кількість респондентів демонструє низький рівень володіння (оцінки 1–3 — 62,5%), що засвідчує потребу в додаткових навчальних модулях у сфері цифрового маркетингу (табл. 18–19).

Таблиця 18

Спроможність створювати професійні спільноти в інтернеті (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29,2	12,5	8,3	8,3	16,7	-	4,2	4,2	8,3	8,3

Таблиця 19

Спроможність проводити маркетингову і рекламну діяльність (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41,7	16,7	4,2	4,2	12,5	-	4,2	8,3	4,2	4,2

Блок 4. Диспозиції, що впливають на створення і використання персональних вебсайтів

Особисті якості та наведені диспозиції респондентів відіграють важливу роль у створенні та підтримці персональних вебсайтів. Творчість і візіонерство оцінюють на середньому та високому рівні, що демонструє потенціал для креативної роботи. Терпіння та наступність у процесі створення вебсайту показали середні та високі показники (оцінки 5–7), що є важливим для систематичної роботи (табл. 20–21).

Таблиця 20

Спроможність до творчості і візіонерство (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20,8	12,5	4,2	12,5	16,7	-	12,5	4,2	16,7	-

Таблиця 21

Наявність терпіння і наступності в процесі створення і використання персонального вебсайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12,5	8,3	8,3	-	20,8	4,2	25	-	12,5	8,3

Щодо здатності до самоосвіти та комунікації, то респонденти продемонстрували переважно середній і високий рівні володіння цими диспозиціями. Здатність до самоосвіти найчастіше оцінюють у діапазоні 8–9 балів (58,3%), що засвідчує готовність більшості постійно вдосконалювати знання та навички (табл. 22). Аналогічно, здатність до комунікації характеризують високі показники: понад половина опитаних оцінили її у 8–10 балів (79,2%), що вказує на сформовані навички ефективної взаємодії (табл. 23).

Таблиця 22

Здатність до самоосвіти (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,2	-	-	12,5	4,2	4,2	20,8	37,5	16,7

Таблиця 23

Здатність до комунікації (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,2	-	-	12,5	4,2	-	29,2	29,2	20,8

Спроможність до сприйняття потреб користувачів також здебільшого оцінюють високо (66,6% у діапазоні 8–10 балів), що підтверджує орієнтацію на цільову аудиторію (табл. 24). Організаційні навички розподілилися більш рівномірно: хоча значна частка зосереджена на високих рівнях (62,4% у межах 8–10), все ж є помітний прошарок із середніми оцінками (табл. 25). Здатність до емпатії теж перебуває на досить високому рівні — 62,6% у діапазоні 8–10 балів, що засвідчує готовність враховувати емоційні стани та потреби інших (табл. 26).

Таблиця 24

Спроможність до сприйняття потреб користувачів (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,2	-	8,3	16,7	-	4,2	25	20,8	20,8

Таблиця 25

Наявність організаційних навичок (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,2	4,2	-	12,5	8,3	8,3	29,9	12,5	20,8

Таблиця 26

Здатність до емпатії (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	4,2	-	-	16,7	4,2	12,5	16,7	29,2	16,7

Гнучкість, адаптивність та відповідальність респондентів за створення персональних вебсайтів перебувають на середньому рівні, але певна частина учасників демонструє високий потенціал (оцінки 7–10 — 45%) (табл. 27).

Таблиця 27

Наявність гнучкості і адаптивності при створенні персонального вебсайту (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8,3	4,2	8,3	-	20,8	4,2	16,7	16,7	16,7	4,2

Рівень власної відповідальності за персональний вебсайт респонденти здебільшого оцінюють високо. Найбільша частка припадає на діапазон 8–10 балів (70,8%), що підтверджує усвідомлене ставлення до підтримки та розвитку власних ресурсів. Водночас окремі учасники вказали на середній рівень відповідальності (16,7% — 5 балів), а низькі оцінки є поодинокими (табл. 28).

Таблиця 28

Наявність відповідальність за персональний вебсайт (%)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4,2	-	-	8,3	16,7	-	-	29,2	20,8	20,8

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене опитування засвідчило, що вчителі Харківського ліцею №34, які брали в ньому участь, переважно посередньо оцінюють власні знання та практичні навички щодо створення і використання персональних вебсайтів. Водночас найбільш сильними є позиції щодо здатності до самоосвіти та креативної діяльності, що підтверджує наявність відповідного потенціалу. Водночас з'ясувалося й те, що педагоги мають низький рівень практичних навичок у сфері SEO, веббезпеки, реєстрації домену та маркетингу. З огляду на здобуті емпіричні матеріали доцільним є проведення підвищення кваліфікації вчителів у сфері створення і використання персональних вебсайтів з використанням спеціально розробленої технології.

Науковий керівник: Штефан Людмила Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Лунячек, С. В. (2025). Оцінювання компетентності вчителя щодо створення та використання персональних вебсайтів засобами кваліметрії. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал, 3*(123).

Олена МОСКАЛЕЦЬ
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
o.moskalets@kubg.edu.ua

Галина ЦАПРО
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
g.tsapro@kubg.edu.ua

Лілія ВІННІКОВА
старший викладач кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
l.vinnikova@kubg.edu.ua

ПРОЄКТ «ШКІЛЬНИЙ ВЧИТЕЛЬ НОВОГО ПОКОЛІННЯ» У КИЄВІ: ДЕВ'ЯТЬ РОКІВ РЕАЛІЗАЦІЇ

Вступ. Потреба модернізації педагогічної освіти в Україні обговорюється від моменту проголошення незалежності, і за роки існування нашої держави зроблено чимало кроків у напрямі оновлення змісту підготовки майбутніх учителів, впровадження сучасних методик навчання та інтеграції української педагогічної освіти в європейський освітній простір. Ідеї оновлення змісту і форм навчання реалізуються шляхом ухвалення нормативних документів (наприклад, *Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»*, 2024), а також завдяки участі українських закладів освіти у міжнародних освітніх ініціативах, зокрема у спільному проєкті Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» (British Council Ukraine, 2019).

Мета цієї публікації — окреслити еволюцію змісту та організації курсу методики викладання англійської мови, розробленого на основі матеріалів проєкту, впродовж дев'яти років його реалізації у Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Результати дослідження. На початок 2016/17 навчального року робоча група учасників проєкту розробила програму підготовки майбутніх учителів, яку після трирічної експериментальної перевірки було затверджено та опубліковано як Типову програму (Типова програма «Методика навчання англійської мови», 2020). Курс методики передбачав трирічне вивчення, починаючи з другого курсу, англійською мовою та за принципами студентоцентрованого, практико-орієнтованого підходу. Загальний обсяг навчального навантаження становив 22 кредити (660 академічних годин), із яких 396 годин відводилося на практичні аудиторні заняття та 264 години — на самостійну роботу. Шкільна практика мала наскрізний характер упродовж усього курсу: на III–IV семестрах вона передбачала кероване спостереження за роботою вчителя у школі, на V–VII семестрах — виконання обов'язків

помічника вчителя, а на VIII семестрі — самостійне проведення уроків. Оцінювання результатів навчання здійснювалося на основі матеріалів портфоліо, яке студенти формували протягом семестрів, результатів виконання контрольних завдань курсу та підсумків педагогічної практики. Завершальним етапом було підсумкове оцінювання, що передбачало захист кваліфікаційної роботи, виконаної у форматі практичного дослідження під час шкільної практики.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка (на той час — Київський університет імені Бориса Грінченка) приєднався до проєкту у серпні 2016 року, за кілька тижнів до початку експериментальної перевірки. Це стало можливим завдяки готовності адміністрації до кардинальних змін у системі підготовки студентів спеціальності 035 «Філологія» (англійська мова і література) до педагогічної діяльності, а також переходу до університету фахівчині, яка, починаючи з 2014 року, брала участь у розробленні матеріалів проєкту та пройшла всі тренінги для викладачів-учасників.

Від самого початку впровадження експериментальної програми проєкту у КСУБГ постала потреба адаптувати її зміст та організацію навчального процесу до умов підготовки фахівців з англійської філології та літератури, для яких педагогічна діяльність є лише одним із кількох можливих напрямів подальшої кар'єри (Освітньо-професійна програма 035.041.01 Мова і література (англійська), 2020, с. 5). Основними відмінностями Робочої навчальної програми курсу «Практична педагогіка та методика навчання англійської мови», розробленої у КСУБГ станом на початок 2020 року, від Типової програми «Методика навчання англійської мови» є: загальна кількість академічних годин, відведених на опанування курсу; особливості організації педагогічної практики; час і формат проведення практичного дослідження; а також формат підсумкового оцінювання. Порівняння змісту та структури оригінальної Типової програми і Робочої програми «Практична педагогіка та методика навчання англійської мови» наведено у таблиці 1.

Оцінювання ефективності підготовки майбутніх учителів за програмою «Шкільний вчитель нового покоління» було проведено наприкінці 2018/2019 навчального року на базі трьох закладів вищої освіти — учасників проєкту, серед яких був і КСУБГ. Незважаючи на помітні відхилення від Типової програми, перевірка не виявила суттєвих відмінностей у результатах навчання за повною та адаптованою до умов підготовки за спеціальністю 035 «Філологія» програмою (Mackenzie, 2020). Поряд із високими досягненнями в опануванні мови, вивченні курсу методики та загалом високою оцінкою отриманого досвіду учасників, результати перевірки засвідчили спільні для всіх університетів-учасників проблеми: системні недоліки в організації шкільної практики та низький рівень мотивації студентів до педагогічної діяльності після закінчення університету. Анонімні опитування студентів, проведені в КСУБГ упродовж 2016–2019 років, надали аналогічні результати.

Таблиця 1

Порівняння типової програми «Методика навчання англійської мови» та робочої програми «Практична педагогіка й методика навчання англійської мови» (2020)

Характеристики навчальних програм	Типова програма «Методика навчання англійської мови»	Робоча навчальна програми «Практична педагогіка й методика навчання англійської мови», КУБГ, 2020
Період вивчення курсу	III-VIII семестри	III-VIII семестри
Мова викладання	англійська	англійська
Кількість часу на вивчення курсу	22 кредити / 660 годин	17 кредитів / 510 годин
Характер педагогічної практики	Наскрізна; безвідривна у III-VII семестрах; у VIII семестрі — 6 повних тижнів у школі	Наскрізна; безвідривна впродовж III-VIII семестрів
Обсяг педагогічної практики	17 кредитів / 510 годин	8 кредитів / 240 годин
Місце проведення педагогічної практики	заклади загальної середньої освіти	заклади загальної середньої освіти
Виконання практичного дослідження	Кваліфікаційна робота, VIII семестр	Курсова робота, VI семестр
Підсумкове оцінювання	Сума середнього балу за всі модулі курсу (30%), результатів педагогічної практики (40%) та виконання і захисту кваліфікаційної роботи (30%)	Комплексний кваліфікаційний екзамен з психології, педагогіки та методик навчання мови та літератури у форматі комп'ютерного тесту із запитаннями множинного вибору

Пошуки шляхів підвищення ефективності педагогічної практики та мотивації студентів до роботи в освіті було перервано пандемією COVID-19 і повномасштабними бойовими діями в Україні. Серед змін, зумовлених необхідністю адаптації до нових умов, кризовий контекст сприяв перегляду підходів до організації педагогічної практики. Оскільки кероване спостереження та опанування функцій асистента вчителя безпосередньо в школі тривалий час були недоступними, на базі Центру методики викладання мов і літератури КСУБГ було розроблено систему покрокової підготовки до шкільної практики. Її сутність полягала у поступовому переході від командного до індивідуального планування та проведення занять з англійської мови студентами третього курсу під керівництвом викладачів методики; ці заняття проводили для студентів другого курсу, які поєднували участь у заняттях із виконанням завдань керованого спостереження. Серед інших змін у навчальному плані та оновлених робочих програмах — збільшення кількості годин на опанування курсу за рахунок відмови від курсової роботи та зміна послідовності тематичних модулів. Характеристики навчальної програми, оновлені у 2023 році, представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння параметрів робочої програми курсу «Практична педагогіка й методика навчання англійської мови», 2020 і 2023 рр.

Характеристики навчальної програми	Робоча навчальна програми «Практична педагогіка й методика навчання англійської мови», КУБГ 2020	Робоча навчальна програми «Практична педагогіка й методика навчання англійської мови», КУБГ 2023
Кількість часу на вивчення курсу	17 кредитів / 510 годин	19 кредитів / 570 годин
Обсяг педагогічної практики	8 кредитів / 240 годин	9 кредитів / 270 годин
Місце проведення педагогічної практики	заклади загальної середньої освіти	III-VI семестри — Центр методики навчання мов і літератури при КСУБГ VII-VIII семестри — заклади загальної середньої освіти
Виконання практичного дослідження	курсова робота, VI семестр	не передбачено

Висновки. Проведені впродовж 2023–2025 років опитування студентів, аналіз розроблених ними планів уроків та оцінювання результатів педагогічної практики підтвердили ефективність оновленої моделі підготовки. Отримані дані засвідчили, що ідеї проєкту «Шкільний вчитель нового покоління» можна успішно адаптувати до мінливих умов сучасності; внесені зміни сприяють підвищенню задоволеності процесом оволодіння педагогічними компетентностями, розвитку методичних умінь студентів та зростанню їхньої професійної впевненості.

Київський університет імені Бориса Грінченка. (2020). *Освітньо-професійна програма 035.041.01 Мова і література (англійська)*. https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/if/2023/OPP_eng_bak_2023.pdf

Київський університет імені Бориса Грінченка. (2023). Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти за освітньо-професійною програмою 035.041.01 Мова і література (англійська). https://elearning.kubg.edu.ua/mod/resource/view.php?id=826749

Міністерство освіти і науки України. (29.08.2024). *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ № 1225).* https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.

British Council Ukraine. (2019). *Project: New Generation School Teachers.* https://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/projects/presett

Mackenzie, A. S. (2019). *Evaluation of PRESETT Ukraine: New Generation School Teacher Project*. British Council & TransformELT. https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/evaluation_report_of_presett_project.pdf

Лариса ОВЧАРЕНКО
викладач кафедри української та іноземних мов
Національного університету фізичного виховання і спорту України
ovcharenko.larysa@gmail.com

Володимир ОВЧАРЕНКО
кандидат історичних наук
ovchar.vova@gmail.com

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ, РЕАБІЛІТОЛОГІВ ТА ТРЕНЕРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. Впровадження здорового способу життя є одним із основних завдань Стратегії сталого розвитку «Україна-2030», затвердженої Указом Президента України від 12 січня 2015 р. №5 (2019). Йдеться про підвищення особистої відповідальності громадян за власне здоров'я, особливо у наш час, у період вимушеного онлайн-навчання учнів та студентів, які проводять багато часу за комп'ютерами. За такого способу життя, що призводить до порушень зору та постави, розвитку гіподинамії через обмежену рухову активність, все більшого значення набуває роль учителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів. За даними передової практики фізична активність є винятково важливим, фундаментальним чинником формування умов до оздоровчої рухової активності та здорового способу життя учнівської молоді (Круцевич, Трачук, Мамедова, 2020). Отже, перед учителями фізичної культури, тренерами та реабілітологами постало важливе завдання — надати знання учням, оволодівши якими вони будуть здоровішими, а відповідно — успішнішими у житті.

У сучасних концепціях розвитку розвинених країн фізична підготовка учнівської молоді як процес і її результат — фізична підготовленість — є загальновизнаним ключовим показником благополуччя дітей і підлітків та важливим показником здоров'я у подальшому житті (Трачук, Ген, Мамедова, 2020). Виклики сьогодення обумовлюють специфіку професійної підготовки майбутніх фахівців — учителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів у Національному університеті фізичного виховання і спорту України (НУФВСУ). На формування фахових компетентностей, з-поміж інших навчальних дисциплін, спрямовано і професійно орієнтовану англійську мову, яку викладають на основі особистісно-діяльнісного підходу до кожного студента, враховуючи його індивідуальні особливості і застосовуючи толерантні методи навчання і співпраці.

Метою і завданнями дослідження є висвітлення проблеми виховання толерантності у майбутніх учителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів у контексті завдань, які забезпечують їхню професійну підготовку для успішної подальшої трудової діяльності.

Використання навчально-методичної літератури і підготовка творчих завдань, які забезпечують формування толерантності в учителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів як особистісну професійну якість у процесі навчання у НУФВСУ, становлять предмет нашого дослідження.

Результати дослідження. Формування толерантності у вчителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів, які навчаються у Національному університеті фізичного виховання і спорту України, забезпечується комплексом усіх навчальних дисциплін, які становлять зміст професійної підготовки, особливий статус серед яких має англійська мова. Для успішного опанування англійської мови важливого значення надають створенню толерантного освітнього середовища для всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. На заняттях з англійської мови ми використовуємо метод моделювання англомовного навчального матеріалу і завдань, які сприяють усвідомленню права кожного учасника навчального процесу і кожної людини на власне бачення світу, розвитку здатності сприймати кожну особистість з її унікальністю, формуванню у студентів досвіду знаходити компроміси. Отже, засобами англійської мови формуємо толерантність у вчителя фізичної культури, тренера і реабілітолога, як особистісну професійну якість майбутнього фахівця.

Вивчення англійської мови студентами НУФВСУ спрямоване на формування визначених освітньо-професійною програмою загальних та фахових компетентностей, які формуються на принципах толерантності, поваги до особистостей, їх думок та інтересів. На необхідність формування толерантності як civilitas (доброзичливість, люб'язність, цивілізованість) вказував у свій час і давньоримський філософ Ціцерон, який вважав її важливою ознакою громадянина (Філософський словник, 2002, с. 642).

Для успішного використання англійської мови у професійній діяльності студенти розвивають мовленнєві навички та вміння під час читання, аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення, а також письма за навчально-професійними завданнями у спортивній, повсякденно-побутовій та соціально-культурній сферах комунікації.

Для практичного володіння англійською мовою в обсязі, необхідному для ситуативного та професійного спілкування, під час навчання забезпечуємо формування у здобувачів вищої освіти достатнього рівня толерантної професійно орієнтованої англійськомовної комунікативної компетентності, зокрема, таких її складових як мовленнєві навички та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності та перекладу спеціальних текстів професійного спрямування, їх реферування та анотування, «вдосконалюючи готовність до свідомого застосування англійської мови під час професійної взаємодії, міжпредметну інтеграцію» (Дьячкова, 2015).

Тексти професійного спрямування охоплюють теми з анатомії, фізіології, спортивної фізіології, фізичної реабілітології, тексти про надання першої медичної допомоги, тексти з обраних видів спорту, спортивного менеджменту та рекреації, а також твори англомовної класики.

Вивчення лексичних англомовних тем, а особливо тем за професійним спрямуванням, спрямовано на формування у майбутніх фахівців професійно

орієнтованих мовленнєвих компетентностей у читанні, аудіюванні, говорінні та письмі, які базуються на принципах толерантності, сприяють розвитку розмовної та письмової практики.

Опановуючи кожну лексичну тему, студенти розширюють свій словниковий запас, використовують нові слова у діалогічному та монологічному мовленні. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт» готують розповіді і презентації про різні види спорту, про свій улюблений вид спорту, особливості тренування, підготовки та участі у змаганнях, демонструючи критичне та самокритичне мислення, про щасливі миті перемоги, які пам'ятають ще з дитинства, особливо на міжнародних змаганнях, коли на честь наших спортсменів піднімають український прапор і звучить Гімн України, підсилюючи дух незламних українців у боротьбі за Перемогу, адже сьогодні нас підтримує весь прогресивний світ.

Під час опанування англійської мови важливого значення набуває індивідуальна творча робота студентів. Вони збагачують знаннями один одного про свої улюблені види спорту, про відомих спортсменів, представляють цікаві розповіді про талановитих тренерів, про своїх учителів фізичної культури і тренерів, які ввели їх у захопливий світ спорту, і про свій власний досвід у тренерстві та реабілітології. У такий спосіб студенти гармонійно поєднують індивідуальне навчання і задоволення власних інтересів у вмінні спілкуватися українською та іноземними мовами у професійному середовищі, володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом.

Серед студентів НУФВСУ є значна кількість таких, які успішно поєднують навчання і трудову діяльність, а дехто з них захищає нашу країну на передовій, деякі студенти працюють реабілітологами у медичних центрах для цивільних і військових, які прагнуть якнайшвидше відновитися і повернутися у свої військові частини. Студенти діляться своїм власним і світовим досвідом, який вони пізнають, спілкуючись англійською мовою, пропонують розробки і реалізації індивідуальних проєктів для розв'язання проблем інноваційного характеру у сфері реабілітології, фізичної культури і спорту, розвивають уміння толерантно спілкуватись англійською мовою а також реалізовують різні міждисциплінарні проєкти.

На заняттях з англійської мови ми розробляємо персональні програми тренувань та фізкультурно-спортивної реабілітації для осіб різного віку, статі і фізичного стану, досягаючи комунікативно-прагматичної цінності професійного спілкування майбутнього фахівця у сфері фізичної культури і спорту, фізичної та фізкультурно-спортивної реабілітації, дотримуючись принципів толерантності і взаємоповаги.

Деякі студенти діляться досвідом організації ефективної роботи учнівського колективу, спрямованим на досягнення індивідуальних і командних цілей, з урахуванням етичних і правових аспектів.

Крім того, ми використовуємо систему лексико-граматичних і мовностилістичних вправ, яка доповнює навчальні матеріали індивідуальними завданнями репродуктивного і творчого характеру, що сприяють розвитку усного і писемного мовлення з опорою на вивчену інформацію. Такі завдання мають навчальний, тренувальний і контролюючий характер, реалізація і виконання яких відбувається у толерантній співпраці всіх учасників

освітнього процесу. Студенти діляться досвідом упровадження знань, набутих під час навчання, та вирішенням конкретних завдань з управління спортивною діяльністю і діяльністю як учителів, тренерів та реабілітологів, демонструють знання теорій, методів і функцій менеджменту, сучасні концепції лідерства у житті і спорті, обґрунтовують прийняття відповідальних управлінських рішень, які базуються на принципах толерантності, що гарантує стаття 34 Конституції України (1996): «Кожному гарантується право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підготовка кваліфікованих учителів фізичної культури, тренерів та реабілітологів має здійснюватися на високому професійному рівні для забезпечення зростаючих потреб суспільства у прагненні до збереження і зміцнення здоров'я громадян, занять фізичною культурою і спортом, для досягнення майбутніми фахівцями власних цілей. Англійська мова, як навчальний предмет, завдяки своїй надзвичайній здатності до інтеграції змісту різних фахових дисциплін та забезпечення міжпредметних зв'язків і як засіб спілкування сприяє у розв'язанні завдань формування фахових компетентностей майбутніх фахівців, що передбачено освітніми програмами. На вирішення цих завдань спрямовано професійно орієнтовану англійську мову. Професійна орієнтація забезпечується інтегрованим змістом навчання англійської мови й організацією взаємодії між учасниками освітнього процесу, яка моделює ситуації майбутньої професійної діяльності.

Наші подальші наукові пошуки пов'язуємо з розробленням занять з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, зокрема з особливими потребами, серед яких колишні військові, які продовжують навчання в НУФВСУ й опановують адаптивний спорт. Англійська мова, як навчальний предмет, сприятиме їх адаптації до життя й самореалізації у толерантному середовищі.

Дьячкова, Я. О. (2015). *Формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні з використанням веб-квесту*. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній школі і вищій школі: проблеми та перспективи: колективна монографія; за наук. ред. проф. Л. А. Сажко. С. 173–196.

Конституція України. (1996). Стаття 34.

Круцевич, Т, Трачук, С, Мамедова, І. (2020). Заходи щодо підвищення рухової активності в скандинавських країнах. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 4*. С. 96–100.

Трачук, С, Ген, Янь, Мамедова, І. (2020). Досвід тестування фізичної підготовленості учнівської молоді України і Китайської Народної Республіки. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту. 4*. С. 96–100. https://doi.org/10.32652/tmfvs/2020.4.96-100

Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (від 30.09.2019 №722/2019). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

Філософський енциклопедичний словник. (2002). С. 642.

Наталія ПЕТРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційної освіти,
освітніх трансформацій та лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
pnv0333@ukr.net

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність дослідження. Сучасна освітня парадигма орієнтує вищу педагогічну школу на підготовку фахівців, здатних до постійного особистісного й професійного розвитку, критичного мислення, творчого застосування знань і гнучкої адаптації до змін у суспільстві. Динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, реформування освітньої системи, зростання вимог до якості навчання вимагають від майбутнього педагога високого рівня самоосвітньої компетенції.

Як зазначає С. Сисоєва (2011), уміння до самоосвіти є базовою передумовою професійної самореалізації педагога у XXI столітті, оскільки саме здатність навчатися протягом життя забезпечує конкурентоспроможність на ринку праці.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування принципів формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів та визначення їхньої ролі в системі професійної підготовки.

Результати дослідження. Сучасні дослідники (Belzer & Dashew, 2023; Зязюн, 2008; Poznyak, Lokshyna & Zhadan, 2022) розглядають самоосвітню компетенцію як інтегроване утворення, що поєднує: *мотиваційний компонент* — внутрішню потребу в пізнанні, інтерес до самонавчання, орієнтацію на професійне вдосконалення; *когнітивний компонент* — знання про методи, стратегії і технології самоосвіти; *операційний компонент* — уміння планувати, організовувати й реалізовувати самостійну пізнавальну діяльність; *рефлексивний компонент* — здатність до самоаналізу, оцінювання результатів, корекції власної освітньої траєкторії.

Як наголошують В. Андрущенко (2019), П. Підкасистий (2010) та інші науковці, процес формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів потребує цілеспрямованої організації освітнього середовища, що ґрунтується на певних принципах — методологічних орієнтирах, які визначають зміст, методи й технології навчання.

Принципами формування самоосвітньої компетенції майбутніх учителів є (Петренко, 2024):

1. *Принцип самостійності та особистісної орієнтації.*
   Самоосвіта має індивідуальний характер і спирається на внутрішні мотиви, цінності та професійні інтереси студента. За К. Роджерсом, ефективне навчання можливе лише за умови опори на особистісні потреби суб’єкта освіти. У закладах вищої освіти цей принцип реалізується шляхом створення індивідуальних освітніх траєкторій, електронних портфоліо, менторських програм

та дисциплін за вибором, що відповідають професійним інтересам студентів.

2. *Принцип систематичності та послідовності.* Самоосвіта передбачає поетапне формування знань і навичок — від засвоєння базових понять до розвитку дослідницької культури.
   Приклад: створення календарних планів самоосвіти з чіткими проміжними результатами та самооцінюванням їх досягнення.
3. *Принцип неперервності та цілеспрямованості*. Базується на концепції *lifelong learning* — навчання впродовж життя. Майбутній учитель має розглядати освіту як неперервний процес професійного вдосконалення.
   Приклад: участь в онлайн-курсах (*Coursera, Prometheus*), фахових вебінарах, програмах підвищення кваліфікації, обов'язкове оновлення педагогічних практик щороку.
4. *Принцип інтеграції теорії та практики* (практико-орієнтованості). Теоретичні знання мають закріплюватися в реальних педагогічних ситуаціях.
   Приклад: під час педагогічної практики студенти застосовують розроблені власноруч методики навчання, проводять експерименти, аналізують результати за допомогою рефлексивних щоденників.
5. *Принцип розвитку критичного мислення та використання різноманітних джерел*. Ефективна самоосвіта потребує вміння критично аналізувати інформацію, порівнювати концепції, формувати власні висновки. Приклад: навчальні кейси, аналітичні есе, дебати, аналіз наукових публікацій та відкритих освітніх ресурсів.
6. *Принцип діяльнісного підходу*. Знання засвоюються не пасивно, а під час активної діяльності.
   Приклад: створення навчальних проєктів, участь у наукових гуртках, розроблення освітніх стартапів і педагогічних досліджень.
7. *Принцип рефлексивності*. Спрямований на розвиток уміння аналізувати результати власної діяльності, усвідомлювати труднощі й планувати шляхи їх подолання.
   Приклад: ведення рефлексивних щоденників, створення електронних портфоліо, проведення самооцінювання та взаємооцінювання у групах.
8. *Принцип інноваційності та цифровізації.* Сучасний педагог має бути відкритим до технологічних новацій, уміти використовувати ІКТ для організації самоосвітньої діяльності.
   Приклад: застосування LMS (*Google Classroom, Moodle*), інтерактивних платформ (*Kahoot, Padlet*), створення особистих освітніх блогів чи подкастів.
9. *Принцип колаборації* (співпраці). Хоч самоосвіта й має індивідуальний характер, проте її ефективність значно зростає у спільній діяльності.
   Приклад: групові дослідницькі проєкти, участь у студентських наукових конференціях, міжкафедральних семінарах, форумах професійних спільнот.

Практичне втілення зазначених принципів відбувається шляхом:

- запровадження індивідуальних освітніх маршрутів і менторських супроводів;
- ведення щоденників рефлексії для моніторингу самоосвітньої діяльності;
- участі студентів у педагогічних експериментах і проєктно-дослідницькій роботі;
- інтеграції онлайн-курсів, вебінарів та освітніх платформ у навчальні програми;
- проведення наукових студентських конференцій і дискусійних форумів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування самоосвітньої компетенції є однією з провідних умов професійного становлення майбутнього вчителя. Реалізація системи принципів — особистісної орієнтації, неперервності, практико-орієнтованості, діяльнісного підходу, рефлексивності, інноваційності та колаборації — забезпечує розвиток у студентів умінь самостійно здобувати знання, критично мислити, працювати з інформацією та постійно вдосконалювати власну педагогічну майстерність.

У перспективі дослідження потребує емпіричної перевірки ефективності реалізації цих принципів у різних моделях підготовки вчителів, а також розробленні інноваційних цифрових платформ, спрямованих на розвиток самоосвітньої компетенції в умовах цифровізації освіти.

Belzer, A., & Dashew, B. (Eds.). (2023). *Understanding the adult learner: Perspectives and practices.* Routledge.

Khoruzha, L. (2024). The relevance of modern scientific research in pedagogy: Ukrainian-Polish discourse. *Educological Discourse, 1*(44), 100–111. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.17

Kovalenko, O., & Kutelmah, I. (2025). Digital transformation of teacher professional development in UNESCO policy: International guidelines and the Ukrainian context. *UNESCO Chair Journal «Lifelong Professional Education in the XXI Century», 1*(11), 7–21. https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0001

Poznyak, S., Lokshyna, O., & Zhadan, I. (2022). Ukraine: Social science education in Ukraine: Current state and challenges. *JSSE — Journal of Social Science Education, 21*(4). https://doi.org/10.11576/jsse-5852

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. Paris: UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/YFRE1448

Андрущенко, В. (2019). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури.

Гуралюк, А. Г., & Пономаренко, Л. О. (2023). Цифрова педагогіка як інноваційний освітній тренд (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки : довід. бюл., 17.* https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736356/

Зязюн, І. (2008). *Філософія педагогічної дії.* Черкаси: Вид-во ЧНУ.

Петренко, Н. (2024). Генеза терміну «самоосвітня компетенція»: від історії до сучасності. *Інноваційна педагогіка, 72*, 23–29. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.3

Підкасистий, П. І. (2010). *Теорія та методика навчання: педагогіка і психологія діяльності викладача та учня.* Київ: Слово.

Сисоєва, С. (2011). *Самоосвітня компетентність майбутнього педагога: теоретичні основи формування.* Київ: Педагогічна думка.

Олена ПЄХОТА
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Харківської гуманітарно-педагогічної академії
olenapehota2020@gmail.com

Ірина ДАРМАНСЬКА
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету початкової освіти та філології
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
id170276@ukr.net

НЕЙРОМЕРЕЖЕВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ ІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність дослідження

Сучасні трансформації освітнього простору зумовлюють необхідність радикального оновлення системи підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей. Зростання ролі штучного інтелекту та нейромереж відкриває нові горизонти у підготовці педагогів, але водночас ставить перед освітніми установами певні виклики. Інтеграція нейромережевих технологій у підготовку педагогічних кадрів має сприяти формуванню відповідних знань, умінь, навичок і цінностей задля забезпечення готовності магістрантів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти, розвитку їх педагогічної майстерності та етичної компетентності. Магістерська підготовка має стати простором, в якому традиційні педагогічні цінності поєднуються з інноваційними цифровими інструментами.

Мета дослідження

Проаналізувати світові тенденції та український контекст інтеграції нейромережевих технологій у підготовку педагогів на другому (магістерському) рівні вищої освіти, окреслити ключові виклики і можливості використання штучного інтелекту.

Завдання дослідження

Проаналізувати можливості інтеграції нейромережевих технологій у підготовку майбутніх педагогів на другому (магістерському) рівні вищої освіти; розкрити роль нейромереж у формуванні педагогічної майстерності та цифрової компетентності магістрантів закладів вищої освіти; окреслити етичні аспекти застосування нейромереж та штучного інтелекту в системі педагогічної освіти; виокремити можливості та виклики, що супроводжують цифрову трансформацію підготовки магістрантів.

Методологія

Методологічну основу дослідження становлять гуманістичний, аксіологічний, андрагогічний, системний і діяльнісний підходи, а також концепція неперервної освіти та цифрової педагогіки. Використовувалися теоретичні **методи** наукового пошуку: аналіз (вивчення наукової літератури з питань використання нейромереж в освіті); порівняльний аналіз (зіставлення світових і українських практик упровадження нейромереж у підготовку магістрантів педагогічних спеціальностей); абстрагування та узагальнення (формулювання висновків щодо викликів, можливостей і перспектив інтеграції нейромережевих технологій у підготовку магістрантів педагогічних спеціальностей).

Світові тенденції використання нейромереж у педагогічній освіті

Європейські та світові університети активно застосовують нейромережі для персоналізованого навчання, автоматизованого оцінювання та розвитку професійних навичок (Marzano, 2025). Систематичні дослідження (Kerimbayev et al., 2025) підтверджують, що AI може підвищити ефективність навчання, підтримати критичне мислення та забезпечити швидкий зворотний зв'язок. Нейромережі не замінюють педагога, а розширюють його педагогічний арсенал, надаючи можливість адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб магістрантів.

Український контекст

Українська педагогічна освіта розвивається в умовах війни та глобальних криз, що посилює потребу в упровадженні інновацій. Використання нейромереж дає змогу вирішити проблему доступності навчання, підтримати дистанційні формати та розширити можливості академічної мобільності (Наливайко, 2023). Міністерство освіти і науки України наголошує на необхідності відповідального використання AI, формування етичних норм та підвищення цифрової грамотності педагогів.

Педагогічна майстерність як стратегічний орієнтир

Попри технологічні інновації, у центрі магістерської підготовки залишається педагогічна майстерність — здатність до творчості, критичної рефлексії, етичного вибору та професійної культури. Нейромережі можуть стати ефективним інструментом формування цих якостей: вони дозволять магістрантам моделювати педагогічні ситуації, аналізувати власні дії та працювати з індивідуальними траєкторіями розвитку. Дослідження науковців вказують на перспективність використання нейромережевих технологій у педагогічній взаємодії, що розширює поняття «педагогічна майстерність» у цифрову добу.

Нейромережеві технології як інструмент удосконалення підготовки магістрантів

Використання нейромережевих технологій може вплинути на якість запровадження персоналізованого навчання. Завдяки аналізу освітньої поведінки магістранта (навчальні інтереси, темпи засвоєння інформації тощо) система адаптує навчальний контент під конкретні потреби здобувача освіти. Адаптивні платформи з нейромережами автоматично визначають сильні і слабкі сторони магістранта, пропонують оптимізований маршрут навчання. При правильному використанні нейромережевих технологій магістранти отримують інтелектуальних тьюторів, які доступні 24/7. Позитивною стороною такої співпраці є те, що здобувачі освіти мають можливість навчатися самостійно, в інтерактивному режимі, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок. Перший досвід магістранти можуть набути під час вивчення курсу «Технології освіти дорослих» (Пєхота, 2020).

Виклики інтеграції нейромереж

Серед ключових викликів — етичні ризики, пов'язані з академічною доброчесністю (Киричук & Гришко, 2024), небезпека поверхового засвоєння знань, недостатня готовність викладачів та відсутність правових регуляцій. Проблеми доброчесності особливо актуальні для України, адже важливо зберегти довіру до системи освіти навіть у кризових умовах. Надмірне використання штучного інтелекту може також призвести до зниження рівня критичного мислення та самостійності. Також нейромережі можуть відтворювати приховані упередження, що впливатиме на об'єктивність оцінювання та формування у магістрантів індивідуальних маршрутів.

Можливості та перспективи

Інтеграція нейромережевих технологій у підготовку магістрантів педагогічних спеціальностей відкриває такі перспективи: підвищення якості навчання, формування цифрової компетентності, створення нових інноваційних освітніх систем (Гуменний & Федоренко, 2025). Це дозволяє Україні не лише адаптуватися до глобальних освітніх трендів, а й запропонувати власні моделі модернізації педагогічної підготовки фахівців.

Висновки

Інтеграція нейромереж у підготовку магістрантів є стратегічною умовою модернізації вищої педагогічної освіти в Україні. Вона потребує поєднання інноваційних підходів і педагогічної майстерності як центральної цінності. Саме баланс між технологіями та гуманістичними принципами визначатиме якість підготовки нової генерації педагогів, здатних працювати в умовах глобальної невизначеності та швидких змін. Перспективи подальших досліджень передбачають створення освітніх концепцій, які інтегрують нейромережеві технології у структуру підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Гриневич, Л. (2023). Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*, (4), 98–111.

Гуменний, О. Д., & Федоренко, О. І. (2025). Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: Smart EcoSystem — унікальна цифрова екосистема для персоналізованого фахового навчання. *Педагогічна академія*, (16). https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/765/656

Киричук, Б. С., & Гришко, В. І. (2024). Академічна доброчесність і штучний інтелект: подолання викликів у освітньо-науковій діяльності України та зарубіжних держав. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, 85*(2), 305–310.

Наливайко, О. О. (2023). Перспективи використання нейромереж у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання, 97*(5), 1–17.

Ничкало, Н., Лук'янова, Л. & Хомич, Л. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доповідь. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 54 с.

Пєхота, О. М. (2020). Технології освіти дорослих: силабус навчальної дисципліни для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Хмельницький.

Kerimbayev, N., Adamova, K., Shadiev, R., Altinay, Z. (2025). Intelligent educational technologies in individual learning: A systematic literature review. *Smart Learning Environments, 12*(1), 1–30.

Marzano, D. (2025). Generative Artificial Intelligence (GAI) in Teaching and learning Processes at the K-12 level: A Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*. https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-025-09853-7

Артем ПОНОМАРЕНКО
здобувач кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій
і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
Panpanik11@gmail.com

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

Актуальність дослідження обумовлюється об'єктивними чинниками трансформації змісту освіти, форм та засобів навчання.

Мета дослідження полягає у визначенні ролі цифрової компетентності у змісті професійної підготовки до використання цифрових технологій магістрів спеціальності «Професійна освіта».

Завдання дослідження пов'язані з аналізом вимог до магістрів спеціальності «Професійна освіта» та визначенням перспективних шляхів оновлення змісту освітньо-професійних програм у контексті забезпечення якісної підготовки до використання цифрових інструментів і технологій.

Методологія та методи дослідження: положення компетентнісного підходу в освіті, аналіз наукових джерел та стандарту вищої освіти підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта».

Результати дослідження. Впровадження в освітній процес цифрових технологій об'єктивно спирається на чинники, до яких належать: еволюційні процеси розвитку форм, методів і засобів навчання, безпекові вимоги до організації освітнього процесу. Зміни у формах і методах навчання найінтенсивніше відбулися впродовж останніх років, що стало реакцією системи освіти на карантинні вимоги під час пандемії COVID-19 та у воєнні роки. Також вагомим чинником впровадження цифрових технологій виявилися еволюційні процеси у розвитку технічних засобів навчання у напрямі розширення спектру цифрових засобів навчання. Перелік технічних засобів навчання останніми десятиліттями суттєво розширився за рахунок комп'ютерних засобів. Цифрові технічні засоби частково заміщують традиційні засоби демонстрації інформації, розрахунків, накопичення та передавання даних. Під час підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» впровадження цифрових технологій та цифрових засобів обумовлюється вимогою забезпечення здобувачів освіти сучасними знаннями, оволодіння цифровими інструментами та технологіями, що використовуватимуться у професійній діяльності.

Зміст професійної підготовки за спеціальністю «Професійна освіта» у процесі перманентного оновлення розширюється, зокрема, за рахунок оновлення цифрових інструментів виконання фахівцями системи професійних задач. У межах окремих освітніх програм впровадження до змісту професійної підготовки цифрових інструментів та технологій відбувається у контексті реалізації вимог Державного стандарту зі спеціальності «Професійна

освіта (за спеціалізаціями)», а також під впливом інтенсифікації процесів цифровізації виробництва, посилення ролі цифрової компетентності у професійній підготовці фахівця.

Процес впровадження цифрових технологій у професійну підготовку магістрів додатково інтенсифікувався під час воєнної агресії. У прифронтових містах, враховуючи безпекові вимоги, освітній процес реалізують в онлайн-форматі, що забезпечується виключно цифровими засобами та технологіями. Це спричинило прискорення формування таких вагомих складових професійної підготовки сучасного фахівця, як цифрова грамотність та цифрова компетентність.

Використання в професійній діяльності цифрових технологій потребує формування цифрової компетентності, яку О. Плужник розглядає як «впевнене, критичне, творче та відповідальне використання засобів цифрових технологій» (Плужник, 2022, с. 335). На думку Н. Волкової та О. Лебідь, цифровою компетентністю є «здатність використовувати цифрові ресурси, мобільні пристрої, різноманітні матеріали, а також створювати та ефективно використовувати можливості цифрового середовища» (Волкова, Лебідь, с. 163).

Перелічені підходи до розуміння сутності цифрової компетентності засвідчують, що цифрова компетентність магістра спеціальності 015 «Професійна освіта» передбачає здатність автономно і відповідально використовувати цифрові інструмента та технології для розв'язання професійних задач дослідницького й інноваційного характеру у межах предметної області спеціальності «Професійна освіта».

Необхідність формування цифрової компетентності постає логічним висновком аналізу предметної області стандарту вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Випускник зазначеної спеціальності має успішно оволодіти сучасними технологіями і мати сформовані вміння користуватися спеціальним обладнанням, що є продуктом цифровізації професійної діяльності. Сформована у магістра спеціальності «Професійна освіта» цифрова компетентність забезпечує здатність вирішувати складні професійні завдання, проводити наукові дослідження з метою підвищення ефективності професійної діяльності, впровадження інновацій тощо. Теоретичний зміст предметної області освітньої програми підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» має враховувати сучасні концепції та принципи цифровізації професійної діяльності. У перспективі професійної діяльності цифрова компетентність забезпечуватиме використання спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення.

Звернення під час розкриття змісту професійної підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» до питань використання цифрових технологій, поняття цифрової грамотності обумовлюється науковими підходами до розуміння сутності зазначеного поняття та його ролі у підготовці до використання цифрових технологій. Цифрову грамотність Л. Гаврилова та Я. Топольник позначають сукупністю таких складових, як комп'ютерна гра-

мотність, інформаційна грамотність, самостійність у пошуку та аналізі інформації, комплексне користування соціальними медіа та використання мережевих технологій (Гаврилова, Топольник, 2017, с. 6).

На думку Н. Тілікіної, цифрова грамотність означає здатність «знаходити, оцінювати і створювати чітку інформацію за допомогою письма та інших засобів масової інформації на різних цифрових платформах» (Тілікіна, 2021, с. 49).

Визначаючи цифрову грамотність складовою цифрової компетентності, науковці розглядають її формування як складову цілісного процесу розвитку цифрової компетентності. На думку Н. Тілікіної, цифрова грамотність означає «теорію і практику, що зосереджені на використанні цифрових технологій, у тому числі уміння читати, писати і спілкуватись з використанням цифрових технологій, здатність мислити критично про цифрові технології, враховувати соціальні, культурні, політичні та освітні аспекти діяльності (Тілікіна, 2021, с. 49).

Отже, зміст поняття цифрової компетентності розкривається також за допомогою терміну «цифрова грамотність», що дає змогу розширити перелік знань та вмінь здобувача освіти за рахунок знань, умінь і професійно важливих якостей (Бєляєв, 2019, с. 18), які забезпечують успішне використання цифрових інструментів, а також знань, умінь і професійно важливих якостей для безпечного користування сучасними цифровими інструментами й технологіями, сучасними джерелами інформації тощо.

На думку О. Наливайко, під час роботи з сучасними джерелами інформації необхідно розумітися на безпеці користування електронними ресурсами, володіти прийомами збору й аналізу інформації (Наливайко, 2021, с. 49), що відповідає сутності понять цифрової компетентності та цифрової грамотності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час професійної підготовки магістрів спеціальності «Професійна освіта» обов'язковою складовою змісту освітньо-професійної програми має бути формування цифрової компетентності, що визначає перспективним напрямом дослідження окреслення програмних результатів навчання, які відповідають змісту цифрової компетентності фахівця.

Бєляєв, С. Б. (2019). 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, Вип. 67. С. 17–21. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/98a1e25e-d5be-4724-960c-92f6a30ed9ab/content

Волкова, Н. П., Лебідь О. В. (2021). Формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах, 78*. С. 161–166. http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/78/30.pdf

Гаврілова, Л. Г., Топольник, Я. В. (2017). Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання. Том 61.* №5. https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/90

Наливайко, О. (2021) *Цифрова компетентність: сутність поняття та динаміка його розвитку.* Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика. Харків. С. 40-65. https://doi.org/10.26565/9789662856729.03

Плужник, О. (2022). Формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Society. Document. Communication. Соціум. Документ. Комунікація*, *1*(13), 331–344. https://doi.org/10.31470/2518-7600-2021-13-331-344

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

Світлана ПОТОЦЬКА
кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології і здоров'я людини
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
s_pototska@ukr.net

Світлана ЖУРАВЕЛЬ
старший викладач вищої категорії
Житомирського агротехнічного фахового коледжу
community.zt.2019@gmail.com

Віра ПОЛІЩУК
кандидат сільськогосподарських наук, старший викладач кафедри
ґрунтознавства та землеробства Поліського національного університету
polischyk_vera@ukr.net

ІНТЕРАКТИВНІ ТРЕНІНГИ З ГІГІЄНИ ТА СТАЛИХ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК ДЛЯ МОЛОДІ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Актуальність дослідження. У сучасних умовах, зокрема в період воєнних викликів, питання формування у молоді сталих життєвих навичок у сфері гігієни, здоров'я й безпечних практик набувають особливого значення. Відсутність належних знань і навичок призводить до підвищених ризиків для фізичного та психологічного добробуту дітей, підлітків і представників громад. Саме тому інтерактивні тренінги постають ефективним інструментом не лише для підвищення обізнаності молоді у цій сфері, а й для вдосконалення професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, педагогів закладів позашкільної освіти, вихователів дитячих дошкільних закладів, студентів, методистів і викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти та інших представників громад, які мають бути провідниками у збереженні здоров'я та соціально-відповідальної освіти (Рудич, 2025). Актуальність теми зумовлено потребою підготовки педагогів до використання інноваційних методик навчання, що поєднують освітню, виховну й соціальну функції.

Мета і завдання дослідження. Метою тренінгів для дітей, піклувальників і членів громади з питань гігієни та безпечних практик у сфері довкілля (Trainings for children, caregivers, and community members on Hygiene and Safe Environmental Practices) в рамках реалізації проєкту є підвищення рівня обізнаності учасників різновікових груп із питань гігієни і безпечних екологічних практик, розвиток критичного мислення й соціальних компетентностей, а також створення освітніх інструментів, ефективних для професійного розвитку сучасного педагога.

Основними тренінговими завданнями визначено такі:

- формування практичних сталих життєвих навичок у сфері особистої та інформаційної гігієни **WASH**: вода, санітарія, безпечне харчування, довкілля, поведінка в надзвичайних ситуаціях, під час воєнного стану та психологічне здоров'я і кібергігієна;
- створення інтерактивного середовища для активного навчання і міжпоколіннєвої взаємодії;
- розширення розуміння сталих засад сфери здоров'я у цілому та гігієни, зокрема у закладах освіти різного рівня;
- уміння розробляти та проводити заходи зі збереження здоров'я серед різних вікових груп дітей, приділяючи особливу увагу практикам WASH, профілактиці захворювань і формуванню гігієнічних звичок;
- розвиток професійних компетентностей педагогів у фасилітації, командній роботі й застосуванні інтерактивних підходів у тренінговій роботі.

Дослідження, методологія і методи дослідження. Тренінгову діяльність провадили за підтримки представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні «Комплексне реагування у сфері водопостачання, санітарії та гігієни (WASH) в містах та приміських територіях України» («Comprehensive WASH Response in Urban and Peri-Urban Areas of Ukraine»), партнером якої є громадська організація «Жінки і діти України — наше майбутнє».

Методологія тренінгів ґрунтується на поєднанні комплексу мотиваційних вправ-«криголамів», науково-обґрунтованої інформації у вигляді мініблоків лекцій, мультимедійних матеріалів, практичних кейсів, рольових ігор та дискусій (World Health Organization, 1997). Такий підхід дозволив не лише надати знання, а й сформувати практичні навички і готовність до їх впровадження (Tanious et al., 2023). Важливим практичним елементом є організація майстер-класу зі створення універсального гігієнічного набору «Торбинка здоров'я». Також було застосовано інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток ментальної й інформаційної гігієни при використанні тренінгового пакету «Гігієна 360^0: тіло, думки, їжа, довкілля» (Рудич, 2025), розробленого за підтримки представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. Змістове наповнення тренінгів сформовано відповідно до актуальних потреб представників громад у сфері збереження здоров'я, гігієни і безпечних практик у повсякденному житті й кризових умовах воєнних дій та політики, поглядів ЮНІСЕФ (UNICEF, 2020). Обрано такі тематичні блоки: «Вода — це життя», «Щоденна особиста гігієна — любов до себе», «Гігієна довкілля, речей та громадських місць», «Гігієна харчування — як їсти на користь?», «Гігієна в надзвичайних ситуаціях», «Психічне здоров'я та кібергігієна», що дозволило комплексно охопити ключові аспекти, які безпосередньо впливають на якість життя людини і розвиток їх сталих життєвих навичок. Вони поєднували як базові, так і розширені напрями — від забезпечення доступу до чистої води і дотримання правил харчування до формування психологічної стійкості та медіаграмотності

(World Health Organization, 1993). Такий підхід забезпечив цілісність освітнього процесу під час тренінгової діяльності, зробив його практично-орієнтованим і максимально наближеним до реальних життєвих викликів, особливо під час воєнних дій.

Результати дослідження. Тренерський склад під час діяльності використав комплексний структурований підхід, який розробили тренери, та відповідне змістове наповнення, що охоплювало 6 ключових блоків згідно з тренінговим пакетом «Гігієна 3600: тіло, думки, їжа, довкілля» (Рудич, 2025), з відповідними презентаційними матеріалами, інтерактивними іграми та цікавим відеоконтентом тощо:

1. *Блок «Вода — це життя»* є одним із ключових, адже доступ до безпечної питної води і дотримання санітарних норм — основа здоров'я, запобігання інфекційним захворюванням і формування відповідального ставлення до довкілля, оскільки дає змогу зрозуміти прямий зв'язок між якістю води та якістю життя людини. Також важливим компонентом є перелік практичних методів щодо очищення води, як розпізнати безпечну воду для вживання та перетворити її на питну. Використано інтерактивні вправи для ефективного засвоєння матеріалу учасниками тренінгу, а саме вправа «Чиста правда». Роботу з картками тверджень про воду (правдивих і міфічних) спрямовано на розвиток критичного мислення і вміння відрізняти факти від стереотипів. Асоціативні завдання «чиста вода», «здоров'я», «безпека» дають змогу сформувати в учасників тренінгу усвідомлення значення води у повсякденному житті й екологічно відповідальну позицію та екологічні лайфхаки для збереження води.
2. *Блок «Щоденна особиста гігієна — любов до себе».* Важливість цього блоку полягає в тому, що дотримання щоденних правил особистої гігієни (тіла, ротової порожнини, органів слуху, зору, нюху та менструальна гігієна) та підтримка чистоти навколо безпосередньо впливають на фізичне здоров'я, соціальне самопочуття й запобігають поширенню хвороб. Для учасників тренінгу — це основа формування відповідального ставлення до себе та власного оточення. Тренінги спрямовано на те, щоб діти засвоювали корисні гігієнічні звички, які одночасно підтримують здоров'я та не шкодять довкіллю, і робили це у простій, практичній та доступній формі. Серед інтерактивних вправ для ліпшого засвоєння матеріалу використано такі: «Моє ім'я та крапля чистоти» — це тренінгова вправа «знайомство», де кожен учасник додає власну «краплю чистоти» — корисну гігієнічну практику, яку застосовує сам, що формує довірливу, дружню атмосферу та обмін досвідом; колективна робота «Чаша здоров'я», під час якої учасники наповнюють символічну «чашу» правильними гігієнічними звичками, які формувалися у людини протягом історичного розвитку в різних культурах, яку представляють у формі ментальної карти. Під час діяльності в

учасників формується спільне розуміння цінності практик особистої гігієни.

3. *Блок «Гігієна довкілля, речей та громадських місць»*. Серед важливих питань цього блоку є гігієна одягу, взуття, приміщення оселі, громадських місць; життєвий цикл речей: від покупки до перероблення; правила сортування відходів у процесі життєдіяльності людини; гігієна в громадських просторах. Для закріплення отриманих знань використовувалися практичні інтерактивні вправи, зокрема «Чарівна торбинка» із предметами гігієни (мило, рушник, зубна щітка та ін.), під час якої кожен з учасників обирає предмет гігієни та пояснює його значення, застосування. Завдяки цьому отримані знання закріплювалися у цікавому і доступному ігровому форматі. Було проведено також інтерактивну гру «Гармонія гігієни» з елементами впорядкування простору, яка показує взаємозв'язок між чистотою середовища та здоров'ям.
4. *Блок «Гігієна харчування — як їсти на користь?».* Основну мету цього блоку пов'язано з розкриттям важливості свідомого ставлення до вибору і приготування їжі, збалансованого харчування, що постає ключовим чинником збереження здоров'я у людини. Для дітей і підлітків він особливо актуальний, оскільки допомагає зрозуміти: ризики харчових отруєнь, як правильно обрати, підготувати, приготувати й зберегти їжу, значення дотримання санітарних правил у побуті, звички еко-харчування, що зможуть допомогти довкіллю. Для кращого засвоєння матеріалу під час тренінгу використовували інтерактиви «Ситуативні завдання», в процесі яких учасники аналізують реальні ситуації (харчування на вулиці, відсутність холодильника, споживання сумнівних продуктів) та знаходять безпечні рішення, що сприяло розвитку практичних навичок щодо оцінювання ризиків і прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях. Рольові ігри дали змогу учасникам виконувати ролі «покупця», «продавця» або «кухаря (фахівця з приготування їжі)», що дозволило змоделювати ситуації з харчовими ризиками. Такий формат допоміг учасникам виробити відповідальні моделі поведінки, сформувати навички комунікації, акцентуючи увагу на значенні особистої відповідальності за власне харчування.
5. *Блок «Гігієна в надзвичайних ситуаціях»* є особливо важливим у сучасних умовах, за яких діти та підлітки в Україні часто постають перед викликами війни, зокрема перебоями у водо-, електропостачанні, опаленні або необхідністю перебування в укриттях тривалий час. Цей блок спрямовано на: формування готовності діяти та звертатися до відповідних структур у надзвичайних ситуаціях, піклуватися про власне здоров'я й безпеку; розуміння того, що має бути у тривожній валізці, а також шляхів пониження рівня тривожності на основі чітких алгоритмів поведінки. Запропоновано інтерактивні вправи для кращого засвоєння матеріалу, зокрема командну гру «Ключ до здоров'я», в якій

учасники визначають послідовність правильних кроків для збереження здоров'я в умовах відсутності води або електроенергії. Вправу спрямовано на формування практичної готовності й навичок швидко знаходити рішення щодо відповідних викликів. Проведено вправу «Обговорення завдань кейсів» — роботу з реальними прикладами (евакуація, перебування в укритті, відсутність доступу до медичної допомоги), що допомагає учасникам виробити алгоритми дій у надзвичайних ситуаціях, сприяє розвитку відповідальної поведінки, вмінню співпрацювати в команді та зберігати спокій в умовах війни.

6. *Блок «Психічне здоров'я та кібергігієна»* спрямовано на підтримку психологічного добробуту і розвиток навичок критичного сприйняття інформації. В умовах постійного стресу та надлишку інформації для дітей і підлітків, представників громад надзвичайно важливо вміти зберігати психоемоційну рівновагу, підтримувати позитивний настрій і відрізняти достовірні факти від маніпулятивних повідомлень, фейків, реклами (кібергігієна). Тож розглянуто питання особливостей психічного здоров'я в рамках упровадження на території України Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?» та методології самоконтролю й самодопомоги, зокрема як вберегти дітей від емоційного перевантаження та кіберризиків. Під час тренінгу використано інтерактиви для ліпшого засвоєння матеріалу: мінівправа «Краплинка-цікавинка» під час якої учасники ділилися цікавими фактами або приємними спогадами. Вона забезпечила позитивне налаштування та сприяла емоційній розрядці серед учасників тренінгу. Комплекс «Розминка-хвилинка чистого настрою» — короткі вправи на саморегуляцію («Дихання 4-4-4»; «Квітка й свічка», «Чашка кави або какао», «Вправа 5 речей»; «Мій баланс», «Термометр настрою» та ін.) та розслаблення й переключення уваги, стабілізація стану. Вони допомагали знімати напругу й формувати стресостійкість серед учасників тренінгу. Дискусія «Чиста інформація» — це обговорення про те, як розпізнавати фейки й відрізняти правдиві дані від неправдивих. Вправа забезпечує розвиток медіаграмотності, критичного мислення й навичок безпечної взаємодії з інформаційними потоками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведення інтерактивних тренінгів — це можливість розвинути критичне мислення, комунікативні навички, стресостійкість, відповідальне ставлення до власного здоров'я й безпечних практик. Тренінги допомагають подолати сором'язливість у розмовах на чутливі теми та створити атмосферу взаємної підтримки і довіри. Зокрема, для освітян участь у таких тренінгах є ресурсом професійного зростання, під час яких вони здобувають досвід використання інтерактивних методів, удосконалюють навички фасилітації та організації групової роботи, розширюють свій методичний інструментарій, поєднують освітню діяльність із формуванням культури здоров'я та безпечної поведінки, що є важливим аспектом сучасної педагогічної практики.

Тренінги показали свою ефективність, адже поєднували навчальний та виховний підходи, що сприяли підвищенню рівня обізнаності учасників, формуванню у них практичних життєвих навичок та готовності застосовувати отримані знання як у повсякденному житті, так і в умовах надзвичайних ситуацій. Тому доцільно й надалі продовжувати проведення таких тренінгів.

Рудич, М. (2025). Тренінговий пакет «Гігієна 360^0: тіло, думки, їжа, довкілля». Виготовлено за підтримки представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. Коорд. експ. групи В. Кириченко. Київ. 60 с.

UNICEF. (2020). A trainer's handbook for implementation of a life skills programme. UNICEF Europe and Central Asia Regional Office. https://www.unicef.org/eca/media/10271/file

Tanious, R., Gerain, P., Jacquet, W., & van Hoof, E. (2023). A scoping review of life skills development and transfer in emerging adults. *Frontiers in Psychology, 14,* Article 1275094. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1275094

World Health Organization. (1997). Life skills education in schools (Programme on Mental Health, WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

World Health Organization. (1993). Life skills education for children and adolescents in schools. WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

Сергій РОГИНСЬКИЙ
аспірант Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
serhii.rohynskyi@karazin.ua

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ: ВПЛИВ РІВНЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ НА ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. Цифрова трансформація є актуальним і фундаментальним процесом для модернізації української освітньої системи, особливо в умовах воєнного стану та необхідності організації дистанційного та змішаного навчання. Цей процес є ключовим для забезпечення неперервності та якості освіти, адже цифрові технології дають змогу не лише долати географічні бар'єри, а й адаптувати освітній процес до викликів сьогодення (Поліщук, 2024, с. 1)

Ключовим чинником, що забезпечує успішність цієї трансформації, є інформаційно-цифрова компетентність учителя. Це поняття не обмежується лише володінням комп'ютерними програмами, воно передбачає спеціалізований набір знань, умінь, навичок і здібностей, що дозволяє педагогу ефективно, впевнено, критично та відповідально використовувати цифрові технології в освітньому процесі (Полякова, 2022, с. 2). У сучасному світі цифрова компетентність є обов'язковою складовою професійної компетентності педагога.

Мета і завдання дослідження. Метою нашого дослідження є проведення аналізу взаємозв'язку між рівнем інформаційно-цифрової компетентності вчителів та їхньою здатністю впроваджувати інноваційні технології, базуючись на емпіричних даних, відображених у двох діаграмах, та теоретичних моделях. Ця праця є складовою дослідження: «Створення та використання цифрових дидактичних ігор як засіб розвитку професійної компетентності вчителя». Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

1. Провести детальний аналіз наданих діаграм щодо самооцінювання компетентності та рівня інтеграції технологій.
2. Виявити кореляційний зв'язок між цими двома показниками та проаналізувати його.
3. Ідентифікувати основні перешкоди на шляху впровадження інновацій.
4. Надати практичні рекомендації для подальшого підвищення цифрової компетентності вчителів та ефективної трансформації освіти.

Методологія і методи дослідження. Для аналізу емпіричних даних було застосовано:

- Опитування з використанням стандартних Google-інструментів, що дозволило зібрати дані про самооцінювання вчителів щодо їхньої

цифрової компетентності та рівня інтеграції технологій у навчальний процес.

- Методи аналізу і синтезу для трактування результатів, узагальнення отриманих відповідей і виявлення стійких закономірностей, включно з аналізом кореляцій між досліджуваними змінними, поданими на діаграмах.

Додатково застосовано діагностичні методи, зокрема для проведення опитування серед учителів харківських ліцеїв № 62 та № 46, ліцею «Професіонал», Богодухівського ліцею № 3. Опитування проведено з використанням стандартних Google-інструментів і розташовано за посиланням: https://forms.gle/88VyDfGpid5Fa3J9A

Аналіз результатів опитування. Перша діаграма (рис.1) відображає результати самооцінювання вчителями свого рівня інформаційно-цифрової компетентності. Опитування охопило 95 респондентів. Результати демонструють, що переважна більшість педагогів оцінюють свої навички як високі. Найбільша частка відповідей (27 або 28,4%) припадає на оцінку «8». При цьому загальна кількість респондентів, що оцінили свою компетентність на 7, 8, 9 та 10 балів, становить 66, тобто понад 70% від загальної вибірки. Це засвідчує загалом високу впевненість учителів у своїх цифрових навичках, що ймовірно є результатом прискореної адаптації до умов дистанційного навчання в Україні.

Друга діаграма (рис. 2) показує, якою мірою є інтегрованою робота вчителів із цифровими технологіями. Цей показник є прямим індикатором практичного застосування наявних компетентностей. Розподіл відповідей на цій діаграмі практично ідентичний першій. Найвищий показник також припадає на оцінку «8» (32 відповіді або 33,7%). Група педагогів, яка оцінила рівень інтеграції на 7-10 балів, становить 70 осіб, що є ще вищим показником, ніж у першій діаграмі. Це засвідчує, що висока самооцінка компетентності вчителів безпосередньо корелює з їхньою готовністю та здатністю впроваджувати технології у повсякденну діяльність.

Результати аналізу виявляють надзвичайно високу позитивну кореляцію між самооцінкою інформаційно-цифрової компетентності та рівнем інтеграції цифрових технологій. Розподіл відповідей за балами майже ідентичний, з піковими значеннями на обох діаграмах на оцінці «8».

Ця сильна кореляція демонструє наявність позитивного взаємопідсилювального циклу: висока самооцінка компетентності забезпечує активніше впровадження технологій, що підвищує впевненість педагога. І навпаки, брак компетентності є значним бар'єром. Цей взаємозв'язок підтверджує, що для успішної цифрової трансформації важливо не лише забезпечувати технологіями, а й інвестувати у професійний розвиток педагогів, адже ці зусилля безпосередньо гарантують практичні зміни.

Рис. 1. Результат самооцінювання рівня інформаційно-цифрової компетентності

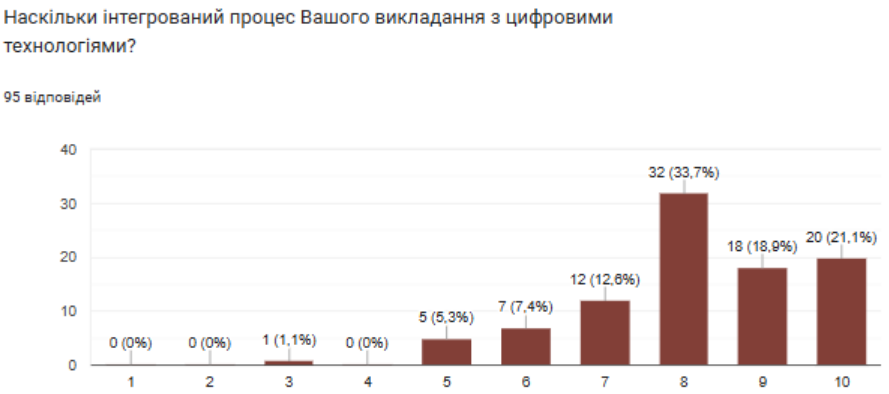

Рис. 2. Результат самооцінювання рівня інтеграції цифрових технологій у процес викладання

Проте важливо врахувати, що дані засновано на самооцінюванні. Високі показники можуть бути результатом швидкої адаптації до вимог дистанційного навчання, а не глибокого педагогічного осмислення використання технологій. Наявність, хоч і незначної, групи відповідей у діапазоні 1–5 балів вказує на існування педагогів, які все ще відчувають значні труднощі та потребують цілеспрямованої підтримки. Для більш об'єктивного оцінювання доцільно використовувати інші інструменти, як-от національний тест на цифрову грамотність «Цифрограм для вчителів» (Овчарук, 2023, с. 4).

Вчителі в Україні активно використовують різноманітні онлайн-ресурси для організації дистанційного навчання. Згідно з опитуваннями 2021–2023 років (Овчарук, 2023, с. 21), найпопулярнішими визнано:

- «На Урок» (88,7%)
- «Всеосвіта» (83,5%)

- Уроки на YouTube (75,3%)
- ВШО (Всеукраїнська школа онлайн) (51,1%)
- EdEra та матеріали на Facebook (по 34,3%)

Домінування локальних платформ, таких як «На Урок» та «Всеосвіта», над міжнародними засвідчує ефективність українського освітнього ринку. Ці платформи адаптовано до національних навчальних програм та культурних особливостей. Їх висока популярність є підтвердженням успішного розвитку національної освітньої екосистеми, яка надає вчителям інструменти, що відповідають їхнім практичним потребам.

Незважаючи на загалом позитивну динаміку, на шляху повної інтеграції цифрових технологій наявні значні бар'єри. До них належать:

- нестача комп'ютерів, якісного програмного забезпечення та фінансування;
- технічні проблеми і відсутність адміністративної підтримки;
- брак часу у педагогів на освоєння нових інструментів;
- психологічний опір змінам.

Ці перешкоди створюють значний розрив між високою самооцінкою компетентності та реальною можливістю її реалізації. Вчитель може володіти знаннями, але не мати ресурсів чи підтримки для їх застосування. (Семеняко, 2023, с. 5). Означене засвідчує, що цифрова трансформація — це комплексна проблема, що потребує системних змін та інституційної підтримки. Навіть найкомпетентніший педагог не зможе ефективно працювати без сучасної інфраструктури та належної методичної підтримки.

Результати дослідження. Результати проведеного аналізу вказують на пряму залежність між рівнем компетентності та активністю впровадження технологій, що підтверджує критичну важливість неперервного професійного розвитку.

Для самодіагностики та підвищення рівня цифрової грамотності вчителям рекомендують проходити національний тест «Цифрограм для вчителів». Педагогів потрібно навчати не лише користуватися інструментами, а й інтегрувати їх в освітній процес з метою підвищення якості навчання та зацікавленості учнів. Наприклад, замість простого перегляду відео на YouTube, вчитель може навчитися інтегрувати його частини в урок для подальшого обговорення. Крім того, сучасний педагог повинен володіти навичками, що виходять за рамки базової грамотності, наприклад, вміти створювати якісні відеоуроки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз демонструє, що цифрова трансформація освіти в Україні є активним та динамічним процесом. Ключовим висновком є висока позитивна кореляція між самооцінкою компетентності вчителів та рівнем інтеграції цифрових технологій. Це засвідчує наявність позитивного взаємопідсилювального циклу, в якому впевненість у власних навичках стимулює до практичного застосування технологій, а досвід підвищує компетентність.

Водночас дослідження виявило деякі системні бар'єри, такі як недостатнє матеріально-технічне забезпечення, брак часу та відсутність комплексної методичної підтримки. Це вказує на те, що успіх цифрової

трансформації залежить не лише від індивідуальних зусиль, але й від системної підтримки.

Для отримання більш об'єктивної картини доцільно провести подальші дослідження. Рекомендується:

- оцінити рівень цифрової компетентності вчителів за допомогою об'єктивних інструментів, а не лише самооцінювання;
- дослідити якість упровадження інноваційних технологій, а не тільки їх наявність, щоб визначити, якою мірою вони поліпшують педагогічні результати;
- проаналізувати прямий вплив цифрової трансформації на успішність та залученість учнів;
- провести порівняльний аналіз між успішними та менш успішними освітніми закладами для виявлення ключових чинників, що сприяють ефективній цифровій трансформації.

Науковий керівник: Лунячек Вадим Едуардович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Брюховецька, І, Миронова, Л, Семеняко, Ю. (2023). Цифрова компетентність педагога як важлива складова підготовки здобувачів до сучасного цифрового світу. *Інноваційна педагогіка*. №44. Т. 1. С.119–123.

Овчарук, О. В. (2023). Інструмент самооцінювання цифрової компетентності вчителя як складова моніторингу якості освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (210), 42–47. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-42-47

Овчарук, О. В., Іванюк, І. В., Гриценчук, О. О., & Малицька, І. Д. (2023). Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023». Аналітичний звіт. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25529.34402

Поліщук, Н. В., Бугаєнко, Т. І., & Лемешева, Н. В. (2024). Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. https://doi.org/10.5281/zenodo.14537287

Полякова, О. В. (2022) *Інформаційно-цифрова компетентність педагога як чинник реалізації культури демократії в освіті*. V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Реалізація в дошкільній та початковій освіті принципів демократії: зваженість, обізнаність, досвід», 15 вересня 2022 року, Київ, Україна.

Анастасія САМОЙЛЕНКО
аспірант кафедри української і слов'янської філології та журналістики
Херсонського державного університету
asamoilenko@ksu.ks.ua

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження. Стрімкий прогрес технологій штучного інтелекту у XXI столітті істотно трансформує освітню сферу. ШІ все активніше впроваджується у шкільну та університетську практику, відкриваючи нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань і підвищення ефективності педагогічної діяльності.

В умовах реалізації концепції «Освіта 4.0» та цифрової трансформації України проблема використання ШІ в освітньому процесі набуває особливого значення. З одного боку, інтелектуальні системи здатні посилити роль педагога, забезпечивши інструменти для адаптивного та інклюзивного навчання, створення інтерактивних матеріалів і нових форматів оцінювання. З другого — надмірна технологізація може спричинити втрату живого міжособистісного контакту, залежність від алгоритмів і виникнення нових соціально-етичних викликів (MOES, 2022).

Сучасне освітнє середовище вимагає не лише практичного освоєння інструментів ШІ, а й критичного аналізу їхніх можливостей і обмежень. У цьому контексті вчитель постає ключовою фігурою, яка забезпечує баланс між інноваційністю та гуманістичними цінностями освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні умов, за яких ШІ стає дієвим «партнером» учителя, а також у виявленні основних викликів і шляхів їх подолання в українському та міжнародному освітньому контексті.

Завдання дослідження: 1) визначити потенційні можливості штучного інтелекту як партнера вчителя у процесі персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань та забезпечення інклюзивності освітнього середовища; 2) проаналізувати ключові виклики та загрози впровадження ШІ в освітню практику; 3) окреслити шляхи узгодження міжнародних і національних підходів до використання ШІ в освіті та сформувати модель ШІ-компетентності вчителя, що поєднує технологічні, етичні та дидактичні складники.

Методологічну основу дослідження становить системний та компетентнісний підходи, що дають змогу розглядати штучний інтелект не лише як технологічний інструмент, а й як соціально-педагогічний феномен, здатний змінювати роль учителя, структуру освітнього середовища та якість надання освітніх послуг.

Для досягнення поставленої мети застосовано комплекс методів: *теоретичні методи* — аналіз, синтез і узагальнення наукових джерел та нормативно-правових документів щодо впровадження ШІ в освіті; *методи інтерпретації та критичного аналізу; структурно-функціональний аналіз* (розроблення узагальненої моделі ШІ компетентності вчителя та окреслення

практичних сценаріїв застосування ШІ у шкільній і університетській практиці).

Результати дослідження. Сучасні наукові пошуки засвідчують зростання ролі штучного інтелекту (ШІ) в освітньому середовищі, зокрема у функціонуванні школи та діяльності вчителя. Аналіз наукових джерел і практичного досвіду підтверджують, що потенціал штучного інтелекту як помічника вчителя є багатогранним і виявляється у кількох провідних напрямах.

Насамперед варто зазначити про персоналізацію освітнього процесу, яка реалізується завдяки інтелектуальним тьюторським системам та адаптивним вправам. Ці інструменти дають змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні освітні потреби, темп і стиль засвоєння знань, вибудовуючи індивідуалізовані траєкторії навчання. Це створює умови для підвищення мотивації, залученості та навчальних досягнень учнів, особливо в умовах різнорівневих груп (Iliichuk, 2024, p. 237–238).

Одним із найсуттєвіших ефектів використання ШІ у школі є зменшення навантаження на вчителя за рахунок автоматизації рутинних завдань. Йдеться про створення базових навчальних матеріалів, підбір джерел, перевірку робіт, організацію формувального оцінювання та ведення документації. Завдяки цьому педагог має змогу приділяти більше уваги творчим аспектам власної діяльності, міжособистісній взаємодії з учнями та індивідуальному наставництву. Отже, технології ШІ забезпечують не заміну вчителя, а підсилення його професійної ролі, що підтверджується сучасними дослідженнями (Kolomiiets, & Kushnir, 2023, p. 47–48).

Застосування штучного інтелекту позитивно позначається на розвитку ключових компетентностей учнів. Звільняючи учнів і педагогів від надлишкової рутинної роботи, інтелектуальні системи створюють умови для зосередження на формуванні критичного мислення, креативності та етичної рефлексії (Iliichuk, 2024, p. 242).

Окремо варто наголосити на значенні ШІ для підтримки інклюзивності освітнього середовища. Використання спеціалізованих інструментів доступності (текстових і голосових підказок, систем автоматизованого перекладу, адаптивних платформ) відкриває нові можливості для залучення учнів з особливими освітніми потребами. Це не лише полегшує їхню інтеграцію у навчальний процес, а й сприяє створенню більш справедливого та відкритого освітнього простору (Iliichuk, 2024, p. 241). На рисунку 1 відображено п’ять основних компетентностей, необхідних учителю для ефективного та етичного використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

Попри очевидні переваги, науковці зазначають, що впровадження штучного інтелекту в освіту супроводжується певними суттєвими викликами. Першочерговою є проблема посилення освітньої нерівності та алгоритмічних упереджень (Kolomiiets, & Kushnir, 2023, p. 48). Системи ШІ, побудовані на великих масивах даних, можуть відтворювати наявні соціальні диспропорції та закріплювати стереотипи, що створює ризик нерівного доступу до якісної освіти учнів із різних соціально-економічних груп.

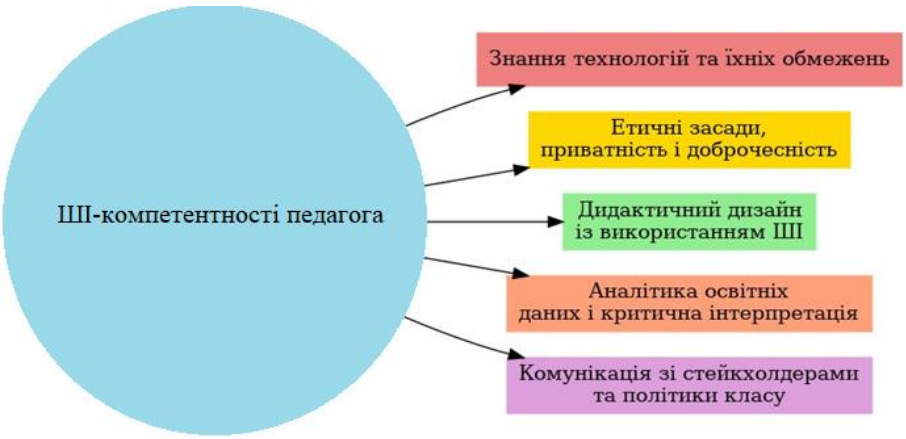

Рис. 1. Ключові ШІ-компетентності педагога (Iliichuk, 2024)

Другим важливим викликом є захист приватності та безпеки персональних даних. Оскільки освітні платформи з використанням ШІ обробляють значні обсяги інформації про учнів — від результатів навчання та поведінкових моделей до психолого-педагогічних характеристик — зростає небезпека несанкціонованого доступу та зловживань (UNESCO, 2023). Це зумовлює потребу у формуванні чітких політик захисту даних і прозорих правил їх використання, відповідних до етичних та правових норм.

Ще однією актуальною проблемою є академічна доброчесність. Використання ШІ трансформує традиційне розуміння навчальних завдань і підходів до оцінювання. В умовах, коли учні можуть використовувати алгоритми для автоматичного написання текстів, розв'язання завдань чи перекладу, педагогічна спільнота постає перед необхідністю перегляду методів контролю знань, розроблення нових форм оцінювання та формування культури відповідального використання інтелектуальних систем (Kolomiiets, & Kushnir, 2023, p. 46).

Окремо варто вказати на проблему готовності педагогів до роботи в умовах стрімкої цифрової трансформації. Темпи розвитку технологій випереджають рівень сформованості цифрових та методичних компетентностей значної кількості вчителів. У результаті постає дисбаланс між можливостями, які пропонує ШІ, та реальним рівнем його використання у школах. Це актуалізує завдання підвищення кваліфікації педагогів та забезпечення їх методичної підтримки (Iliichuk, 2024, p. 246).

Для подолання зазначених труднощів важливо враховувати досвід і рекомендації міжнародних організацій, а також національні освітні стратегії. Зокрема, UNESCO відстоює концепцію «людиноцентричного підходу», наголошуючи, що впровадження ШІ в освіті має будуватися на засадах педагогічної доцільності, етичних норм та пріоритетності інтересів учня. При цьому особливу увагу приділяють формуванню ШІ-грамотності та розвитку людського потенціалу (Iliichuk, 2024, p. 233).

OECD у своїх аналітичних оглядах зазначає необхідність поєднання інноваційності з принципами рівності та інклюзії. Організація вказує, що вирішальним фактором ефективного впровадження ШІ є якісна підготовка

педагогів, які мають не лише вміти застосовувати технології, а й критично аналізувати їхній потенціал і ризики (OECD, 2024). У таблиці 1 узагальнено основні компетентності педагога, необхідні для ефективного й етичного використання штучного інтелекту в освіті.

Таблиця 1

Ключові ШІ-компетентності педагога

№	Компетентність	Зміст характеристики
1	Знання технологій та їхніх обмежень	Розуміння принципів функціонування інтелектуальних систем (LLM, адаптивні платформи); усвідомлення ризиків помилок і шляхів їх перевірки; здатність уникати технологічного детермінізму та зберігати провідну роль учителя як модератора освітнього процесу.
2	Етичні засади, приватність і академічна доброчесність	Знання міжнародних та національних стандартів етики; формування культури відповідального ставлення учнів до використання ШІ; дотримання конфіденційності та захисту персональних даних.
3	Дидактичний дизайн із використанням ШІ	Інтеграція інтелектуальних систем у навчальний процес як інструменту підвищення якості викладання; застосування адаптивних платформ, інтелектуальних тьюторів, автоматизованого оцінювання й формувального моніторингу знань.
4	Аналітика освітніх даних і критична інтерпретація результатів	Здатність працювати з даними, що генеруються ШІ-системами; уміння інтерпретувати результати та співвідносити їх із педагогічним контекстом; критичне ставлення до алгоритмічних рекомендацій.
5	Комунікація зі стейкхолдерами та формування політик класу	Посередництво між учнями, батьками, адміністрацією й цифровими технологіями; пояснення правил застосування ШІ; формування внутрішніх правил («політик класу») щодо відповідального використання інтелектуальних систем.

Джерело: створено за (Iliichuk, 2024; Kolomiiets & Kushnir, 2023)

В українському контексті Міністерство освіти і науки України поступово формує методичні рекомендації для закладів загальної середньої та вищої освіти. Ці документи конкретизують ключові принципи використання ШІ: справедливість, прозорість, безпека, педагогічна обґрунтованість та необхідність збереження провідної ролі вчителя. Такий підхід дозволяє адаптувати міжнародні стандарти до національних умов і водночас формує практичні орієнтири для закладів освіти (MOES, 2024).

Отже, модель ШІ-компетентності вчителя узгоджується з міжнародними підходами (UNESCO, OECD) та рекомендаціями МОН України, акцентуючи на тому, що педагог постає не виконавцем інструкцій алгоритму, а наставником і фасилітатором, який критично осмислює доцільність використання інновацій у конкретному освітньому контексті.

Практична реалізація можливостей штучного інтелекту в освітньому процесі може відбуватися за допомогою різних педагогічних сценаріїв. Узагальнення сучасних досліджень дозволяє виокремити кілька з них.

1. «ШІ як асистент планування». Інтелектуальні системи використовують для створення первинних версій планів уроків, підбору дидактичних матеріалів чи формулювання завдань. Однак остаточне рішення завжди ухвалює педагог, коригуючи та адаптуючи пропозиції відповідно до рівня підготовки учнів і навчальних цілей.
2. «ШІ як тьютор підтримки». Інтелектуальні репетиторські системи можуть пояснювати матеріал індивідуально, пропонувати додаткові завдання або допоміжні підказки. Це створює умови для більш адресної роботи з учнями, які потребують додаткової уваги, і водночас знімає частину навантаження з учителя.
3. «ШІ-грамотність». Важливою практикою є введення в освітній процес спеціальних модулів, присвячених поясненню принципів роботи ШІ, його потенційних упереджень та способів перевірки достовірності інформації. Це сприяє формуванню критичного мислення та відповідального ставлення учнів до використання технологій.
4. «Оцінювання без списування». ШІ спонукає переглядати традиційні підходи до перевірки знань. Найбільш перспективними стають усні форми оцінювання, проєктна діяльність, створення портфоліо чи ведення рефлексивних щоденників. Такі підходи унеможливлюють механічне використання алгоритмів і стимулюють розвиток власних умінь учнів.

По суті, практичні сценарії інтеграції ШІ демонструють, що він не замінює вчителя, а слугує інструментом підсилення його професійної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження підтвердило, що штучний інтелект має подвійний потенціал у сфері освіти: з одного боку, він постає ефективним інструментом персоналізації навчання, автоматизації рутинних завдань, підтримки інклюзивності та розвитку ключових компетентностей учнів; з другого – породжує певні виклики, пов’язані із захистом даних, академічною доброчесністю, ризиками нерівності та недостатньою готовністю педагогів до його використання. Успішна інтеграція ШІ можлива лише за умови дотримання принципів педагогічної доцільності, етичності та людиноцентричності, що узгоджується з міжнародними підходами й національними рекомендаціями.

Отже, штучний інтелект має значний потенціал для підсилення професійної ролі педагога та підвищення якості освіти, проте його впровадження потребує зваженого та етично обґрунтованого підходу. Ефективність використання ШІ можлива лише за умови гармонійного поєднання технологічних можливостей із гуманістичними цінностями та педагогічною доцільністю.

Науковий керівник: Омельчук Сергій Аркадійович, доктор педагогічних наук, перший проректор Херсонського державного університету, професор кафедри української і слов'янської філології та журналістики.

Iliichuk, L. (2024). Vplyv shtuchnoho intelektu na yakistʹ osvity: mozhlyvosti, vyklyky ta zahrozy [The impact of artificial intelligence on the quality of education: Opportunities, challenges and threats]. *Naukovo-pedahohichni studii*, *8*, 232–248. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248

Kolomiiets, A. M., & Kushnir, O. I. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnii ta naukovii diialnosti: mozhlyvosti ta vyklyky [The use of artificial intelligence in educational and scientific activities: Opportunities and challenges]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia*, *70*, 45–57. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-70-45-57

MOES. (2024). *Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity* [Methodological guidelines on the introduction and use of artificial intelligence technologies in general secondary education institutions]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine.

MOES. (2022). *The Great Transformation Program: Education 4.0 — Ukrainian Sunrise*. Ministry of Education and Science of Ukraine. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyy.svitanok.pdf

OECD. (2024). *The potential impact of artificial intelligence on equity and inclusion in education* (OECD AI Papers, No. 23). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/6e4957a5-en

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384941

Михайло САМОЙЛЕНКО
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»
samoilenko.ma@pdpu.edu.ua

МОЖЛИВОСТІ ЧАТУ GPT В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність дослідження. Сьогодні чат-боти на основі великих мовних моделей, таких як GPT, відкривають нову еру в освіті. Вони здатні адаптувати навчальний процес до потреб кожного учня/студента, роблячи його гнучким, доступним і ефективним. Завдяки персоналізації ці системи враховують рівень знань, темп засвоєння інформації та індивідуальні уподобання, створюючи унікальні траєкторії навчання замість стандартних програм для всіх.

Проблему використання ШІ в освіті досліджувало чимало вчених. І. Леонтьєва зазначає, що «ChatGPT відкрив нові можливості для освітнього процесу, але водночас викликав суперечливу реакцію серед освітян: деякі бачать у ньому загрозу академічній доброчесності, тоді як інші сприймають його як інноваційний інструмент розвитку креативності та критичного мислення студентів» (Леонтьєва, 2023, с. 4). О. Осадча, О. Попова, Н. Сорокіна, Т. Перелома, В. Конотопець наголошують на значущості різних інструментів на основі ШІ, які можуть проводити адаптивне тестування, вказувати на прогалини в знаннях студентів та аналізувати їх, автоматично генерувати персоналізовані матеріали, пояснювати складні явища (Asadchykh, Sorokina, Pereloma, Popova, Konotopet, 2024). Дослідження Р. Баргаві і М. Юкунда показало, що ChatGPT сприяє розвитку навичок прийняття рішень, поліпшує комунікацію та співпрацю, а також індивідуалізує навчальний досвід для формування особистих компетенцій (Bargavi, Jucunda, 2025, с. 3). Постійна доступність чат-ботів робить навчання неперервним: студенти можуть отримати допомогу у будь-який час доби, що особливо важливо для дистанційного навчання, різних часових поясів або у ситуаціях, коли традиційна підтримка викладача обмежена. Проблема використання ШІ в освіті нині перебуває під пильною увагою вчених, тому і **мета нашого дослідження** пов'язана з аналізом ролі та можливостей використання чату GPT в освітньому процесі. З**авдання** передбачають: вивчити функції чату GPT в освітньому процесі, встановити їх переваги та недоліки, а також визначити трансформацію ролі вчителя під впливом штучного інтелекту.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури за темою дослідження; виявлення ролі чату GPT в освітньому процесі ЗВО; порівняльний аналіз переваг та недоліків упровадження системи штучного інтелекту під час навчального процесу.

Результати дослідження. Зауважимо, що широке впровадження чат-ботів трансформує роль викладача. Замість того, щоб бути єдиним джерелом інформації, він стає наставником, тьютором і фасилітатором. Штучний інтелект бере на себе рутинні завдання, дозволяючи педагогам зосередитися

на розвитку у студентів навичок, які машина не може замінити, таких як: емоційний інтелект, креативність, командна робота та лідерство. Наприклад, викладач може створювати персоналізовані завдання за допомогою чат-бота, а потім проводити обговорення результатів, у яких аналізуються не лише правильні відповіді, а й шляхи їх досягнення. Такий підхід сприяє розвитку метакогнітивних навичок — здатності усвідомлювати та контролювати власні розумові процеси.

Зауважимо, що штучний інтелект здатний пояснювати складні концепції різними способами — за допомогою простих аналогій, прикладів із життя, візуальних моделей або покрокових інструкцій, дозволяючи кожному студенту знайти своє «вікно розуміння». Для тих, хто вивчає іноземні мови, чат-боти стають не лише перекладачами, а й наставниками з граматики, вимови та культурного контексту, допомагаючи долати мовний бар'єр і відкривати нові освітні можливості.

В освітньому процесі чат-боти можуть виконувати рутинну перевірку завдань і тестів, надаючи миттєвий зворотний зв'язок. Це заощаджує час викладачів і водночас дозволяє студентам одразу виправляти помилки. А. Шуляк наголошує, що застосування ШІ в освіті відкриває нові горизонти: персоналізація навчання, аналіз великих даних, створення віртуальних середовищ і автоматизація адміністративних процесів підвищують ефективність і доступність освіти. Водночас це супроводжується викликами: етика, безпека даних, цифрова нерівність і недостатня готовність педагогів; перспективи розвитку полягають у впровадженні систем автоматичного оцінювання, адаптивних програм і трансдисциплінарних платформ, з огляду на що викладач постає наставником і модератором (Шуляк, 2024, с. 4).

Попри всі переваги, широке застосування ШІ в освіті породжує етичні та соціальні виклики. Одним із головних є цифрова нерівність: студенти, в яких немає доступу до інтернету, та заклади з обмеженими ресурсами можуть не мати доступу до сучасних інструментів на базі ШІ, що поглиблює освітній розрив. Ще одним важливим аспектом є конфіденційність і безпека даних: чат-боти збирають величезні масиви інформації про навчання кожного учня чи студента, тому, безперечно, важливо забезпечити їхнє надійне зберігання та використання.

Розвиток цифрової грамотності педагогів і учнів стає ключовим з кожним роком: викладачі мають знати, як ефективно інтегрувати ШІ, щоб він доповнював, а не замінював їхню роботу, а студенти повинні розуміти, що чат-бот — це інструмент, який вимагає критичного мислення та відповідального використання.

Широкі можливості генерації навчальних матеріалів роблять чат-боти незамінними помічниками: вони можуть створювати тести, вправи, презентації або навіть повні курси за лічені хвилини. Водночас вони стимулюють розвиток критичного мислення, пропонуючи альтернативні погляди, провокативні запитання, сприяючи аргументованим дискусіям.

Науковець В. Блажко зазначає, що активне впровадження ШІ відбувається на тлі поширення кліпового мислення, яке змінює спосіб сприйняття інформації студентами. У праці досліджено еволюцію форм ШІ, проаналі-

зовано їхні переваги й недоліки з погляду психології навчання та наголошено на взаємозалежності між кліповим мисленням і ефективним використанням ШІ, що надає нові можливості для персоналізації освіти, але водночас ставить питання етики та якості засвоєння знань (Блажко, 2025, с. 8).

Наголосимо, що у творчих дисциплінах чат-боти стають джерелом натхнення, допомагають у мозковому штурмі, дають відгук на твір або пропонують нові ідеї. У технічних спеціальностях вони допомагають розбирати код, шукати помилки, пропонувати оптимізації та пояснювати принципи роботи програм, що полегшує навчання програмуванню.

Важливою є й здатність ШІ моделювати реальні сценарії — від медичних діагнозів до історичних подій, що дозволяє студентам безпечно практикувати прийняття рішень. Адаптивне тестування підтримує баланс між складністю завдань і можливостями учня чи студента, зберігаючи мотивацію як сильних, так і слабших студентів. Системи аналітики відстежують прогрес, виявляють проблеми й надають рекомендації як студентам, так і викладачам.

Акцентуємо, що штучний інтелект робить освіту інклюзивною: перетворює текст на аудіо для людей із вадами зору, спрощує складну мову для тих, хто має когнітивні особливості, або структурує інформацію для студентів із синдромом дефіциту уваги.

Дослідники Ю. Сіциліцин та В. Осадчий наголошують, що ChatGPT може стати ефективним інструментом підтримки: підвищує мотивацію, допомагає засвоювати матеріал та розвивати навички формулювання запитів. Водночас його використання супроводжується ризиками, а саме, готові відповіді без реального навчання, проблеми з академічною доброчесністю, технічні помилки або мовні бар'єри. Учені дійшли висновку, що ChatGPT має значний потенціал у дистанційній освіті, але його застосування потребує контролю, інтеграції з традиційними методами навчання та розвитку критичного мислення студентів (Сіциліцин, Осадчий, 2023, с. 3).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна стверджувати, що ChatGPT може стати невід'ємною частиною навчального процесу, однак не як заміна вчителів машинами, а як гармонійне поєднання людської мудрості й креативності з інтелектуальними можливостями ШІ. Подальші дослідження пов'язуємо з вивченням ролі штучного інтелекту у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов в умовах сьогодення.

Науковий керівник: Попова Олександра Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Блажко, В. (2025). Переваги та недоліки використання штучного інтелекту в освіті. *Актуальні питання у сучасній науці*, *6*(36). https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-6(36)-868-881

Леонтьєва, І. В. (2023). ChatGPT в освітньому процесі вищої школи: заборонити не можна використовувати. *Education And Pedagogical Sciences*, *1*(182), 13–23. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2023-1(182)-13-23

Сіциліцин, Ю. О., Осадчий, В. В. (2023). Можливості використання chatgpt у дистанційному навчанні програмування початківців. *Information Technologies and Learning Tools*, *97*(5), 167–180. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5277

Шуляк, А. (2024). Використання різних імплементацій штучного інтелекту в освітній діяльності. *Věda a perspektivy*, *3*(34). https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-3(34)-83-92

Asadchykh, O., Sorokina, N., Pereloma, T., Popova, O., Konotopet, V. (2024). Mobile applications in developing phonetic competence of the Chinese language. *Global Chinese, 10 (1),* 21–36. https://doi.org/10.1515/glochi-2023-0027

Bargavi, R., Jucumda, M. (2025). ChatGPT in education: Boon or bane? *Journal of Information Technology Teaching Cases*. https://doi.org/10.1177/20438869251326278

Олександр СОЛОВЕЙКО
аспірант Херсонського державного університету
soloveyko@ksu.ks.ua

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ У ЦИФРОВОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Актуальність дослідження

Система вищої освіти України останніми роками переживає найглибшу трансформацію за часи незалежності. На її розвиток вплинули пандемія COVID-19, повномасштабне військове вторгнення, внутрішня міграція населення та руйнування освітньої інфраструктури. У результаті значну кількість закладів вищої освіти України було переміщено, вони змушені організовувати освітній процес у змішаному чи повністю дистанційному форматі. Це особливо стосується закладів, які втратили матеріальну базу, але продовжують освітню діяльність, зберігаючи контингент здобувачів і науково-педагогічних працівників (Belova, 2023). У таких умовах головним викликом стає забезпечення неперервності освіти, її доступності незалежно від географічного розташування та психологічної стійкості учасників освітнього процесу. Традиційні системи дистанційного навчання (зокрема Moodle, Google Classroom тощо), орієнтовані переважно на розміщення контенту й контроль знань, не враховують повною мірою потреби здобувачів, які навчаються в умовах постійних ризиків, обмеженого доступу до ресурсів та нестабільного інформаційного середовища. У цьому контексті актуалізується створення цифрових персоналізованих освітніх середовищ (Personal Learning Environments, PLE), які поєднують цифрові сервіси, педагогічну методологію та аналітичні інструменти для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Такі середовища дають змогу здобувачам вищої освіти формувати власний освітній шлях, орієнтуючись не лише на державні стандарти чи навчальні плани, а й на власні інтереси, здібності, психоемоційний стан і професійні цілі (Карташова & Новоселецький, 2025).

Особливе значення цифрові персоналізовані середовища мають для переміщених закладів вищої освіти, ключовим завданням яких є збереження академічної спільноти, інтеграція розпорошених учасників освітнього процесу в єдине цифрове середовище, а також підтримка їхнього професійного розвитку. Херсонський державний університет, один із перших переміщених ЗВО півдня України, став прикладом реалізації цього підходу через створення віртуального освітнього середовища KSU24 — комплексної цифрової екосистеми, яка не лише підтримує навчання, а й забезпечує індивідуалізацію, аналітику, верифікацію користувачів за допомогою ЄДЕБО та модуль побудови особистих освітніх траєкторій. Отже, актуальність дослідження зумовлено необхідністю переосмислення моделі функціонування переміщених закладів вищої освіти у нових реаліях та впровадження інтелектуальних персоналізованих середовищ, здатних забезпечити стійкість, гнучкість і якість освітнього процесу навіть в умовах воєнного стану.

Мета

Мета дослідження полягає у виявленні педагогічних і технологічних засад побудови персоналізованих освітніх середовищ у цифровому університеті та аналізі досвіду їх реалізації на прикладі віртуального освітнього середовища KSU24 Херсонського державного університету.

Завдання дослідження

1. Проаналізувати теоретичні основи індивідуалізації навчання у віртуальному освітньому просторі.
2. Визначити ключові характеристики персоналізованих освітніх середовищ (PLE).
3. Розкрити особливості архітектури, функціональності та педагогічної спрямованості віртуального освітнього середовища KSU24, як платформи для реалізації сучасних персоналізованих освітніх середовищ.
4. Оцінити роль персоналізованих освітніх середовищ у підтримці освітнього процесу під час кризових ситуацій.

Методологія

Методологічною основою дослідження є системний, компетентнісний і діяльнісний підходи. Застосовано методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняльний аналіз освітніх платформ, структурно-функціональне моделювання, а також елементи педагогічного проектування цифрових середовищ.

Теоретичні основи індивідуалізації навчання

Ідея індивідуалізації навчання не нова. Ще класична педагогіка акцентувала увагу на необхідності врахування здібностей здобувача освіти, його темпу та стилю засвоєння знань. Проте саме цифрові технології відкрили можливість масового впровадження індивідуалізованих підходів у вищій школі (Svyrydiuk et al., 2024). Індивідуалізація у цифровому університеті передбачає: *адаптивність контенту* відповідно до рівня знань і прогресу здобувача, тобто система підлаштовує навчальні матеріали під індивідуальні особливості кожного здобувача освіти; *гнучкість у виборі дисциплін і форматів навчання* (денна, дистанційна, змішана форми), що забезпечує можливість поєднувати академічні заняття з особистим життям, роботою чи іншими видами діяльності, а також надає здобувачам можливість самостійно визначати, які дисципліни йому цікаві та корисні, а також у якому форматі їх вивчати; *підтримку автономності та відповідальності* здобувача за власний шлях, що полягає у створенні умов, за яких здобувач не лише споживає готовий навчальний контент, а й активно керує своїм освітнім маршрутом, планує послідовність курсів, визначає темп навчання, обирає додаткові ресурси; *орієнтацію на формування компетентностей*, а не лише засвоєння змісту програм, що означає акцентування не на механічному відтворенні знань, а на їх практичному застосуванні. Здобувач має опанувати конкретні компетентності, які відповідають вимогам ринку

праці: вміння вирішувати проблеми, працювати з інформацією, ефективно комунікувати, застосовувати цифрові інструменти. Такий підхід дозволяє готувати фахівців, здатних адаптуватися до нових умов і професійних викликів (Yudina et al., 2024).

Персоналізовані освітні середовища (PLE) як інструмент індивідуалізації

Персоналізовані освітні середовища можна визначити як інтегровану платформу, що поєднує навчальний контент, сервіси комунікації, аналітичні інструменти та засоби управління освітнім процесом. Вони створюють для здобувача вищої освіти можливість вибудовувати власну освітню траєкторію, а науково педагогічному працівникові — проводити моніторинг успішності і пропонувати своєчасні корективи (Петухова, Воропай & Бальоха, 2024). Ключовими характеристиками персоналізованих освітніх середовищ є:

- *модульність.* Здобувач вищої освіти отримує можливість самостійно формувати набір курсів чи навчальних блоків, які відповідають його освітнім та професійним цілям. Модульність забезпечує поєднання академічних дисциплін із практичними курсами, програмами стажувань чи сертифікаційними модулями, що значно підвищує гнучкість освітнього процесу (Карташова & Новоселецький, 2025);
- *автоматизація вибору.* На основі аналізу цілей та пріоритетів здобувача система формує індивідуальні рекомендації щодо вибору дисциплін. Алгоритми можуть враховувати попередні результати навчання, професійні інтереси здобувача вищої освіти й навіть тенденції ринку праці. Це зменшує навантаження на самого здобувача при ухваленні рішень і водночас допомагає уникнути випадкового чи хаотичного вибору предметів (Yudina et al., 2024);
- *зворотний зв'язок.* У персоналізованих освітніх середовищах реалізуються як традиційні механізми оцінювання (тести, заліки, екзамени), так і сучасні інструменти — анонімні відгуки, рейтингові системи, peer-review. Вони сприяють не лише підвищенню якості навчального процесу, а й розвитку навичок критичного мислення, вміння аналізувати й оцінювати результати роботи одногрупників (Belova, 2023);
- *аналітика навчання.* Цифрові системи дозволяють у реальному часі відстежувати прогрес здобувача, визначати його сильні та слабкі сторони, прогнозувати можливі труднощі на подальших етапах. Використання інструментів освітньої аналітики допомагає науково-педагогічним працівникам оперативно реагувати на проблеми й пропонувати індивідуальні стратегії підтримки. Це створює умови для формування більш стійкої та мотивованої освітньої траєкторії (Svyrydiuk et al., 2024);

- *гнучкі формати.* Персоналізоване середовище поєднує різні підходи: онлайн-курси, змішане навчання та традиційні аудиторні заняття. Така гнучкість дозволяє адаптувати процес під конкретні умови — від надзвичайних ситуацій (пандемія, війна) до особистих життєвих обставин здобувача. Гнучкі формати створюють простір для інтеграції новітніх педагогічних технологій і підвищують стійкість освітньої системи в умовах кризи (Петухова, Воропай & Бальоха, 2024).

Фактично персоналізовані освітні траєкторії є не лише технічною платформою, а й педагогічною моделлю, що сприяє розвитку критичного мислення, самоконтролю та метакогнітивних стратегій (Карташова & Новоселецький, 2025).

Досвід Херсонського державного університету: платформа KSU24

Віртуальну платформу KSU24 створено в Херсонському державному університеті як інституційну цифрову екосистему, спрямовану не лише на підтримку навчального процесу, а й насамперед на забезпечення повноцінного функціонування закладу вищої освіти в умовах переміщення та кризових ситуацій. На відміну від традиційних систем дистанційного навчання, таких як *Moodle, Google Classroom* або *Canvas*, які переважно орієнтовано на управління контентом курсів, тестування та комунікацію між учасниками навчання, KSU24 реалізує управлінську, адміністративну й аналітичну логіку діяльності університету. Основна концепція KSU24 полягає у створенні єдиного інформаційного простору університету, який інтегрує дані про здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників, освітні програми та результати освітньої діяльності. У віртуальному освітньому середовищі KSU24 реалізовано комплекс функціональних модулів, які охоплюють усі рівні університетського управління. *Модуль навчального навантаження* забезпечує створення, погодження та затвердження індивідуальних планів науково-педагогічних працівників із застосуванням внутрішньої системи електронного документообігу, що виключає дублювання паперових процесів. *Модуль обліку навчальної діяльності* дозволяє вести електронні журнали, формувати відомості успішності та контролювати академічну заборгованість, при цьому дані синхронізуються з ЄДЕБО, що гарантує актуальність статусу здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників. *Система аналітичної звітності* забезпечує автоматизоване формування звітів щодо наукової, педагогічної, міжнародної та конкурсної діяльності науково-педагогічних працівників, а інтерактивні аналітичні панелі дають змогу швидко оцінювати ключові показники та ухвалювати ефективні управлінські рішення. *Модуль моніторингу здобувачів освіти* акумулює інформацію про академічну успішність, участь у проєктах, мобільність та динаміку індивідуальної освітньої траєкторії. Інтеграція з LMS Moodle виконує допоміжну роль, забезпечуючи доступ здобувачів до навчальних курсів, тоді як KSU24 є надбудовою, що об’єднує адміністративні, аналітичні та управлінські процеси в єдину систему.

Отже, KSU24 не є системою дистанційного навчання у традиційному розумінні, а радше — інформаційно-аналітичною платформою управління закладом вищої освіти, в якій реалізовано взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу, інтеграцію з державними сервісами, підтримку звітності, аналіз діяльності та побудову персоналізованих освітніх траєкторій. Це рішення дало змогу університету зберегти цілісність управління освітнім процесом під час воєнного стану, забезпечити прозорість обліку освітньої та наукової діяльності й створити основу для подальшого розвитку аналітичних сервісів на базі штучного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Платформа KSU24 продемонструвала високу ефективність як комплексна цифрова екосистема для управління закладом вищої освіти в умовах кризових ситуацій, зокрема для переміщених університетів. Вона поєднує функції адміністративного обліку, контролю навчального навантаження, аналітики та формування звітності, що принципово відрізняє її від класичних систем дистанційного навчання, орієнтованих переважно на розміщення навчальних матеріалів і проведення тестів. Використання KSU24 дозволяє забезпечити неперервність, гнучкість і адаптивність освітнього процесу, зберегти якість навчання та наукової діяльності, а також підтримати персоналізовані освітні траєкторії здобувачів вищої освіти у складних умовах. Інтеграція з державними сервісами, зокрема ЄДЕБО, гарантує достовірність та актуальність даних про здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників, що підвищує прозорість і ефективність управління університетом. Система аналітичної звітності надає адміністрації та науково-педагогічним працівникам оперативні інструменти для прийняття рішень і оцінювання ефективності навчальної та наукової діяльності, що сприяє більш стратегічному плануванню розвитку закладу вищої освіти. У цілому досвід Херсонського державного університету показує, що впровадження персоналізованих освітніх середовищ у цифровому університеті є перспективною моделлю розвитку вищої освіти України, яка формує відповідальних здобувачів вищої освіти, дозволяє закладам адаптуватися до глобальних викликів і робить індивідуалізацію освітніх траєкторій не лише інновацією, а й нагальною потребою для виживання та розвитку системи освіти у XXI столітті (Карташова & Новоселецький, 2025; Петухова, Воропай & Бальоха, 2024).

Подальші дослідження може бути спрямовано на розвиток інтелектуальних аналітичних модулів на базі штучного інтелекту та машинного навчання для прогнозування успішності здобувачів вищої освіти, оптимізації навчального навантаження та виявлення потенційних ризиків у роботі викладачів. Важливим напрямом є інтеграція модулів психологічної підтримки та адаптивного планування для переміщених здобувачів вищої освіти та працівників університету, що дозволить підвищити ефективність персоналізованих освітніх траєкторій та підтримати психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Також значущим є вдосконалення системи звіт-

ності та візуалізації даних для поліпшення процесу управління та стратегічного планування, а також для забезпечення аналітики в режимі реального часу. Окремим напрямом є дослідження можливостей масштабування KSU24 на інші заклади вищої освіти в Україні та інтеграції з національною системою цифрової освіти, що дозволить стандартизувати процеси адміністрування та аналітики на рівні всієї освітньої системи.

Belova, V. (2023). Особливості дистанційного навчання в ЗВО в умовах війни та пандемії. *European Science*, (sge20-03), 105–116. https://desymp.promonograph.org/index.php/sge/article/view/sge20-03-006/11053

Svyrydiuk, O., Balokha, A., Myshkarova, S., Kulyk, N., & Vakulenko, S. (2024). Empowering independent learning: The key role of online platforms. *Amazonia Investiga, 13*(79), 107–122. https://doi.org/10.34069/AI/2024.79.07.92

Yudina, O. I., Kucher, M. M., Korneyev, M. V., Nebaba, N. A., Saihak, Y. L., & Tatarenko, D. K. (2024). Information and communication technologies: Essence and directions of application in hotel service management. *Actual Problems of Economics, 12*(282), 24–31. https://doi.org/10.32752/1993-6788-2024-1-282-24-31

Карташова, Л. А., & Новоселецький, Д. Г. (2025). Організаційно-педагогічні засади управління змішаним навчанням у закладі загальної середньої освіти. *Педагогічні студії*, (110), 151–160. https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-15

Петухова, Л., Воропай, Н., & Бальоха, А. (2024). Використання освітнього середовища в кризових умовах. *Наукові інновації та передові технології. Серія: Управління та адміністрування; Серія: Право; Серія: Економіка; Серія: Психологія; Серія: Педагогіка, 8*(36), 1321–1332. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-8(36)

Оксана СТРУТИНСЬКА
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інформаційних технологій і програмування
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
o.v.strutynska@npu.edu.ua

Маргарида РОМЕРО
професор, доктор філософії,
професор університету Лазурного берега, керівник проєкту ANR
Creamaker, м. Ніцца, Франція
Margarida.Romero@univ-cotedazur.fr

Микола МОВЧАН
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування,
викладач кафедри інформаційних технологій і програмування
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
m.movchan@udu.edu.ua

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ КРЕАТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ РЕАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Вступ. Сьогодні штучний інтелект (ШІ) трансформує галузі та змінює характер роботи, однак креативне вирішення проблем (*CPS — creative problem solving*) залишається однією з найцінніших і унікальних людських здібностей. У звітах Всесвітнього економічного форуму за останні роки креативність, вирішення проблем і критичне мислення виділяються як найважливіші навички для майбутніх професій (Future of Jobs Report, 2025).

Багато дослідників вивчають вплив ШІ на креативне мислення та навички креативного вирішення проблем. Habib та ін. (2024) зазначають, що, хоча ШІ має потенціал для значної підтримки креативного мислення, він також негативно впливає на креативність та креативну впевненість. Висновки Promma та ін. (2025) показують, що грамотність у галузі ШІ суттєво вдосконалює як навички систематичного мислення, так і навички інтуїтивного мислення, які своєю чергою відіграють вирішальну посередницьку роль у розвитку навичок креативного вирішення проблем.

Люди все ще лідирують в інноваціях, але ШІ вже впливає на ці процеси й, за певних умов, може підвищити творчий потенціал людей. Як показано в дослідженнях Sintov та ін. (2017), Boussioux та ін. (2024), потенціал інструментів ШІ може сприяти творчим рішенням. Це залежить від розуміння та практичного залучення, що охоплюють різноманітні освітні та професійні контексти.

Креативне вирішення проблем у реальних умовах часто покладається на реорганізацію наявних знань для виконання нових функцій, пов’язаних

із вирішенням проблем (Yang et al., 2022), що може створити додаткову мотивацію у студентів у процесі вирішенні таких проблем. Для дослідження можливостей застосування ШІ під час вирішенні реальних проблем (*RWPS — real world problem solving*), автори цього дослідження розробили та впровадили практичні завдання для студентів, майбутніх учителів, з використанням машинного навчання (*ML — machine learning*) та дронів. Ці завдання охоплюють реальні сценарії, пов'язані з війною в Україні для сприяння взаємодії та практичного розуміння можливостей використання ШІ для вирішення реальних проблем.

Метою проведення цього **дослідження** є визначення шляхів креативного використання інструментів ШІ під час підготовки майбутніх учителів.

Методи дослідження. У дослідженні брали участь 47 студентів освітніх спеціальностей (35 іноземних та 12 українських), які працювали в командах над вирішенням завдань реального світу за допомогою відповідних інструментів ШІ. Завдання потребували від студентів визначити можливості застосування інструментів ШІ та навчити відповідні моделі машинного навчання ефективно реагувати на задані проблеми (Strutynska та ін., 2024; Ober та ін., 2025).

У дослідженні було використано емпіричні методи (спостереження, опитування). Рівень залучення студентів до використання інструментів ШІ для креативного вирішення реальних проблем оцінювався на основі аналізу запропонованих ними рішень та їхніх презентацій. Анкети для самооцінювання дали змогу оцінити, як навички студентів щодо ефективного застосування моделей машинного навчання та дронів для вирішення реальних проблем, так і їхні потреби в отриманні відповідних знань та розвитку відповідних компетентностей.

Результати дослідження. Дослідження можливостей використання інструментів ШІ для вирішення реальних проблем охоплювало декілька етапів:

1. Ознайомлення студентів з інструментами машинного навчання та навчання їх навичкам тренування відповідних моделей машинного навчання.
2. Демонстрація студентам принципів роботи дронів із вбудованою камерою (для розпізнавання об'єктів).
3. Пропонування навчальних завдань із реальними сценаріями, під час яких імітується використання дрона з моделями машинного навчання, завантаженими в його пам'ять.

Для зазначених завдань необхідні дрон (наприклад, DJI Tello), додаток для керування дроном та інструмент для навчання моделей машинного навчання. Дрон Tello має 3 варіанти, які підходять для виконання завдань. Додаток для управління дроном може бути написано мовою програмування Python або з використанням вебмов програмування (HTML/CSS/JavaScript). Для того, щоб зробити машинне навчання більш доступним для всіх студентів, ми використовували *Teachable Machine з Google* як сервіс для навчання моделей розпізнавання об'єктів.

Використовуючи готовий додаток для управління дроном, студенти можуть інтегрувати попередньо натреновану модель машинного навчання в

свій додаток і почати вирішувати з її допомогою завдання. Маючи необхідне обладнання та безпечне навчальне середовище, студенти можуть експериментувати із сучасними технологіями для моделювання та вирішення реальних проблем. Розглянемо один із реальних сценаріїв, запропонованих студентам.

Сценарій вирішення реальних проблем пропонує студентам уявити себе в ситуації після катастрофи на Каховській греблі 2023 року в Херсонській області України. Ми поставили перед студентами завдання імітувати місію оператора дрона, завданням якого було виявлення та рятування тварин у затоплених районах. Аналіз діяльності студентів у цій місії продемонстрував їхню здатність інтегрувати запропоновані рішення ШІ, як-от використання інфрачервоних камер для аналізу теплового сліду, комп'ютерного зору для виявлення об'єктів та інструментів машинного навчання, зокрема Teachable Machine від Google для аудіо- та візуального розпізнавання звуків тварин. Аналіз результатів студентів висвітлив інноваційні застосування ШІ, охоплюючи комбінації машинного навчання, комп'ютерного зору та моделей на основі NLP (NLP — Natural Language Processing (опрацювання природної мови).

Деякі студенти залишили свої відгуки після виконання завдань для вирішення реальних проблем (13 студентів). Наприклад, 38% студентів зазначили, що їхній попередній досвід роботи з інструментами ШІ до навчання був недостатнім для пошуку рішень проблеми. А 15% вказали, що це був для них абсолютно новий вид діяльності. Проте командна робота та спільна творчість з використанням інструментів ШІ дозволили всім студентам успішно виконати завдання та запропонувати оригінальні ідеї.

Загалом більшість студентів позитивно оцінили ідею використання інструментів ШІ для вирішення реальних проблем. Такий досвід дозволить студентам розвинути свої творчі здібності та критичне мислення у відповідь на сучасні виклики, пов'язані зі швидким розвитком технологій.

Висновки. Незважаючи на початкову недосвідченість у роботі з інструментами машинного навчання та дронами, студенти визнали цей підхід до розвитку вирішення реальних проблем досить корисним та ефективним. Хоча деякі аспекти завдань було спрощено для роботи та розуміння, після певного часу роботи з інструментами машинного навчання студенти вказали на обмеження зазначеного інструменту. Отже, вони запропонували використовувати моделі машинного навчання, що мають конкретне застосування (тобто моделі для розпізнавання обличь або об'єктів, жестів, поз тощо), які можна знайти, наприклад, у MediaPipe від Google.

Дослідження показало, що завдання, пов'язані з реальними проблемами, значно поліпшують розуміння студентами можливостей використання ШІ та обмежень (Морзе та ін., 2024). Ці завдання сприяли залученню студентів та продемонстрували ефективне застосування ШІ в різних реальних сценаріях. Дослідження узгоджується з висновками Boussioux та ін. (2024), що співпраця між ШІ та людьми може сприяти рішенням вищої якості та стратегічної цінності. Воно також підтверджує думку про те, що інтерактивне навчання, як пропонують Sintov та ін. (2017), поглиблює розуміння і надає учням знання про ШІ та здатність не лише інтегрувати ШІ в освітні

середовища, а й розглядати його для вирішення реальних проблем у кризових ситуаціях, як-от катастрофа на Каховській греблі 2023 року або повінь у Валенсії 2024-го, які є частиною зростаючої кількості природних катастроф у всьому світі.

Boussioux, L., Lane, J. N., Zhang, M., Jacimovic, V., Lakhani, K. R. (2024). The Crowdless Future? Generative AI and Creative Problem-Solving. *Organization Science, 35*(5).

Future of Jobs Report 2025: The jobs of the future — and the skills you need to get them. (2025, January 8). *World Economic Forum.* https://www.weforum.org/stories/2025/01/future-of-jobs-report-2025-jobs-of-the-future-and-the-skills-you-need-to-get-them/

Habib, S., Vogel, T., Anli, X., & Thorne, E. (2024). How does generative artificial intelligence impact student creativity? J*ournal of Creativity, 34*(1), 100072. https://doi.org/10.1016/j.yjoc.2023.100072

Ober, J., Matusevych, T., & Strutynska, O. (2025). From Challenges to Opportunities: Using ICT and AI in Ukrainian Education in Times of Pandemic and War. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 100639. https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2025.100639

Promma, W., Imjai, N., Usman, B., & Aujirapongpan, S. (2025). The influence of AI literacy on complex problem-solving skills through systematic thinking skills and intuition thinking skills: An empirical study in Thai gen Z accounting students. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*, 100382. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100382

Sintov, N., Kar, D., Nguyen, T., Fang, F., Hoffman, K., Lyet, A., & Tambe, M. (2017). Keeping it Real: Using Real-World Problems to Teach AI to Diverse Audiences. *AI Magazine*, *38*(2), 35–47.

Strutynska, O., Li, C., Septiani, D. P., Romero, M. (2024). Smart EdTech, a global community of practice for the sociocritical development of artificial intelligence in education. 13th IRMBAM, Ipag, France. https://hal.univ-cotedazur.fr/hal-04606079

Yang, W., Green, A. E., Chen, Q., Kenett, Y. N., Sun, J., Wei, D., & Qiu, J. (2022). Creative problem solving in knowledge-rich contexts. *Trends in Cognitive Sciences*, *26*(10), 849–859. https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.06.012

Морзе, Н. В., Бойко, М. А., Струтинська, О. В., Смирнова-Трибульська, Є. М. (2024). Якою має бути цифрова компетентність вчителів у галузі використання штучного інтелекту? *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, *16*, 76–91. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.16

Струтинська, О. В. Трансформація освіти в умовах розвитку цифрового суспільства: європейський досвід та перспективи для України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Випуск 3 (132). Одеса. 2020. С. 71–88. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-9

Ду ФЕНІН
аспірант кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
dufying079@qq.com

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КНР

Актуальність дослідження. Цифрові технології сьогодні дедалі активніше інтегруються в усі сфери життєдіяльності суспільства, зокрема в освіту. У цьому контексті особливий інтерес становляють наукові й методичні доробки педагогів закладів освіти КНР, які є одними з провідних центрів розвитку освітніх інновацій та активного використання цифрових інструментів, що урізноманітнюють процес навчання, роблять його більш інтерактивним, гнучким і привабливим для учнів. Важливого значення ці інструменти набувають у сфері музичної освіти учнів початкової школи, відкриваючи нові можливості для інтеграції традиційних методик і сучасних педагогічних засобів. Такий підхід сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості, зокрема активізує розвиток її музичних та творчих здібностей, естетичного смаку, формуванню виконавських умінь та цифрової компетентності. З огляду на національну політику, що проголошує принципи забезпечення якості й рівності в освіті, дослідження того, як цифрові інструменти можуть поліпшити музичну освіту учнів, є надзвичайно актуальним.

Мета статті — визначити і проаналізувати перспективні педагогічні доробки китайських фахівців щодо використання цифрових технологій як засобу музичної освіти учнів початкової школи.

Методологія та методи дослідження. Методологічною основою дослідження є культурологічний, цивілізаційний, історичний, систематичний, аксіологічний наукові підходи. Під час наукового пошуку використано такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація, класифікація використаних наукових джерел, порівняльно-зіставний — з метою вивчення практики використання цифрових технологій у процесі здійснення музичної освіти китайських молодших школярів.

Результати дослідження. Зазначимо, що останніми роками КНР прискорює впровадження цифрових технологій у заклади освіти всіх типів. Зокрема, під час реалізації музичної освіти учнів початкової школи сьогодні все ширше застосовуються різноманітні цифрові інструменти, які не лише підтримують педагогічні інновації, а й допомагають зберігати та далі розвивати багату культурну спадщину китайського народу.

Як слушно зазначають Гуань Сін Чжі та Нг Кхар Тхе, ґенеза музичної освіти в початковій та середній школі КНР нерозривно пов’язана з досягненнями та винахідливим застосуванням цифрових технологій. Зокрема, на цих етапах навчання реалізують такі передові освітні тактики:

- інтеграція мультимедійних технологій, онлайн-навчання, елементів віртуальної реальності (VR) та доповненої реальності (AR), що сприяє створенню динамічних освітніх середовищ;
- самостійне навчання на основі використання цифрових технологій, що підвищує автономію учня, сприяє активізації його мотивації та залученості, розвиває незалежне критичне мислення, навички вирішення поточних проблем;
- кооперативне навчання здобувачів через організацію спільних проєктів й інтерактивної групової діяльності, що підвищує ефективність командної роботи й поліпшує комунікацію між учасниками;
- застосування методики «перевернутого навчання», що заохочує учнів самостійно вивчати елементарний теоретичний матеріал та дає змогу звільняти час для практичних вправ;
- використання моделей онлайн або змішаного навчання, що дозволяє вирішувати проблеми, пов'язані з географічними або часовими обмеженнями в освіті (Guan Xing Zhi, Ng Khar Thoe, 2024).

Як констатує Чень Сяолінг, традиційний метод навчання музики, що передбачає механічне запам'ятовування запропонованого матеріалу, змусить учня лише нудьгувати. Цю ситуацію може виправити поєднання вчителем складних навчальних моментів із спеціально створеними музичними відео, що роблять освітній контент більш цікавим та більшою мірою відповідним віковим особливостям учнів початкової школи. До того ж педагоги мають уникати в молодших класах скутого переказу історичного значення та опису змісту музичного твору. Натомість доцільно використовувати настінні діаграми, мультимедійні навчальні матеріали та відео, а також інші сучасні технології, що дає змогу створити відповідну емоційну атмосферу та стимулює активне слухове й зорове сприйняття музичного матеріалу (陈小玲, 2019).

Як відомо, в останнє десятиріччя активний розвиток технологій штучного інтелекту зробив електронні музичні інструменти більш інтелектуальними та спеціалізованими для створення нового музичного контенту. Інтелектуальний електронний інструмент може не тільки зберігати всі види тембру музичних інструментів, а й реалізовувати ефективне їх поєднання. Ураховуючи ці переваги, інтелектуальні електронні інструменти поступово впроваджують у процес викладання музики в початковій школі КНР. Завдяки оволодінню вміннями гри на цих нових музичних інструментах маленький виконавець може грати самостійно та створювати різні комбінації звуків, розширюючи власне творче мислення (Zhang; Wan, 2019; Xiaofei, Ning, Lei, Licheng, Kai, 2023).

В освітньому процесі китайської школи вчителі використовують й інші цифрові технології, зокрема: програмне забезпечення для комп'ютерного редагування музики; програмне забезпечення для комп'ютерної графіки; мультимедійні навчальні компакт-диски; онлайн-ресурси для викладання музики; самостійно розроблені мультимедійні інтерактивні навчальні матеріали; мультимедійні комп'ютерні презентації; програмне забезпечення для

оброблення текстів та програмне забезпечення для вебредагування тощо (曾佩宜., 2003).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна підсумувати, що використання цифрових технологій у музичній освіті початкової школи КНР дозволяє значно поліпшити якість цієї освіти. Указані технології дають змогу підвищити мотивацію учнів, реалізувати індивідуальну освітню траєкторію для кожного з них, успішно поєднати традиційні жанри музики й музичні інструменти із сучасними засобами та технологіями подання навчального матеріалу. До того ж використання мережевих платформ та віртуальних освітніх середовищ дозволяє подолати регіональні й ресурсні обмеження, забезпечуючи доступ учнів до якісної музичної освіти навіть у віддалених районах країни. Проте ефективне впровадження цифрових технологій у музичну освіту учнів початкової школи у КНР можливе тільки за умови педагогічно доцільного поєднання сучасних інноваційних засобів навчання з його традиційними формами, а також забезпечення цілеспрямованої підготовки вчителів до такої роботи.

У подальшому планується дослідити проблему підготовки студентів педагогічних спеціальностей до реалізації музичної освіти учнів початкової школи із застосуванням цифрових технологій.

Науковий керівник: Ткачова Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

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

Xiaofei Yu, Ning Ma, Lei Zheng, Licheng Wang, Kai Wang (2023). Developments and Applications of Artificial Intelligence in Music Education. Technologies 2023, 11, 42. https://doi.org/10.3390/technologies11020042

Zhang J., Wan J. (2020). A summary of the application of artificial intelligence in music education. In Proceedings of the International Conference on Education, Economics and Information Management (ICEEIM 2019), Wuhan, China, 21–22 (pp. 42–44). December 2019; Atlantis Press: Zhengzhou, China.

吴晓熠. (2018). 浅谈多媒体技术在小学音乐教学课堂中的应用[J].新课 程·中旬, 2, 114.

曾佩宜. (2003). 應用資訊科技融入音樂科教學設計之實證研究. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1155/2022/2816848

陈小玲. (2019). 多媒体技术在小学音乐教育中培养学生审美的作用. 教育研究, 2(10), 53–54.

Даніїл ШЕМЕТ
аспірант спеціальності середня освіта (інформатика)
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
d.a.shemet@udu.edu.ua

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОГО ЧАТ-БОТА

Актуальність дослідження. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) зумовлює необхідність кардинального перегляду традиційних підходів до підготовки майбутніх учителів інформатики. Сучасний педагог має не обмежуватися користуванням готовими сервісами ШІ, а володіти ґрунтовним уявленням про логіку їх функціонування, внутрішню структуру та технічні обмеження.

Метою дослідження є обґрунтування доцільності інтеграції методики навчання у галузі штучного інтелекту в підготовку майбутніх учителів інформатики на прикладі проєктування, створення та використання навчального чат-боту на основі архітектури Retrieval-Augmented Generation (RAG).

Завданнями дослідження є:

1. Здійснити аналіз наукових та методичних джерел з обраної тематики.
2. Провести анкетування з метою збору емпіричних даних для подальшого аналізу.
3. Сформулювати базову термінологію дослідження.
4. Проаналізувати основні архітектурні підходи до реалізації мовних агентів на основі великих мовних моделей.
5. Описати приклад створення та використання чат-боту з обмеженою базою знань на основі RAG технології для використання у навчальному процесі.
6. Визначити освітні переваги та обмеження застосування чат-боту на основі Retrieval-Augmented Generation (RAG) технології у підготовці майбутніх учителів інформатики.
7. Обґрунтувати доцільність залучення теми, присвяченої архітектурі RAG, до змісту підготовки майбутніх учителів інформатики.

Методологічна основа: дослідження базується на системному підході до аналізу проблем підготовки майбутніх учителів інформатики в контексті інтеграції ШІ в навчальний процес, діяльнісному підході до проєктування освітніх систем з використанням ШІ.

Методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури з проблем використання ШІ в освіті, анкетування студентів для визначення рівня обізнаності з підходами у галузі ШІ, порівняльний аналіз архітектурних під-

ходів до реалізації мовних агентів, моделювання структури RAG-боту, проєктування навчального модуля, експертне оцінювання концепції, статистичний аналіз отриманих даних.

Результати дослідження. У рамках дослідження в серпні 2024 року було проведено анкетування 20 студентів 3–4 курсу спеціальності «Середня освіта (інформатика)» Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, підготовка яких передбачала курс «Основи штучного інтелекту». Анкетування показало:

- 75% респондентів ознайомлені з поняттям prompting;
- 50% знають про fine-tuning;
- RAG-архітектура відома лише частині студентів;
- у студентів відсутній практичний досвід застосування сучасних підходів створення та використання навчальних чат-ботів на основі архітектури RAG.

Сформульовано ключові поняття: мовний агент (Liu, Sun, Xu, Zhang, Wang & Dong, 2023), штучний інтелект (Куцак, 2025), архітектура ШІ-системи (Vaswani, Shazeer, Parmar, Uszkoreit, Jones, Gomez & Polosukhin, 2017), чат-бот (Хоменко, 2023), з акцентом на їх застосування в освітньому контексті.

Здійснено аналіз чотирьох основних архітектурних підходів до реалізації мовних агентів: базова **LLM-модель**, **Retrieval-only**, **Fine-tuning** та **RAG**. Встановлено переваги RAG за дев'ятьма критеріями (табл. 1). RAG демонструє високу ефективність у поєднанні точності з гнучкістю при середній складності реалізації (Microsoft., 2025; Vaswani, Shazeer, Parmar, Uszkoreit, Jones, Gomez & Polosukhin, 2017).

Таблиця 1

Характеристики основних архітектурних підходів до реалізації мовних агентів

Критерій / Підхід	**LLM-only**	**Retrieval-only**	**Fine-tuning**	**RAG**
Гнучкість мовної відповіді	Висока	Низька	Висока	Висока
Точність та достовірність	Середня	Висока	Висока	Висока
Доступ до актуальних знань	Відсутній	Присутній	Частково присутній	Присутній
Прозорість джерел	Відсутня	Присутня	Частково присутня	Присутня
Можливість діалогу та персоналізації	Присутня	Відсутня	Частково присутня	Присутня
Складність реалізації	Низька	Низька	Висока	Середня
Оновлення знань	Недоступне	Просте	Складне	Просте
Вимоги до технічної інфраструктури	Низькі	Середні	Високі	Високі

Ключовими перевагами для освітнього середовища є:

- ***Достовірність:*** мінімізація «галюцинацій» через використання верифікованих джерел.
- ***Актуальність:*** можливість оновлення бази знань без перенавчання моделі.
- ***Прозорість***: ідентифікація джерел кожної відповіді.
- ***Персоналізація***: адаптація до конкретних навчальних матеріалів.

Розроблено детальну технічну реалізацію навчального чат-бота з повним життєвим циклом обробки запитів. Процес охоплює завантаження PDF-документів у хмарне сховище, сегментацію тексту на чанки, векторизацію через embedding-технології OpenAI API (OpenAI., 2023), семантичний пошук за допомогою косинусної метрики для визначення релевантності (Cao, Shih, Mehta, Wang, J., Mishra & Estrada, 2023), формування контексту з найбільш релевантних фрагментів та генерацію відповіді з урахуванням system prompt і історії діалогу (Annuš, 2023).

Визначено комплекс інструментів для автоматизації окремих освітніх завдань: оперативний пошук у методичних матеріалах, автоматизована підготовка тестових завдань, структурування значних обсягів навчального контенту.

Водночас ***виявлено*** такі освітні виклики та ризики у процесі створення і використання навчального чат-боту в підготовці майбутніх учителів інформатики: потреба у базових технічних знаннях програмування та роботи з API, ризик формалізації навчального процесу за відсутності належного методичного супроводу, вимоги до інфраструктурної підтримки та необхідність постійного оновлення навчальних матеріалів.

Педагогічна цінність означеного напряму полягає у можливості залучення студентів до практичної роботи із сучасними цифровими технологіями. Завдяки цьому студенти можуть поглибити свої професійні знання, краще зрозуміти процеси пошуку, аналізу та структурування даних, що своєю чергою сприяє розвитку їхнього аналітичного й критичного мислення (Trust & Mouza, 2023).

Автори ***запропонували*** структуру навчального модуля для залучення RAG-технологій до підготовки майбутніх учителів інформатики. Модуль охоплює 6 годин (2 лекційні і 4 лабораторні заняття): лекція з основ RAG-архітектури та порівняльного аналізу підходів у галузі ШІ, перша лабораторна робота з поетапного створення базового чат-боту з локальною базою знань, друга лабораторна робота з розроблення навчального сценарію та методичної адаптації. Такий підхід забезпечує формування як теоретичних знань про архітектуру RAG, так і практичних навичок побудови боту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати анкетування підтвердили актуальність дослідження: попри ознайомлення з базовими техніками у галузі ШІ, студенти мають фрагментарне розуміння RAG-архітектури, що вказує на розрив між розвитком технологій та готовністю освітнього середовища.

Запропонована концепція навчального бота на основі RAG-архітектури демонструє цінність у підготовці майбутніх учителів інформатики, поєднуючи технічні можливості сучасних мовних моделей із дидактичною доцільністю. Порівняльний аналіз підходів засвідчив оптимальність RAG для освітнього середовища завдяки персоналізованим відповідям та прозорості джерел.

Ефективне впровадження потребує комплексного підходу з урахуванням технічної підготовки, методичного супроводу та попередження ризиків формалізації.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням адаптації підходу для інших педагогічних спеціальностей, розробленням методичних рекомендацій для масового впровадження, дослідженням довгострокового впливу на якість професійної підготовки.

Annuš, N. (2023). *Chatbots in education: The impact of artificial intelligence based ChatGPT on teachers and students*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/371012650_Chatbots_in_Education_The_impact_of_Artificial_Intelligence_based_ChatGPT_on_Teachers_and_Students

Cao, C. C., Shih, M., Mehta, S., Wang, J., Mishra, S., & Estrada, G. (2023). *AI chatbots as multi-role pedagogical agents: Transforming engagement in CS education.* ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/372989409_AI_Chatbots_as_Multi-Role_Pedagogical_Agents_Transforming_Engagement_in_CS_Education

Cooper, S., McCulloch, M., & Verbert, K. (2023). *Generative AI as reflective objects-to-think-with in STEM education. arXiv.* https://arxiv.org/abs/2305.02202

Essel, H. B., Nunoo, F. K. N., & Opoku-Mensah, J. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 1–23. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6

European Commission. (2021). Ethics guidelines for trustworthy AI. Publications Office of the European Union.

Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., Petroni, F., Karpukhin, V., Goyal, N., & Riedel, S. (2020). Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks. *Advances in Neural Information Processing Systems, 33*.

Liu, J., Sun, T., Xu, Y., Zhang, Z., Wang, Z., & Dong, Y. (2023). A survey of large language model based AI agents. arXiv. https://arxiv.org/abs/2309.07864

Microsoft. (2025). Bot Framework SDK documentation. Microsoft Learn. https://learn.microsoft.com/en-us/azure/bot-service/index-bf-sdk?view=azure-bot-service-4.0

OpenAI. (2023). OpenAI API documentation. https://platform.openai.com/docs

Trust, T., & Mouza, C. (2023). Deploying chatbots to build students' critical thinking skills: Leveraging generative AI effectively and purposefully in higher education. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/375584516

UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30.

Бугайчук, К. Л. (2022). Інтеграція інструментів штучного інтелекту в освітнє середовище закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання, 90*(4), 22–34.

Куцак, Л. В. (2025). Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems, 74*, 27–37. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-27-37

Міністерство освіти і науки України. (2023). Win-win: Україна затвердила Стратегію цифрового розвитку, інновацій і технологій до 2030 року. https://mon.gov.ua/news/winwin-ukraina-zatverdyla-stratehiiu-tsyfrovoho-rozvytku-innovatsii-do-2030-roku

Спірін, О. М., & Олексюк, В. П. (2023). Досвід та перспективи використання технологій ШІ у навчанні майбутніх учителів інформатики. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти*, 63–67. НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Умрик, М. А., Морзе, Н. В., & Смирнова-Трибульська, Є. М. (2025). Розвиток компетентностей освітян у галузі використання штучного інтелекту в цифровому суспільстві. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 18*, 159–173. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.1813

Хоменко, І. В. (2023). Методика використання великих мовних моделей у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Збірник наукових праць УДПУ, Серія «Педагогічні науки», 39*(2), 114–121.

Георгій ЯКОВЕНКО
здобувач наукового ступеня
Донбаського державного педагогічного університету
h.r.yakovenko@gmail.com

ЦИФРОВЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. Сучасна вища освіта функціонує в умовах цифрової трансформації, що вимагає від магістрів освіти не лише ґрунтовних педагогічних знань, а й сформованої готовності до управлінської діяльності. У наукових працях О. Ляшенка, О. Спіріна та ін. (2024) акцентується увага на необхідності створення цифрового освітнього середовища, яке забезпечує рівність, доступність і гнучкість. Зарубіжні дослідження (Kümmel et al., 2020; Zeng et al., 2025) засвідчують, що ефективне цифрове навчальне середовище сприяє розвитку компетентностей лідерства й управління, особливо шляхом інтерактивних симуляцій та аналітики навчальних даних. Це зумовлює потребу у проєктуванні навчального середовища курсу «Управління закладами освіти», яке стане платформою для формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти.

Мета дослідження — обґрунтувати доцільність використання цифрового навчального середовища у підготовці майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності та окреслити його ключові структурні компоненти. Досягнення поставленої мети є можливим за умови виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати сучасні підходи вітчизняних і зарубіжних науковців щодо цифровізації освітнього середовища та управлінської підготовки.
2. Визначити педагогічні передумови застосування цифрового навчального середовища у курсі «Управління закладами освіти».
3. Обґрунтувати структуру та функції такого середовища з урахуванням потреб формування управлінських компетентностей магістрантів.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний та системний підходи, що дають змогу розглядати цифрове навчальне середовище як інструмент цілісної підготовки майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності.

У ході роботи застосовано такі методи:

- теоретичний аналіз наукових публікацій (2020–2025) для виявлення сучасних тенденцій цифровізації освіти та управлінської підготовки;
- порівняльний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень з метою визначення спільних і відмінних рис у підходах до створення цифрового середовища;

- узагальнення та систематизація результатів для обґрунтування структурних компонентів і функцій цифрового навчального середовища у підготовці магістрів.

Результати дослідження. Сучасні огляди підтверджують, що результативність *digital learning environments* (DLE) у закладах вищої освіти залежить від балансу між індивідуальними й соціально-колаборативними налаштуваннями середовища та від того, як вимірюють результати навчання — на основі аналітики діяльності, взаємодії та рефлексії (Kümmel et al., 2020). Це задає рамку для проєктування DLE курсу «Управління закладами освіти», в якій варто поєднувати персоналізацію з командною роботою, кейсами та симуляціями управлінських рішень. Наприклад, індивідуальні траєкторії можуть будуватися на основі *Moodle LMS* із використанням аналітичних модулів, тоді як колективна діяльність ефективно організовується у *Microsoft Teams* чи *Google Workspace for Education* шляхом групових проєктів та інтерактивних обговорень.

Окремий напрям — цифрове лідерство. Систематичні огляди у сфері освітнього менеджменту показують, що цифрове лідерство керівників (і майбутніх керівників) впливає на готовність педагогів інтегрувати цифрові технології та штучний інтелект, а також на ефективність професійного розвитку (Zeng, Cheah & Abdullah, 2025). Ефективні моделі професійного розвитку поєднують колаборативне навчання, практичні завдання, менторинг та інституційну підтримку (Kafyulilo & Jim, 2025). Такі підходи можна реалізувати завдяки онлайн-симуляторам управлінських ситуацій (*SimSchool*, *Forio Simulation*), платформам для менторингу (*Mentimeter*, *Padlet*) та професійним спільнотам (наприклад, *LinkedIn Learning*).

Національні праці фіксують концептуально-нормативну рамку цифровізації освіти: вимоги до інфраструктури, безпеки, доступності та цифрових компетентностей учасників освітнього процесу (Ляшенко, Спірін, Литвинова, Пінчук, Овчарук & Сухіх, 2024). Це підказує, що у проєкт DLE курсу управління має бути закладено відповідні технічні стандарти та політики безпечності.

На рівні ЗВО запропоновано корпоративні стандарти цифрової компетентності викладача, які охоплюють рівні, дескриптори й індикатори, що можуть бути адаптовані як критерії формування управлінської готовності магістрантів у цифровому середовищі (Буйницька & Василенко, 2022). Для цього доцільним є використання інструментів самооцінювання компетентностей (*DigCompEdu Check-In, Microsoft Educator Center*) та внутрішніх університетських платформ професійного розвитку.

Дослідження у сфері цифрової та AI-компетентності педагогів наголошують на необхідності інтеграції технічних, етичних і організаційних аспектів, що прямо резонує з управлінською підготовкою (Морзе, Бойко, Струтинська & Смирнова-Трибульська, 2024). Прикладом є сервіси для роботи з ШІ — *ChatGPT, GrammarlyGO, Khanmigo* — які можуть застосовуватися як для організації освітнього процесу, так і для аналізу управлінських ситуацій з урахуванням етичних стандартів.

У площині розвитку компетентностей описано моделі індивідуальних траєкторій із діагностикою, візуалізацією прогресу та модульним навчанням, які можна використати для рефлексивно-оцінювального блоку DLE (Настас & Тютюнник, 2025). Це можна реалізувати за допомогою *Moodle Analytics, Classcraft* або дашбордів у *Power BI*, що відображають динаміку опанування компетентностей.

На практичному рівні представлено цифрові інструменти (електронний документообіг, аналітика опитувань, хмарні сервіси), що утворюють базовий набір для тренінгово-симуляційного та інформаційно-аналітичного блоків (Грицай, 2025). Серед них — *Google Forms* для збору даних, *SurveyMonkey* для аналітики опитувань, *Trello* для управління завданнями та *Slack* для комунікації.

Отже, міжнародні дослідження задають методологічні орієнтири (баланс індивідуального/соціального дизайну, роль цифрового лідерства та структур професійного розвитку), а українські праці конкретизують нормативні засади, стандарти компетентностей і практичні інструменти. Отже, проєкт DLE для курсу «Управління закладами освіти» має: відповідати вимогам доступності та безпеки; включати симуляції, кейси та колективні проєкти; мати критерії оцінювання управлінської готовності; інтегрувати елементи розвитку цифрового лідерства та відповідального використання ШІ.

У вітчизняних концептуальних документах і дослідженнях (Ляшенко, Спірін, Литвинова, Пінчук, Овчарук & Сухіх, 2024) цифрове середовище розглядають як інтегровану систему, що забезпечує доступність, інклюзію та гнучкість навчання. Для курсу «Управління закладами освіти» це означає потребу в нормативній відповідності, наявності електронних ресурсів і чітко визначених компетентнісних результатів.

Передумовою є орієнтація на розвиток управлінських компетентностей майбутніх магістрів: здатності планувати, організовувати, приймати рішення й аналізувати ризики. Праці українських науковців з цифрової та AI-компетентності педагогів (Морзе, Бойко, Струтинська & Смирнова-Трибульська, 2024) вказують на необхідність поєднання технічних умінь із етичними та організаційними аспектами, що особливо важливо для майбутніх освітніх менеджерів.

Методологічно важливим є застосування діяльнісного та практико орієнтованого підходів. Вони передбачають використання у цифровому середовищі симуляцій управлінських ситуацій, кейс-методів та групових проєктів. Підходи, описані в міжнародних оглядах (Kümmel et al., 2020), акцентують на балансі між індивідуалізацією навчання й колективною взаємодією, що може бути реалізовано шляхом поєднання персоналізованих завдань і командних проєктів.

Дослідження у сфері цифрового лідерства (Zeng, Cheah & Abdullah, 2025) показують, що цифрове середовище ефективне тоді, коли забезпечується інституційна підтримка, менторинг та розвиток лідерських якостей здобувачів. Для курсу «Управління закладами освіти» це означає, що цифрові платформи мають бути не лише середовищем навчання, а й простором для відпрацювання командної взаємодії та лідерських практик.

Отже, педагогічними передумовами впровадження цифрового середовища в управлінській підготовці магістрів є: (1) нормативна узгодженість і відповідність освітнім стандартам; (2) компетентнісна спрямованість на формування управлінських умінь; (3) застосування практико-орієнтованих форм і методів; (4) створення умов для розвитку цифрового лідерства та етичного використання технологій.

На основі аналізу наукових джерел та практики цифровізації освіти (Буйницька & Василенко, 2022; Настас & Тютюнник, 2025; Kümmel et al., 2020) запропоновано чотири ключові блоки цифрового навчального середовища курсу «Управління закладами освіти»:

1. Інформаційно-аналітичний — забезпечує доступ до електронних освітніх ресурсів, нормативної бази, аналітичних даних та візуалізацій. Його функція — створити підґрунтя для інформаційної насиченості та моніторингу управлінських рішень.
2. Тренінгово-симуляційний — містить цифрові кейси, симулятори та ситуаційні завдання для відпрацювання управлінських умінь у безпечному середовищі. Функція — розвиток критичного мислення, стратегічного планування та навичок кризового менеджменту.
3. Комунікаційний — інтегрує хмарні сервіси, онлайн-платформи для колективної роботи й дискусійні форуми. Його функція — формування навичок співпраці, командної взаємодії та цифрового лідерства (Zeng, Cheah & Abdullah, 2025).
4. Рефлексивно-оцінювальний — охоплює електронні рубрики, дашборди прогресу, е-портфоліо управлінських рішень. Його функція — самоконтроль, оцінювання та рефлексія індивідуальних і групових досягнень.

У такій структурі цифрове середовище виконує три базові функції:

- *навчально-розвивальну* — формування управлінських компетентностей за допомогою інтерактивних інструментів;
- *організаційно-управлінську* — забезпечення умов для моделювання управлінських процесів у реалістичних сценаріях;
- *мотиваційно-рефлексивну* — стимулювання студентів до самооцінювання, відповідального використання цифрових технологій і професійного зростання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонована структура цифрового навчального середовища є логічним продовженням концептуальних і педагогічних передумов його створення. Вона дає змогу інтегрувати сучасні цифрові інструменти у курс «Управління закладами освіти», забезпечуючи цілісний процес формування управлінської готовності майбутніх магістрів освіти.

Проведений аналіз засвідчив, що цифрове навчальне середовище виступає ефективним інструментом підготовки майбутніх магістрів освіти до управлінської діяльності. Його педагогічна цінність полягає у створенні умов для розвитку управлінських компетентностей на основі симуляції

управлінських ситуацій, колаборативних проєктів та рефлексивного оцінювання. Визначено основні структурні компоненти середовища — інформаційно-аналітичний, тренінгово-симуляційний, комунікаційний та рефлексивно-оцінювальний, кожен із яких виконує специфічні функції у забезпеченні комплексної професійної підготовки.

Водночас дослідження окреслило певні перспективи подальших наукових пошуків. Зокрема, актуальним є поглиблене вивчення можливостей штучного інтелекту для персоналізації навчальних завдань та адаптивного оцінювання управлінських компетентностей. Доцільним також є розроблення довготривалих моделей моніторингу готовності магістрів до управлінської діяльності в цифровому середовищі, а також вивчення впливу цифрового лідерства та культури академічної доброчесності на якість управлінської підготовки.

Отже, цифрове навчальне середовище розглядається не лише як технологічна інновація, а й як стратегічний чинник формування нової генерації управлінців у сфері освіти.

Науковий керівник: Набока Ольга Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління та адміністрування Донбаського державного педагогічного університету.

Buinytska, O., & Vasylenko, S. (2022). Corporate standard of digital competence of a university teacher. *Open educational e-environment of modern university, 12*, 24–36. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2022.121

Hrytsai, I. L. (2025). Digital tools in the management activities of general secondary education institutions. *Information Technologies and Learning Tools, 97(1)*, 1–15. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i1.7586

Kümmel, E., Moskaliuk, J., Cress, U., & Kimmerle, J. (2020). Digital learning environments in higher education: A literature review of the role of individual vs. social settings for measuring learning outcomes. *Education Sciences, 10*(3), 1–14. https://doi.org/10.3390/educsci10030078

Liashenko, O., Spirin, O., Lytvynova, S., Pinchuk, O., Ovcharuk, O., & Sukhikh, A. (2024). Kontseptualni zasady tsyfrovizatsii osvitnoho seredovyshcha zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Conceptual foundations of digitalization of the educational environment of general secondary education institutions]. *Information Technologies and Learning Tools, 100(4)*, 1–24. https://doi.org/10.33407/itlt.v100i4.7795

Morze, N., Boiko, M., Strutynska, O., & Smyrnova-Trybulska, Y. (2024). Iakoiu maie buty tsyfrova kompetentnist vchyteliv u haluzi vykorystannia AI? [What should teachers' digital competence in the field of AI use look like?]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, 17*, 1–18. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2024.17

Nastas, D., & Tiutiunnyk, A. (2025). Indyvidualni traiektorii pidvyshchennia tsyfrovoi kompetentnosti vykladachiv u systemi profesiinoho rozvytku Universytetu Hrinchenka [Individual trajectories of increasing teachers' digital competence in the professional development system of Borys Grinchenko Kyiv University]. *Vidkryte osvitnie e-seredovyshche suchasnoho universytetu, 18*, 10–26. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.18

Zeng, M., Cheah, K. S. L., & Abdullah, Z. (2025). The influence of school principals' digital leadership on teachers' competency in integrating AI: A systematic thematic review. *Frontiers in Education, 10*, 1532805. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1532805

Gwen van der VELDEN
Professor of Education at the School of Education, Learning and Communication Sciences (SELCS)
University of Warwick, UK
G.van-der-Velden@warwick.ac.uk

Andy HIND
Doctor, Associate Professor, Head of the Centre for Teacher Education, School of Education, Learning and Communication Sciences (SELCS)
University of Warwick, UK
Andrew.Hind@warwick.ac.uk

DEVELOPING UKRAINIAN EDUCATIONAL LEADERS IN TIMES OF WAR: EARLY FINDINGS AND REFLECTIONS FROM CONSECUTIVE COHORTS

Abstract

This paper presents early findings and reflections from a multi-year initiative designed for Ukrainian educational leaders navigating the challenges of national trauma and war and working towards the reconstruction of Ukraine during and post war. The Masters level programme will have engaged three cohorts of participants between 2023 and 2028. Drawing on interdisciplinary research and evaluative data, our ongoing study explores evolving leadership paradigms and challenges, psychological wellbeing of leaders, and the role of educational leadership in national identity formation. At this stage (2025), we provide an early exploration of how educational leadership challenges, interests and experience have changed between the first year of intense armed conflict in Ukraine, and the third year of the ongoing war.

Introduction

The ongoing war in Ukraine has profoundly disrupted educational systems, necessitating adaptive leadership and innovative pedagogical responses (MOES (2023b). In response, a Masters-level programme was developed to support Ukrainian educational leaders through residential and blended learning, integrating academic expertise from the University of Warwick with local and international partnerships. The programme was co-created with the Ukrainian Leadership Academy, advised by the Ministry of Education and Science (MOES), and since 2024/25, delivered in partnership with the Ukrainian Catholic University (UCU).

In its first year (2023/24), the programme enrolled 53 participants across three thematic modules:

1. Leadership for Educational Transformation: this module focused on the Macro level of impact of war on education systems, the education workforce, changes in education policy, strategy and direction and the many expectations and pressures affecting all national and systemic aspects of education during and post war. Educational leaders recruited to the programme were able to learn from research evidence from a range of nations, what the systematic challenges will be, and had the opportunity to work on Ukraine-specific aspects of interest to their profession in education.
2. Educational Change Leadership During and Post-Conflict: this module focused on the Meso level: the role of leaders in Education during war and the challenges that they face. Through immersive, case-based working, participants explored different scenarios and collectively work on innovative solutions relevant to Ukraine's specific context. Various experts with crisis management and change management experience contributed, and contributed to insights on governance in support of educational leadership, community engagement and trauma informed leadership.
3. Pedagogy and Design of Teaching for Conflict and Crisis: this module explored the Micro level of education: pedagogy, organisation and design of all matters at classroom level. A particular effort was made to use the principles of Design Thinking to help participants undertaken educational change, and pedagogical redesign at Micro level (Barile & Kelestyn, 2023). Concepts such as constructive alignment in curriculum design, trauma informed teaching, the engagement of local communities and student engagement were also introduced and explored for their relevance to learning and teaching practices in Ukraine.

The curriculum of the programme is informed by internationally informed research on education in conflict and crisis (Buckland, 2005; Milton, 2018), and was further tailored to the evolving needs of Ukrainian educators (Herman, 2024; MOES, 2023a).

The type of professional positions that programme participants hold, include Educational NGO leadership roles, educational institutions' Governing Board memberships, academic researchers, policy advisors, major project leaders, private education providers, educational development leadership, school leaders, university senior managers, international NGO roles (humanitarian, education specific, conflict resolution, development related etc.); government and policy related civil service roles and those in preparation for such roles.

We have specifically recruited a cross-representation of leaders from all corners of the education system, to ensure that a strong and well connected 'cadre' of leadership is established, thus supporting sustainable and pervasive cross-national approaches to educational reconstruction, innovation and transformation as necessary (van der Velden, 2024).

Methodology

The research uses a methodology structured to ensure triangulation of data sources, interdisciplinary insight, and collaborative validation (Cohen et al., 2018). The design reflects that our work is in its early stages and highly explorative in nature, with an emphasis on reflexivity regarding our own research and interpretative assumptions. The team feels this is especially important noting that the conflict affecting Education in Ukraine is still playing out and in various aspects, different from researched conflicts that predate widely used technologies (such as those enabling online learning) or have affected less nation-wide and long established education systems than is the case for Ukraine.

Data was gathered through three different text based approaches. Firstly, an independent evaluator was engaged to conduct systematic observations throughout the study. The evaluator operated autonomously from the core research team to ensure objectivity and reduce potential bias. Observational notes were recorded during key activities and interactions, focusing on discussion content, participant engagement, leadership reflections and environmental factors (for as far as they might affect participant accounts and reflections).

Secondly, data was gathered from the assessed work from each of the programme's modules which had a reflective and professional focus by design. Other textual materials included written reflections, transcripts, policy documents, and other relevant texts produced during the study. Ethical approvals and full participant consent was obtained before any of the research started (BERA, 2024).

Finally, but most crucially, participant perspectives were central to the research design, with extensive feedback collected across multiple cohorts to ensure that comparisons between cohorts could be made. Such feedback covered content of the programme, as well as methods of teaching and crucial for this research, reflections on how learning from the programme had changed or reconfirmed their own leadership considerations. The three different collected sets of data (for two cohorts at the stage of writing) were then triangulated.

To enhance theoretical grounding and analytical robustness, the ongoing research incorporates structured discussions with academic experts from relevant disciplines, including psychology, sociology, and political science. These consultations provide critical perspectives on methodological choices, data interpretation, and theoretical alignment. The research further benefits from collaborative engagement with selected academic experts (from Oxford & LSE), fostering cross-institutional dialogue and peer validation.

Early findings

From Action-Driven to Forward-Planning Leadership

The initial 2023 cohort mostly exhibited a reactive leadership style, characterised by immediate responses to threats and short-term initiatives. This is broadly in line with findings by Buckland (2005) who described a common pattern of policy and organisational leadership being replaced early on during conflict, and being oppositional in character (offering opposition to the source of threat) and focused on immediate reactions, initiatives and plans. When for their

group presentations 2023 participants were asked to propose ways forward in response to national educational change, it became clear that there was much more focus on long term outcomes and structural approaches. Remarkably, there was also a distinct difference in the ways participants took into account formal reform proposals and policy change that had already been made since around 2017. Such building on existing directions of national change pre-dating the full invasion was something we had not anticipated. By taking this approach, the educational leaders placed themselves in an ongoing flow of change and development.

By 2025, participants demonstrated a shift toward strategic, long-term planning, acknowledging the protracted nature of conflict and the need for sustainable educational reform. Out of 8 groups of participants, six groups proposed highly structural multi-agency and multi-leverage proposals to address national challenges identified. This change in outlook may be potentially be further attributed to changes in international funding (e.g., USAID), the duration and intensity of the war, increased exhaustion, and the emergence of national policy frameworks. Our ongoing research will provide more insight into the motivations for the change in outlook.

Psychological Wellbeing and Leadership Capacity

By 2025, trauma and psychological exhaustion were widely reported among the newly recruited educational leaders on the programme. Leaders increasingly recognised the necessity of mental health awareness in strategic planning and operational support. Contributing factors include repeated exposure to trauma, growing emotional demands from staff and students, and the intensification of leadership responsibilities. In 2023/24 few of the participants referred to trauma affecting their personal experiences of leadership or their leadership planning. By 2025, trauma informed considerations were key to the leaders' thinking. One participant remarked, "*We must constantly keep our mental health in the most adequate state possible in order to provide operational support to colleagues*." Another emphasised the importance of community: "*Building communities helped me realise how crucial they are for consolidation, resilience, and even survival."* Assessments, feedback remarks, discussion contributions and interview remarks showed a very strong presence of thoughts about war-related trauma, and the need to find relevant structural, sustainable and inclusive approaches in education.

The psychological impact and awareness of such impact on others, also leads to different types of educational development proposals from the leaders, with a great number of participants looking to develop structural ways of supporting traumatised children, pupils, students and mature learners, both within Ukraine, and those displaced by the ongoing war.

Education as a Vehicle for National Identity and International Engagement

The role of education in developing and fostering Ukrainian identity was evident in early cohorts and became more pronounced by 2025. Participants increasingly viewed themselves as international advocates for Ukraine, engaging in cross-border collaborations and articulating the national experience of war through educational discourse.

This shift appears to reflect a deliberate societal emphasis on cultural identity, bolstered by international humanitarian engagement and EU educational partnerships. One participant stated, "*Ukraine's voice matters and we must speak it loudly*." Another encouraged deeper engagement with the national context: "*It might be painful, but it is our reality... we should be able to live with and through it*."

Conclusion

The programme's longitudinal design has enabled a nuanced understanding of how educational leadership evolves under conditions of sustained national trauma. Findings suggest a trajectory from reactive to strategic leadership, an intensification of psychological challenges, and a growing confidence in educational leaders to represent Ukraine on the global stage. These insights contribute to the broader discourse on education in conflict and post-conflict settings and underscore the importance of context-sensitive as well as trauma-informed leadership development.

There are however limitations to this research. The participants are very much a selected group and it is very possible that there is bias due to the fact that the participants are co-creating the taught programme, and are being taught together. As a counter balance, the participants are all professionals in their own right, working in very different parts of the education sector in Ukraine. It is also the case that the 2025 cohort has only started relatively recently. Despite the intensive and immersive nature of the programme, it means that participants have been observed for only a limited amount of time, and the assessments analysis are limited in number. Further research and analysis is planned and we anticipate having a more extensive evidence base within the coming years.

Barile, L., & Kelestyn, B. (2023). Using design thinking to create sustainable communities. *International Journal of Management and Applied Research*, *10*(2), 216–230.

BERA. (2024). *Ethical Guidelines for Educational Research*. https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2024

Buckland, P. (2005). *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. World Bank. https://books.google.co.uk/books?id=fJoKm7DjDFEC

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth ed.). Routledge, Taylor & Francis Group. https://go.exlibris.link/7XrJk3RQ

Herman, K. (2024). Educational Leadership in Crisis and Conflict: A Case Study on Ukrainian Educational Leadership and Institutional Adaptability. *Cambridge Educational Research*, *11*(11), 295–309. https://doi.org/https://doi.org/10.17863/CAM.114539

Milton, S. (2018). *Higher Education and Post-Conflict Recovery*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65349-5

MOES. (2023a). *Education Sector Overview: Needs Assessment. Projects. Priorities*. Kyiv: Unpublished

MOES. (2023b). *Viziya Maybutnyoho Osvity I Nauky Ukrainy*. Retrieved from https://mon.gov.ua/ua/viziya

van der Velden, G. (2024). Reflections on supporting educational development in Ukraine—facing the educational challenges of war. *Educational Developments*, 25(1), 1–5. https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2024/03/Ed-Devs-25.1_MARCH_2024.pdf

Volodymyr CHERNYKH
Ph.D., Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics,
Ushynsky University
garafmalen@gmail.com

Dariko CHERNYKH
Lecturer at the Odesa Pedagogical College,
Deputy Director of the Ukrainian Sector of School 200 (Tbilisi, Georgia)
dariko2011@gmail.com

PEDAGOGICAL AND ORGANISATIONAL ARCHITECTURE OF UKRAINIAN SECTORS IN GEORGIA

Abstract

The paper outlines the model for Ukrainian-language sectors within Georgian state schools (Tbilisi and Batumi) as an institutional response ensuring educational continuity for children from Ukraine amid forced displacement. It elaborates pedagogical foundations (trauma-informed teaching, development of social and emotional competencies, individual learning trajectories) and organisational mechanisms (alignment of two curricula, assessment and recognition of learning, partner services and teacher wellbeing). Policy- and practice-oriented recommendations are proposed regarding stable financing, staffing support and integrated assessment systems (UNICEF Georgia, 2023; Council of Europe, 2024).

Introduction

Following the onset of Russia's full-scale aggression against Ukraine in 2022, Ukrainian-language sectors were deployed in state schools in Tbilisi and Batumi, safeguarding the right to education in the mother tongue and mitigating learning loss (Ministry of Education and Science of Georgia, 2022; Civil.ge, 2022). A widespread model combines attendance at a local Georgian school with online courses from Ukrainian institutions, which requires careful alignment of content and recognition of learning outcomes across systems (UNHCR Georgia, 2023; UNICEF Georgia, 2023; Council of Europe, 2024).

Ukrainian sectors in Georgia address a set of challenges: disrupted learning trajectories, adaptation to new languages and programmes, psychosocial consequences of traumatic experiences, and the wellbeing of teachers and learners (UNICEF Georgia, 2023; OECD, 2023).

Context and Policy Orientation

In April–May 2022, the Ministry of Education and Science of Georgia announced the opening of a Ukrainian-language sector at Tbilisi Public School No. 41 with subsequent expansion (including Tbilisi No. 220 and Batumi No. 20 and

No. 13) (Ministry of Education and Science of Georgia, 2022; Civil.ge, 2022; UNHCR Georgia, 2023). Alongside subjects delivered under the Ukrainian curriculum, pupils study Georgian language and literature and a dedicated integration course, "Our Georgia", consistent with transitional integration approaches in education (Ministry of Education and Science of Georgia, 2022) and aligned with European guidance on shifting from emergency to long-term solutions (Council of Europe, 2024).

Organisational Architecture of Ukrainian Sectors

Organisationally, Ukrainian sectors operate as structural units within public schools with separate classes and learning plans. Core elements include: (1) a dual-curriculum model (Ukrainian curriculum plus Georgian integration subjects); (2) mechanisms for recognition of results and transitions between grades; (3) timetabling to combine on-site schooling with online learning from Ukraine; (4) staffing and mentoring; (5) partnerships for psychosocial support (PSS) and extracurricular activities; (6) parent and community engagement; and (7) systematic data use (attendance, academic progress, wellbeing) for decision-making (UNICEF Georgia, 2023; UNHCR Georgia, 2023).

Table 1

Architecture of Ukrainian sectors: levels and practices

Level	Description	Examples of practices
Policy / governance	Regulatory framework, integration in general education, recognition of learning	MES decrees; "Our Georgia"; flexible admission/transfer (Ministry of Education and Science of Georgia, 2022)
School / administration	Timetable, resourcing, safety, monitoring	Blended with online learning from Ukraine; risk mapping; monthly reporting (UNICEF Georgia, 2023)
Pedagogy / classroom	Trauma-informed approaches, social and emotional learning (SEL), differentiation	Daily SEL routines; adapted assessment rubrics (Council of Europe, 2024)
Partnerships / community	PSS and educational services, cultural integration	UNDP Ukrainian House; World Vision "Happy Space" (UNDP Georgia, 2023, 2024; World Vision Georgia, 2025)
Teacher support	Wellbeing, supervision, micro-learning, mentoring	Peer support; micro-courses; self-care calendar (OECD, 2023)

Pedagogical Principles and Safe Learning Environment

The leading principle is trauma-informed pedagogy: lesson planning with potential triggers in mind; routines that promote safety; self-regulation techniques (breathing practices, grounding cues); and a classroom culture of care and mutual respect. Social and emotional learning (SEL) is embedded through short routines (check-ins, circles, reflective journals) and project-based tasks. For psychosocial wellbeing, schools partner with World Vision's Happy Space and the

UNDP-supported Ukrainian House, which provide group and individual activities, clubs and community events (UNDP Georgia, 2023, 2024; World Vision Georgia, 2025).

Teacher Support and Wellbeing

Teachers in Ukrainian sectors work under high emotional strain and with dynamic class composition. Effective measures include: regular supervision (group sessions with PSS professionals); micro-learning (15–30-minute modules on trauma-informed teaching, differentiation and formative assessment); mentoring and peer observations; and burnout prevention (flexible schedules, restorative breaks, leadership support). These approaches are consistent with European guidance on moving from crisis response to long-term solutions (Council of Europe, 2024; OECD, 2023).

Learning Loss and 'Bridges' to Success

Blended schooling (local school plus online courses from Ukraine) creates challenges of pacing, assessment and recognition. Effective responses include entry diagnostics (initial assessments in language and mathematics), individual learning trajectories, short 'bridge' modules for catch-up, common assessment rubrics and a final portfolio-based interview. Systematic monitoring of attendance and progress informs targeted support, while partner services reduce non-financial barriers (logistics, leisure, parental counselling) (UNICEF Georgia, 2023; Council of Europe, 2024).

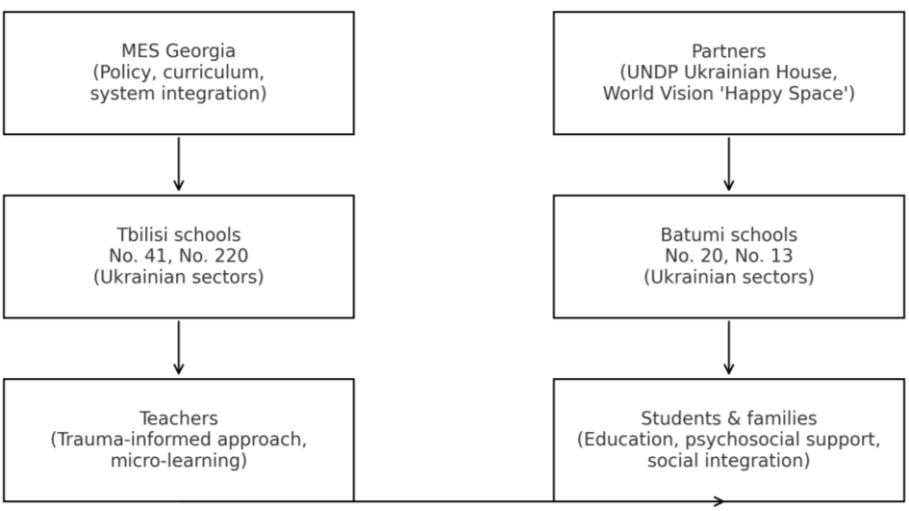

Figure 1. Schematic of the pedagogical–organisational architecture of Ukrainian sectors in Georgia

Recommendations

1) Secure stable financing for Ukrainian sectors, including teacher remuneration, professional development and supervision.

2) Update procedures for recognition of learning and simplify transitions between systems (MES ↔ Ukraine), with clear rules for grade transfer (Ministry of Education and Science of Georgia, 2022; Council of Europe, 2024).

3) Institutionalise partnerships with PSS services and community spaces (Happy Space, Ukrainian House) as part of the school support ecosystem (UNDP Georgia, 2023, 2024; World Vision Georgia, 2025).

4) Co-develop Georgian–Ukrainian diagnostic tools and formative rubrics for key subjects (language and mathematics) that reflect blended learning (Council of Europe, 2024; OECD, 2023).

5) Introduce teacher wellbeing programmes (flexible timetables, communities of practice, mentoring) embedded in annual CPD plans (OECD, 2023).

6) Ensure transparent and privacy-respecting data use (attendance, progress, wellbeing) to strengthen decision-making at school and policy levels (UNICEF Georgia, 2023).

Limitations and Directions for Further Research

This overview draws on open regulatory and analytical materials and on practices observed in schools in Tbilisi and Batumi. Further empirical studies are needed to track learning trajectories, attainment and learner wellbeing over time, as well as comparative analyses of integration models across receiving countries (UNHCR Georgia, 2023; UNICEF Georgia, 2023).

Civil.ge. (2022, May 20). After Tbilisi, Ukrainian school opens in Batumi. https://civil.ge/archives/491516

Council of Europe. (2024, November 20). Access to education for children from Ukraine in Europe: Time to move from emergency response to long-term solutions. https://www.coe.int/en/web/portal/-/access-to-education-for-children-from-ukraine-in-europe-time-to-move-from-emergency-response-to-long-term-solutions-says-council-of-europe-study

Ministry of Education and Science of Georgia. (2022, April 11). By the decision of the Prime Minister of Georgia, Ukrainian language sector opened at Tbilisi Public School No.41. https://mes.gov.ge/content.php?id=12908&lang=eng

OECD. (2023, September 12). Ensuring continued learning for Ukrainian refugee students [Survey]. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en/full-report/ensuring-continued-learning-for-ukrainian-refugees_7bef46de.html

UNDP Georgia. (2023, September 12). Ukrainian House opens in Tbilisi. https://www.undp.org/georgia/press-releases/ukrainian-house

UNDP Georgia. (2024, September 19). Ukrainian House in Tbilisi marks one year of support and collaboration. https://www.undp.org/georgia/press-releases/ukrainian-house-tbilisi-anniversary

UNDP Georgia. (2025, February 25). Three years of war, three years of resilience (service statistics). https://www.undp.org/georgia/press-releases/three-years-of-war

UNHCR Georgia. (2023, September). Frequently asked questions about education. https://help.unhcr.org/georgia/wp-content/uploads/sites/47/2023/09/QA-ENG.pdf

UNICEF Georgia. (2023). Country Office Annual Report 2023. https://www.unicef.org/media/151996/file/Georgia-2023-COAR.pdf

World Vision Georgia. (2025, May 29). Happy Space: Creating a safe place for Ukrainian children and families in Georgia. https://www.wvi.org/stories/georgia/happy-space-creating-safe-place-ukrainian-children-and-families-georgia

Nataliia NALYVAIKO
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Applied Psychology Department, Faculty of Psychology,
V. N. Karazin Kharkiv National University
nataliia.nalyvaiko@karazin.ua

Karina TAIROVA
Master in Education
nchornous16@gmail.com

EDUCATIONAL LEADERSHIP IN CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION: MODELS, CHALLENGES, AND INNOVATIVE TRAJECTORIES

Introduction. In a rapidly changing education landscape, continuous teacher education, including ongoing professional development for educators, requires robust leadership structures to overcome challenges such as technology integration, social change, and global uncertainty. Leadership in education in this area goes beyond traditional administrative functions and becomes a multifaceted practice that promotes innovation, supports teacher sustainability, and stimulates systemic reform. As educational institutions face the need to adapt teaching methods to modern realities, leaders must address challenges such as finding a balance between emotional intelligence and strategic decision-making, while paving the way for the use of digital tools and collaborative models (Kharchenko et al., 2024).

Key models of educational leadership, including transformational, distributed, and instructional approaches, provide fundamental frameworks for managing change in the context of continuing teacher education. However, these models face significant challenges, such as stimulating innovation with limited resources and ensuring equitable access to professional development opportunities. Innovative trajectories emerge through the integration of technologically enhanced strategies and community-oriented initiatives, enabling leaders to transform learning experiences and promote sustainable pedagogical development.

This theoretical work synthesizes existing research on these aspects and proposes an integrated concept that addresses gaps in current practice. By analyzing models, challenges, and innovative pathways, it aims to contribute to the discussion on sustainable leadership in continuing teacher education. The following sections present a literature review summarizing key theories, results of theoretical analysis, and conclusions with recommendations for future research and policy.

The literature on educational leadership in continuing teacher education demonstrates a dynamic evolution driven by the need to respond to rapid societal and technological change. Contemporary research emphasizes a shift from traditional hierarchical models to more cooperative and adaptive structures that support teachers' ongoing professional development (Alkrdem, 2020). This shift is particularly relevant in the context of continuing teacher education, where lifelong learning requires flexible leadership to foster innovation and empower teachers.

Educational leadership theories have advanced significantly, incorporating elements of organizational management and adapting to pedagogical needs. Distributed leadership, in which authority is shared among team members to enhance collaboration and innovation, is emerging as an important model in recent research (Peng et al., 2024). This approach is consistent with formative leadership theory, which views principals as "leaders of leaders" who develop teacher initiatives (Ash & Persall, 2000). Similarly, transformational leadership inspires change through vision and motivation, demonstrating a strong correlation with innovative teaching practices ($r = 0.78$) in an empirical analysis (Salama et al., 2025). Oppong (2025) also advocates for student-centered and collaborative models that prioritize inclusivity and adaptability in 21st-century education. In the context of continuing teacher education, programs such as the Educational Scholars Program (ESP) exemplify project-based models that develop leadership competencies through interdisciplinary collaboration and activities within the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Keshmiri, 2023). These models integrate pedagogical leadership, emphasizing professional development and ethical aspects, as exemplified by moral leadership, which is an extension of transformational paradigms (Peng et al., 2024). Reviews also highlight that pedagogical, distributed, and transformational theories are fundamental to the development of entrepreneurship and creativity in educational settings.

Despite these achievements, significant challenges remain in implementing effective leadership in continuing teacher education. Resistance to organizational change, resource constraints, and barriers are recurring challenges. For example, teachers leading innovation often face a lack of time, financial support, and leadership support, exacerbating tensions in volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) environments. Alkrdem (2020) identifies managing resistance and external pressure as key obstacles, requiring proactive communication and resource allocation. In the digital context, issues of equity, privacy, and responsible use of technology pose additional challenges for leaders working in remote and virtual environments. Autocratic legacies further hinder progress by limiting teacher engagement and shared decision-making in traditional schools (Alkrdem, 2020). Research also notes gaps in infrastructure and skilled personnel, particularly in SoTL initiatives, making leadership for educational change challenging (Keshmiri, 2023). These challenges highlight the need for leadership theories that consider contextual factors, as situated development models often overlook cultural and structural nuances (Peng et al., 2024). Innovative Directions

Innovative directions in educational leadership focus on the integration of technology, professional communities, and adaptive strategies to improve continuous teacher education. The use of digital tools for personalized learning and data-driven decision-making is a promising approach, as evidenced by research on the transformative impact of technology (Oppong, 2025). Programs that emphasize continuous professional development, such as workshops and mentoring, foster innovative pedagogical approaches such as project-based and inquiry-based learning.

Distributed and collaborative leadership models foster innovation by empowering teachers through circles of support, including internal and external net-

works, to implement initiatives such as mindfulness programs and playful learning (2024 Circles of Support Study). Narrative synthesis proposes eight elements of an entrepreneurial culture, including risk-taking and collaboration.

Results. This theoretical synthesis of the literature reveals key ideas about educational leadership within continuous teacher education, highlighting integrated models adapting to contemporary demands, persistent challenges hindering implementation, and new innovative trajectories promising transformational potential. This section presents the results of a conceptual analysis based on research literature to propose a unified framework for leadership practice.

The reviewed literature reveals a trend toward hybrid models that combine distributed, transformational, and pedagogical approaches to leadership to support continuous professional development. For example, distributed leadership decentralizes authority, facilitates shared decision-making among teachers, which is essential in continuous education settings where ongoing learning requires the sharing of experiences. This model is consistent with theories of formative leadership, positioning school leaders as facilitators who support teachers' initiatives through support networks (Ash & Persall, 2000). Transformational leadership complements this with inspiring vision and motivation, and empirical correlations demonstrate its impact on innovative practices ($r = 0.78$) in a pedagogical context (Salama et al., 2025).

Pedagogical leadership, also referred to as learning-centered leadership, prioritizes learning improvement and ethical considerations, expanding traditional models to work with adult learners in lifelong learning (Male & Palaiologou, 2012). Programs such as the Educational Scholar Program exemplify project-based models that integrate Science-Based Teaching and Learning (SoTL) to develop competencies through interdisciplinary collaboration (Keshmiri, 2023). The synthesis teacher shows that these models collectively enhance agency and adaptability, forming a sustainable foundation for managing educational reforms. The theoretical analysis reveals multifaceted challenges that hinder effective leadership in continuous teacher education. Resource constraints, including time and funding, are a key obstacle, particularly in volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) contexts, where leaders must overcome resistance to change. Equity issues in digital inclusion further complicate matters, as concerns about privacy, access, and responsible use of technology hinder inclusive professional development (Marymount University, 2024). Outdated autocratic structures also persist, limiting teacher engagement and exacerbating organizational tensions (Alkrdem, 2020).

Furthermore, the synthesis identifies gaps in infrastructure and staff qualifications, particularly in SoTL initiatives, that undermine efforts to facilitate educational change (Keshmiri, 2023). Ad hoc planning models often fail to account for cultural nuances, resulting in inconsistent strategies across different lifelong learning contexts (Peng et al., 2024). These challenges highlight the need for proactive leadership to address barriers through improved communication and resource allocation. Innovative avenues synthesized from the literature highlight technologically enhanced and community-centered approaches to developing instructional leadership. The integration of generative artificial intelligence (GenAI) into instructional leadership represents a key avenue, enabling data-

driven personalization and deeper learning opportunities (Nalyvaiko, 2023). Distributed models foster innovation by leveraging support networks for initiatives such as mindfulness and game-based learning, promoting an entrepreneurial culture through risk-taking and collaboration. Actionable research in leadership programs aligns development with practical improvements, advocating for hybrid bottom-up and top-down strategies for resilient communities (Alkrdem, 2020). Best practices include curriculum reform influenced by innovative leadership and shaping the future of learning through adaptive strategies. A synthesis proposes a meta-framework incorporating these trajectories and focusing on learner-centered competencies to support deeper, more personalized learning. This promising approach leadership positions as a catalyst for sustainable pedagogical progress in an era of rapid change.

Conclusions. Research on educational leadership in lifelong learning highlights the need for adaptive models that integrate distributed, transformational, and learning approaches to foster sustainable professional development amidst evolving challenges. Synthesizing theoretical insights, this article demonstrates how these models help educators navigate unpredictable change, emphasizing collaboration and innovation as core principles of sustainable learning. Challenges such as resource constraints, resistance to reform, and the digital divide persist, yet they offer leaders opportunities to refine strategies that prioritize equity and emotional intelligence in leadership practice.

Innovative approaches, including technology-enhanced leadership and community-driven initiatives, offer promising avenues for transforming lifelong learning, fostering systemic improvements in learning and enhancing institutional effectiveness. Ultimately, effective leadership in this field requires ongoing research and adaptive frameworks, exemplified by programs that combine practical and theoretical elements to develop change agents. Further research should empirically test these integrated models in a variety of contexts, informing policies that will strengthen leadership capacity for continuous teaching excellence.

Alkrdem, M. (2020). Contemporary educational leadership and its role in converting traditional schools into professional learning communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *8*(2), 144–171. https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4298

Ash, R. C., & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, *84*(616), 15–22. https://doi.org/10.1177/019263650008461604

Keshmiri, F. (2023). The effect of the Educational Scholar Program as a longitudinal faculty development program on the capability of educators as scholars. *BMC Medical Education, 23*, Article 691. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04682-7

Kharchenko, A., Nalyvaiko, O., Kreydun, N., Sheiko, A., Ptushka, A., Khatuntseva, S., & Zotova, L. (2024). Digital Technologies as a Factor of Transformation of Learning in the University Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *16*(4), 97–126. https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/909

Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centered leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education, 15*(1), 107–118. https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617839

Marymount University. (2024, February 22). Data privacy research from Cybersecurity program published in academic journal. https://marymount.edu/blog/data-privacy-research-from-cybersecurity-program-published-in-academic-journal/

Nalyvaiko, O. O. (2023). Prospects of using neural networks in higher education of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, *97*(5), 1–17. https://doi.org/10.33407/itlt.v97i5.5322

Oppong, G. O. (2025). Innovative strategies for transforming educational leadership in the 21st century. *Academy of Educational Leadership Journal*, *29*(S1), 1–11. https://www.abacademies.org/articles/innovative-strategies-for-transforming-educational-leadership-in-the-21st-century-17508.html

Peng, A. C., Wang, L., & Lin, J. (2024). Evolution and current research status of educational leadership theories: A bibliometric analysis from 1900 to 2023. *SAGE Open*, *14*(3). https://doi.org/10.1177/21582440241285763

Salama Muhammad, I. M., Cerón Silva, S. A., Ballesteros Lara, M. C., Moreira Bobadilla, S. M., Napa Cusme, O. S., & Mendieta Cedeño, T. M. (2025). The Role of Educational Leadership in Promoting Innovative Teaching Practices. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, *2*(1), 239–248. https://doi.org/10.70625/rlce/111

Liubov ZADOROZHNA
Candidate of Philosophical Sciences,
Rector of the Odesa Regional Academy of In-Service Education
zadira65@ukr.net

Mariia HRYNOVA
PhD in Education and Pedagogy,
Head of International Cooperation and Innovation Transfer Department,
Odesa Regional Academy of In-Service Education
marishagrin@ukr.net

INTERNATIONAL PROJECT ACTIVITIES AS A DETERMINANT OF EDUCATIONAL LEADERSHIP IN INSTITUTIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER CONTEMPORARY CHALLENGES

It is indisputable that global challenges such as the digitalization of all spheres of social life, the rapid development of technology and artificial intelligence, changes in the labor market with new demands for professional skills, social inequality, gender and economic barriers, as well as climate and environmental issues, determine the directions of modern education development. At the same time, the Ukrainian educational system faces additional local challenges, primarily linked to the war: issues of security, insufficient funding and limited resources, as well as a motivational crisis among teachers. The combination of global and local factors creates a complex context in which traditional approaches to quality assurance in education and teacher professional development require rethinking.

In this context, the consolidation of educational stakeholders at different levels, particularly through international cooperation in education (Kremen, 2021), becomes an effective tool for reforming the system of continuing pedagogical education. It facilitates the integration of innovative approaches, the development of professional communities, and the enhancement of the leadership potential of teachers, educational institutions, and the education sector as a whole.

The purpose of our study is to determine the impact of international project activities as a form of international cooperation (Kremen, 2021) on the formation and development of educational leadership in postgraduate pedagogical education, using the case of the Odessa Regional Academy of In-Service Education. The methodological foundation of the study is based on the concepts of educational leadership and lifelong pedagogical education. The methods employed include the analysis and systematization of experience in implementing international projects, as well as the synthesis of results regarding the impact of partnership programs on strengthening the Academy's leadership potential.

It should be noted that developing educational leadership capacity (Kremen, Bakhrushyn, & Rashkevych, 2024) is a critical task for higher and postgraduate pedagogical education institutions, which can be achieved through their functioning as innovative educational hubs (Zahorodnii & Drozd, 2020). In this sense, leadership is considered in three dimensions:

- leadership in education — supporting the professional growth and development of teachers and academic staff as a prerequisite for ensuring the quality of education;
- leadership for education — promoting innovative and research activities among teachers and academic staff as a condition for educational system development;
- leadership of education — supporting the implementation of innovative educational initiatives as a condition for aligning education with societal needs (Zadorozhna et al., 2025, p. 12).

Innovative educational hubs are understood as «the synergy of physical and digital innovative spaces, resources for professional networking, and practices of educational, research, and sociocultural cooperation among diverse stakeholders aimed at introducing innovative solutions within the framework of multi-level educational policy» (Zadorozhna et al., 2025, p. 11). The activities of such hubs are expected to ensure the implementation of strategic objectives of national educational policy, maintain the quality of education and professional development of teachers, create conditions for meaningful participation in professional communities through collaboration, mentoring, and peer learning, align development programs with practitioners' needs and local contexts, as well as integrate international experience through projects, academic mobility, and adaptation of best practices.

An example of effective implementation of international project activities is provided by the experience of the Odessa Regional Academy of In-Service Education, which since the early 2000s has coordinated projects in the fields of higher and postgraduate pedagogical education, leadership competency development among educational managers, the advancement of democratic governance in schools, the development of inclusive educational environments, the fostering of civic, social, and sociocultural competences, entrepreneurship and initiative, as well as the continuity of education during crises such as the COVID-19 pandemic and the war (Zadorozhna et al., 2025, pp. 13–14).

This activity has contributed to the institutional development of the Academy and the establishment of an innovative educational hub as an open and dynamic platform for collaboration among diverse educational stakeholders and the realization of educational change in the Odessa region. The structural-functional model of the hub (Zadorozhna et al., 2025, p. 15) reflects a system of educational, research, methodological, and sociocultural interactions among stakeholders at the local, regional, national, and international levels, enabling the creation of an innovative educational environment and the realization of the key functions of postgraduate pedagogical education (Kuznetsova, 2024, pp. 39-40). The hub's activities focus on updating the goals and content of education, introducing modern technologies, bridging the gap between theory and practice, integrating innovative methodologies into various educational institutions, fostering a cooperative culture of governance, and developing professional communities of teachers, trainers, and supervisors (Zadorozhna et al., 2025, p. 16).

In conclusion, international project activities serve as a key factor in the development of postgraduate pedagogical education and the formation of educational leadership in institutions under contemporary challenges. They ensure the transfer of innovations, enhance the resilience of educational systems during crises, promote the development of professional communities, and support the integration of Ukrainian education into the global educational space. The experience of the Odessa Regional Academy of In-Service Education demonstrates that participation in international partnership programs contributes to the sustainable implementation of educational reforms and enhances the capacity of postgraduate pedagogical education institutions to function as regional innovative educational hubs. This creates conditions for modernizing infrastructure, strengthening human resources, and developing an innovative educational environment in which leadership in postgraduate pedagogical education becomes a determinant of successful educational change under contemporary challenges.

A promising direction for future research is to explore how international partners may benefit from the Ukrainian experience of fostering educational leadership and resilience in times of crisis, thereby reinforcing mutual learning practices in the global educational space.

Kremen, V. (Ed.). (2021). *Encyclopedia of Education*. Yurinkom Inter.

Kremen, V., Bakhrushyn, V., & Rashkevych, Y. (Eds.). (2024). *National Educational Glossary: Higher Education* (4th ed., revised and extended).

Kuznetsova, O. (2024). The innovation dimension of postgraduate teacher education: Strategies, functions, mechanisms. *Higher Education of Ukraine*, *4*, 33–42. https://doi.org/10.32782/UDU-VOU.2024.4(95)

Zadorozhna, L., Yahodnikova, V., Kuznietsova, O., Levchyshena, O., & Hrynova, M. (2025). The role of international project activities in the formation of an innovative educational hub: Experience of the Odessa Regional Academy of In-Service Education. *Nasha Shkola: Scientific and Pedagogical Studies*, 2, 9–20. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2025.2(10).337983

Zahorodnii, S., & Drozd, T. (2020). The hub as a modern innovation space: Features, directions of activity, international and domestic experience. *Naukovi Zapysky Vinnytskoho Derzhavnoho Pedahohichnoho Universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i Psykholohiia*, *64*, 133–137. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-64-133-139

Світлана АЛЄКСЄЄВА
доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
sv-05@ukr.net

АВТОНОМІЯ ВЧИТЕЛІВ: МІЖ ОБМЕЖЕННЯМИ ТА МОЖЛИВОСТЯМИ

Актуальність дослідження. Сучасні освітні системи, як в Україні, так і у світі, відходять від жорстко регламентованої моделі навчання, обираючи модель, орієнтовану на індивідуальні потреби учня. Це вимагає надання педагогам більшої свободи у виборі методів, засобів і форм організації навчання. Сучасні вчителі мають бути здатними інтегрувати інновації, що можливо лише за умов достатньої професійної автономії. У країнах із високою якістю освіти автономію вчителів розглядають як ключову умову професійного розвитку і підвищення довіри до освітньої системи. Для України важливо враховувати ці тенденції в процесі освітньої модернізації.

Автономія вчителя підвищує рівень його внутрішньої мотивації, професійного задоволення, знижує ризики емоційного вигорання. Водночас її відсутність призводить до формалізму та втрати ініціативності вчителів. Бюрократичний контроль, стандартизоване оцінювання, низький рівень довіри до вчителя держави чи адміністрації закладів освіти часто звужують простір для творчої та інноваційної діяльності педагогів. Автономія вчителя не означає повної незалежності, а передбачає баланс між свободою у прийнятті педагогічних рішень та відповідальністю за якість результатів навчання. У зв'язку з цим постає необхідність дослідження питання меж і можливостей автономії. Отже, актуальність проблеми визначається потребою у пошуку балансу між обмеженнями та можливостями автономії вчителів, що впливає на якість освіти, професійну реалізацію педагогів та гармонійний розвиток учнів у мінливих умовах сучасності.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні сутності автономії вчителя, аналізі її ролі у сучасних освітніх трансформаціях, виявленні взаємозв'язку між обмеженнями та можливостями реалізації професійної свободи в умовах реформування освіти.

Завдання дослідження:

1. Дослідити можливості, що надає автономія для професійного розвитку вчителів.
2. Обґрунтувати ефективні механізми забезпечення умов, за яких учитель може реалізувати власний професійний потенціал та сприяти підвищенню якості освіти.
3. Узагальнити рекомендації щодо оптимального балансу між академічною свободою і професійною відповідальністю.

Методологія і методи дослідження. Методологічною основою є системний, аксіологічний та компетентнісний підходи, що дають змогу розглядати автономію вчителя як феномен, тісно пов'язаний із професійною

свободою, відповідальністю та якістю освітнього процесу. Для досягнення поставленої мети і завдань застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження. *Теоретичні методи*: узагальнення світового та вітчизняного досвіду, систематизація підходів до визначення меж і можливостей автономії вчителя і його педагогічної свободи; порівняння і зіставлення моделей автономії вчителів у різних країнах світу (Фінляндія, Естонія, Канада, Україна) для виявлення спільних тенденцій і відмінностей. *Емпіричні методи:* спостереження за освітнім процесом з метою з'ясування рівня автономії та чинників, що її обмежують або стимулюють цей процес; *методи якісного аналізу* з інтерпретації результатів для виявлення суб'єктивних і об'єктивних бар'єрів у реалізації автономії вчителя.

Результати дослідження. Автономія викладачів — це можливості і право педагогів самостійно ухвалювати рішення щодо організації власної професійної діяльності, вибору змісту, методів і форм навчання, оцінювання результатів учнів, а також розвитку своєї педагогічної кар'єри. Світовий досвід підтверджує, що високий рівень автономії педагогів є однією з визначальних умов якості освіти (Алєксєєва, 2025). Зокрема, у Фінляндії та Естонії вчитель має право самостійно планувати освітній процес, добирати навчальні матеріали, здійснювати оцінювання учнів без надмірної зовнішньої регламентації. Саме така довіра держави і суспільства сприяє формуванню високого статусу педагогічної професії, що своєю чергою забезпечує стабільно високі результати в міжнародних освітніх рейтингах. Автономія вчителя у Фінляндії та Естонії має спільну основу — довіра до професії та високі вимоги до якості підготовки педагогів. В обох країнах держава задає лише рамкові стандарти й стратегічні орієнтири, а конкретні методи, зміст та організація навчання залишаються у сфері відповідальності школи і вчителя. Це дає змогу адаптувати освітній процес до місцевих потреб та особливостей учнів. Водночас є й відмінності. У Фінляндії автономія базується на статусі вчителя-дослідника та мінімальному втручанні держави в щоденну практику оцінювання. Система функціонує на основі довіри й професійної культури (Chung, 2023).

В Естонії, поряд із високим рівнем свободи, спостерігається більша регламентованість, зважаючи на національні стандарти та інструменти оцінювання, водночас із активним впровадженням цифрових інновацій. Тож Фінляндія акцентує на професійній автономії, що підкріплена підготовкою й довірою, а Естонія — на балансі між чіткими державними орієнтирами та місцевою педагогічною ініціативою. Обидві моделі показують, що автономія вчителя ефективно працює лише в умовах високої професійної культури й підтримки держави та суспільства (Enhancing, 2021).

У Канаді автономію викладачів характеризують як «провінційну диверсифікацію й професійні організації». Це означає, що автономія відрізняється між провінціями, спостерігається значуща роль місцевого контролю, вчительських профспілок/асоціацій і академічної свободи. У більшості провінцій школи мають великий простір для вибору методів навчання, впровадження шкільних програм та організації навчального процесу. Вчителі мають значну автономію у виборі: методів викладання, підходів до оціню-

вання, адаптації шкільних програм під конкретний клас чи громаду. Водночас вчителі мають дотримуватися провінційних стандартів освіти та певних цільових результатів навчання. Основний акцент — на професійній відповідальності вчителя та самоконтролі. Це дає змогу поєднувати автономію та якість освіти. Джерелом автономії є професійна підготовка та статус (обов'язковість відповідної освіти та сертифікації, часто на магістерському рівні, що легітимізує автономію вчителів); професійні організації та профспілки (канадські вчителі часто є членами асоціацій, які підтримують професійну свободу та захищають права викладачів, що створює колективну автономію, коли рішення ухвалюють на основі професійних стандартів); місцеве шкільне управління: шкільні ради і громади часто визначають локальні пріоритети навчання, що дає вчителям можливість адаптувати навчальний процес до потреб учнів (Lessard, 2006; ATA Research, 2020).

Таблиця 1

Моделі автономії вчителів у різних країнах світу

Критерій	**Фінляндія**	**Естонія**	**Канада**	**Україна**
Тип моделі автономії	Професійна автономія, заснована на довірі	Автономія в межах національних стандартів і системи якості	Провінційна / регіональна автономія, підкріплена саморегуляцією професії	Реформована модель децентралізації (в процесі реалізації)
Джерело легітимності автономії	Професійна експертиза вчителя, висока кваліфікація	Національна політика якості освіти (Education Strategy 2035)	Місцеве/провінційне управління освітою, професійні асоціації	Державна реформа «Нова українська школа», нормативна децентралізація
Методи навчання та оцінювання	Повна свобода вчителя; довіра замість зовнішніх тестів	Свобода вибору методів; системне використання цифрових інструментів для моніторингу	Значна автономія; поєднання шкільного і стандартизованого оцінювання	Частково автономно; є вимоги державних стандартів і ЗНО
Рівень автономії у виборі змісту навчання	Високий — учителі розробляють місцеві програми на основі національних рамок	Середній — свобода в межах державного стандарту, орієнтація на результати	Високий, залежно від провінції (багато свободи на рівні школи)	Зростаючий (дозволяється адаптація освітніх програм, але обмежена практично)
Рівень звітності та контролю	Мінімальний (ґрунтується на довірі та самооцінюванні	Помірний (ґрунтується на даних, аналітиці та цифрових звітах	Високий у деяких провінціях (через тести та шкільні інспекції)	Високий рівень бюрократичної звітності, але поступове спрощення
Роль держави в управлінні	Підтримка, не контроль; орієнтація на довіру до шкіл	Регулювання стандартів і стратегічний моніторинг	Провінційна система управління, децентралізована модель	Держава задає рамки, але прагне до децентралізації управління

Професійна підготовка вчителів	Магістерський рівень, акцент на дослідницьку діяльність	Високі вимоги до кваліфікації, постійне підвищення компетентностей	Варіюється за провінціями; сильні професійні спільноти	Поступовий перехід до компетентнісної моделі; нерівномірна якість підготовки
Система підтримки та розвитку професіоналізму	Безперервний професійний розвиток, автономія у виборі тем	Національна система підтримки та цифрові платформи (наприклад, e-Kool)	Професійні асоціації, регіональні програми підтримки	Центри професійного розвитку педагогів, реформи тривають
Культура освітнього управління	Культура довіри та професійної відповідальності	Культура партнерства, орієнтована на дані й розвиток	Культура співуправління (уряд — громада — профспілки)	Культура реформ і пошуку балансу між контролем та свободою
Ключові виклики	Збереження рівня довіри та мотивації молодих учителів	Баланс між свободою й підзвітністю	Нерівність між провінціями	Недостатнє фінансування, адміністративний тиск, воєнний контекст
Результати освітньої політики	Високі результати PISA, стабільна якість освіти	Високі результати цифрової освіти та інновацій	Стійка якість, залежно від регіону	Поступове зростання якості, але потреба у підтримці вчителя

Для України, яка перебуває на етапі модернізації та децентралізації освіти, питання автономії вчителя набуває особливої актуальності, оскільки є важливим чинником підвищення якості навчання та наближення освітньої системи до європейських стандартів. Сьогодні серед обмежень автономії вчителів можна виокремити декілька системних проблем. По-перше, надмірна регламентація освітнього процесу через стандарти та інструктивні документи часто обмежує простір для інновацій. По-друге, бюрократичний тиск, звітність та контроль адміністрацій шкіл і державних органів знижують мотивацію педагогів до експериментів. По-третє, недостатній рівень довіри до вчителя суспільства й освітньої політики посилює формальний характер виконання професійних обов'язків. Це породжує відчуття залежності педагога та зменшує його суб'єктність у процесі прийняття рішень (Топузов, 2024).

Водночас можливості, що забезпечує автономія, є значними й багатоплановими. Свобода вибору педагогічних стратегій створює умови для творчої самореалізації вчителя, розвитку інноваційних практик, підвищення рівня залученості учнів до навчання. Автономія сприяє також формуванню культури професійної відповідальності та самоконтролю, оскільки вчитель, який має право приймати рішення, усвідомлює їхні наслідки. Важливою є й

психологічна складова: відчуття довіри та визнання підвищує внутрішню мотивацію, зменшує ризики емоційного вигорання та професійної стагнації.

Можливості, які надає автономія. По-перше, це професійна свобода — можливість вибору педагогічних методик, інноваційних підходів та адаптації навчання до індивідуальних потреб учнів. Професійна свобода реалізується, зважаючи на можливість упроваджувати експериментальні методики, нові технології, власну практику. По-друге — свобода експериментувати — розвиток педагогічної творчості, можливість учителя випробовувати нові педагогічні підходи, методики, технології та форми організації навчання, зберігаючи при цьому відповідність основним освітнім стандартам і вимогам державної політики. Для системи освіти це стає джерелом інновацій і вдосконалення освітніх практик, забезпечує формування культури довіри й співпраці. Свобода експериментувати в межах автономії розвиває здатність педагога творчо реалізовувати професійний потенціал, не руйнуючи єдиного освітнього простору, а збагачуючи його новими ідеями та практиками. По-третє, автономія формує відчуття професійної значущості й відповідальності, знижує ризик рутинізації роботи, формування культури довіри, довіри до педагога як експерта сприяє зростанню його авторитету серед учнів, батьків і суспільства. Відчуття професійної значущості й відповідальності характеризується усвідомленням власної ролі в освітньому процесі та впливу його діяльності на результати учнів, розвиток школи і суспільства в цілому. Передбачається відповідальність за якість навчання, розвиток компетенцій учнів та результати своєї педагогічної діяльності. Саме такий підхід створює основу для ефективної педагогічної автономії та реалізації власного потенціалу. І по-четверте, індивідуалізація освіти у контексті автономії вчителя — можливості адаптувати освітній процес до особливостей, потреб і темпів розвитку кожного учня, використовуючи власні методичні рішення, творчі підходи та дидактичні інструменти. Це виявлення автономії, бо вчитель самостійно обирає способи подання матеріалу, модифікує завдання та вправи для різних груп учнів, застосовує інноваційні методики та цифрові ресурси для підтримки учнів з різними рівнями підготовки, планує індивідуальні траєкторії навчання, залишаючись у межах освітніх стандартів. У контексті розвитку автономії вчителя уможливлюється розкриття професійного потенціалу, стимулюється творчість і рефлексія власної практики. Для освітньої системи — це підвищення загальної якості освіти, сприяння впровадженню інновацій, формування культури довіри й відповідальності.

Проаналізуємо *обмеження автономії вчителя* сьогодні в освіті. Насамперед, зазначимо нормативні рамки, а саме: освітні стандарти, державні програми та типові навчальні плани, що регламентують зміст освіти й обмежують повну свободу педагога. Також це адміністративний контроль, що передбачає звітність, інспекції, вимоги до документування освітнього процесу, що часто знижують простір для творчості. Адміністративний контроль нерідко може стати причиною професійного вигорання, психологічних і емоційних бар'єрів, що обмежують здатність учителя до самореалізації. Констатуємо соціальні очікування, адже суспільство й батьки нерідко

нав'язують уявлення про правильне навчання, що може зменшувати гнучкість у застосуванні нових методик. І на завершення, це фінансово-ресурсні обмеження, а саме, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, перевантаженість класів, низький рівень оплати праці.

Реалізація професійного потенціалу вчителя залежить від ефективності механізмів, що мають запроваджуватися *на трьох рівнях* у сфері освіти: державному (нормативна підтримка, політика автономії); рівні закладу освіти (організація внутрішнього освітнього середовища); особистісному (професійний розвиток, мотивація, психологічний комфорт).

Отже, на державному рівні важливим є використання інституційних механізмів, які сприяють нормативній автономії, тобто закріпленню у законодавстві та нормативних актах права вчителя на вибір методик, засобів навчання, підходів до оцінювання учнів. Це створює правове підґрунтя для професійної свободи. Крім того, необхідно забезпечити децентралізацію управління з передачею більшої частини рішень зі змісту та організації навчання на рівень школи і педагогічних колективів. Це зменшує бюрократичний тиск і стимулює відповідальність.

Активно мають розроблятися організаційні механізми, що охоплюють надання школам права адаптувати навчальні програми до потреб конкретних учнів та особливостей регіону. Важлива підтримка інновацій, тобто створення ресурсних центрів, лабораторій, освітніх хабів, у яких вчителі можуть апробувати нові методики, цифрові інструменти, міждисциплінарні підходи. Організаційні механізми мають сприяти зменшенню адміністративного навантаження вчителя, оптимізації його звітності, цифровізації бюрократичних процедур, що звільняє час для творчої педагогічної діяльності.

У межах забезпечення ефективності реалізації професійного потенціалу вчителя мають працювати і соціально-психологічні механізми, які реалізуються через довіру до вчителя, формування культури взаємоповаги між адміністрацією, учнями та батьками, мотиваційну підтримку, моральне та матеріальне стимулювання (гранти, премії, відзнаки, кар'єрне зростання), систему ментального здоров'я, коучингу, супервізії для подолання професійного вигорання. Наголошуємо і на розвитку асоціацій, методичних об'єднань, освітніх мереж, професійних спільнот, у яких учителі обмінюються досвідом і підтримують одне одного. Важливе залучення вчителів до педагогічних експериментів, дослідницьких проєктів, аналізу власної практики, що розвиває рефлексивність і здатність удосконалювати освітній процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах реформування української школи та інтеграції в європейський освітній простір усе частіше наголошується на необхідності зміщення акценту на автономію вчителя. Автономію не можна розглядати як повну незалежність від освітньої політики держави, адміністративних вимог чи суспільних очікувань. Але автономія вчителя є ключовим чинником якості освіти, що забезпечує можливість педагогові самостійно приймати рішення щодо методів навчання, організації освітнього процесу та оцінювання, що сприяє розвитку інноваційних підходів і персоналізації освіти.

ATA Research. (2020). Control, regulation and scope of practice in the teaching profession: An environmental scan of selected Canadian jurisdictions.

Chung, J. (2023). Research-informed teacher education, teacher autonomy and teacher agency: the example of Finland. *London Review of Education*, *21*(1), 13. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.13

Elo, J., & Nygren-Landgärds, C. (2020). Teachers' perceptions of autonomy in the tensions between a subject focus and a cross-curricular school profile: A case study of a Finnish upper secondary school. *Journal of Educational Change.* https://doi.org/10.1007/s10833-020-09412-0

Lessard, C. (2006). Multiple regulation and teachers' professional autonomy: comparisons between Quebec and Canada.

OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264301603-en

OECD. (2021). *Enhancing data informed strategic governance in education in Estonia*. OECD education policy perspectives. https://doi.org/10.1787/11495e02-en

UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report: Leadership in Education, UNESCO, Paris, https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/leadership-education?hub=343

Алєксєєва, С. В. (2025) Система забезпечення якості загальної середньої освіти на засадах сталого розвитку: стратегічні пріоритети та шляхи їх реалізації. Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions : scientific monograph. Volume 1. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025, 359–372. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-15

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Забезпечення якості загальної середньої освіти: сучасні виклики та можливості. *Проблеми сучасного підручника*, (33), 266–272. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745824

Ольга ВИГОВСЬКА
кандидат політичних наук, доцент,
в.о. директора ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
vyhovska@karazin.ua

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ: ІННОВАЦІЙНІ КОНЦЕПТИ І КОНТЕКСТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Вступ. У сучасному світі професійна підготовка педагогів постає не лише як важливий етап освітнього процесу, а й як стратегічний механізм трансформації всієї освітньої екосистеми. В умовах повномасштабної війни, цифрової перебудови та соціальних зрушень Україна опинилася перед необхідністю переосмислення змісту, форм і моделей підготовки вчителя, який має бути водночас фахівцем, наставником, емоційним опікуном і носієм цінностей сталого розвитку. У дослідженні було здійснено типологізацію моделей підготовки вчителів з опертям на міжнародний досвід, який демонструє значний спектр інноваційних концептів педагогічної підготовки: від інтеграції теоретичного і практичного компонентів до розвитку цифрових, лідерських та емоційно-стійкісних компетентностей.

Актуальність дослідження обумовлена глибокими трансформаціями в галузі освіти, спричиненими глобальними викликами, повномасштабною війною в Україні, а також реформою педагогічної освіти в межах реформи Нова українська школа. Зростає потреба у підготовці вчителя нової формації, адаптивного, емоційно стійкого, здатного до навчання впродовж життя. У цьому контексті надзвичайно важливо вивчати й адаптувати інноваційні зарубіжні моделі підготовки педагогів, зважаючи на реалії українського суспільства, інституційну вразливість та психосоціальне навантаження на вчителя.

Метою дослідження є аналіз сучасних моделей професійної підготовки вчителів у міжнародному контексті та окреслення можливостей їх адаптації й упровадження в систему педагогічної освіти України.

Методологічну основу дослідження становлять міждисциплінарний, системний, порівняльний і конструктивістський підходи, що дають змогу розглядати підготовку вчителя як динамічний, багатовимірний процес, чутливий до змін соціального контексту. **Методи дослідження** охоплюють: теоретичний аналіз наукових джерел і політик у сфері освіти, порівняльно-аналітичний метод для зіставлення моделей підготовки в різних країнах, метод типологізації для виокремлення ключових підходів, а також елементи прогностичного моделювання в контексті можливого застосування відповідних концептів в Україні.

Результати дослідження. На рівні організаційно-управлінських стратегій на особливу увагу заслуговує модель педагогічної резидентури, що забезпечує повне занурення майбутнього вчителя у шкільне середовище під

менторським супроводом. У поєднанні з підходами освітологічного типу (неперервне вдосконалення програм), міждисциплінарного лідерства (учитель як агент змін) та трансгресивного розвитку (психосоціальна підтримка й емпатія), ця модель забезпечує створення нових умов для зростання педагогів у складних і непередбачуваних реаліях (Mazzye, Duffy & Lamb, 2023).

Для впровадження цієї моделі в українському контексті необхідно розробити нормативно-правову базу, яка офіційно утверджуватиме інститут менторства в системі педагогічної освіти. Це передбачає створення чітких стандартів підготовки менторів, визначення механізмів їхньої сертифікації та мотивації, зокрема на основі системи доплат або академічного визнання. Водночас ключовим є укладання довгострокових партнерств між закладами вищої педагогічної освіти, закладами загальної середньої освіти та територіальними громадами, що дозволить вибудувати сталі освітні кластери на регіональному рівні.

Практичне впровадження резидентури може здійснюватися у форматі дворічних магістерських програм, за якими перший рік присвячено інтенсивній практиці під наглядом ментора, а другий — осмисленню досвіду на основі рефлексивних семінарів та кейсових студій. Також варто передбачити цифрові платформи для комунікації між учасниками програми, обміну практиками та здійснення формувального оцінювання. В умовах воєнного стану особливу роль відіграють заклади освіти в громадах, що постраждали від збройної агресії, саме там модель резидентури може не лише допомогти інтегрувати молодих педагогів, а й стати засобом інституційної реабілітації та підтримки шкільного середовища.

У змістово-технологічному вимірі акценти зміщуються на рефлексивні практики, кейс-методи, діалогічні формати навчання та варіативність освітніх траєкторій. Модель проблемного навчання й педагогічного наставництва сприяє не лише формуванню глибших знань, а й розвитку ціннісного мислення в умовах невизначеності, що набуває особливої ваги в ситуаціях, пов'язаних із воєнною травматикою, вимушеною міграцією і втратою інституційної стабільності (Darling-Hammond & Hyler, 2020).

Для ефективної імплементації таких підходів в Україні доцільно впровадити модульні освітні програми з акцентом на кейсове навчання, під час якого студентів педагогічних спеціальностей залучають до аналізу реальних ситуацій з практики шкільного життя, у тому числі з досвіду роботи в умовах криз, конфліктів або роботи з вразливими учнівськими групами. Паралельно має розвиватися система педагогічного наставництва, відповідно до якої досвідчені вчителі супроводжують студентів та молодих педагогів не лише у професійному, а й у психологічному аспектах, постаючи як фасилітатори особистісного зростання.

Діалогічні формати може бути інтегровано в практику педагогічних університетів шляхом семінарів з елементами спільного обговорення, рольових ігор, дебатів і педагогічних тренінгів. Варіативність освітніх траєкторій реалізується на основі індивідуальних навчальних планів, електронних портфоліо, вибіркових курсів та опції для академічної мобільності. Особливої ваги в умовах війни набуває охоплення навчальними програмами тем

стійкості, інклюзії, травмо-інформованого підходу, а також стратегій подолання професійного вигорання.

Інформаційно-технологічні підходи орієнтуються на гнучку інтеграцію цифрових інструментів у педагогічний процес. Зокрема, моделі TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) та Microsoft Education Transformation Framework (ETF) забезпечують ефективне поєднання предметної підготовки, методики викладання і цифрової грамотності. У межах змішаного чи дистанційного навчання ці інструменти мають надзвичайну цінність для забезпечення інклюзивності, мобільності та якості освіти в умовах кризи (Mishra & Kereluik, 2021).

Для українського контексту імплементація таких підходів потребує стратегічної координації між міністерствами, закладами педагогічної освіти та цифровими платформами. Передусім важливо інтегрувати модель TPACK у навчальні плани педагогічних спеціальностей шляхом розроблення курсів, які формують цілісне розуміння взаємозв'язку між технологіями, змістом і методикою викладання. Це може реалізовуватися за допомогою практико-орієнтованих тренінгів, лабораторії цифрової педагогіки, майстер-класів з освітніх інновацій.

Рамку Microsoft ETF може бути адаптовано як основу для цифрової трансформації педагогічних факультетів та регіональних освітніх хабів. Зокрема, її домени — інституційне лідерство, модернізація середовища навчання, інтеграція цифрових технологій у педагогіку — може бути використано для розроблення стратегій розвитку університетів, що здійснюють підготовку вчителів. Також варто забезпечити супровід викладачів ЗВО щодо ефективного використання національних цифрових інструментів, зокрема платформи «Всеукраїнська школа онлайн», Edera, Prometheus тощо.

В умовах війни та постійної загрози зміни форматів навчання (очно-змішане-дистанційне), розвиток цифрових компетентностей педагогів стає не лише питанням професійної підготовки, а й запорукою неперервної освіти, збереження доступу до знань та підтримки педагогічної спільноти у складних обставинах. Використання інформаційно-технологічних підходів дає змогу також розширити горизонти інклюзії, забезпечити адаптацію освітніх ресурсів для дітей з ООП і сприяти формуванню нової цифрової культури в освіті України.

Окрему увагу варто звернути на підходи, що забезпечують формування психоемоційної стійкості педагога як інструмента подолання наслідків ПТСР у дітей та підтримки безпечного освітнього середовища. Модель пірамідальної підтримки (Ascetta et al., 2024) демонструє дієвість інтеграції рівнів емоційного реагування в навчальну програму підготовки вчителів.

Для реалізації такого підходу в Україні необхідно запровадити обов'язкові навчальні модулі з основ психоемоційної підтримки, травмо-інформованої педагогіки, стрес-менеджменту та саморегуляції у програми підготовки майбутніх учителів. Вони мають супроводжуватися практичними тренінгами, рольовими іграми, супервізією, а також інтердисциплінарною співпрацею з фахівцями у сфері психології, медицини й соціальної роботи.

Доцільним є також створення освітніх хабів психоемоційної підтримки на базі педагогічних ЗВО та центрів післядипломної освіти, що забезпечують учителям і студентам можливість отримання не лише знань, а й практичної допомоги, зворотного зв'язку і менторського супроводу. У післявоєнному періоді така інфраструктура може відігравати ключову роль у відновленні довіри до школи як безпечного простору (Reimers & Schleicher, 2020).

В українських реаліях, коли вчитель часто виконує не лише освітню, а й підтримувальну та стабілізувальну функції для учнів, зокрема ВПО, дітей з втраченим досвідом родини або безпеки, розвиток емоційної компетентності має бути не факультативною, а стрижневою частиною професійної підготовки. Такий підхід дасть змогу зменшити ризики професійного вигорання вчителів, зміцнити гуманістичний вимір української освіти в умовах глибоких соціальних потрясінь.

Узагальнюючи міжнародні практики та спираючись на український контекст, варто наголосити на необхідності розроблення гібридної моделі педагогічної підготовки, що поєднує адаптивність, елективність, гуманітарно-ціннісне ядро й технологічну модернізацію. Такий підхід дасть змогу не лише імпортувати ефективні міжнародні рішення, а й сформувати національні освітні інновації, випробувані в умовах екстремальної реальності.

Висновки. Отже, підготовка вчителя в умовах сучасних викликів має вийти за межі традиційного академічного підходу та перетворитися на комплексну систему професійного супроводу, адаптації до змін і розвитку впродовж життя. Найбільш ефективними в цьому контексті є моделі, що поєднують практичне занурення у шкільне середовище, розвиток емоційного інтелекту, цифрову обізнаність і лідерський потенціал педагога. Важливо наголосити, що Україна має не лише здатність інтегрувати міжнародні підходи в національну освітню політику, а й потенціал для створення власних гібридних моделей, які синтезують глобальні інновації з унікальними соціокультурними обставинами та досвідом освітнього опору в умовах війни.

Ascetta, K., Viotto, J., & Bloom, M. (2024). Infusing the Pyramid Model into Pre-Service Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal, 52,* 1869–1881. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01527-2

Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing educators for the future: The evolving role of teacher preparation. Journal of Teacher Education, 71*(3), 261–272. https://doi.org/10.1177/0022487119899722

Mazzye, D. L., Duffy, M. A., & Lamb, R. L. (2023). Teacher candidate self-efficacy and ability to teach literacy: A comparison of residency and traditional teacher preparation models. *Journal of Global Education and Research, 7*(2), 146–165. https://doi.org/10.5038/2577-509X.7.2.1230

Mishra, P., & Kereluik, K. (2021). *What 21st Century Learning? A Review and a Synthesis. Contemporary Educational Technology, 13*(2), ep298. https://doi.org/10.30935/cedtech/9349

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. OECD & Harvard Global Education Innovation Initiative.

Наталя ДМІТРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
nataliadmitrenko0302@gmail.com

УПРАВЛІННЯ КЛАСОМ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ОГЛЯД СТРАТЕГІЙ

Актуальність дослідження. Проблема ефективного управління класом є однією з найважливіших у викладанні англійської мови як іноземної. Саме організація освітнього середовища визначає якість комунікації, рівень дисципліни та ступінь залучення учнів. В умовах глобалізації та цифровізації освіти вчителі постають перед новими викликами: зростання чисельності груп, необхідність адаптуватися до змішаного чи дистанційного навчання, наявність культурного різноманіття аудиторій. Тому питання вибору адекватних стратегій управління класом набуває особливої актуальності.

Мета і завдання дослідження полягають у тому, щоб проаналізувати сучасні підходи до управління класом у процесі викладання англійської мови, визначити ефективні стратегії та педагогічні чинники, що впливають на результативність навчання.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу становлять концепції гуманістичної педагогіки, теорії соціального конструктивізму та підходи до інтеграції технологій у навчання. У процесі дослідження застосовано методи: аналізу науково-педагогічних джерел; синтезу та порівняння для визначення ефективних стратегій; узагальнення результатів досліджень; контент-аналізу публікацій.

Результати дослідження. Науковці визначають управління класом як комплекс дій учителя, спрямованих на створення організованого та сприятливого середовища для навчання. Це передбачає встановлення правил, контроль дисципліни, ефективне використання часу та підтримання позитивної атмосфери. Управління класом є одним із ключових аспектів ефективного викладання англійської мови як іноземної. Від здатності вчителя підтримувати дисципліну, організовувати освітній процес і створювати сприятливе середовище значною мірою залежить успішність учнів. Проте навіть досвідчені педагоги мають труднощі у цій сфері, адже проблеми дисципліни, низький рівень мотивації чи відмінності у рівнях володіння мовою часто ускладнюють навчання.

У сучасних дослідженнях з методики навчання англійської мови визначено, що труднощі управління класом на уроках англійської мови зумовлено певними чинниками. Серед них — надмірна кількість учнів у групах, різноманітність їхнього соціального та культурного походження, а також відсутність достатнього педагогічного досвіду у викладачів. У результаті постають проблеми із залученням учнів, підтриманням уваги та досягненням навчальних цілей.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що управління класом істотно впливає як на мотивацію та залученість учнів, так і на їхню академічну успішність. Доведено, що ефективні методики викладання у класі забезпечують кращі результати, ніж лише онлайн-навчання. Учні високо цінують безпосередню взаємодію з учителем і однокласниками. Водночас цифрові технології можуть бути корисними як додатковий інструмент для підтримки комунікації й організації навчання (Abidin, 2024).

У працях P. Menon, Н. Дмітренко та інших дослідників зазначено, що неефективне управління негативно позначається на дисципліні та інтересах учнів. Водночас упевненість у власних силах, емоційна стійкість і позитивна професійна ідентичність учителя значно підвищують якість управління. Це засвідчує необхідність розширення програм підготовки вчителів, які мають передбачати розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості (Menon, 2023; Dmitrenko et al., 2022).

Дослідники H. Egeberg і A. McConney визначають, що управління класом має два взаємопов'язані виміри:

1) поведінковий (запобігання порушенням дисципліни, чіткі правила, моніторинг);

2) інструкційний (структуроване планування занять, різноманітні методи навчання учнів). Їхня збалансованість забезпечує вищі результати навчання.

Цифрові інструменти, зокрема мобільні додатки й платформи для тестування, підтримують інтерактивність і надають можливість для формувального оцінювання. Водночас технології мають не замінювати традиційне навчання, а лише доповнювати його. Особливо ефективними визнано моделі «розумних класів» та інтеграція гейміфікації, яка сприяє розвитку навичок і вмінь вищого порядку (Tondeur et al., 2021).

У праці T. Keyes (2019) визначено, що відчуття належності до академічної спільноти є важливою умовою для успіху учнів. Традиційні практики, як-от оповідання чи ігри, зберігають значення у формуванні цінностей. Викладання англійської має враховувати культурні контексти учнів, зокрема шляхом використання літературних текстів на уроках англійської мови, які допомагають глибше осмислювати соціальні явища.

Узагальнюючи, зазначимо: результати дослідження підтвердили, що проблеми управління класом потребують системного підходу. Вирішальне значення мають не лише педагогічні стратегії, а й уміння вчителя створювати позитивну атмосферу, враховувати потреби учнів та культурний контекст навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз отриманих даних показав, що вчителі англійської мови постають перед певними труднощами, які суттєво впливають на ефективність освітнього процесу. Огляд науково-педагогічної літератури підтвердив, що ефективне управління класом є багатовимірним і контекстуально залежним явищем. Отже, універсальних рішень не існує: методи повинні бути гнучкими, культурно чутливими та адаптованими до розміру групи. Важливою проблемою виявилася недостатня дослідженість стратегій для великих аудиторій. Також бракує

довготривалих досліджень, які б оцінювали сталість результатів упроваджених методик. З погляду освітньої політики, доцільно створювати інклюзивні рамкові програми управління, які підтримують автономію учнів, залучають їх до вироблення правил і водночас не обмежують вчителя жорсткими регламентами. Технологічні інновації мають поєднуватися з гуманістичним підходом, зберігаючи пріоритет живого спілкування.

Отже, управління класом є не лише технічною навичкою, а й педагогічною та етичною відповідальністю вчителя. Ефективні стратегії сприяють зниженню дисциплінарних проблем, підвищенню мотивації та академічних результатів учнів на уроках англійської мови. Успішне управління має поєднувати структурованість і гнучкість, традиційні й цифрові методи, інструкційний і поведінковий аспекти.

Рекомендовано розширювати програми підготовки вчителів, охоплюючи розвиток емоційної компетентності та лідерських якостей, а також інвестувати в дослідження довготривалих наслідків управлінських стратегій у різних освітніх контекстах. Отже, управління класом у викладанні англійської мови є ключовим чинником забезпечення інклюзивної, якісної та сучасної освіти, що відповідає потребам учнів у динамічному освітньому середовищі.

Подальші дослідження має бути спрямовано на: розроблення інклюзивних програм управління класом; формування гнучких методик для великих груп; вивчення довготривалого впливу педагогічних стратегій на мотивацію та академічні результати учнів. Розвиток емоційної компетентності, лідерських якостей і здатності до рефлексії має стати обов'язковим компонентом підготовки вчителів англійської мови.

Abidin, Z. (2024). Effective Classroom Management as a Quick Solution to Improve Student Participation and Motivation in the Learning Process. *Zabags International Journal of Education, 2*(2), 75–88. https://doi.org/10.61233/zijed.v2i2.22

Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnyk L., Hrebenova V., Mazur I. (2022). The Teacher's Role in the Context of Information Society. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 22*(6), 187–193. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27

Egeberg, H., & McConney, A. (2017). What do students believe about effective classroom management? A mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *The Australian Educational Researcher, 45*(2), 195–216. https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y

Keyes, T. S. (2019). A qualitative inquiry: Factors that promote classroom belonging and engagement among high school students. *School Community Journal, 29*(1), 171–200. https://doi.org/10.1111/jopr.12452

Menon, P. (2023). Teaching tip: An example-based instructional method to develop students' problem-solving efficacy in an introductory programming course. *Journal of Information Systems Education, 34*(1), 1–15. https://doi.org/10.15812/ter.55.3.201609.339

Tondeur, J., Petko, D., Christensen, R., Drossel, K., Starkey, L., Knezek, G., & Schmidt-Crawford, D. A. (2021). Quality criteria for conceptual technology integration models in education: Bridging research and practice. Educational Technology Research and Development, *69*(4), 2187–2208. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09911-0

Олександр ЕЛЬКІН
кандидат технічних наук,
докторант Інституту проблем виховання НАПН України,
Голова Ради ГО «ЕдКемп Україна»
oelkin@edcamp.ua

ВІДПОВІДАЛЬНЕ ЛІДЕРСТВО ВЧИТЕЛЬСТВА ТА КЕРІВНИЦТВА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Актуальність дослідження. У сучасному світі стає очевидним, що розвиток у дітей і молоді важливих для благополуччя та успіху суспільства і людини соціально-емоційних навичок — це не лише завдання батьків чи родини, а результат спільної, скоординованої роботи школи, вчительства й керівництва закладів освіти. В умовах швидких соціальних змін, кризових ситуацій та війни роль відповідального лідерства педагогів та керівництва закладів освіти набуває стратегічного значення, адже саме вони створюють умови для безпечного середовища, підтримки й ефективного впровадження програм розвитку соціально-емоційних навичок учнівства (OECD, 2024a). Досвід міжнародних (OECD, 2024b) та українських (SEE Learning Ukraine, 2024) досліджень засвідчує, що активна участь шкільного керівництва й учительства в розвитку соціально-емоційної компетентності учнівства підвищує рівень благополуччя дітей, зміцнює соціальні зв'язки та формує здатність до колективної співпраці, що має безпосередній вплив на стабільність і майбутнє громади й держави.

Мета дослідження — показати, що розвиток соціально-емоційних навичок дітей і молоді є спільною відповідальністю школи, педагогів/-инь і батьківської спільноти, наголосити на ролі керівництва і вчительства, їхньої підготовки та професійного розвитку у створенні безпечного й емпатійного середовища школи, а також підсвітити вплив соціально-емоційного навчання на благополуччя учнівства і стійкість батьківської громади, особливо в кризових і воєнних умовах.

Результати дослідження. Реальна практика показує, що уявлення різних учасників і учасниць освітнього процесу щодо розподілу відповідальності за розвиток соціально-емоційних навичок учнівства суттєво різниться, що засвідчують дані міжнародного дослідження ДоСЕН, яке провела ОЕСР й реалізував в Україні національний центр EdCamp Ukraine у 2024–2025 роках (https://dosen.edcamp.ua/).

Зазначимо, що 48% українського учнівства навчаються в школах, у яких керівництво і вчительство погоджується з тим, що соціально-емоційних навичок можна навчити (і це на 6% більше, ніж у середньому по країнах / місцевостях ДоСЕН). Але найбільша відповідальність за розвиток соціально-емоційних навичок учнів і учениць, на думку керівництва шкіл і вчи-

тельства, належить батьківству, далі в їхньому умовному «рейтингу відповідальності» — безпосередньо учнівство і лише потім школа (в особі вчителя / вчительки). У середньому по країнах / місцевостях ДоСЕН 42% учнівства навчаються в закладах, у яких колектив закладу поділяє думку про те, що розвиток соціально-емоційних навичок є відповідальністю вчительства. На жаль, в Україні цей показник значно нижчий і становить усього 21% (Національний звіт ДоСЕН, 2025).

Показово, що 97% опитаного батьківства визнає свою відповідальність за розвиток соціально-емоційних навичок дітей, а 91% вважає, що це справа самих учениць і учнів. Водночас результати опитування батьківства показують, що в Україні близько 79% респондентів і респонденток назвали відповідальними за розвиток соціально-емоційних навичок учнівства шкільних психологів і психологинь і дещо менше — 77% учительство (Національний звіт ДоСЕН, 2025, с. 113–114).

Справді, психологічна служба закладів освіти покликана забезпечити доступну та систематичну психологічну і соціально-педагогічну підтримку учнівства, створювати умови для розвитку позитивних відносин між школою та родинами й формувати психологічно комфортне середовище (МОН, 2024). Однак у реальності зусиль психологів/-инь і соціальних педагогів/-инь часто недостатньо. Наприклад, станом на 2023/2024 навчальний рік у психологічній службі працювало 20 117 фахівців і фахівчинь (13 035 практичних психологів/-инь, 6 995 соціальних педагогів/-инь і 87 методистів/-ок), що незначно менше, ніж у попередньому році (МОН, 2024).

Через війну кількість запитів на психологічну допомогу значно зросла, зокрема це запити на екстрену підтримку, роботу зі стресом, подолання втрат і горя, а також допомогу для дітей, які стали внутрішньо переміщеними або втратили родину, дім чи здоров'я (МОН, 2024). Тому самих психологів/-инь і соціальних педагогів/-инь часто бракує для задоволення всіх потреб учнівства і вони також потребують супервізії, інтервізії та професійної підтримки.

Використання даних ДоСЕН дає змогу аргументовано показати, що розвиток соціально-емоційних навичок — це спільна відповідальність психологів/-инь, педагогів/-инь і родини, а відповідальне лідерство школи створює умови для цього. Активна участь учительства і батьківства у підтримці соціально-емоційного розвитку дітей значно підвищує ефективність роботи психологічної служби, а системна взаємодія школи й сім'ї сприяє розвитку соціально-емоційних навичок учнівства. Це засвідчує важливість відповідального лідерства керівництва шкіл і вчительства, які мають координувати дії психологічної служби, педагогів/-инь і родини для створення безпечного та підтримувального середовища.

Численні дослідження у світі підтверджують, що вчительки і вчителі є важливими агент(к)ами розвитку соціально-емоційних навичок учнівства, зокрема шляхом упровадження соціально-емоційного навчання у школах. Наприклад, К. А. Шонерт-Райхл зазначає: «Учителі й учительки є рушійною силою соціально-емоційного навчання… їхні власні соціально-емоційні компетентності та благополуччя значною мірою впливають на учнівство»

(Schonert-Reichl, 2017, с. 137). Соціально-емоційна компетентність і благополуччя вчительства значно впливають на учнівство, а теплі стосунки у класі сприяють розвитку соціально-емоційних навичок дітей. У дослідженні ідеться: «Класи, де панують теплі стосунки між учительством і дітьми, підтримують глибоке навчання та позитивний соціальний і емоційний розвиток учнівства» (там само, с. 138). Дослідження соціально-емоційних навичок учнівства ДоСЕН ОЕСР містить рекомендацію щодо посилення зворотного зв'язку від учительства, зокрема щодо сильних сторін учнівства: «Ті, хто отримували більше зворотного зв'язку від учителів і вчительок, повідомляли про вищий рівень соціально-емоційних навичок» (OECD, 2024a, с. 18). Це підтверджує, що підтримка сильних сторін учнівства є головним чинником розвитку СЕН.

Попри очевидне зростання уваги до розвитку соціально-емоційних навичок учнівства і поступове усвідомлення ролі вчительства у цьому, сучасна школа постає перед певними викликами, що ускладнюють повноцінну реалізацію цієї функції. Передусім ідеться про обмежену кількість наявних в арсеналі вчительства практик щодо розвитку важливих навичок. Зокрема, у розділі «Соціально-емоційна освіта у школі» звіту ДоСЕН ОЕСР наголошено на необхідності збільшення кількості можливостей, які вчительство надає для соціально-емоційного навчання, адже лише небагато педагогів/-инь створюють можливості для учнівства вчитися регулювати емоції та взаємодіяти з іншими, натомість більшість зосереджується на навичках, пов'язаних із виконанням завдань (OECD, 2024a, с. 19). Також у звіті зазначено: «Посилюйте готовність учительства: завдання, пов'язані із соціально-емоційним навчанням, були серед тих, до яких учительство… почувалося найменш підготовленим і не мало достатнього навчання» (OECD, 2024a, с. 18). Це засвідчує потребу вчительства в додатковій професійній підтримці.

Загалом результати сучасних міжнародних оглядів підтверджують, що запровадження системної підтримки та професійного розвитку вчительства здатне забезпечити якісний рівень соціально-емоційного навчання учнівства, зробити його невіддільним складником освітнього процесу, а не другорядним елементом.

Голоси батьківської спільноти, зафіксовані у звіті про п'ятирічний експеримент з упровадження програми соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) в Україні, посилюють цю думку. Батьки зазначають позитивні зміни в поведінці та емоційному стані своїх дітей, констатують, що діти стали спокійнішими, уважнішими й більш здатними долати стресові ситуації. Відгуки батьків містили вдячність учительству за впровадження програми СЕЕН у школі, адже це сприяло зміцненню взаєморозуміння в сім'ях і поліпшенню стосунків між батьками й дітьми. При цьому батьки наголошували, що вони також навчалися завдяки програмі, застосовували практики СЕЕН удома й створювали спільну «емоційну мову» з дітьми (SEE Learning Ukraine, 2024). Це підтверджує, що розвиток соціально-емоційних навичок є спільною справою школи й сім'ї: вчительство ініціює процес, а батьківство підтримує й підсилює його вдома.

Розглядаючи відповідальне лідерство школи, не можна лишити поза увагою роль керівництва закладів освіти, яке очевидно є стратегічним чинником розвитку соціально-емоційних навичок дітей і молоді. Керівництво створює умови для впровадження програм соціально-емоційного навчання, забезпечує ресурси для педагогічної творчості та підтримує вчительство. Як зазначено у звіті OECD, саме на рівні школи мають створювати структури й формувати підходи, що підтримують соціально-емоційне навчання (OECD, 2024c, с. 57). Можливо, саме через неготовність шкільної адміністрації в багатьох країнах соціально-емоційне навчання досі лише частково інтегроване в освітні програми, а відмінності між країнами й навіть між школами залишаються значними.

У воєнному контексті відповідальне лідерство є ще більш значущим. Школа постає простором стабілізації, в якому діти отримують психологічну підтримку й відчуття безпеки. У таких умовах інвестиції в розвиток управлінських навичок директорів/-ок і підтримка педагогічного персоналу є критично необхідними. Показовим є приклад Ізраїлю: у країні з постійною безпековою напругою дослідження TALIS зафіксувало високий рівень автономії вчительства та його залученості до ухвалення рішень. 94% вчительок і вчителів впливають на зміст освіти, що перевищує середнє значення у країнах, охоплених дослідженням, — 84%. Це створює можливість адаптувати викладання під кризові умови (OECD, 2024b). Попри низький суспільний престиж професії та невисокий рівень оплати праці, ізраїльські педагоги демонструють високу внутрішню мотивацію і задоволеність роботою, що стає стратегічним ресурсом у кризових ситуаціях. Водночас в Україні війна серйозно вплинула на психічне здоров'я дітей, особливо переміщених та дітей з інвалідністю, що лише підсилює актуальність підтримки вчительства у розвитку соціально-емоційних компетентностей (UNICEF, 2023).

У сучасному світі, що постає перед кризовими та воєнними викликами, розвиток соціально-емоційних навичок у дітей і молоді є не лише освітнім завданням, а стратегічним пріоритетом для забезпечення благополуччя та стійкості суспільства. Головну роль у цьому процесі відіграє відповідальне лідерство вчительства й керівництва закладів освіти.

Результати міжнародних та українських досліджень підтверджують, що педагоги/-ині є основними агент(к)ами соціально-емоційного розвитку, а їхня власна компетентність та емоційне благополуччя безпосередньо впливають на учнівство. Водночас сучасна освіта потребує системної підтримки вчительства, оскільки воно відчуває брак підготовки та інструментів для реалізації цього завдання.

Ефективне формування соціально-емоційних навичок можливе лише за умови тісної співпраці школи й батьків, які підсилюють освітній процес у родині. При цьому вирішальним є лідерство керівництва шкіл, яке створює необхідні умови та забезпечує ресурси для професійного розвитку педагогів. В умовах війни, коли школа стає простором психологічної стабілізації, інвестиції у розвиток управлінських навичок та підтримку вчительства є критично важливими для збереження психічного здоров'я та формування стійкого покоління.

OECD. (2024a). Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills (SSES). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/339d07bc-en

OECD. (2024b). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD. (2024c). Nurturing social and emotional learning across the globe. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2e9e02e0-en

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, *27*(1), 137–155. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145076.pdf

SEE Learning Ukraine. (2024). Короткий звіт про експеримент з упровадження СЕЕН в Україні. EdCamp Ukraine. https://bit.ly/summaryseelukraine2024

UNICEF. (2023). Supporting the mental health of children in conflict. UNICEF. https://www.unicef.org

ДоСЕН. (2024). Національний центр міжнародного дослідження соціально-емоційних навичок в Україні. EdCamp Ukraine. https://dosen.edcamp.ua/

Міністерство освіти і науки України. (2024). Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році». https://pano.pl.ua/wp-content/uploads/2024/08/Lyst-IMZO-vid-08.08.2024-21_08-1233.pdf

Національний звіт ДоСЕН. (2025). Том 2. Харків. https://drive.google.com/file/d/15NEwYhVLLvgGFozrM2itiRuMFxxYkF7k/view

Микола-Олег ЄРШОВ
доктор філософії,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
my.yershov@gmail.com

ДЕМОКРАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження обумовлено певними факторами, як-от війна, геополітичні й соціально-економічні виклики, подолання яких потребує формування нової парадигми підготовки молоді до життя в умовах демократії; посилення ролі університетів у зміцненні громадянського суспільства й демократичних інститутів; зростання уваги до соціогуманітарної освіти як важливого інструменту підготовки відповідальної національної еліти та соціально активних громадян.

Мета дослідження — визначити демократичний потенціал університетської освіти в Україні в контексті реалізації третьої місії університетів. Для досягнення мети запропоновано охарактеризувати сутність третьої місії університетів для повоєнного відновлення України, визначити роль соціогуманітарної освіти в її реалізації, окреслити методи оцінювання впливу соціогуманітарної освіти на громадянську активність молоді та індикатори вимірювання її ефективності.

Методи дослідження: теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних джерел з проблем реалізації третьої місії університетів — для виявлення кращих європейських і українських практик; узагальнення — для визначення індикаторів громадянської активності студентської молоді та вибору оптимальних для українських закладів вищої освіти методів оцінювання ефективності соціогуманітарної освіти; діалектичний метод — для визначення проблем розвитку соціогуманітарної освіти в контексті реалізації третьої місії університетів; прогностичний — для визначення перспектив розкриття демократичного потенціалу соціогуманітарної освіти в умовах трансформації вищої освіти в Україні.

Результати дослідження. Здійснено аналіз публікацій зарубіжних і вітчизняних дослідників, які вивчали вплив університетів на формування у молоді компетентностей, необхідних для життєдіяльності в демократичному суспільстві. Зарубіжні вчені (Мюррей, Вестгаймер, Гіллс, Гуруккал, Ліч, Колле-Сабе, Перрін, Реймерс та ін.) репрезентують освіту не лише як засіб інформування, а й важливий фактор мобілізації молоді до участі в демократичному житті суспільства. Вони сходяться в думці про те, що громадянська компетентність формується на основі розвитку критичного мислення і гнучкого поєднання формального навчання, практичної участі та міжкультурного досвіду. Крім того, вони наголошують, що в умовах глобальних викликів у суспільствах постає запит на освітні моделі, що сприяють зміцненню і розвитку демократії (Leach at all., 2024).

У дослідженнях сучасних українських учених, зокрема Н. Дічек, Ю. Мєлкова, О. Петроє, П. Сауха, В. Усик, Н. Шофолової та ін., соціогуманітарна освіта дедалі частіше розглядається як ключовий інструмент формування демократичного громадянства, національної ідентичності та суспільної стійкості. Війна в Україні та геополітичні загрози для існування демократії в усьому світі зумовили значне зростання уваги вітчизняних дослідників до феномена «третя місія університетів». Зокрема, у системі Google Академія зосереджено 16400 вітчизняних публікацій, в яких згадується про «третю місію», тоді як ще у 2023 році таких було лише 120 (Петроє & Шофолова, 2023, с. 41). Після 2014 р. так само стрімко зросла увага до цього феномена і в публікаціях, включених до наукометричних баз Scopus та WoS (Petrushenko, Vorontsova, Dorchak & Vasylieva, 2023, с. 69).

Феномен «третя місія університетів» науковці розуміють як суспільне служіння, що виходить за межі освітнього і наукового процесів, охоплює соціальну, культурну, економічну взаємодію з громадою, бізнесом і владою, що узагальнено у так званій моделі взаємодії «Університет 3.0» (Усик, 2025, с. 37). З'ясовано, що сучасні університети мають поставати соціальними брокерами, які інтегрують різні середовища й допомагають розв'язувати суспільні проблеми як центри соціальних інновацій, підприємництва, регіонального розвитку й громадянської участі. Вчені виокремлюють п'ять основних напрямів реалізації третьої місії: освіта впродовж життя, соціальна активність, сприяння розвитку підприємництва, інноваційна діяльність, політична участь.

Аналіз джерельної бази засвідчує також зростання уваги в Україні до соціогуманітарної освіти (Шмиголь, ред., 2018). Зокрема, в системі https://scholar.google виявлено 6400 статей, в яких звертаються до понять «соціогуманітарна освіта» та «соціогуманітарний розвиток». Після 2022 р. соціогуманітарну освіту все частіше називають найбільш дієвим інструментом демократизації, формування громадянської ідентичності та соціальної згуртованості. У межах реалізації третьої місії вона покликана: формувати інтелектуальні і соціокультурні якості, необхідні для демократичного громадянства (критичне мислення, повага до прав людини, толерантність, уміння вести діалог і співпрацювати); сприяти розвитку демократичної культури в суспільстві (громадянська освіта, виховання, соціальна відповідальність); забезпечувати підготовку фахівців, здатних брати активну участь у громадському житті (громадянська активність, лідерство), підтримувати міжкультурний діалог і соціальну інтеграцію (відкритість, терпимість, толерантність); заохочувати участь університетів у соціальних проєктах, гуманітарній допомозі, волонтерських ініціативах (згуртування українського суспільства для повоєнного відновлення).

Отже, соціогуманітарна освіта здатна впливати на: демократизацію освітнього процесу, в якому навчання базується на інтерактивних методах, проблемно-орієнтованому підході та партнерстві всіх учасників; формування компетентностей для демократичного громадянства на всіх рівнях освіти; розвиток соціальної відповідальності та активної громадянської позиції у студентів і викладачів; активну взаємодію з громадою, владою і бізнесом задля спільного вирішення соціальних проблем; створення

майданчиків для громадянського діалогу, зокрема у рамках соціальних інновацій та культурних проєктів. Це й визначає демократичний потенціал соціогуманітарної освіти, що посилює роль університетів як соціально відповідальних інституцій, спроможних впливати на розвиток демократичного суспільства.

Виявлено також, що Україна вже має позитивний досвід реалізації цієї місії (Третя місія: соціальна та громадянська відповідальність університету, 2025). Водночас аналіз освітніх програм багатьох закладів вищої освіти засвідчує негармонійність теоретичного і практичного складників цієї місії, що виражається у надмірному захопленні університетів професійною підготовкою та маргіналізації духовного і культурного розвитку особистості (Петренко, 2024, с. 15). Тобто, знаннєвий складник соціогуманітарної освіти (освітні компоненти) значно поступається практичному (активності). Це означає, що студенти не завжди мають достатньо глибоких знань для усвідомленої участі у запропонованих університетом заходах чи проєктах, що збільшує ризик використання маніпулятивних технологій у залученні молоді до суспільно-політичного життя.

Тож актуалізується розроблення і впровадження механізмів моніторингу та оцінювання ефективності соціогуманітарної освіти, вимірюваність якої забезпечується саме на основі практичного складника третьої місії. З огляду на це, науковці запропонували алгоритм масштабування позитивного досвіду реалізації третьої місії, що передбачає: формування національної концепції третьої місії українських університетів; визначення індикаторів її якості і розроблення критеріїв оцінювання; залучення цих індикаторів до системи оцінювання якості освітніх програм та освітньої діяльності університетів; створення спеціальної комісії у структурі Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; проведення періодичного оцінювання якості третьої місії університетів та моніторингу ефективності її реалізації (Петроє, & Шофолова, 2023, с. 47). Здійснено аналіз методів оцінювання впливу соціогуманітарної освіти на громадянську участь (Репуччі, 2010, с. 43–44), які базуються на комплексному підході, що охоплює кількісні й якісні інструменти для аналізу змін у рівні громадянської активності, цінностях та навичках студентів і випускників. Виокремлено основні методи, застосування яких є оптимальним у реалізації третьої місії українських університетів: опитування та анкетування учасників освітніх програм для виявлення змін у знаннях, ставленнях, мотивації та участі у громадських активностях; інтерв'ю і фокус-групи для глибшого розуміння мотивів, перешкод та досвіду громадянської участі, що сформувався в результаті освіти; спостереження за активністю студентів у громадських проєктах, волонтерстві, участі в культурних і соціальних ініціативах; аналіз кейсів та практичних результатів (кількість ініціатив, участь у громадських слуханнях, соціальних кампаніях, наявність лідерських ролей, що виконують випускники); панельні дослідження (зміни у громадянській участі до і після здобуття соціогуманітарної освіти).

Окреслено ключові інструменти оцінювання ефективності соціогуманітарної освіти на основі громадянської активності студентів і випускників, а

саме: визначення рівня участі (пасивне інформування; активна участь; впливовість у прийнятті рішень); оцінювання можливостей для внесення пропозицій і впливу на рішення; вимірювання якості інформації, якою володіють учасники; репрезентативність учасників і різноманітність форм їх участі; використання методів самооцінювання та оцінювання іншими (360-градусна оцінка) (Ковшун, 2016). Для підвищення об'єктивності такого оцінювання вчені рекомендують використовувати комбінацію кількісних і якісних методів (педагогічних і соціологічних), що дають змогу комплексно оцінити знання, навички, практичні дії та ставлення студентів до громадської активності.

Виокремлено показники ефективності реалізації в університеті соціогуманітарної освіти: частка студентів, які беруть участь у волонтерських чи соціальних проєктах; кількість студентів, які займаються громадською діяльністю (участь у студентському самоврядуванні, громадських організаціях); частота участі студентів у громадських заходах (мітинги, збори, консультації, петиції); відсоток студентів, які голосують на виборах, беруть участь у виборчих кампаніях; кількість ініціатив, запропонованих і реалізованих студентами в громадському чи університетському житті; оцінка знань (наприклад, середній бал за тестами про права і обов'язки громадянина); відсоток студентів, які виявляють інтерес до політики та соціальних проблем через опитування; частота використання студентами можливостей впливу на прийняття рішень (участь у громадських слуханнях, подання звернень).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Третя місія університетів, або місія суспільного служіння, виходить за межі класичних функцій вищої освіти (навчання студентів і проведення наукових досліджень) і передбачає: трансфер знань і технологій у суспільство; співпрацю з органами влади, бізнесом і громадськими організаціями; забезпечення внеску в соціально-економічний і культурний розвиток регіону та країни; вирішення актуальних суспільно-політичних проблем. Ця місія перетворює університети з ізольованих академічних центрів на активних акторів соціальних змін. Така трансформація можлива за умови забезпечення якісної соціогуманітарної освіти. Соціогуманітарні дисципліни (філософія, соціологія, політологія, історія, культурологія тощо) відіграють вирішальну роль у формуванні демократичних цінностей і громадянських навичок. Вони допомагають: розвивати критичне мислення та аналітичні здібності; формувати громадянську свідомість, толерантність, взаємоповагу і здатність до міжкультурного діалогу; виховувати активну громадянську позицію та готовність брати участь у житті громади.

Тож демократичний потенціал соціогуманітарної освіти в контексті реалізації третьої місії університетів полягає у формуванні демократичних цінностей, компетентностей і громадянської активності, що сприяють соціальній відповідальності, діалогу та взаємодії університету зі спільнотою поза межами академічної сфери. В умовах сучасних викликів (війна, криза довіри до міжнародного права та світових безпекових інституцій, соціально-економічна нестабільність) демократичний потенціал соціогуманітарної освіти набуває в Україні екзистенційного значення. Дослідження виявляє актуальність: розроблення ефективних освітніх програм, що сприятимуть

розвитку громадянських компетентностей і підвищуватимуть рівень громадянської культури молоді; обґрунтування доцільності гармонійного поєднання формальної соціогуманітарної освіти з практичними проєктами, що дозволяють оцінювати її результативність; запровадження дієвої системи моніторингу ефективності соціогуманітарної освіти.

Leach, T., Collet-Sabé, J., Tort Bardolet, A., & Simó Gil, N., & Clarke, M. (2024). The role of education in a democracy: continuing the debate. *Oxford Review of Education*, *50*(4), 484–498. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2239702

Petrushenko, Y., Vorontsova, A., Dorchak, R., & Vasylieva, T. (2023). The third mission of the university in the context of war and post-war recovery. *Problems and Perspectives in Management*, *21*(2-si), 67–79. https://doi.org/10.21511/ppm.21(2-si).2023.09

Ковшун, Л. (2016, 14 січня). Як оцінювати громадянську участь: шість інструментів. MICTOSITI. https://mistosite.org.ua/articles/yak-otsiniuvaty-hromadiansku-uchast-shist-instrumentiv

Мєлков, Ю. (2025). Соціальна та інституційна трансформація сучасного університету: досвід Університету Генуї. *International Scientific Journal of Universities and Leadership, (19),* 49–60. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-49-60

Петренко, Л. М. (2024). Актуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, *2*, 12–17. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-12-17

Петроє, О., & Шофолова, Н. (2023). Третя місія університетів: досвід Італії для України з імплементації й оцінювання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, *1*(17). 41–49. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2023.17.08

Репуччі, С. (2010). Оцінки громадянського суспільства: посібник користувача. Нью-Йорк-Осло: ПРООН. https://gurt.org.ua/uploads/news/2011/08/10/undp_civil_society_assessments_guide_ukr.pdf

Третя місія: соціальна та громадянська відповідальність унівеситету. 2024 рік. *МДПУ імені Б. Хмельницького*. https://mdpu.org.ua/tretya-misiya-universytetu/tretya-misiya-sotsialna-ta-gromadyanska-vidpovidalnist-universytetu-2024-rik/

Усик, В. (2025). Третя місія університетів України в контексті війни та відновлення. *Вчені записки Університету «КРОК», 2*(78), 35–43. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-35-43

Шеренговський, Д. (2023, 17 жовтня). Що таке третя місія університетів і чому вона важлива в час війни? *Український католицький унівверситет*. https://ucu.edu.ua/news/shho-take-tretya-misiya-universytetiv-i-chomu-vona-vazhlyva-v-chas-vijny/

Шмиголь, М. Ф. (ред.), Агафонова, Н., Балута, Т., Гловацька, О., Махінла, Ю., Румянцева, А., Симоненко, С., Щербина, Н., Щубелка, Н., & Юшкевич, Ю. (2018). *Соціогуманітарний потенціал освіти як чинник модернізації українського суспільства: Колективна монографія*. Київ: Одеський національний економічний університет.

Аслан Халік огли ЗАМАНЗАДЕ
студент, кафедра менеджменту
Міжрегіональної Академії управління персоналом
aslanzamanzada@icloud.com

ОСВІТНЄ БЛОГЕРСТВО ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТНЬОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства освітній простір зазнає значних змін, які безпосередньо впливають на моделі лідерства та організацію освітнього процесу. Блогерство як феномен соціальних медіа набуло особливого значення в освітньому менеджменті, з огляду на форму нових каналів комунікації, поширення знань та створення освітніх спільнот. Освітні блоги та відеоблоги постають не лише інструментами навчання, а й платформами для формування лідерських практик у сфері освіти.

Актуальність теми полягає в тому, що використання блогерства дає змогу педагогам та освітнім менеджерам виходити за межі традиційних форматів взаємодії з учнями й колегами, створюючи простір для горизонтальної комунікації, що сприяє розвитку критичного мислення, медіаграмотності та професійних навичок. В умовах непередбачуваних викликів, зокрема воєнних дій, пандемій та соціальних криз, здатність учителів швидко адаптуватися та ефективно використовувати цифрові інструменти стає ключовою компетентністю сучасного освітнього лідера.

Мета дослідження — проаналізувати потенціал освітнього блогерства як інноваційної моделі лідерства в освітньому менеджменті, визначити його переваги та виклики, а також окреслити напрями подальшого впровадження цього інструменту у практику підготовки педагогів.

Методологія базується на аналізі сучасних наукових публікацій, кейсів використання блогів та влогів у вищій освіті, а також міжкультурних порівнянь практик освітнього менеджменту. Використано контент-аналіз, синтез результатів емпіричних досліджень та порівняльний підхід.

Результати дослідження.

По-перше, блоги в освітньому середовищі сприяють переходу від рефлексивної практики до комунікативної взаємодії, створюючи умови для формування професійних спільнот та підвищення активності студентів (Bataller-Català, 2025).

По-друге, вони є ефективним мотиваційним інструментом, що стимулює пізнавальну активність і самостійну роботу студентів у закладах вищої освіти (Campillo-Ferrer et al., 2021). Дослідження також засвідчують, що освітні блоги формують «спільноти дослідження», які підтримують розвиток критичного мислення й уміння аргументувати власну позицію (Chowdhury & Siddique, 2024).

По-третє, освітнє блогерство позитивно впливає на розвиток академічних навичок, зокрема письма, а також на підвищення мотивації до навчання (Han, 2023). Використання блогів як альтернативних інструментів оцінювання дозволяє розширити уявлення студентів про власний професійний розвиток, сприяючи формуванню «автентичного» досвіду навчання (O'Rourke & Doyon, 2024).

По-четверте, емпіричні дані підтверджують, що блоги як дидактичний інструмент підвищують ефективність викладання на університетських курсах (Wang & Chiou, 2022). Окремо варто наголосити на значенні відеоблогів (влогів), які набувають дедалі більшої популярності та забезпечують ширший доступ до навчального контенту, особливо серед молоді (Hassan, 2023).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Освітнє блогерство формує нову модель лідерства в освітньому менеджменті, засновану на відкритості, інтерактивності та співпраці. Воно не лише сприяє професійному розвитку педагогів, а й підсилює їхню роль як агентів змін у суспільстві. Водночас важливими викликами залишаються забезпечення академічної доброчесності, балансу між особистим брендом педагога та інституційними цінностями, а також розвиток цифрової культури. Надалі дослідницькі пошуки може бути спрямовано на вивчення механізмів інтеграції блогерства у стратегії професійного розвитку педагогів, аналізі його впливу на освітню політику та розроблені моделей співпраці між традиційними освітніми інституціями та медіаплатформами.

Bataller-Català, A. (2025). From reflective practice to communicative interaction: A case study on the use of blogs by student teachers. *Australian Educational Researcher, 52,* 1731–1750. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00784-3

Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P., & Sánchez-Ibáñez, R. (2021). The effectiveness of using edublogs as an instructional and motivating tool in the context of higher education. *Humanities and Social Sciences Communications, 8,* 175. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00859-x

Chowdhury, S. A., & Siddique, M. N. A. (2024). Developing a community of inquiry using an educational blog in higher education from the perspective of Bangladesh. *Frontiers in Education, 9,* 1302434. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1302434

Han, S. (2023). The contribution of blog-based writing instruction to enhancing writing performance and writing motivation of Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology, 13,* 1069585. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1069585

O'Rourke, M., & Doyon, A. (2024). Rethinking assessment strategies to improve authentic representations of learning: Using blogs as a creative assessment alternative to develop professional skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21,* 49. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00483-0

Wang, Y.-M., & Chiou, C.-C. (2022). Empirically examining the effectiveness of teaching blogs on university course instruction. *SAGE Open, 12*(3). https://doi.org/10.1177/21582440221104782

Hassan, R. H. (2023). Educational vlogs: A systematic review. *SAGE Open, 13*(1). https://doi.org/10.1177/21582440231152403

Ірина КІРІЯЧЕНКО
аспірант кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій
і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
wangirina85@gmail.com

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КНР

Вступ. Дошкільна освіта посідає чільне місце в системі освіти КНР, з огляду на швидкий соціально-економічний розвиток цієї країни. Саме тому державну політику спрямовано на постійне підвищення її якості. Ключову роль у забезпеченні успішного функціонування закладів дошкільної освіти відіграє її добре продумана нормативно-правова база.

Мета статті — проаналізувати нормативно-правову базу діяльності закладів дошкільної освіти в КНР. **Методологія та методи дослідження**. У дослідженні використано такі методи дослідження: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація основних положень нормативних документів з питань реалізації дошкільної освіти в КНР.

Результати дослідження. Нормативно-правове регулювання дошкільної освіти в КНР ґрунтується на Конституції, законах і підзаконних актах, спрямованих на забезпечення якості, доступності та рівності освітніх послуг. Ключовим документом є «Закон про освіту КНР» (1995), який визначає дошкільну освіту як обов'язкову ланку, встановлює державні вимоги до фінансування, змісту та стандартів навчання. Закон передбачає створення ефективної системи управління на всіх рівнях, державну підтримку як державних, так і приватних закладів, а також контроль за дотриманням стандартів і якістю освітнього процесу (中华人民共和国教育法, 1995).

Аналізуючи дошкільну освіту в КНР, варто вказати, що якісно новий етап у розвитку китайської системи дошкільної освіти розпочався 2024 року після прийняття Закону про дошкільну освіту. Як зазначено, основною метою документу є забезпечення якісної дошкільної освіти на основі сприяння її універсалізації, доступності, а також стандартизації впровадження. Відповідно до вимог Закону, держава забезпечує пріоритетний розвиток дошкільної освіти в сільських, прикордонних і малорозвинених регіонах, а також гарантує доступ до неї для дітей із соціально вразливих категорій — сиріт, дітей з інвалідністю та малозабезпечених сімей. Управління й координацію цієї діяльності здійснюють адміністративні відділи освіти народних урядів повітового рівня та вище (中华人民共和国学前教育法, 2024).

В інших нормативних документах — Плані побудови сильної нації в освіті (2024–2035) та Звіті про роботу уряду, прийнятих у 2024–2025 роках, китайська держава визначила курс на поступове впровадження безплатної дошкільної освіти. Цю ініціативу спрямовано на зменшення фінансового навантаження на сім'ї та підвищення доступності дошкільної освіти для всіх

верств населення (中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024－2035年）》, 2024; 逐步推行免费学前教育 降低育儿成本, 2025).

Розглядаючи систему управління, необхідно вказати на її чітку ієрархічну структуру. На найвищому рівні керівництво здійснює Державна рада, яка координує діяльність провінційних і муніципальних урядів, тоді як безпосередню реалізацію політики забезпечують уряди повітів. Водночас адміністративні департаменти освіти відповідають за управління закладами, розподіл ресурсів, фінансування, кадрову політику та дотримання державних стандартів. Така міжвідомча система сприяє комплексному управлінню, підвищенню ефективності контролю якості та забезпеченню стабільного розвитку дошкільної освіти в країні (健全学前教育法律制度 促进学前教育普及普惠安全优质发展, 2025).

Унікальною особливістю китайського досвіду є інтеграція виховного процесу з державною політикою соціального розвитку. Як ми вже зазначали, у КНР дошкільну освіту розглядають не лише як складову загальної стратегії формування людського капіталу та соціальної стабільності. Також важливим елементом китайської моделі є сувора система державного ліцензування педагогів дошкільної освіти, яка поєднує професійну сертифікацію, періодичне підтвердження кваліфікації та обов'язкове проходження курсів підвищення кваліфікації. Це дає змогу забезпечити високий професійний рівень педагогічних кадрів і водночас створює умови для неперервного професійного зростання. Значну увагу приділяють цифровізації управління освітнім процесом: у країні функціонують національні електронні платформи моніторингу якості дошкільної освіти, які забезпечують збір статистичних даних, контроль відвідуваності, аналітику освітніх результатів та нагляд за дотриманням стандартів безпеки. Уряд активно розвиває систему «цифрового управління освітою», що сприяє прозорості, ефективності розподілу ресурсів і своєчасному реагуванню на потреби регіонів.

Порівнюючи китайську та українську системи нормативно-правового регулювання дошкільної освіти, варто зазначити, що в Україні правові засади функціонування дошкільної освіти визначаються Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про дошкільну освіту» (2024) та Базовим компонентом дошкільної освіти (2021), який встановлює державні стандарти освітнього процесу. На відміну від КНР, де система управління має чітко виражений централізований характер і передбачає багаторівневе державне регулювання, в Україні функціонує децентралізована модель, у межах якої значну частину повноважень передано місцевим органам влади та керівникам закладів.

Особливістю китайського підходу є сувора стандартизація всіх аспектів діяльності закладів — від кадрового забезпечення до вимог до освітніх програм і матеріально-технічної бази. В Україні нормативні документи більше орієнтовано на гуманістичну парадигму виховання, педагогічну автономію та індивідуалізацію розвитку дитини. Водночас досвід Китаю може бути цінним для України щодо вдосконалення державного контролю якості осві-

тніх послуг, запровадження дієвих механізмів фінансової підтримки приватних і комунальних закладів, а також створення системи неперервного професійного моніторингу педагогів. Важливими є й положення китайського законодавства щодо пріоритетного розвитку дошкільної освіти в сільських районах і серед соціально вразливих груп, що може стати орієнтиром для вдосконалення національної освітньої політики України.

Висновки. Отже, дошкільна освіта в КНР ґрунтується на чіткій нормативно-правовій базі, що охоплює загальнонаціональні закони, урядові програми та стандарти Міністерства освіти. Вона забезпечує ефективне функціонування закладів, захист прав дітей і рівний доступ до якісної освіти незалежно від соціального статусу чи місця проживання. Наукова новизна дослідження полягає у систематизації нормативної бази КНР 2024–2025 років та визначенні шляхів її адаптації до українського освітнього контексту. Китайська модель може слугувати прикладом поєднання централізованого управління з інноваційними підходами до забезпечення якості освіти.

中共中央 国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024－2035年）》(2024). https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm

中华人民共和国学前教育法 (2024) 2024年11月8日第十四届全国人民代表大会常务委员会第十二次会议通过）. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202411/t20241108_1161363.html

中华人民共和国教育法 (1995) (1995年3月18日第八届全国人民代表大会第三次会议通过 根据). http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202107/t20210730_547843.html

中華人民共和國憲法 (1982) （1982年12月4日第五届全國人民代表大會第五次會議通過. https://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm

健全学前教育法律制度 促进学前教育普及普惠安全优质发展 ——教育部有关司局负责人就《中华人民共和国学前教育法》答记者问 (2025). http://btjyj.xjbt.gov.cn/c/2025-01-08/8377331.shtml

逐步推行免费学前教育 降低育儿成本 (2025). https://www.gov.cn/zhengce/202507/content_7033999.htm

Олексій ЛИСТОПАД
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
lystopad.oa@pdpu.edu.ua

Наталя ЛИСТОПАД
кандидат педагогічних наук, викладач вищої категорії,
викладач Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»
natasha.listopad@gmail.com

МОДЕРНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ЦИФРОВИХ ІННОВАЦІЙ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах цифрової трансформації суспільства заклади вищої та фахової передвищої освіти постають перед необхідністю оперативного впровадження інновацій, що забезпечують конкурентоспроможність, якість освіти та відповідність викликам часу. Одним із ключових інструментів реалізації інноваційного потенціалу є цифрові платформи, здатні об'єднувати учасників освітнього процесу, оптимізувати управління ресурсами, сприяти відкритості, гнучкості й адаптивності освітніх інституцій (Воротникова, Дзябенко, Морзе, 2025, с. 144–157).

Вдалося зафіксувати, що інноваційні процеси в освіті потребують системного підходу до планування, моніторингу, аналізу ефективності та масштабування новацій. Цифрові платформи забезпечують такі можливості за допомогою інструментів автоматизації, аналітики великих даних, дистанційної комунікації та спільного розроблення освітніх продуктів. Особливої актуальності набуває питання інтеграції цифрових платформ в управлінську діяльність закладів вищої та фахової передвищої освіти в умовах динамічного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, реформування системи освіти та необхідності підготовки фахівців нового покоління (Ничкало, Лук'янова, Вовк, 2024, с. 1–9). Отже, дослідження цифрових платформ як засобу управління інноваційними процесами є вкрай актуальним, оскільки відповідає стратегічним завданням модернізації освітньої сфери, сприяє формуванню цифрової компетентності управлінців і педагогічних працівників, а також інтеграції освіти у цифрову економіку.

Мета і завдання дослідження: обґрунтувати теоретичні засади впровадження цифрових платформ як ефективного інструменту управління інноваційними процесами в закладах вищої та фахової передвищої освіти з метою підвищення якості освітнього процесу та інституційного розвитку.

Методологія і методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано теоретичні методи: аналіз і синтез — для вивчення наукових джерел з питань цифровізації освіти, управління інноваціями, цифрових платформ; порівняльний аналіз — для зіставлення можливостей та

функціоналу різних цифрових платформ (наприклад, Moodle, Microsoft Teams, Google Workspace, Canvas тощо); аналіз нормативно-правової бази — для виявлення особливостей регулювання впровадження цифрових інструментів в освіті; систематизація та узагальнення — для формулювання теоретичних висновків і створення моделі управління інноваційними процесами на основі цифрових платформ.

Результати дослідження. З огляду на цифровізацію всіх сфер суспільного життя, зокрема освітню, перед управлінською ланкою постають нові виклики, пов'язані з необхідністю забезпечення ефективності, прозорості та оперативності управлінських рішень. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження цифрових інновацій, зокрема цифрових платформ, які надають нові можливості для модернізації управління освітніми процесами (Кремень, Гриневич, Луговий, Таланова, 2021, с. 6–28). Тож можна впевнено стверджувати, що цифрові платформи розглядають не лише як інструменти автоматизації та оптимізації адміністративної діяльності, а й як середовище інтеграції управлінських, інформаційно-аналітичних та комунікаційних функцій. Вони дають змогу підвищити якість прийняття управлінських рішень, забезпечити оперативний моніторинг показників діяльності закладу, налагодити ефективну внутрішню комунікацію, а також сприяти розвитку цифрової культури управління (Воротникова, Дзябенко, Морзе, 2025, с. 144–157).

У сучасних умовах цифровізації особливої актуальності набуває оновлення та вдосконалення нормативно-правового забезпечення освітнього процесу з урахуванням нових цифрових можливостей. Законодавча та нормативна база України окреслює рамки для впровадження цифрових інструментів в систему освіти, створюючи передумови для трансформації управлінських та освітніх процесів. Закон України «Про освіту» (2017) визначає цифрову компетентність як одну з ключових для всіх учасників освітнього процесу; передбачає використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі, забезпечення рівного доступу до цифрових ресурсів та дистанційної освіти. Національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки визначає цифровізацію як пріоритетний напрям модернізації освіти, зокрема шляхом розбудови електронного освітнього середовища, розвитку платформ, формування цифрових екосистем закладів освіти.

Поняття «цифрова платформа» у сучасному науковому дискурсі розглядають як мультифункціональне цифрове середовище, що забезпечує взаємодію між суб'єктами освітнього процесу, сприяє цифровій трансформації освітніх інституцій і постає інструментом управління інноваційними процесами (Листопад, О., Листопад, Н., 2025, с. 145–155). У цьому контексті варто зважати на те, що представники технологічного підходу акцентують увагу на цифровій платформі як інформаційно-комунікаційному середовищі, що забезпечує: зберігання, обробку та передачу освітнього контенту; інтеграцію з іншими інформаційно-комунікаційними технологіями; можливість масштабування та адаптації до потреб користувачів (Moodle, Google Workspace for Education, Microsoft Teams). У межах управлінсько-інноваційного підходу цифрові платформи розглядають як інструменти підтримки

прийняття управлінських рішень у сфері інновацій: управління змінами; моніторинг ефективності впровадження інновацій; аналіз освітньої аналітики; стратегічне планування (Кремень, Гриневич, Луговий, Таланова, 2021, с. 6–28).

Можна стверджувати, що в умовах цифрової трансформації освіти інноваційні процеси в закладах вищої та фахової передвищої освіти набувають нових змістових, організаційних і технологічних характеристик, які відрізняються від традиційних моделей оновлення освітньої діяльності. Інноваційні процеси сьогодні охоплюють не лише модернізацію змісту освіти, а й цифровізацію управлінських, освітніх, дослідницьких та комунікаційних процесів, що передбачає: перехід до цифрових форм взаємодії; використання хмарних сервісів, платформ і додатків для підтримки інновацій; цифрову трансформацію документів, звітності та адміністративних процедур. Цифрове середовище вимагає від закладів освіти гнучкості в прийнятті управлінських рішень, готовності до швидкого впровадження нових практик, постійного перенавчання персоналу та модернізації ІТ-інфраструктури (Листопад, О., Мардарова, Листопад, Н., 2024, с. 24–33).

Варто зважати на те, що інноваційність стає не разовим явищем, а постійною стратегією розвитку. Інновації в умовах цифровізації передбачають: розвиток цифрової грамотності викладачів, адміністрації та здобувачів освіти; впровадження інтерактивних, персоналізованих освітніх рішень; підтримку самостійного, адаптивного та змішаного навчання. Інноваційність змінює роль викладача — від транслятора знань до фасилітатора цифрового освітнього процесу. Результати дослідження засвідчують справедливість твердження, що цифровізацію інноваційних процесів супроводжують: упровадження цифрових систем управління якістю освіти; використання аналітичних інструментів (Big Data, Learning Analytics) для прийняття рішень; зміна підходів до стратегічного планування (на основі даних і прогнозів). Очевидно, що особливості інноваційних процесів у закладах вищої та фахової передвищої освіти в умовах цифровізації пов’язані з системною трансформацією всіх сфер діяльності закладу, переорієнтацією на цифрові інструменти, підвищенням адаптивності до технологічних змін і створенням нових моделей освітньої взаємодії, що відповідають запитам цифрового суспільства (Листопад, О., Листопад, Н., 2025, с. 145–155).

Результати здійсненого аналізу дають змогу стверджувати, що у сучасних закладах вищої та фахової передвищої освіти цифрові платформи постають ключовими інструментами стратегічного й оперативного управління, забезпечуючи інтеграцію освітніх, організаційних і аналітичних процесів у єдиному цифровому середовищі закладу освіти, та охоплюють такі напрями, як:

- підтримка процесу прийняття управлінських рішень: моніторинг освітнього процесу (відвідуваність, академічна успішність, навантаження викладачів, стан виконання навчальних планів); аналітика та прогнозування на основі зібраних даних (Learning Analytics, Big Data); автоматизація адміністративних процедур (кадровий облік, документообіг, фінансові розрахунки); візуалізація

даних для швидкого аналізу та ухвалення рішень (дашборди, інтерактивні звіти);

- організація та управління інноваційними проєктами: створення цифрових просторів для командної роботи (Microsoft Teams, Slack, Trello); управління графіками, завданнями та ресурсами інноваційних проєктів; підтримка гнучких методологій управління (Agile, Scrum, Kanban) для швидкої адаптації інновацій; збереження та поширення інноваційного досвіду в єдиній базі знань;
- реалізація інноваційних освітніх стратегій: інтеграція різних форм навчання (онлайн, змішане тощо); підтримка персоналізованих освітніх траєкторій (адаптивні курси, індивідуальні програми розвитку компетентностей); використання інструментів гейміфікації, штучного інтелекту та віртуальних лабораторій; можливість швидкого масштабування інноваційних рішень у межах закладу освіти або мережі закладів освіти;
- забезпечення комунікації та співпраці: взаємодія між адміністрацією, викладачами, студентами та зовнішніми партнерами в єдиному середовищі; проведення онлайн-нарад, вебінарів, конференцій; публікація внутрішніх оголошень, регламентів та методичних матеріалів; формування цифрових спільнот за інтересами та професійними напрямами;
- підвищення прозорості та відкритості управління: відкрита публікація результатів моніторингу якості освіти; доступ до інформації про реалізацію інноваційних стратегій для внутрішніх і зовнішніх стейкхолдерів; можливість зовнішньої експертизи та громадського контролю за допомогою цифрових інструментів.

Проведене дослідження дало можливість встановити, що цифрові платформи в закладах вищої та фахової передвищої освіти виконують подвійну роль: управлінську — забезпечують ефективну організацію діяльності, підтримку прийняття рішень та управління інноваційними процесами; освітньо-інноваційну — створюють умови для реалізації нових моделей навчання, підвищення якості освіти та розвитку цифрової культури учасників освітнього процесу. Під час дослідження з'ясовано що впровадження цифрових платформ в закладах вищої та фахової передвищої освіти сприяє гнучкості, прозорості та адаптивності освітніх установ до вимог цифрової епохи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчує, що поняття «цифрова платформа» у сфері освіти та управління інноваціями набуло багатовимірного змісту, що поєднує технологічні, управлінські, педагогічні та соціальні компоненти. Цифрову платформу розглядають не лише як технічний інструмент, а й як складову цифрової освітньої екосистеми, що забезпечує взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу, підтримує прийняття рішень, стимулює інноваційний розвиток закладу освіти. Особливості інноваційних процесів у закладах вищої та фахової передвищої освіти в умовах цифровізації пов'язані з системним

характером змін, гнучкістю управління, орієнтацією на цифрову компетентність учасників освітнього процесу та мережеву взаємодію. Інновації стають не окремим явищем, а постійною складовою стратегії розвитку закладу освіти.

Цифрові платформи мають широкі функціональні можливості у сфері підтримки управлінських рішень та реалізації інноваційних освітніх стратегій. Вони сприяють автоматизації управлінських процесів, забезпечують моніторинг якості освіти, створюють умови для персоналізованого навчання, розвитку інституційної спроможності та ефективної комунікації. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні типології цифрових платформ відповідно до специфіки управлінських завдань у закладах вищої освіти та закладах фахової передвищої освіти.

Воротникова, І., Дзябенко, О., & Морзе, Н. (2025). Виклики впровадження персоналізованого навчання з використанням штучного інтелекту у вищій освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання, 105*(1), 144–157. https://doi.org/10.33407/itlt.v105i1.5893

Кремень, В., Гриневич, Л., Луговий, В., & Таланова, Ж. (2021). Формування цифрової компетентності у школі: кадрові виклики і відповіді для України. *Український педагогічний журнал, (4*), 6–28. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2024). Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»),10*(44), 323–335. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2024). Особливості застосування мультимедійних технологій в процесі формування цифрової культури здобувачів вищої і фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, 4*(56), 24–33. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33

Листопад, О., & Листопад, Н. (2025). Організація дистанційного навчання на платформі Moodle: теорія та практика. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки.* Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 70, 145–155. https://doi.org/10.31909/26168812.2025-(70)-20

Листопад, О., Мардарова, І., & Листопад, Н. (2025). Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка, 1*(8), 105–111. https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12

Ничкало, Н. Г., Лук'янова, Л. Б., & Вовк, М. П. (2024). Освіта для цифрової трансформації суспільства: За результатами проведення X Українсько-Польського / Польсько-Українського наукового форуму, 27–28 листопада 2024 р., м. Вінниця. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6*(2), 1–9. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6237

Ірина МАРДАРОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
mardarova.ik@pdpu.edu.ua

Наталія ГУДАНИЧ
викладач кафедри дошкільної педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
hudanych.NM@pdpu.edu.ua

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА МЕНТОРСТВО ЯК РЕСУРСИ ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА В НЕПЕРЕРВНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Актуальність дослідження. Сучасна система неперервної педагогічної освіти зазнає суттєвих трансформацій у відповідь на потреби цифрової доби, зростаючі вимоги до професійної компетентності педагогів та запит на ефективні інструменти професійного розвитку. У цьому контексті важливим постає впровадження інноваційних підходів, зокрема, гейміфікації та менторства, які сприяють активізації освітнього процесу, підвищенню мотивації до самонавчання, формуванню освітнього лідерства та розвитку професійної рефлексії (Ничкало, Лук'янова, Овчарук, 2024, с. 74–98).

Зважаймо на те, що гейміфікація як інтерактивна форма організації освітнього процесу дає змогу створювати ситуації успіху, змагання та колаборації, що активізують пізнавальну діяльність педагогів, сприяють формуванню навичок командної роботи та критичного мислення. Водночас менторство як форма професійної підтримки та наставництва забезпечує передачу досвіду, індивідуальний супровід і розвиток лідерських якостей у педагогів. Актуальність дослідження зумовлено потребою в системному осмисленні та науково-методичному обґрунтуванні інтеграції гейміфікації і менторства у процес неперервної педагогічної освіти як чинників формування освітнього лідерства, що є ключовим ресурсом модернізації національної освіти, її інноваційного поступу та забезпечення якості педагогічної діяльності.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні гейміфікації і менторства як інноваційних ресурсів формування освітнього лідерства в контексті неперервної педагогічної освіти.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної теорії освіти, концепції освітнього лідерства, неперервної педагогічної освіти, інноваційного розвитку освітніх систем, а також ідеї гуманістичної педагогіки, андрагогіки, аксіологічного й компетентнісного підходів. У процесі дослідження застосовано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема: *теоретичні методи* — аналіз, синтез,

узагальнення, систематизація наукових джерел для вивчення сутності понять «гейміфікація», «менторство», «освітнє лідерство», «неперервна педагогічна освіта».

Результати дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього простору в Україні та за її межами особливої актуальності набуває проблема формування освітнього лідерства як ключового чинника забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. Водночас спостерігається зростання уваги до інноваційних підходів, які здатні посилити мотивацію педагогічних працівників до саморозвитку, формування професійної ідентичності та впровадження змін в освітньому середовищі (Гриневич, Морзе, Бойко, 2020, с. 1–26). Такими інноваційними ресурсами постають гейміфікація як засіб активізації і персоналізації освітнього процесу та менторство як механізм професійної підтримки і розвитку лідерського потенціалу педагогів. Їх інтеграція у систему неперервної освіти сприяє формуванню нових підходів до управління освітніми змінами, розвиткові культури лідерства й ефективному супроводу професійного зростання фахівців.

Встановлено, що у сучасній педагогіці гейміфікацію розглядають як інноваційний підхід, що передбачає застосування ігрових елементів у неігрових контекстах з метою підвищення мотивації, залученості та ефективності освітнього процесу. Менторство трактують як процес професійного супроводу та підтримки, під час якого досвідчений фахівець (ментор) сприяє особистісному і професійному зростанню іншого шляхом передачі знань, досвіду, цінностей. Освітнє лідерство визначають як здатність суб'єктів освітнього процесу ініціювати, підтримувати й реалізовувати зміни з метою підвищення якості освіти. Неперервну педагогічну освіту характеризують як цілісний процес професійного розвитку педагогів упродовж усього життя, який охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту (Листопад, Мардарова, 2021, с. 10–17).

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дає змогу стверджувати, що гейміфікація та менторство як інноваційні освітні інструменти володіють значним потенціалом у формуванні освітнього лідерства, оскільки сприяють розвитку професійної суб'єктності педагогів, формуванню ціннісних орієнтацій, здатності до рефлексії та ініціювання змін у професійному середовищі. Гейміфікація стимулює мотивацію до навчання та власного розвитку, що є основою внутрішнього лідерства; сприяє розвитку навичок стратегічного мислення, прийняття рішень в умовах змін, креативності та самостійності; дає змогу формувати культуру зворотного зв'язку, цифрову компетентність та командну взаємодію. Менторство забезпечує індивідуалізований супровід професійного становлення, що стимулює формування лідерської позиції у молодих педагогів; сприяє розвитку емпатії, комунікативної культури та емоційного інтелекту, які є основоположними для ефективного лідерства; постає механізмом передавання лідерського досвіду, організаційної культури та цінностей освітньої спільноти. У поєднанні означені підходи створюють синергетичний ефект, активізуючи процеси самореалізації, взаємного навчання та професійної мобільності, що є ключовими умовами формування лідерських компетентностей у сфері освіти (Листопад, Мардарова, Гуданич, 2023, с. 40–51).

Освітнє лідерство в умовах неперервної педагогічної освіти — це динамічна система, яка поєднує індивідуальні, групові та інституційні рівні управління. Його успішне формування залежить від гнучкості, співпраці, постійного навчання та підтримки держави й освітньої спільноти. Освітнє лідерство в умовах неперервної педагогічної освіти передбачає комплексний підхід до управління, розвитку та підтримки педагогічних кадрів на всіх етапах їх професійного шляху. Воно спрямоване на створення умов для постійного вдосконалення, інновацій та адаптації до змін у освітньому середовищі.

Освітнє лідерство в сфері неперервної педагогічної освіти можна розглядати на кількох рівнях: інституційному, методичному, індивідуальному.

Інституційний рівень освітнього лідерства в сфері неперервної педагогічної освіти — це система, в якій стратеги задають вектор розвитку, а адміністратори реалізують його на практиці. Їхня ефективна взаємодія забезпечує: стабільність і прогрес у підвищенні кваліфікації педагогів; впровадження інновацій відповідно до глобальних трендів; якісну освіту на основі моніторингу і корекції програм. Інституційний рівень передбачає, що лідери організацій (ректори, директори, керівники центрів підвищення кваліфікації) відповідають за стратегію розвитку неперервної педагогічної освіти, створення умов для впровадження інноваційних програм; адміністративні лідери (заступники, менеджери освітніх програм) забезпечують оперативне управління, моніторинг якості, ресурсне забезпечення.

Методичний рівень освітнього лідерства в системі неперервної педагогічної освіти — це ключова ланка, що забезпечує безпосередню підтримку педагогів, впровадження інноваційних методик і створення умов для професійного спілкування та розвитку. Методичний рівень гарантують *лідери-методисти* (наставники, тренери, коучі, методисти), які здійснюють індивідуальний супровід педагогів, проводять тренінги, майстер-класи, консультації, допомагають у розробленні та впровадженні сучасних методик навчання, аналізують педагогічні практики та адаптують їх до потреб здобувачів освіти; *педагогічні спільноти* (професійні клуби, асоціації, мережі закладів освіти, онлайн-платформи) — створюють простір для обміну досвідом, спільного навчання, рефлексії та розвитку професійних зв'язків, організовують спільні проєкти, дослідження та інші форми колективної професійної діяльності. Саме на цьому рівні відбувається безпосередня робота з педагогами, яка впливає на якість освітнього процесу. Лідери-методисти та педагогічні спільноти допомагають педагогам адаптуватися до змін, розвивати професійні компетентності та підвищувати ефективність освітнього процесу.

Індивідуальний рівень освітнього лідерства в системі неперервної педагогічної освіти — це персональний внесок кожного педагога у власний професійний розвиток та вдосконалення освітнього процесу. На цьому рівні лідерство виявляється на основі особистої ініціативності та здатності до саморозвитку. Індивідуальний рівень забезпечують *лідери-педагоги* (ініціативні педагоги, інноватори, дослідники) — активні професіонали, які мотивують колег своїм прикладом, експериментують з новими педагогічними підходами, беруть участь у науково-дослідній роботі, розробляють авторські методики, відкриті до впровадження інновацій, створюють освітні продукти.

Самолідерство — персональна відповідальність за власне професійне зростання, систематична рефлексія педагогічної діяльності, планування індивідуальної траєкторії розвитку, активна самоосвіта (курси, вебінари, література), участь у тренінгах та майстер-класах, аналіз власних досягнень та недоліків, формування персонального стилю викладання.

Індивідуальний рівень лідерства демонструє, що кожен педагог може бути агентом змін. Поєднання активності лідерів-педагогів та розвиненого самолідерства створює потужний ресурс для модернізації освітньої галузі та забезпечення її конкурентоспроможності. Означений рівень є основою для розвитку професійної спільноти, оскільки саме ініціатива окремих педагогів стає поштовхом до інноваційних змін. Самолідерство дозволяє кожному педагогу бути творцем власної професійної траєкторії, що в результаті підвищує якість освіти в цілому.

Матеріали проведеного дослідження дають змогу констатувати, що освітнє лідерство у сучасній парадигмі трактується не лише як здатність до управління змінами в освітньому середовищі, а й як соціокультурне явище, що безпосередньо впливає на розвиток демократичних цінностей, громадянської активності та зміцнення громадянського суспільства. Освітні лідери відіграють провідну роль у формуванні соціальної зрілості та відповідального ставлення до суспільних процесів серед молоді (Пантюк, Миськів, 2015, с. 41–44). Шляхом створення демократичного освітнього середовища вони формують культуру участі, співпраці, критичного мислення й поваги до прав людини. Освітнє лідерство ґрунтується на принципах партнерства, відкритості, інклюзії та підзвітності, які є також базовими для функціонування інститутів громадянського суспільства. Лідери освітніх інституцій можуть поставати прикладом для громад, ініціюючи локальні освітні проєкти, обговорення реформ, волонтерські ініціативи тощо (Листопад, Мардарова, 2022, с. 89–101).

Результати здійсненого аналізу дають змогу зробити висновок, що педагог-лідер має потенціал, щоб мобілізувати локальні ресурси для вирішення соціально важливих питань — від інклюзивної освіти до екологічної та цифрової грамотності, що дозволяє освіті виходити за межі інституційного простору й перетворюватися на механізм соціальної трансформації. Шляхом активної взаємодії освітніх лідерів із громадськими організаціями, закладами культури, батьківськими спільнотами формується соціальний капітал, що сприяє зміцненню громадянської солідарності. Лідер у сфері освіти стає посередником між школою, університетом та громадою. Отже, освітнє лідерство — це не лише інструмент трансформації освіти, а й потужний ресурс формування громадянського суспільства на основі виховання активного, відповідального, компетентного громадянина, готового брати участь у розвитку демократичного соціуму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретичного дослідження встановлено, що гейміфікація та менторство є потужними ресурсами формування освітнього лідерства в контексті неперервної педагогічної освіти. Застосування гейміфікованих підходів сприяє підвищенню мотивації педагогів до професійного саморозвитку, забезпечує формування навичок самоуправління, креативного мислення,

командної взаємодії. Своєю чергою менторство забезпечує індивідуальну підтримку, трансляцію професійних цінностей, розвиток рефлексивної та комунікативної компетентностей, що є базовими компонентами лідерської культури педагога.

Доведено, що поєднання цих інструментів створює синергетичний ефект, сприяє формуванню середовища підтримки і співпраці, активізує розвиток лідерського потенціалу не лише в індивідуальному, а й у командному та інституційному вимірах. Освітнє лідерство, сформоване на основі взаємодії гейміфікації та менторства, сприяє модернізації змісту й форм неперервної педагогічної освіти, відповідаючи викликам сучасного інформаційно-цифрового суспільства. Перспективи подальших наукових пошуків полягають у розробленні практико-орієнтованих моделей інтеграції гейміфікації та менторства у програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, емпіричному дослідженні впливу зазначених інструментів на формування лідерських якостей педагогів.

Гриневич, Л. М., Морзе, Н. В., & Бойко, М. А. (2020). Наукова освіта як основа формування інноваційно компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання, 77*(3), 1–26. https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980

Листопад, О. А., & Мардарова, І. К. (2021). Методика підготовки майбутніх вихователів до управлінського забезпечення професійної діяльності у системі дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, 3*(47), 10–17. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-18

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Гуданич, Н. М. (2023). Самоменеджмент освітньої діяльності студентів як складова професійного розвитку засобами дистанційного супроводу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, 3*(53), 40–51. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-3-53-40-51

Листопад, О., & Мардарова, І. (2022). Формування управлінської культури майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: Педагогічні науки, 58*, 89–101. https://doi.org/10.31909/26168812.2022-(58)-10

Міляєва, В. Р. (Ред.). (2021). Освітнє лідерство: від теорії до практики [Електронна монографія]. Київський університет імені Бориса Грінченка; Вид. Р. А. Козлов, 296. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659

Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Овчарук, О. (2024). Цифрова трансформація суспільства: європейський досвід, українські реалії. *Освіта для цифрової трансформації суспільства, : монографія.* У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 74-98.

Пантюк, Т., Миськів, І. (2015). Лідерство в освіті як суспільно-педагогічна детермінанта. *Університети і лідерство, 1,* 41–44.

Євген НІКОЛАЄВ
кандидат економічних наук,
заступник директора ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
nikolaiev@karazin.ua

Вероніка КРИЖАНОВСЬКА
молодший науковий співробітник ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
аспірант Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
v.kryzhanovska@karazin.ua

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА НА БАКАЛАВРАТІ: СКІЛЬКИ ВІДВЕСТИ ГОДИН?

Актуальність дослідження. Розрив між теоретичною підготовкою і практичними потребами роботодавців є традиційним аргументом критиків вищої освіти. Педагогіка — одна з галузей, що не може собі дозволити розростання цього розриву. Адже вчитель-початківець працює з учнями в класі з першого дня працевлаштування і не має часу на плавний перехід від теорії до безпосередньої роботи. Тому в усьому світі зростає увага до організації практичної підготовки майбутніх учителів уже під час їхнього університетського навчання. Одним із базових аспектів організації «польового» етапу педагогічної освіти є визначення його тривалості: скільки має бути практик на освітній програмі? На яких курсах? Скільки кредитів на них відвести? Вкраїнські й всесвітні відповіді на вказаний виклик вельми варіативні, відповідно, у вибірці відмінних вірогідних версій важливо відібрати влучний варіант.

Ця коротка розвідка має на **меті** узагальнити наявний в Україні та інших європейських країнах досвід і вимоги до тривалості практичної підготовки майбутніх учителів (передусім на бакалаврських програмах, адже диплом бакалавра дає право вчителювати в українських школах), а також окреслити деякі чинники, на які можуть зважати українські заклади вищої освіти під час ухвалення рішень із цього питання. **Методологічно** пропонований матеріал спирається на аналіз доступних публікацій та документів.

Аналіз попередніх досліджень. Останніми роками українські дослідники підготували кілька помітних публікацій, присвячених змістовим і методичним питанням організації та проведення практичної підготовки студентів-педагогів. До них належить, зокрема, сукупність матеріалів представників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Зокрема, призначений для керівників практики і студентів бакалаврату методичний посібник спеціально не фокусується на питанні обсягу практичної підготовки, обмежуючись спостереженням, що «психолого-педагогічна практика триває два-чотири тижні і проходить у молодшій та основній

загальноосвітній школі» (Грищенко, Філіпчук, 2022, с. 4); такий обсяг практики далекий від достатнього. Збірник аналітичних матеріалів (Вовк та ін., 2022) охоплює широке коло питань — від огляду особливостей практичної підготовки педагогів у різних країнах до аналізу відмітних рис музейної практики та педагогічної інтернатури. У цьому дослідженні (там само, с. 36–39) на прикладі близько десяти українських університетів запропоновано огляд видів та обсягів практики студентів бакалаврських і магістерських програм з початкової, середньої освіти та окремих мистецьких спеціальностей. Уніфікації в цьому питанні немає. Різні освітні програми передбачають проходження ознайомчої, навчальної, пропедевтичної, педагогічної, психолого-педагогічної, фахової, виробничої, науково-дослідної, предметної, фольклорної, обчислювальної, виховної, організаційно-виховної, діалектологічної, переддипломної практики, тривалість (обсяг) якої варіює від одного до понад 20 кредитів. Збірник також відтворює рекомендацію з Концепції розвитку педагогічної освіти (МОН, 2018) — планувати на практичну підготовку на бакалавраті і магістратурі по 30 кредитів (Вовк та ін., 2022, с. 34). Аналогічну інформацію наведено в публікаціях (Ничкало та ін., 2021; Лук'янова та ін., 2023a). Результати цих досліджень узагальнено в посібнику (Лук'янова та ін., 2023b).

У наявній науковій літературі також представлено огляд бакалаврських програм підготовки вчителів інформатики. Студенти таких програм у різних українських університетах, поряд із названими практиками, проходять безвідривну, залікову, літню, проєктно-технологічну практику обсягом від 3 до 24 кредитів (Павлова, 2022).

Дослідниця Н. Кошарна (2021) проаналізувала досвід організації педагогічної практики у країнах Європи за матеріалами міжнародних рекомендацій, звітів та аналітичних документів Європейської комісії, Ради ЄС, OECD, ETUCE, Eurydice тощо. Науковиця виокремлює роль партнерської школи як базового закладу для організації практичної підготовки. Школа-партнер має забезпечити єдність соціального та педагогічного вимірів у діяльності майбутнього педагога.

Результати дослідження. У середині 2010-х чимало європейських країн регулювали обсяг практики на педагогічних програмах. У деяких країнах держава встановлювала незначні мінімальні вимоги: в Австрії, Румунії та Сербії — п'ять-шість кредитів, у Болгарії — не менш як десять. Естонія, Ірландія, Італія, Кіпр та Словенія обстоювали 15–25 кредитів для педпрактики, Латвія, Литва, Мальта, Угорщина, Швеція, Шотландія — 30 і більше кредитів. Середнє значення — близько 25 кредитів (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, с. 34, 35). Важливо наголосити, що ці дані стосуються всього циклу початкової підготовки педагога в університеті незалежно від того, чи в певній країні для вчителювання необхідно здобути тільки ступінь бакалавра, чи й магістра також.

Такі самі дані наводять експерти Організації економічного співробітництва і розвитку, вказуючи на недостатній час, відведений у більшості проаналізованих країн на стажування студентів у середніх школах, що варіює навколо 20 кредитів. Виняток становлять Естонія і Португалія, де майбутнім

учителям початкових класів на практику надають близько 60 кредитів (OECD, 2019, с. 272, 273).

В Україні мінімальний обсяг практичної підготовки майбутніх учителів на програмах фахової передвищої освіти не регулюється ані затвердженими стандартами, ані Концепцією розвитку педагогічної освіти (МОН, 2018).

Що стосується вищої освіти, то у згаданій Концепції (МОН, 2018), як зазначалося, рекомендується виділяти на практичну підготовку вчителів-бакалаврів і магістрів по 30 кредитів, проте ця норма не має імперативної сили. Згідно зі стандартами вищої освіти, під час підготовки майбутніх учителів початкових класів за спеціальністю «Початкова освіта» на практику на бакалавраті необхідно виділяти не менш як 15% обсягу освітньої програми, а в магістратурі — щонайменше 15 кредитів. Стандарти вищої освіти для підготовки вчителів-предметників за спеціальністю «Середня освіта» не затверджено, отже, вимоги до мінімального обсягу практичної підготовки на цій спеціальності не встановлено.

В українських університетах застосовуються різні підходи до визначення обсягу практичної підготовки майбутніх педагогів. Вартим уваги є рішення Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, який не має освітніх програм із середньої освіти, про виділення 66 кредитів на практичну підготовку бакалаврів спеціальності «Початкова освіта» (КУБГ, 2025). Це рішення суголосне досвіду окремих європейських країн, у яких навчання вчителів для молодшої школи більш практично орієнтоване, ніж початкова підготовка вчителів-предметників.

Спеціальність «Середня освіта» не така щедра на нагоди набути професійний досвід у стінах середніх шкіл. Щодо цього серед українських закладів вищої освіти є дві позиції. Деякі заклади уніфікують обсяг практики на різних освітніх програмах. Наприклад, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди передбачає 21 кредит на пропедевтичну і педагогічну практику на більшості бакалаврських освітніх програм цієї спеціальності (ХНПУ, 2025). Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини вимагає спрямувати на практичну підготовку не менш як 10% обсягу освітньої програми, якщо інше не передбачено стандартом вищої освіти (УДПУ, 2024, п. 1.4). Відповідно, майбутні бакалаври цього університету проводять на практиці сукупно майже семестр (24 кредити). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка найчастіше виділяє на фахову та педагогічну практику сукупно 30 кредитів (хоча цей заклад має окремі освітні програми з середньої освіти з іншим обсягом практичної підготовки) (ТНПУ, 2025).

Другий підхід — значна розбіжність між обсягом практичної підготовки студентів різних бакалаврських освітніх програм спеціальності «Середня освіта» в межах одного закладу вищої освіти. Зокрема, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна цей показник варіює від 13 до 31 кредиту (ХНУ, 2025), у Львівському національному університеті імені Івана Франка — від 21 до 39 кредитів (ЛНУ, 2025), в Ужгородському національному університеті — від 15 до 37,5 кредиту (УжНУ, 2025).

Проте не конче весь цей час відводиться саме на педагогічну практику: широка палітра назв практичної підготовки, що побутує в освітніх програмах вітчизняних університетів, затуманює змістове наповнення цього освітнього компонента. Наведемо види практики (загальним обсягом 30 кредитів), які необхідно пройти на одній із освітніх програм (УГСП, 2025):

- навчально-польова практика з ботаніки та зоології безхребетних (6 кредитів);
- навчально-польова практика з ботаніки та зоології хребетних (6 кредитів);
- навчально-виробнича практика з біології та інтегрованих курсів природничих дисциплін (12 кредитів);
- навчально-виробнича [практика з] інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека, добробут» (3 кредити);
- навчальна практика з генетики та основ здоров'я (3 кредити).

За наведеними назвами освітніх компонентів складно сказати напевне, які з практик пов'язано з роботою студента у шкільному класі, а які передбачають інші активності й не є частиною психолого-педагогічної підготовки до ролі вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Українським закладам вищої освіти доцільно запроваджувати політику єдиних підходів до організації та проведення педагогічної практики на освітніх програмах для майбутніх вчителів. З огляду на наявний український і міжнародний досвід, вбачаємо, що на рівні загальноуніверситетських рішень на бакалавраті можна передбачити загальний обсяг практичної підготовки студентів-педагогів — 20–30 кредитів. У внутрішніх університетських документах також доцільно впорядкувати і розтлумачити вживані укладачами освітніх програм назви видів практичної підготовки здобувачів. Такі рішення допоможуть знизити тиск, спрямований на скорочення часу на практичну підготовку, який зазвичай мотивують складністю її організації або прагненням розширити теоретичну складову освітніх програм задля збільшення навчального навантаження викладачів.

Серед питань для подальших наукових пошуків назвемо розроблення інструментарію внутрішньої системи забезпечення якості освіти, яка має запобігати випадкам формального (фіктивного) проходження педагогічної практики. Також вартими дослідження є напрями вдосконалення оцінювання здобувача під час і за результатами його практичної підготовки (наприклад, у вигляді відеозапису фрагментів проведених здобувачем уроків, який може аналізуватися згодом і враховуватися під час атестації здобувача, присвоєння йому освітньої та професійної кваліфікації).

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/031792

OECD. (2019). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en

Вовк, М., Грищенко, Ю., Соломаха, С., & Філіпчук, Н. (2022). *Теоретичні і* методичні *засади організації практики у закладах вищої педагогічної освіти: аналітичні матеріали.* Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 278 с.

Грищенко, Ю., & Філіпчук, Н. (2022). Зміст й методичні засади організації психолого-педагогічної практики у закладах вищої педагогічної освіти: науково-методичні рекомендації. Електронна бібліотека НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731774/

Кошарна, Н. (2021). Сучасний європейський досвід практичної підготовки вчителів. *Освітологічний дискурс, 32*(1), 143–155. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.10

КУБГ. (2025). Освітньо-професійна програма 1.А3.00.01 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 34 с. https://drive.google.com/file/d/1c3sGAvoPWaGA-fod31qxjvBvRk5Kn0JM/view

ЛНУ. (2025). Освітні програми. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. 01 Освіта/Педагогіка. Львівський національний університет імені Івана Франка. https://education-programs.lnu.edu.ua/bachelor/education/

Лук'янова, Л., Вовк, М., Соломаха, С., & Грищенко, В. (2023a). Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ — Чернівці, Букрек, 80 с.

Лук'янова, Л., Лянной, Ю., Семеног, О., & Вовк, М. (2023b). *Фахова практика вчителя: національний досвід та європейські цінності*: посіб. Київ: Талком. 237 с.

МОН. (2018). Концепція розвитку педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України. Наказ №776. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti

Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. (2021). *Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп.* Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 54 с.

Павлова, Н. (2022). Педагогічна практика в системі професійної підготовки вчителів інформатики. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 2, 36–44. https://doi.org/10.28925/1609-8595.2022.2.4

ТНПУ. (2025). Освітні програми. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/osvitni-prohramy.php

УГСП. (2025). Освітньо-професійна програма «Середня освіта (біологія та здоров'я людини» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Університет Григорія Сковороди в Переяславі. https://fpo.uhsp.edu.ua/home/fakultet/kafedry/osvitni-prohramy/

УДПУ. (2024). Положення про організацію практик в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. https://tinyurl.com/437ckc2a

УжНУ. (2025). Спеціальності. Ужгородський національний університет. https://www.uzhnu.edu.ua/uk/programs?displayMode=2

ХНПУ. (2025). Освітні програми. Центр забезпечення якості освіти. Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. http://smc.hnpu.edu.ua/osvitni-prohramy

ХНУ. (2025). Освітні програми. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. https://karazin.ua/osvita/osvtn-programee/

Ігор РАДОМСЬКИЙ
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
radomski@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ АНДРАГОГІВ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ УКРАЇНИ ЯК РЕСУРС СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Вступ. У сучасному соціумі розвиток особистості, забезпечення її професійного й особистісного зростання, створення умов для реалізації творчого потенціалу в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти є фундаментом сталого розвитку. Для України, яка переживає глибокі соціальні трансформації в умовах війни, питання розвитку людського потенціалу на основі освіти набуває особливої актуальності. Саме освіта дорослих може стати ефективним інструментом інтеграції, адаптації та соціального згуртування, сприяючи сталому відновленню країни. Окрім того глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, нові виклики, зокрема COVID – 19, військова агресія Росії проти України, суперечності і загрози в умовах переходу до цифрового суспільства зумовлюють необхідність якісних змін в організації освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя (Лук'янова & Кравченко, 2025) та досягненні Цілей сталого розвитку (далі — ЦСР).

Україна приєдналася до глобального процесу забезпечення сталого розвитку й упродовж 2016–2017 років тривав процес адаптації ЦСР з урахуванням українського контексту (Цілі сталого розвитку та Україна, 2019). У результаті глобальні ЦСР було адаптовано з урахуванням національної специфіки та унормовано в систему ЦСР, яка охоплює 86 завдань із 183 показниками для моніторингу (Sustainable Development Goals: Ukraine.Voluntary National Review, 2020, p.6).

Результати дослідження. Зазначимо, що освіта дорослих сприяє досягненню всіх ЦСР та майже кожна з них передбачає реалізацію завдання або хоча б одного заходу, пов'язаного з навчанням або питаннями обізнаності щодо освіти (Цілі сталого розвитку та Україна, 2019; Manifesto for Adult Learning in the 21st century ... 2019, p.19).

Викладене засвідчує те, що у досягненні ЦСР важливу роль відіграє освіта дорослих, що посилює значущість розвитку і підтримки цієї сфери. Освіта дорослих і навчання впродовж усього життя є й наскрізною метою, й одним із інструментів досягнення ЦСР (Manifesto for Adult Learning in the 21st century ... 2019, p. 19), а участь у неформальній освіті дорослих вважа-

ють невід'ємною складовою навчання протягом усього життя, спрямованого на сприяння розвитку окремих осіб та суспільств (Vaculíková, et al., 2024).

Сьогодні формальній освіті приділяють більше уваги ніж неформальній, її ширше висвітлюють дослідники; її умови вважають більш простими з погляду визначення та оцінки вхідних даних, процесів та результатів (Karanikola & Panagiotopoulos, 2023), натомість нині в усьому світі спостерігається суттєве збільшення потреби саме у неформальній освіті. Визнаючи важливість зазначених рішень, Міжнародна рада з питань освіти дорослих (ICAE) закликає до зміцнення інституціональних структур (як-от громадські навчальні центри для проведення освіти дорослих) та визнання важливої ролі педагогічного персоналу освіти дорослих; поліпшення професійної освіти, подальшого навчання, нарощування потенціалу й умов праці педагогічного персоналу освіти дорослих; розроблення відповідного змісту навчальних програм і способів навчання, прийнятного для дорослих учнів, на основі результатів наукових досліджень (ICAE, p. 13).

Активну роль у розвитку освіти дорослих в Україні як важливого інструменту забезпечення освіти сталого розвитку відіграє Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих» (УАОД, https://uaod.org.ua/en/).

У 2024 році науковці Л. Лук'янова та І. Радомський організували і провели анкетування з метою дослідження готовності андрагогів – членів УАОД до проєктування освітнього процесу в неформальній освіті дорослих в Україні як важливого інструменту забезпечення освіти сталого розвитку.

Методологічну основу дослідження становлять принципи цілісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, що враховують потреби, життєвий досвід, мотивацію та саморефлексію дорослого учня.

Методологія дослідження ґрунтується на анкетуванні 35 членів Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», які мають значний професійний досвід, працюють із широким віковим спектром слухачів і демонструють високий рівень базових знань.

Проведене дослідження дозволило комплексно проаналізувати стан проєктувальних умінь андрагогів у сфері неформальної освіти дорослих в Україні. Отримані емпіричні дані засвідчили, що більшість фахівців уже впроваджують елементи проєктного підходу у свою діяльність, володіють базовими теоретичними знаннями та активно шукають можливості для їх поглиблення. Було виявлено як сильні сторони професійної діяльності андрагогів, так і зони потенційного розвитку, пов'язані з підбором змісту, форм навчання, технологій оцінювання та побудовою партнерських стосунків з дорослими учнями.

Особливу увагу приділено інституційним і особистісним чинникам, що впливають на якість проєктування освітнього процесу. Дослідження засвідчило наявність позитивної організаційної підтримки, високої мотивації андрагогів до професійного зростання та важливості розвитку проєктувальних компетентностей для ефективного реагування на виклики сучасного ринку освіти.

Проміжні результати здійсненого дослідження дозволяють конкретизувати рівень вирішення поставлених завдань.

Обрані напрями освітніх послуг (професійна підготовка та проєктний менеджмент) демонструють здатність андрагогів проєктувати зміст навчання відповідно до реальних потреб дорослих учнів та актуальних запитів ринку праці. Популярність короткотермінових курсів, тренінгів та дистанційного навчання засвідчують уміння андрагогів адекватно обирати форми організації навчального процесу, які забезпечують ефективність і доступність.

Понад половина респондентів визнають необхідність подальшого розвитку знань про проєктування освітнього процесу. Це демонструє критичне ставлення до власних компетентностей і запит на професійне вдосконалення.

Майже всі опитані вже здійснюють проєктування освітнього процесу, при цьому переважна частина активно залучає дорослих учнів до спільного визначення змісту, методів і форм навчання, що є ключовим принципом проєктного підходу в андрагогіці.

Такі риси, як вимогливість, креативність, комунікабельність і емпатія, респонденти визначили як критично важливі для якісного планування освітнього процесу і створення сприятливого освітнього середовища.

Було встановлено, що труднощі у проєктуванні радше є винятком, ніж правилом**.** Більшість респондентів або рідко, або частково постають перед труднощами під час проєктування цілей, змісту, форм викладу та оцінювання. Це вказує на загальну сформованість базових проєктувальних навичок. Водночас попри наявний досвід, понад половина андрагогів відчувають потребу в спеціалізованому навчанні для вдосконалення технологій проєктування, зокрема, в аспектах побудови логічно структурованого змісту та інструментів оцінювання.

Високий рівень підтримки керівництва освітніх закладів створює сприятливі умови для розвитку проєктувальних умінь андрагогів і впровадження інноваційних моделей навчання.

Висновки. Отримані результати анкетування є прогностичними. Вони слугуватимуть підґрунтям для визначення актуальних напрямів подальшого розвитку готовності педагогів-андрагогів до проєктування освітнього процесу в неформальній освіті дорослих в Україні як важливого інструменту забезпечення освіти сталого розвитку, вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів-андрагогів на основі цілеспрямованого вдосконалення і збагачення попередньо набутих компетентностей в умовах неперервної освіти з урахуванням особистих і суспільних потреб.

Лук’янова, Л., & Кравченко, О. (2025). Фінансування освіти дорослих у територіальних громадах України: Звіт за результатами дослідження. Київ: Талком.

Цілі сталого розвитку та Україна. (2019). https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina

ICAE (International Council for Adult Education) (2020), Adult Learning and education (ALE): Because the future cannot wait. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to UNESCO's Futures of Education initiative. Belgrade: ICAE. https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Partnerpublikationen/Cover_ICAE_-_Futures_of_ALE_FINAL.pdf

Karanikola, Z., & Panagiotopoulos, G. (2023). Adult Education and Globally Engaged Trainers: The Case of Vocational Training Institutes. *Education Sciences*, *13*(4), 362. https://doi.org/10.3390/educsci13040362

Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning. (2019). Gina Ebner and Ricarda Motschilnig (EAEA). Brussels: EAEA. https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/04/eaea_manifesto_final_web_version_290319.pdf

Sustainable Development Goals: Ukraine.Voluntary National Review. (2020). B.m., b.v. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Ukraine_VNR_2020.pdf

Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2024). Participation in non-formal adult education within the European context: examining multilayer approach. *Front. Educ.* *9*:1380865. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1380865

Григорій РІЙ
доктор філософії з галузі «Гуманітарні науки»,
старший науковий співробітник ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
grygoriy.riy@karazin.ua

УКРАЇНСЬКІ УЧНІ В ШКОЛАХ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ: МІЖ ІНТЕГРАЦІЄЮ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯМ ІДЕНТИЧНОСТІ

Вступ. Російське повномасштабне вторгнення в Україну 24 лютого 2022 року спровокувало масштабні переміщення населення в Європі, що стали найбільшими з часів Другої світової війни. За даними операційного порталу Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на 2 вересня 2025 року у світі нараховувалося 5,6 млн українських біженців. З них 5,1 млн перебували в європейських країнах, трохи більше 560 тис. — в інших країнах світу. За даними Євростату, станом на 31 березня 2025 року переважну більшість серед українських біженців становили жінки (45%) та діти (31%). Найбільшу кількість прийняли Федеративна Республіка Німеччина (1,2 млн), Республіка Польща (1 млн), Чеська Республіка (379 тис.) та Велика Британія (254 тис.) (UHCR, 2025).

За даними Державної служби статистики України, кількість учнів у школах у 2023/2025 навчальному році становила 3743887 осіб, що на 486471 учнів менше, ніж було в 2021/2022 навчальному році. Так само зменшилася кількість учителів, яких у 2024/2025 навчальному році налічувалося 380877 осіб, що на 53878 осіб менше, порівняно з 2021/2022 навчальним роком (Державна служба статистики України, 2025).

За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, за межами України перебувало у 2024 році 1,4 млн дітей шкільного віку, частину яких було залучено до національних систем тих країн, у яких вони перебували. Найбільше дітей шкільного віку (3–17 років) перебувало в Польщі, Німеччині та Чехії (Regional Refugee Response for the Ukrainian Situation, 2024).

Запропоноване дослідження має на **меті** розглянути динаміку зміни кількості українських учнів у школах Федеративної Республіки Німеччини (ФРН), країні, що прийняла найбільшу кількість біженців серед європейських країн, а також виокремити основні рішення органів державної влади щодо інтеграції українських учнів.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання таких **завдань**:

- проаналізувати статистичні дані щодо кількості українських учнів у школах ФРН;
- систематизувати рішення органів державної влади ФРН щодо інтеграції українських учнів.

Методологічну основу дослідження становить поєднання кількісного та якісного підходів, що дало змогу проаналізувати як динаміку зміни кількості українських учнів у школах ФРН, так і особливості прийнятих державними органами рішень щодо їхньої інтеграції. У рамках дослідження використано **методи**:

- статистичного аналізу — для оброблення й інтерпретації статистичних даних Постійної конференції міністрів освіти і культурних справ земель ФРН (*Kultusministerkonferenz (KMK*) щодо чисельності українських учнів у школах ФРН упродовж 2022–2024 років;
- контент аналізу — для систематизації та узагальнення рішень органів державної влади ФРН (зокрема, федерального рівня та рівня земель).

Результати дослідження. *КМК* розпочала фіксувати кількість дітей з України, які відвідували місцеві німецькі школи наприкінці березня 2022 року. Спочатку вона робила це щотижня, оприлюднюючи на своєму ресурсі відповідні звіти. Станом на початок 2025 року звіти подають щоквартально. Загалом за весь період фіксації кількість українських учнів у німецьких школах зросла з 20205 осіб (наприкінці березня 2022 року) до 227349. Тобто, загальна кількість зросла на 207144 осіб або на 91%. Найбільше українських учнів станом на другий квартал 2025 року навчається у школах федеральних земель: Баварії (37737), Баден-Вюртемберґу (34114), Берліну (32248) (Kulturminister Konferenz. Kultusministerkonferenz, 2025). Рівень зростання кількості учнів у школах цих федеральних земель порівняно з кінцем березня 2022 року становить 89%, 79% та 98% відповідно (табл. 1).

У школах ФРН, з огляду на значну автономію в питанні надання освітніх послуг у федеральних землях, не створено єдиного підходу щодо інтеграції українських учнів у місцеві школи. Загалом німецькі урядовці погодилися з вимогою Європейського Союзу про те, що діти біженців мають відвідувати школи у країнах, де вони перебувають, після трьох місяців з часу свого прибуття (OECD, 2022). Уряди більшості земель зобов'язали українських учнів відвідувати німецькі школи одразу після прибуття. Пізніше *КМК* прийняла рішення про те, що, починаючи з 2022/2023 навчального року, всіх дітей-біженців має бути залучено до навчального процесу відповідно до місця їх проживання. Однак траплялися і винятки, пов'язані з тим, що українські учні, перебуваючи в ФРН, відвідували навчання у дистанційному форматі в українських школах. Це врахували уряди деяких федеральних земель, зокрема Саксонії, дозволивши учням 9–11 класів навчатися дистанційно в своїх рідних школах, без зобов'язання відвідувати місцеві школи в очному форматі (Deutsches Schulportal, (2022, March 11; Aktualisiert am 22. November 2023).

Задля полегшення адаптації українських учнів у місцеві школи уряди федеральних земель вдалися до створення додаткових класів, у яких особливий акцент у навчанні зроблено на вивчення німецької мови. У Баварії, починаючи з 2022/2023 навчального року, було створено додаткові перехідні класи для учнів з України. Вони отримали назву *Brückenklassen* і мали

на меті сприяти інтеграції українських учнів у баварські школи. Учням інколи дозволяли відвідувати уроки разом зі своїми німецькими однолітками (Chabursky, 2024).

Таблиця 1

Зміна кількості українських учнів у школах федеральних земель ФРН

Федеральна земля	**Кількість учнів, березень 2022 р.**	**Кількість учнів, II квартал 2025 р.**	**Зростання, осіб**
Баден-Вюртемберг	3854	34114	30260
Баварія	8013	37737	29724
Берлін	587	8991	8404
Бранденбург	138	6205	6067
Бремен	120	2174	2054
Гамбург	0	11272	11272
Гессен	0	20772	20772
Мекленбург — Передня Померанія	1300	5301	4001
Нижня Саксонія	126	21281	21155
Північний Рейн — Вестфалія	2665	32248	29583
Рейнланд-Пфальц	0	10009	10009
Саар	1702	3476	1774
Саксонія	235	11680	11445
Саксонія-Ангальт	481	6612	6131
Шлезвіг-Гольштейн	984	8824	7840
Тюрингія	0	6653	6653
Загальна кількість	**20205**	**227349**	**207144**

Джерело: дані КМК за 21–27 березня 2022 року та 2 квартал 2025 року.

Створення перехідних класів мало свою логіку, але часто призводило до відмежування учнів з України від своїх німецьких однолітків. Це не пришвидшувало їхню інтеграцію в німецькі школи, а навпаки — подовжувало невизначений статус.

Залучення українських дітей одразу в звичайні класи також було пов’язано з певними проблемами, зокрема мовним бар’єром, розривом між українською та німецькою культурою викладання. Варто додати невизначеність в українських біженців щодо термінів свого перебування в ФРН, що впливало на бажання інтегруватися в німецьку систему освіти (Letzel-Alt &

Pozas, 2024). Проблемою для німецької системи середньої освіти загалом став брак кваліфікованих педагогічних кадрів для роботи з українськими учнями-біженцями (Deutsches Schulportal, 2022, March 11; Aktualisiert am 22. November 2023).

Чимало українських дітей шкільного віку, які перебували в ФРН, продовжували навчатися дистанційно в українських школах. Більшість українських учнів поєднували навчання в українській та німецькій школах (Brücker, 2023). Це, з одного боку, створювало навантаження на таких учнів, а з другого — дозволяло здобувати освіту в двох системах одночасно. До того ж для багатьох батьків рішення щодо продовження перебування в українській системі освіти своїх дітей стало можливістю зберегти їх національну ідентичність (Mützelburg, 2023).

Висновки та перспективи подальших досліджень Підсумовуючи, зазначимо, що динаміка зростання кількості українських учнів в німецьких школах демонструє нерівномірний регіональний розподіл, що значною мірою залежить від масштабів вимушеної міграції, освітніх можливостей земель, локальних управлінських рішень, а також економічної привабливості регіону.

В освітній політиці федеральних земель простежується відсутність уніфікованого підходу щодо інтеграції українських учнів. Викликами у цьому напрямі стали: брак кваліфікованих кадрів, культурні відмінності у підходах до навчання та невизначеність термінів перебування українських біженців у ФРН. Вони мали безпосередній вплив на рішення учнів з України та їхніх батьків продовжити навчання в дистанційному форматі в українських школах.

Подальші наукові пошуки стосуватимуться питання порівняння досвіду ФРН щодо прийому та інтеграції учнів з України з іншими європейськими країнами задля виявлення кращих практик інтеграції та збереження власної національної ідентичності. Окремої уваги потребує моніторинг впливу поєднання навчання у німецькій та українській школах на академічні досягнення й освітні траєкторії дітей.

Kulturminister Konferenz. Kultusministerkonferenz. (2025). *Geflüchtete Kinder/Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen.* Retrieved from KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/2025/AW_Ukraine_2-25.pdf

Brücker, H. E. (2023). Ukrainian Refugees in Germany: Evidence From a Large Representative Survey. *Comparative Population Studies*(48). https://doi.org/10.12765/CPoS-2023-16

Chabursky, S. G.-R. (2024). Ukrainian refugee adolescents in Germany — a qualitative study on schooling experiences and the fulfillment of basic psychological needs. *Children & Youth Services Review* (160), 1–10. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107582

Deutsches Schulportal. (2022, March 11; Aktualisiert am 22. November 2023). Wie Schulen geflüchtete Kinder aus der Ukraine aufnehmen. https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/ukraine-wie-schulen-gefluechtete-kinder-aufnehmen/

Letzel-Alt, V. & Pozas, M. (2024). Inclusive education for refugee students from Ukraine—An exploration of differentiated instruction in German schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*(24), 855–865. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12678

Mützelburg, I. &. (2023). *Education and Displacement: Ukrainian Families in Germany.* Centre for East European and International Studies (ZOiS). https://www.zois-berlin.de/fileadmin/media/Dateien/3-Publikationen/ZOiS_Reports/2023/ZOiS_Report_1_2023.pdf

OECD. (2022). Supporting refugee students from Ukraine in host countries. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/08/supporting-refugee-students-from-ukraine-in-host-countries_406aa97e/b02bcaa7-en.pdf

Regional Refugee Response for the Ukrainian Situation. (2024). *Education of Refugee Children and Youth from Ukraine. An analysis of major challenges and trends based on Multi-Sector Meeds Assessment (MSNA) and other data.* UNHCR.

UHCR. (2025, September). *Ukraine Refugee Situation*. https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine

Державна служба статистики України. (2025). *Загальна середня освіта в Україні у 2024 році.* https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2023/osv/osv_rik/zso24_ue.xlsx

Наталя СТЯГЛИК
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційних технологій
та математичного моделювання
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
natalia.stiahlyk@karazin.ua

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ПІДТРИМКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІДЕРСТВА В УМОВАХ ЗМІН

Актуальність дослідження. Швидкі суспільні трансформації, глобалізаційні процеси та цифровізація освіти зумовлюють необхідність глибокого переосмислення ролі сучасного вчителя. Від педагога вже очікують не лише якісної передачі знань, а й здатності бути фасилітатором, наставником, мотиватором та агентом змін. У цих умовах педагогічне лідерство постає ключовим чинником ефективного управління освітнім процесом, інтеграції інноваційних технологій та методик, розвитку професійної спільноти й формування сучасної освітньої культури, що відповідає потребам інформаційного суспільства та викликам майбутнього (Булинін, 2025; Ковальська, 2023; Поліщук, 2025).

Мета дослідження — визначити роль та можливості цифрових інструментів у підтримці й розвитку педагогічного лідерства в умовах трансформаційних змін в освіті, а також окреслити перспективи їх ефективного використання для підвищення якості освітнього процесу.

Результати дослідження. Поняття «педагогічне лідерство» у контексті змін розуміють як здатність педагога організовувати діяльність освітньої спільноти, мотивувати колег та здобувачів освіти до співпраці, впроваджувати інновації та створювати сприятливі умови для розвитку особистості (Іванова, 2009; Ковальська, 2023). Це не лише управлінська функція, а й стратегічне бачення, комунікаційна гнучкість та готовність брати на себе відповідальність у складних і непередбачуваних ситуаціях.

У сучасному освітньому просторі важливим чинником підтримки педагогічного лідерства є цифрові інструменти. Вони забезпечують ефективну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу, сприяють організації та моніторингу навчальної діяльності, надають можливості для аналізу даних і прийняття тих самих управлінських рішень. Використання сервісів для командної роботи, платформ для планування, аналітичних систем і інструментів на основі штучного інтелекту допомагає педагогам розвивати власні лідерські якості, бути більш гнучкими та адаптивними. Отже, цифрові технології постають не лише інструментом оптимізації роботи, а й потужним ресурсом формування інноваційного стилю лідерства в освіті.

Освіта переживає період стрімких змін, що зумовлює потребу у розвитку педагогічного лідерства, яке є ключовим чинником успішних трансформацій. Лідерські якості педагога сьогодні неможливі без ефективного використання цифрових інструментів, що забезпечують комунікацію, організацію освітнього процесу, аналітику та неперервний професійний розвиток.

Педагогічне лідерство охоплює здатність організовувати роботу колективу, мотивувати учасників освітнього процесу, приймати стратегічні рішення та впроваджувати інновації. В умовах цифровізації освіти важливою є цифрова компетентність педагогів, яка безпосередньо впливає на ефективність їхньої лідерської діяльності (Дженджеро & Сіренко, 2025; Іванюк & Овчарук 2022).

Педагогічне лідерство у сучасних умовах визначають як здатність педагога організовувати освітній процес, спрямовувати колектив та створювати сприятливе середовище для навчання й розвитку. Його сутність охоплює кілька ключових аспектів.

Передусім — *управління*, тобто ефективне планування, організація діяльності педагогів і студентів, координація процесів у закладі освіти. Лідер-учитель здатний вибудовувати освітній процес з урахуванням цілей, ресурсів та потреб учасників. Далі — *мотивація* — здатність надихати інших до навчання, професійного зростання, саморозвитку, прийняття зважених та обґрунтованих рішень. Педагог-лідер постає не лише наставником, а й мотиватором, який формує позитивний імідж навчального середовища. Не менш важливою є *інноваційність* — готовність до впровадження нових підходів, технологій та освітніх стратегій. Лідер у педагогіці сприяє створенню культури постійних змін і вдосконалення. І, нарешті, *комунікація* — вміння налагоджувати діалог, підтримувати співпрацю, будувати ефективні канали взаємодії між педагогами, студентами, батьками та адміністрацією.

Отже, педагогічне лідерство ґрунтується на поєднанні управлінських, соціальних та інноваційних умінь, які забезпечують ефективне функціонування освітньої спільноти.

У контексті педагогічного лідерства цифрові інструменти можна поділити на окремі групи за їх основними функціональними можливостями. Володіння відповідними компетентностями щодо використання інструментів кожної групи робить освітянина більш ефективним і впливовим.

Сервіси для комунікації — інструменти, що сприяють організації співпраці та взаємодії. Це може бути платформи для відеоконференцій (Zoom, MS Teams, Google Meet), корпоративні поштові служби та месенджери (Slack, Telegram, Google Chat, MS Teams), інтегровані середовища для командної роботи (Google Workspace, Microsoft 365, Notion for Teams).

Інструменти управління — застосунки, які допомагають планувати діяльність, контролювати виконання завдань, координувати проєкти (Trello, Asana, Notion, ClickUp).

Аналітичні сервіси — системи збору й аналізу даних, що дозволяють педагогам та адміністрації приймати обґрунтовані рішення (Google Analytics for Education, Power BI, Tableau).

Освітні та навчальні інструменти — онлайн-платформи, що забезпечують організацію освітнього процесу та професійний розвиток (Moodle, Coursera, EdEra, Prometheus), а також інструменти штучного інтелекту (ChatGPT, Copilot) для створення навчальних матеріалів та автоматизації завдань.

Ефективність педагогічного лідерства безпосередньо залежить від рівня сформованості цифрових компетентностей педагога. Цифрова компетентність охоплює вміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями для управління освітнім процесом; здатність критично оцінювати цифрові ресурси та добирати оптимальні інструменти; навички безпечної та етичної роботи в цифровому середовищі; використання аналітичних даних для прийняття рішень; інтеграцію інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, для вдосконалення навчання та викладання.

Лідерство у сфері освіти в умовах цифрової трансформації передбачає не лише вміння користуватися сучасними інструментами, а й здатність навчати інших членів колективу, створювати умови для розвитку їх цифрових компетентностей. Отже, педагог-лідер постає рушієм змін, який поєднує власний приклад, технологічну грамотність і стратегічне бачення розвитку освітнього середовища.

Попри очевидні переваги цифровізації освітнього процесу, впровадження цифрових інструментів у діяльність педагогів та освітніх закладів супроводжується певними труднощами. Насамперед, варто виокремити цифрову нерівність, яка виявляється у нерівному доступі освітян та здобувачів освіти до сучасних технічних засобів та стабільного інтернет-з'єднання. Залежно від місцезнаходження особи, рівень технічної забезпеченості може значно відрізнятися, що ускладнює створення єдиного освітнього простору.

Ще однією проблемою є низький рівень цифрової компетентності. Як засвідчують дослідження, деякі вчителі не володіють достатніми навичками роботи з програмними продуктами, аналітичними сервісами та сучасними платформами для комунікації чи управління (Іванюк & Овчарук, 2022). Це призводить до поверхового використання цифрових інструментів або взагалі відмови від них.

Важливою перешкодою є також опір змінам. Не всі педагоги готові приймати нові підходи до організації освітнього процесу. Традиційні методи навчання інколи сприймаються як більш зрозумілі та надійні, у той час як цифрові інновації викликають недовіру або страх перед додатковим навантаженням.

Водночас упровадження цифрових інструментів має беззаперечні переваги, які безпосередньо впливають на якість педагогічного лідерства. Передусім це підвищення ефективності управління: цифрові платформи дають змогу оптимізувати планування, моніторинг освітніх процесів та прийняття управлінських рішень на основі даних. Крім того, є розвиток співпраці. Комунікаційні інструменти забезпечують зручну взаємодію між учасниками освітнього процесу, сприяють формуванню командної роботи та швидкому обміну інформацією. Це посилює роль педагогічного лідера як координатора і наставника, який об'єднує освітню спільноту.

До того ж цифрові технології сприяють підтримці інноваційної культури. Використання нових сервісів, інструментів та аналітичних платформ мотивує педагогів експериментувати, шукати сучасні рішення, впроваджувати нові форми навчання. Це створює сприятливі умови для професійного розвитку та підвищує конкурентоспроможність освітнього закладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, цифрові інструменти є важливим чинником підтримки педагогічного лідерства в умовах змін (Булинін, 2025; Дженджеро & Сіренко, 2025; Поліщук, 2025). Вони допомагають педагогам бути більш гнучкими, приймати ефективні рішення та сприяти розвитку освітньої спільноти. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані зі створенням цифрових екосистем освітнього лідерства та активною інтеграцією інструментів штучного інтелекту в управлінські процеси.

Булинін, В. (2025). Квінтесенція поняття лідерства в науково-педагогічній думці США та України. *Актуальні питання гуманітарних наук, 83*(1), 315–321. https://aphn-journal.in.ua/archive/83_2025/part_1/49.pdf

Дженджеро, О., & Сіренко, К. (2025, February 14). Педагогічне лідерство як рушійна сила освітніх змін у сучасному ЗВО. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 187-191. https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/2412

Іванова, І. В. (2009). Лідерство в культурі педагогічного менеджменту. *Освіта регіону, 3*. https://social-science.uu.edu.ua/article/167

Іванюк, І., & Овчарук, О. (2022). Аналіз результатів опитування щодо цифрової компетентності вчителя в умовах організації дистанційного навчання. *Імідж сучасного педагога, 4*(205), 101–104. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-101-104

Ковальська, В. С. (2023). Педагогічне лідерство як умова формування стимулюючого освітнього середовища сучасного закладу освіти. *Інноваційна педагогіка, 62*(1), 157–160. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/62/part_1/32.pdf

Поліщук, В. (2025). Педагогічний лідер як агент змін: формування лідерської компетентності у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3*(143), 155–161. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/155-161

Євгенія ФАДЄЄВА
фахівець ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
fadieieva@karazin.ua

ПРОФЕСІЙНІ СПІЛЬНОТИ ОСВІТНІХ ЛІДЕРІВ ЯК МЕХАНІЗМ СТАЛОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: АНАЛІЗ БРИТАНСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ

Актуальність дослідження. Сучасне освітнє середовище України висуває безпрецедентні вимоги до освітніх лідерів. Підвищення складності управлінських завдань, необхідність ухвалювати виважені рішення в ситуаціях невизначеності та потреба у стратегічному плануванні вимагають від керівників не лише адміністративних навичок, а й здатності мислити системно, ініціювати зміни та ефективно співпрацювати. У цьому контексті традиційні моделі професійного розвитку демонструють свою недостатність, що зумовлює нагальну потребу в пошуку більш стійких та ефективних підходів.

Метою дослідження є аналіз моделі формування професійних спільнот, що діють на засадах спільного творення як механізму сталого професійного розвитку освітніх лідерів на прикладі британсько-українського досвіду.

Завдання дослідження:

1. Виявити ключові структурно-організаційні та педагогічні механізми, що сприяють формуванню професійних спільнот у рамках міжнародної програми «Лідерство для освітніх трансформацій» (LET) (Українська академія лідерства, н.д.).
2. Сформулювати висновки щодо ефективності моделі спільного творення для розбудови колективної спроможності освітніх лідерів.

Методологія і методи дослідження. Дослідження ґрунтується на методології кейс-стаді. Об’єктом аналізу є міжнародна програма LET.

Результати дослідження. Класичні підходи до професійного розвитку освітніх лідерів часто будуються за моделлю епізодичних, централізованих заходів, таких як семінари, тренінги чи курси підвищення кваліфікації. Такі формати переважно зосереджено на передачі конкретної інформації або навчанні певним процедурам, що є недостатнім для формування глибоких лідерських компетентностей. Основні обмеження цього підходу полягають у його відірваності від реального контексту роботи учасників, браку механізмів для тривалого застосування здобутих знань та відсутності системної підтримки колег.

Дослідження показують, що освітнім лідерам часто бракує спеціально організованих просторів для обміну досвідом, обговорення нагальних проблем та спільного пошуку рішень (Sahlin, 2023). Тож навіть найцінніші

знання, отримані на тренінгу, можуть залишитися нереалізованими, зважаючи на відсутність сприятливого середовища для їх реалізації та колективної рефлексії.

Як альтернатива традиційним моделям, у світовій освітній практиці все більшого поширення набуває концепція професійних спільнот. Професійна спільнота визначається як група фахівців, які регулярно та спільно працюють над поліпшенням власних навичок і знань за допомогою обміну досвідом, з чіткою орієнтацією на вдосконалення практики та досягнення кращих результатів (Keenan, 2022). Цей підхід знаменує собою фундаментальний зсув від парадигми індивідуального навчання до парадигми колективного професійного зростання.

Міжнародна програма «Лідерство для освітніх трансформацій» (Leadership for Educational Transformation, LET) ілюструє можливість методологічного впровадження принципів спільного творення і професійної взаємодії в дизайн і змістову модель програми розвитку освітніх лідерів. Аналіз її структури та педагогічних підходів дає змогу виявити, як окремі компоненти сприяють розвитку партнерської професійної взаємодії.

Серед основних структурно-організаційних механізмів варто виокремити такі:

1. *Міжнародне партнерство.* Співпраця між українськими інституціями (Українська академія лідерства, Український католицький університет) та провідним британським закладом вищої освіти (University of Warwick) є не лише репутаційним чи номінальним аспектом співпраці. Ця модель партнерства, власне, об'єднує взаємодоповнювані експертні середовища, що створює підґрунтя для спільного вироблення знань і практик у межах мультидисциплінарних команд.
2. *Багаторівнева навчальна програма (макро-, мезо-, мікрорівні).* Трирівнева структура програми, що охоплює розроблення освітньої політики (макрорівень), інституційне лідерство (мезорівень) та педагогічні практики (мікрорівень), надає учасникам цілісну та спільну рамку для розуміння освітніх систем. Така структура дає змогу лідерам, які працюють на різних рівнях системи, створювати системно узгоджені рішення.
3. *Різноманітний склад учасників:* Програма цілеспрямовано об'єднує лідерів із різних секторів — шкіл, закладів вищої освіти, державних установ, громадських організацій тощо. Це різноманіття є ключовим активом у процесі спільного творення (Queen Mary Academy, n.d.). Воно забезпечує широкий спектр перспектив та досвідів, що збагачує дискусії та веде до розроблення більш комплексних та інноваційних рішень. Такий підхід засвідчує, що освітнє лідерство визначається не посадою, а здатністю ініціювати зміни та впливати на розвиток системи (Connolly, James & Fertig, 2017).

Програма LET використовує конкретні педагогічні механізми, які активно стимулюють учасників до спільної творчої діяльності.

1. *Змішана модульна структура.* Змішана модульна структура програми — поєднання очних модулів (у Великій Британії та Україні) з онлайн-семінарами та проєктною діяльністю — забезпечує поетапну динаміку інтенсивної взаємодії, практичного застосування та рефлексії. Очні модулі забезпечують умови для встановлення довіри та соціально-професійної взаємодії учасників освітнього процесу, що є ключовою передумовою подальшого спільного вироблення рішень і практик. Онлайн-компоненти підтримують тривалість і структурованість спільної діяльності між очними етапами.
2. *Проєктне та кейс-орієнтоване навчання.* Навчання зосереджено на індивідуальних і групових проєктах та аналізі практичних кейсів освітніх змін, що дозволяє перевести його з теоретичної площини в практичну.
3. *Опора на досвід учасників.* Навчальна програма побудована так, щоб спиратися на професійний досвід учасників. Це не лише робить навчання більш релевантним, а й валідизує їхню експертизу, позиціонуючи їх як співтворців програми, а не лише слухачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Досвід програми LET демонструє, що міжнародне партнерство може слугувати ефективним засобом розвитку професійних спільнот на засадах спільного творення. Формування таких спільнот забезпечує механізми неперервного професійного розвитку освітніх лідерів і сприяє розвитку колективної здатності до трансформаційних змін. Подібні програми мають потенціал для масштабування, оскільки підтримують одночасно розвиток індивідуальних компетентностей, а також колективну спроможність до впровадження інновацій.

Подальші наукові пошуки доцільно пов’язати з:

- дослідженням ролі міжсекторної взаємодії як ключового активу у процесі спільного творення та її конкретного впливу на системне узгодження рішень в освітньому лідерстві;
- аналізом ролі довіри та психологічної безпеки як необхідних передумов для інтенсивної соціально-професійної взаємодії та спільного вироблення рішень у професійних спільнотах;
- проведенням емпіричного дослідження з учасниками програми «Лідерство для освітніх трансформацій» (LET) для оцінювання динаміки змін у їхніх лідерських компетентностях.

Українська академія лідерства. (н.д.). Leadership for Educational Transformation (LET). https://elc.ual.ua/let

Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, *47*(4), 504–519. https://doi.org/10.1177/1741143217745880

Keenan, M. (2022). Professional learning community (PLC). EBSCO Research Starters. https://www.ebsco.com/research-starters/education/professional-learning-community-plc

Queen Mary Academy. (n.d.). What is co-creation? Queen Mary University of London. https://www.qmul.ac.uk/queenmaryacademy/students/co-creation/what-is-co-creation/

Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals — how do experienced school leaders make sense of their professional learning? *Educational Management Administration & Leadership*, *53*(2), 380–397. https://doi.org/10.1177/17411432231168235

Маріанна ШВАРДАК
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету
anna-mari_p@ukr.net

ВІД НАСТАВНИКА ДО ЛІДЕРА: ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасна педагогічна парадигма переживає докорінні трансформації, викликані глобальними соціокультурними змінами, стрімким розвитком технологій, динамікою інформаційного суспільства та потребою у формуванні нових компетентностей у всіх учасників освітнього процесу. Традиційна роль викладача як єдиного джерела знань і наставника, який передає досвід від покоління до покоління, поступово втрачає актуальність і вже не відповідає вимогам сучасності. В умовах зростаючої доступності інформації та автоматизації рутинних процесів з'являється потреба в якісно новій педагогічній функції, що поєднує здатність не лише навчати, а й надихати, організовувати, мотивувати та вести за собою. Це актуалізує дослідження трансформації ролі викладача від наставника до лідера як ключової умови ефективності системи неперервної педагогічної освіти.

У науковій літературі проблему трансформації ролі викладача та підготовки педагогів до нових викликів розглядають у різних аспектах. У методичному порадник «Супервізія не ревізія» (Борисенко та ін., 2025) акцентується увага на супервізії як інноваційному інструменті професійного зростання педагогів, що сприяє розвитку їхньої рефлексивної та лідерської компетентності. Дослідження О. Джури, Н. Рідей, К. Шовш, & А. Білецької (2020) розкриває значення неперервної освіти у формуванні академічної культури викладачів закладів вищої освіти, що безпосередньо корелює з ідеєю формування освітнього лідерства. У праці З. Крамської (2025) окреслюється трансформація педагогічної освіти як відповідь на глобальні виклики, зважаючи на те, що особливу увагу приділяють новим компетентнісним підходам до підготовки викладачів. Інноваційну модель підвищення кваліфікації педагогів представлено у праці В. Сидоренко, А. Єрмоленка та Л. Горошкової (2021), які розробили «Школу лідерів професійної освіти» як цифровий програмно-методичний комплекс для сталого розвитку освітян. Дослідження В. Швидун, Л. Писарєвої, & К. Шахової (2025) присвячено проблемам підготовки майбутніх учителів у контексті реформування української школи, зокрема обстоюється необхідність поєднання традиційних знань із новими лідерськими та комунікативними навичками. У праці Л. Хоменко (2023) наголошується на важливості професійного розвитку вчителя-предметника в умовах цифрової трансформації освіти, що потребує нових форм підвищення кваліфікації та переосмислення ролі педагога. Водночас у

дослідженні М. Швардак (2021) висвітлено технологію лідерства в умовах закладу загальної середньої освіти, акцентовано на практичних інструментах формування лідерських компетентностей серед педагогів. Отже, аналіз останніх досліджень демонструє, що сучасна наукова думка послідовно розкриває багатовимірність трансформації педагогічної ролі, наголошуючи на необхідності розвитку лідерських компетентностей викладачів як ключового чинника успішної реалізації неперервної освіти.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування трансформації ролі викладача від наставника до лідера в умовах неперервної освіти та визначення комплексу лідерських компетенцій, що є необхідними для сучасного педагога.

У межах дослідження було **реалізовано завдання**: проведено аналіз історичної еволюції ролі викладача в освітньому процесі, визначено відмінності між традиційною моделлю наставника та новою моделлю освітнього лідера, ідентифіковано провідні компетенції, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності в умовах сучасних викликів, а також запропоновано концептуальну модель професійного розвитку викладача, зорієнтовану на формування його лідерських якостей.

Методологічну основу дослідження становлять системний та компетентнісний підходи. Системний дає змогу розглядати трансформацію ролі викладача як багатовимірний процес, що охоплює особистісний, управлінський та соціальний рівні, тоді як компетентнісний забезпечує акцент на формуванні конкретних компетенцій, необхідних сучасному педагогові. Важливим складником методології також є порівняльний аналіз, який уможливлює чітке розмежування понять «наставник» і «лідер» у педагогічній практиці.

Для досягнення поставленої мети застосовано **комплекс методів** науково-педагогічного дослідження. *Аналіз і синтез* літератури з педагогіки, психології та освітнього менеджменту дали змогу сформувати теоретичні засади дослідження. *Історико-ретроспективний* метод використано для з'ясування етапів еволюції ролі викладача — від сакральної постаті, що мала ексклюзивний доступ до знань, до виконавця навчальної програми. *Порівняльний аналіз* застосовано для чіткого визначення відмінностей між традиційною роллю наставника та новою роллю лідера, а *метод узагальнення* дозволив сформулювати концептуальне бачення моделі професійного розвитку викладача в умовах неперервної освіти.

Під час аналізу наукової літератури з'ясовано, що в історичній ретроспективі роль викладача еволюціонувала від сакральної постаті, що володіє ексклюзивним доступом до знань, до функціонального виконавця навчальної програми (Крамська, 2025; Джура та ін., 2020). Цей процес відбувався синхронно з еволюцією суспільних запитів: від потреби у збереженні та передачі знань до необхідності їх застосування, створення нових ідей та інновацій. Проте, з огляду на сьогоднішні реалії, коли інформація стає загальнодоступною, а технології дозволяють автоматизувати рутинні процеси, роль педагога виходить за межі простої трансляції даних. Відмінності між поняттями «наставник» і «лідер» у контексті педагогічної діяльності стають принципово важливими. Наставник переважно фокусується на передачі досвіду, показуючи, як робити, тоді як лідер орієнтований на розвиток потенціалу,

надихаючи до самостійного пошуку рішень та постійного самовдосконалення. Наставник є джерелом готових відповідей, тоді як лідер вчить ставити правильні запитання. Наставник ділиться своїм досвідом, тоді як лідер створює умови для того, щоб кожен міг отримати власний досвід, стати суб'єктом, а не об'єктом освітнього процесу.

Отже, теоретична цінність цього дослідження полягає в тому, що воно розглядає трансформацію ролі викладача не як зміну професійних функцій, а як системний перехід до моделі освітнього лідерства, що є рушійною силою впровадження інновацій. Це потребує цілеспрямованого формування у педагогів лідерських компетенцій, які виходять за рамки традиційних знань і навичок (Швардак, 2021). До цих компетенцій належать: візіонерство — здатність бачити майбутнє та формувати мотивуючу візію; емоційний інтелект — здатність розуміти та керувати власними емоціями й емоціями інших; та фасилітація — здатність організовувати ефективну командну роботу та керувати дискусіями. Ці компетенції є основою для створення гнучкої, адаптивної та інноваційної системи неперервної педагогічної освіти.

На основі ідентифікованих компетенцій пропонується розробити модель професійного розвитку викладача, орієнтовану на формування лідерських якостей. Ця модель передбачає інтеграцію трьох блоків компетенцій: особистісних (саморозвиток, візіонерство, емоційний інтелект), управлінських (фасилітація, управління змінами, проєктний менеджмент) та соціальних (ефективна комунікація, менторство, мережева взаємодія).

Реалізація цієї моделі потребує перегляду методичних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Необхідно відмовитися від монологічних форм навчання на користь інтерактивних методів, як-от кейс-стаді, проєктна діяльність, тренінги з розвитку Soft Skills та інші. Крім того, важливим елементом є створення персональних освітніх траєкторій, що дозволять кожному викладачеві розвивати саме ті компетенції, які є найбільш актуальними для його професійної діяльності. Замість пасивної передачі інформації, педагогічна освіта має стати простором для активного навчання, дослідницької діяльності та обміну досвідом (Швидун та ін., 2025).

Зазначене дає змогу зробити **висновок**, що трансформація ролі викладача від наставника до лідера є закономірним та критично важливим процесом для адаптації освітньої системи до сучасних реалій. Ефективна підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, орієнтовані на розвиток лідерських якостей, дають змогу викладачам не лише якісно виконувати свої функції, а й ставати рушійною силою інноваційних змін в освітній галузі. Це дозволить сформувати нове покоління педагогів, здатних не лише вчити, а надихати, не лише передавати знання, а створювати майбутнє.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні практичних механізмів формування лідерських компетенцій у педагогів, апробації запропонованої моделі професійного розвитку у закладах вищої й післядипломної освіти та оцінюванні її ефективності в реальних умовах освітньої практики.

Борисенко, Ю. О., Венгловська, О. А., Гладкова, Г. В., Новик, І. М., Стягунова, О. О., Федоренко, О. Ф., & Шеховцова, Я. В. (2025). *Супервізія не ревізія: методичний порадник*. Київ: УІРО.

Джура, О., Рідей, Н., Шовш, К., & Білецька, А. (2020). Роль неперервної освіти у формуванні академічної культури педагогічних працівників у ЗВО. *Освітній дискурс. Збірник наукових праць, 19*(1), 7–22.

Крамська, З. М. (2025). Трансформація педагогічної освіти у відповідь на глобальні виклики. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник*, 174–180.

Сидоренко, В., Єрмоленко, А., & Горошкова, Л. (2021). *Школа лідерів професійної освіти як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів в умовах сталого розвитку: цифровий програмно-методичний комплекс* (В. В. Сидоренко, наук. ред.). Біла Церква: БІНПО.

Хоменко, Л. (2023). Професійний розвиток вчителя-предметника в умовах цифрової трансформації освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, (1)*, 111–119.

Швардак, М. В. (2021). Технологія лідерства в умовах закладу загальної середньої освіти. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 100*(1), 292–305. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-292-305

Швидун, В., Писарєва, Л., & Шахова, К. (2025). Щодо підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах реформування української школи. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy, 1*(1), 128–134.

Luke HODSON
PhD in Psychology,
Assistant Professor,
University of Warwick, Coventry, UK
luke.hodson@warwick.ac.uk

STRENGTHS, SOCIAL SUPPORT, AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

Resilience is a somewhat prolific umbrella term used to capture a huge range of phenomena, from economic and business resilience (Negri et al, 2021), to ecological and sustainable resilience (Elmqvist et al, 2019), through to psychological responses to trauma (Denkla et al, 2020). Whilst the applications of this term can be vast, in the current work psychological resilience is considered as an individual's ability to 'bounce back', return to 'normal', or as *"patterns of positive development in the context of adversity (Masten & Barnes, 2018, p. 2)"*; in other words, maintaining a level of wellbeing after experiencing something stressful. In a real-world context, to explore whether an individual is acting resiliently, one would consider if an individual is coping well (given the circumstances), and the extent of the risk or stressor being experienced. Yet, these factors used to assess resilience in turn call into question what positive adaption may look like, or indeed what normal looks like, and how much this differ between individuals and groups. Here, two features (i.e., strengths, and the importance of social support) that are associated with increased resilience are explored, and it is posited that this may also be associated with psychological capital.

There are a range of ways to conceptualise psychological resilience that span both external (e.g., meeting social norms) and internal (e.g, psychological wellbeing). Lepore et al (2006) set out a three factor framework of resilience: Recovery (i.e., returning to normal), Resistance (i.e., stressors have a lesser or reduced impact), and Reconfiguration (i.e., adapting to change, and establishing a new normal). De la Fuente et al (2021) make a distinction between proactive (i.e., adapting to change) and reactive (i.e., enduring through stressors) resilience. Pinto et al (2024) posit that the action of resilience (i.e., reframing) reflecting the practices of Cognitive Behavioural Therapy, and that this may be a useful avenue for promoting resilience, suggesting that individuals have capacity to increase their resilience through training, and/or that being psychologically resilient may look different across individuals.

Thinking specifically about resilience across the lifespan, Werner (1995) identified that 33% of children at risk of adversity appeared invulnerable to negative psychosocial outcomes (e.g., reduced wellbeing). Werner posits that chief among the factors needed to foster psychological resilience in children is social

support and a network to mitigate the risks associated with adversity. This position bears out in low-level resilience interventions (such as adaptive coping skills training) developed to mitigate against conflict stressors, with a focus on social connection and support.

Within the character strengths literature, the importance of social support is further echoed. Waters et al (2022) explored resilience during the COVID-19 pandemic and concluded that factors such as character strengths, social connection, and self-compassion were all significant in ameliorating mental illness and bolstering mental wellbeing. Equally, de la Fuente et al (2022) found a direct predictive effect between character strength and resilience. Additionally, de la Fuente et al also found differences between the types of strengths associated with proactive-reactive resilience factors; in short there is evidence of a variety of pathways between strengths and resilience. Finally, the importance of developing and maintaining an understanding of strengths in order to maintain a high level of environment-strengths congruence is supported by Gander et al (2016), who concluded that individuals who are able to work in environments in which they regularly use their strengths are more resilient. In sum, positive individual differences appear to be a route through which psychological resilience can be further understood and potentially bolstered.

Examples of the strength-resilience pathway can be found when looking at specific strengths across the lifespan. Hope (i.e., positive expectations about the future, and the ability to set and achieve goals) was found to be a significant predictor of flourishing in children who experience trauma (Munoz et al, 2020). Perseverance (associated with bravery, courage, zest) was utilised as part of an intervention program to support as risk children increase internal adaptions/resilience (Duan et al, 2023). Gratitude has been found to mediate the impact of childhood maltreatment in social wellbeing (Ye et al, 2024). Interesting, gratitude further evidences the importance of social support and connection (Doi et al, 2021), and social support have been found to mediate the link between gratitude and wellbeing, suggesting that strengths and resilience may have a reciprocal relationship in maintaining wellbeing. Sharma et al (2024) indicate the importance of purpose and deliberate actions in facilitating increased resilience, specifically that increased understanding (termed awakening of purpose) is a positive predictor of resilience.

Finally, a note on the potential importance of strengths and social support as developing and maintaining the psychological resource needed for an individual to be psychologically resilient. In line with other theories from positive psychology (i.e., the Broaden and Build hypothesis; Fredrickson, 2001), positive experiences, emotions, and traits have been established as having a positive impact on behaviour (e.g., cognitive flexibility; Hodson et al, 2021) via the increase of psychological resources. It can be theorised that the impact of strengths, and/or social support facilitates psychological resilience via increased psychological resources, that are ‘spent’ to ameliorate the impact of risky or stressful experiences.

In conclusion, individual differences appear to be a rich source of information about resilience, and have a clear capacity for low-level interventions that can support individual, and group psychological resilience.

de la Fuente, J., Urien, B., Luis, E. O., González-Torres, M. C., Artuch-Garde, R., & Balaguer, A. (2022). The Proactive-Reactive Resilience as a Mediational Variable Between the Character Strength and the Flourishing in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological resilience: An update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, *11*(1), 1822064.

Doi, S., Koyama, Y., Tani, Y., Murayama, H., Inoue, S., Fujiwara, T., & Shobugawa, Y. (2021). Do Social Ties Moderate the Association between Childhood Maltreatment and Gratitude in Older Adults? Results from the NEIGE Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(21), 11082.

Duan, W., Yu, X., & Tang, X. (2023). "Humor A B C" Program: Specific Strength Intervention in Facilitating the Positive Development of Left-Behind Children. *Journal of Happiness Studies*, *24*(4), 1605-1624.

Elmqvist, T., Andersson, E., Frantzeskaki, N., McPhearson, T., Olsson, P., Gaffney, O., Takeuchi, K., & Folke, C. (2019). Sustainability and resilience for transformation in the urban century. *Nature Sustainability*, *2*(4), 267-273.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226.

Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive Psychology Interventions Addressing Pleasure, Engagement, Meaning, Positive Relationships, and Accomplishment Increase Well-Being and Ameliorate Depressive Symptoms: A Randomized, Placebo-Controlled Online Study. *Frontiers in Psychology*, *7*.

Hodson, L. (2021). Dear diary: Evaluating a goal-oriented intervention linked with increased hope and cognitive flexibility. *Personality and Individual Differences*, *168*, Article 110383.

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, *5*(7), 98.

Pinto, M. T., Veiga, M. N. V., & Macedo, C. E. (2024). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on resilience of adults: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, *34*(2).

Munoz, R. T., Hanks, H., & Hellman, C. M. (2020). Hope and resilience as distinct contributors to psychological flourishing among childhood trauma survivors. *Traumatology*, *26*(2), 177–184.

Negri, M., Cagno, E., Colicchia, C., & Sarkis, J. (2021). Integrating sustainability and resilience in the supply chain: A systematic literature review and a research agenda. *Business Strategy and the Environment*, *30*(7), 2858–2886.

Waters, L., Algoe, S. B., Dutton, J., Emmons, R., Fredrickson, B. L., Heaphy, E., Moskowitz, J. T., Neff, K., Niemiec, R., Pury, C., & Steger, M. (2022). Positive psychology in a pandemic: Buffering, bolstering, and building mental health. *The Journal of Positive Psychology*, *17*(3), 303–323.

Werner, E. E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(3), 81–84.

Ye, Y., Zhu, N., Zhao, J., Yang, X., Wang, Q., & Kong, F. (2024). Childhood emotional maltreatment predicts social well-being beyond individual well-being: A daily diary study. *The Journal of Positive Psychology*, *0*(0), 1–11.

Natasha SUKHANOV
PhD, Head of Research Programs at The Association for Assistance and Inclusion (Israel), SEB approach specialist
natalia@iif-inclusion.org

Marina KRISOV
Specialist in inclusive education, CEO of IIF — International Inclusion Foundation, Head of Educational Programs at The Association for Assistance and Inclusion (Israel), co-founder of the SEB approach
marina@iif-inclusion.org

Sveta REVICH
Occupational therapist, child development specialist, Head of Correctional Programs at The Association for Assistance and Inclusion (Israel), co-founder of the SEB approach
sveta@iif-inclusion.org

THE SENSORY-EMOTIONAL-BEHAVIORAL (SEB) APPROACH AS A TOOL FOR PREVENTING TEACHER BURNOUT AND DEVELOPING RESILIENT, INCLUSIVE EDUCATION

Introduction

Global education systems are experiencing instability due to the post-pandemic recovery, political transitions, and economic uncertainty. Teachers are required to adapt to increasingly diverse classrooms and heightened demands, frequently without sufficient institutional support. These factors have contributed to a rise in teacher burnout, characterized by exhaustion, detachment, and diminished efficacy (Maslach & Leiter, 2016). Burnout negatively impacts motivation, retention, instructional quality, and the overall school climate.

Teacher well-being forms the foundation for sustainable and inclusive education. Developing educators' resilience requires systemic support that integrates inclusive values with emotional competence, empathy, and adaptive practices. Recent research demonstrates that enhancing emotion regulation, empathy, and sensory awareness can reduce stress and strengthen teaching effectiveness (Flook et al., 2013; Brunsting et al., 2014; Cochran & Peters, 2023). This paper examines how the Sensory–Emotional–Behavioral (SEB) framework enhances teacher well-being and fosters inclusion by incorporating emotional regulation, sensory balance, and adaptive practices into professional development.

Inclusive Education and Teacher Well-Being

Inclusive education is grounded in the principles of equity, participation, and respect for diversity, enabling all learners to succeed within a shared environment. Teachers, as the primary facilitators of these objectives, must demonstrate strong emotional regulation, empathy, and resilience to address diverse needs while maintaining their professional identity and well-being.

Teacher burnout, resulting from heavy workloads, emotional demands, and insufficient support, has been extensively documented worldwide, including in conflict-affected systems such as Ukraine's (Maslach & Leiter, 2016; Brunsting et al., 2014). Effective prevention requires strategies such as mentorship, supportive leadership, and collegial collaboration. Furthermore, training in emotional regulation and mindfulness has been shown to help teachers manage stress and maintain well-being (Jennings & Greenberg, 2009; Flook et al., 2013)

Teacher well-being depends on emotional stability, self-efficacy, and a sense of purpose. When educators perceive themselves as valued and capable, motivation, professional relationships, and learning outcomes improve. Conversely, emotional strain and challenges related to diversity can undermine empathy, confidence, and instructional quality.

Theoretical Foundations of Resilience and Competence

Two theoretical frameworks inform the understanding of teacher resilience and burnout prevention. Sensory integration theory (Ayres, 1972) associates effective sensory processing with emotional and behavioral regulation, suggesting that balanced sensory input can prevent cognitive and emotional overload. Emotional intelligence theory (Goleman et al., 2002) emphasizes self-awareness, empathy, and social skills, which are essential for resilience in professional and personal contexts.

Educator competence in inclusive settings encompasses both humanistic and technical dimensions. Humanistic qualities, such as empathy, equity, emotional intelligence, and belief in each learner's potential, foster a sense of belonging and respectful relationships. Technical skills involve instructional adaptation, teamwork, and behavior management. Together, these competencies enhance teachers' self-efficacy and their impact on inclusion.

Integrating emotional balance with professional competence during teacher training promotes reflection and collaboration. This approach enables teachers to address diversity and challenges constructively. Such integration contributes to the development of sustainable, inclusive education systems.

The Sensory–Emotional–Behavioral (SEB) Approach

The SEB approach, developed by the International Inclusion Foundation, integrates sensory, emotional, and behavioral components to address both teacher and student well-being within a single, evidence-based framework. Drawing on sensory integration (Ayres, 1972), emotional intelligence (Goleman et al., 2002), and research on social and emotional learning (Beltman et al., 2011; Mansfield & Weatherby-Fell, 2016; Jennings & Greenberg, 2009), the SEB model promotes systemic inclusion and advances professional sustainability.

The SEB framework conceptualizes emotional balance as a skill rather than merely a coping mechanism. It promotes reflection, sensory awareness, and adaptive actions as interconnected processes that foster teacher resilience and classroom inclusion. Through self-regulation, co-regulation, mindfulness, and peer reflection, SEB supports teachers in managing stress, maintaining motivation, and sustaining empathy, particularly during periods of crisis and change.

The SEB framework is operationalized through three mutually reinforcing components:

- Sensory Regulation: Grounding and calming strategies are employed to reduce sensory overload and enhance attention. Research indicates that these emotion regulation skills decrease stress and burnout (Flook et al., 2013).
- Emotional Self-Awareness: Reflective techniques, emotional mapping, and empathy training facilitate personal regulation and professional presence. Peer-supported reflection has been shown to enhance resilience and job satisfaction (Jennings et al., 2009).
- Adaptive Behavioral Strategies: Flexible communication, conflict management, and classroom management skills are utilized to build self-efficacy and reduce stress.

Practical Outcomes and Educational Impact

The SEB approach equips teachers with tools to address students' sensory, emotional, and behavioral needs while fostering their own resilience. Educators are trained to create sensory-safe classrooms, develop support plans, and analyze challenging situations. This structured process transforms fragmented responses into clear, purposeful strategies that enhance student well-being and engagement.

Traditional teacher training often neglects the emotional and sensory dimensions of learning, leaving educators unprepared to address complex classroom challenges. The SEB framework addresses this gap by providing assessment tools, intervention models, and reflection protocols. By incorporating emotional regulation and inclusion into professional development, SEB transforms resilience into a collective resource within classrooms.

The SEB approach integrates two distinct domains to enhance the effectiveness of inclusive educators:

- **Worldview and values** encompass empathy, equity, emotional intelligence, and belief in each learner's potential. This humanistic orientation shapes teachers' sense of purpose and professional relationships. It also helps foster a sense of belonging and a sense of their own capacity.
- **Knowledge and techniques** refer to practical skills such as understanding special educational needs, implementing differentiated instruction, and applying effective behavior management strategies. Collaboration, co-teaching, and teamwork further promote professional growth and well-being.

Together, these domains constitute core competencies for inclusive teaching and the SEB approach. They form the foundation for sustainable, inclusive practices that support teacher well-being and address the diverse needs of learners

In the aftermath of the pandemic, student anxiety and social changes have increased. Frameworks such as SEB offer essential support for schools by promoting inclusion, enhancing teacher well-being, and fostering resilient learning communities capable of managing emotions effectively.

Conclusion

Inclusive education is based on the principle that all learners have an equal right to participation and belonging. The Salamanca Statement (UNESCO, 1994) affirms inclusion as a value-driven process rooted in equality, diversity, and acceptance. Achieving genuine inclusion requires educational systems to adapt to learners' needs, not the other way around.

Philosophically, education is a social endeavor that fosters empathy, cooperation, and collective development. Creating inclusive ecosystems depends on professional training that builds both technical and emotional skills. When applied fully, inclusive education goes beyond academic achievement to drive social transformation. Embedding dignity, empathy, and belonging into daily practice benefits everyone in the educational community. Frameworks such as SEB put these values into action, offering a model for resilient and inclusive education that can be adapted to different cultural and institutional contexts.

The SEB approach provides a comprehensive framework for educators in inclusive environments. By integrating sensory regulation, self-awareness, and behavioral strategies, SEB promotes well-being, reduces burnout, and supports empathetic teaching. This model treats emotional balance as a core professional skill, not just a coping strategy. As a result, SEB strengthens both individual and organizational capacity to deliver inclusive, high-quality education despite social and economic challenges, serving as a key pathway to more equitable and sustainable education systems worldwide.

Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Western Psychological Services.

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6*(3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 681–711. https://dx.doi.org/10.1353/etc.2014.0032

Cochran, L., & Peters, M. (2023). Mindful preparation: An exploration of the effects of mindfulness and SEL training on pre-service teacher efficacy and empathy. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103986

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (n.d.). https://casel.org

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374–390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Mansfield, C. F., & Weatherby-Fell, N. L. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout*. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.

Monsillion, J., Zebdi, R., & Romo-Desprez, L. (2023). School mindfulness-based interventions for youth, and considerations for anxiety, depression, and a positive school climate: Systematic literature review. *Children (Basel)*, *10*(5), 861. https://doi.org/10.3390/children10050861

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Kyrylo KRYVOSHEI
PhD student, V.N. Karazin Kharkiv National University
kyrylo.kryvoshei@student.karazin.ua

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS A FACTOR IN BUILDING STRESS RESISTANCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN WARTIME

Relevance of the research topic. Modern higher education students in Ukraine have found themselves under martial law, which has radically transformed not only the educational environment but also the entire spectrum of life circumstances. The constant threat to life, loss of loved ones, forced displacement, destruction of social ties, and uncertainty about the future create a unique context in which the learning process is accompanied by a high level of psycho-emotional tension. Under such conditions, the development of stress resistance becomes of key importance as the ability to maintain inner balance, adapt to challenges, and function effectively despite stress factors. Stress resistance is not only the key to successful acquisition of academic knowledge but also an important prerequisite for personal development, preservation of mental health, and building a future professional trajectory (Kryvoshei, 2023). At the same time, stress resistance is not an innate trait—it is formed in the course of life and educational experience and requires purposeful development (Kondratska & Kryvoshei, 2024, p. 842). Therefore, in the realities of war, the enhancement of psychological competence of higher education students becomes especially relevant.

Research objectives and tasks. Psychological competence encompasses knowledge about the nature of stress and coping mechanisms, developed skills of self-regulation, empathy, constructive communication, as well as the ability to critically assess one's own emotional states and respond adaptively to challenges. It helps students to better understand themselves, their emotions and states, more confidently overcome stress and regulate emotions, as well as interact more effectively with others. Psychological competence is the foundation for building stress resistance since it provides students with tools of self-help and mutual support, strengthens their confidence in personal resources, and reduces the risk of maladaptation. Thus, the development of psychological competence becomes an integral pedagogical condition for strengthening stress resistance of future professionals, which is particularly important in the context of war and post-war recovery of the country. **The aim of the study** is to substantiate the role of psychological competence as a key pedagogical condition for the development of stress resistance in higher education students under wartime conditions. **The objectives of the study are:** to analyze theoretical approaches to understanding the phenomenon of psychological competence and to determine the relationship between psychological competence and stress resistance among higher education students.

Research methodology and methods. The research is based on a competence-oriented and systemic approach, which considers stress resistance as an in-

tegrative personal quality formed through the development of psychological competence. The study employs theoretical methods, including analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific literature, to clarify the conceptual framework and determine the structural components of psychological competence.

Research results. The analysis of Ukrainian scholars' works reveals the absence of a single, universally accepted definition of the concept of "psychological competence." This demonstrates the multifaceted nature of the phenomenon and the existence of different methodological approaches to its study. Each researcher emphasizes certain key aspects, reflecting its specificity in various contexts. For example, O. Bakalenko defines psychological competence as the integral ability of an individual to self-knowledge, self-control, effective communication and interaction with others, self-development, and self-realization. This approach underlines its comprehensive character, which includes both personal processes (self-knowledge, self-control) and external ones (communication, interaction). The author concludes that this competence is crucial for the modern specialist and largely determines his or her life and professional success (Bakalenko, 2017, p. 135). In addition, psychological competence may be understood as the ability to effectively apply a structured system of knowledge for establishing personal, social, and professional interaction (Tsilmak, 2009, p. 128); as an independent subsystem in the structure of professional competence, expressed in an individual's ability to interact with people in the system of interpersonal relations (including the ability to orient oneself in social situations, determine personal characteristics and emotional states of others, and choose adequate ways of communication) (Yermakov, 2002, p. 200); as a set of communicative, perceptive, and interactive knowledge enabling orientation in social situations and making appropriate decisions (Orban-Lembryk, 2003, p. 131); as a necessary component of professional competence, forming professionalism throughout life (Miloradova & Shevchenko, 2021, p. 49).

At the core of psychological competence are several interrelated components: self-knowledge and self-control (the ability to understand oneself, one's emotional states, motives, and behavioral reactions, as well as to manage them); effective communication and interaction (the ability to build and maintain constructive interpersonal relations, choose appropriate ways of communication, and navigate social situations); self-development and self-realization (the aspiration for continuous improvement, development of personal potential, and achievement of life goals). Psychological competence affects a person's ability for self-control, self-development, self-realization, self-knowledge, and effective interaction with others, and presupposes a wide range of skills (self-awareness, self-regulation, effective communication, cooperation, self-development, self-realization, etc.) (Bakalenko, 2017, p. 136). In other words, psychological competence is related to awareness and analysis of one's abilities, needs, goals, opportunities, personal characteristics, and emotions; constructive expression of emotions and thoughts; the ability to cope with stress, tension, and frustration, control one's behavior; use effective communication strategies and build trusting relationships; strive for self-improvement and personal realization, and increase one's efficiency and productivity.

In the context of modern challenges in Ukraine's education system, which have created a particular need for the development of stress resistance among students, psychoeducation acts as the main tool for enhancing psychological competence. Psychoeducation provides students with systematic knowledge about the nature of stress, its causes, manifestations, and possible consequences for mental and physical health. It aims at fostering conscious attitudes toward one's emotional and physical state, helping to understand that stress is a natural and normal reaction of the body to challenges, though its excessive or prolonged impact may have destructive consequences (Kryvoshei, 2025, p. 172). An important task of psychoeducation is also the normalization of experiences and the development of practical skills of self-help, emotional self-regulation, anxiety management, and restoration of inner resources. Psychoeducation acquires particular importance as a tool for enhancing psychological competence, since it not only provides knowledge about stress management mechanisms but also fosters the ability to recognize and regulate one's emotions and states under difficult circumstances, as well as interact more effectively with others. Through psychoeducational practices, higher education students are given the opportunity to purposefully develop their psychological competence, which serves as the foundation for stress resistance and successful adaptation to the challenges of wartime.

In the process of developing students' psychological competence, it is important not to limit oneself to theoretical knowledge but to combine psychoeducational approaches with practical exercises and the creation of a supportive educational environment. It is essential to acquaint students with different types of stress—eustress, which can mobilize and stimulate development, and distress, which is destructive and requires timely coping. Discussion of individual stressors, such as exams, deadlines, or social pressure, helps students identify their own triggers and become aware of their impact on emotional states. Equally important is providing information about effective stress management methods: rational time management, maintaining a healthy lifestyle, developing social connections, and the ability to seek help. A crucial component is the introduction of practical techniques that enable students to directly manage their state. These include breathing and relaxation exercises, elements of meditation, autogenic training, and physical activity as a natural way of reducing tension. Cognitive-behavioral techniques are effectively applied in student work to help change destructive beliefs and develop flexible thinking. Elements of the gestalt approach can promote the completion of "unfinished situations," thereby reducing emotional stress.

A comprehensive approach involves not only individual work but also the creation of a favorable learning environment based on mutual support and trust. The formation of social support plays an important role and is implemented through group tasks, collective projects, and extracurricular activities. A sense of belonging to a community, the opportunity to share experiences, and mutual assistance significantly reduce feelings of isolation and stress. Equally important is the development of internal personal resources. Educators can help students build psychological competence that includes self-awareness, self-regulation, and emotional intelligence. At the same time, it is essential to support the development of a resilient life stance based on optimism and confidence in one's own abilities, as well as to teach effective time-management skills. In addition, elements of role-

playing and simulation exercises can be integrated into the educational process, allowing students to practice constructive coping strategies in stressful situations, reduce anxiety, and increase confidence in their abilities in a safe setting.

In wartime, higher education students face unprecedented challenges that significantly affect their psychological state and the quality of their learning. In this situation, psychological competence acquires special significance, as it helps not only to overcome the difficulties of the present but also to continue learning, develop, and maintain mental health. Psychological competence serves as the foundation for stress resistance, as it ensures the ability to recognize and adequately respond to stress factors. Instead of panic or despair, a student with developed self-regulation skills can find internal and external resources that allow adaptation to changing conditions. It also promotes conscious emotion regulation, which is especially important during wartime, when students experience intense states of fear, anxiety, anger, or helplessness. The ability to constructively express and process these emotions helps maintain inner balance. Moreover, psychological competence fosters flexibility of thinking and behavior, facilitating adaptation to new learning conditions, relocations, or limited access to resources. It expands students' capacities not only in self-help but also in providing support to others, strengthening social bonds, and forming a more cohesive, resilient academic community.

Conclusions and prospects for further scientific research. It is important to emphasize that psychological competence has a universal character: it goes far beyond the educational process and becomes the basis for personal development and life success. Unlike narrow professional knowledge and skills, which may lose relevance, the abilities of self-awareness, self-control, and self-realization remain essential throughout life. Therefore, the effective development of stress resistance among students is possible only through a comprehensive approach that integrates psychoeducation, practical techniques, social support, the development of internal resources, and the cultivation of a healthy lifestyle. Such a strategy not only enhances students' psychological competence but also creates conditions for their personal growth and successful adaptation to contemporary challenges. Further scientific research may focus on the development and empirical testing of pedagogical models and programs aimed at enhancing psychological competence and stress resistance among higher education students. It is also relevant to study the long-term impact of such interventions on students' academic success, mental well-being, and professional formation. Future studies could explore the relationship between psychological competence and other personal resources, such as emotional intelligence, resilience, and coping flexibility, as well as identify gender, socio-cultural, and contextual factors influencing their development in wartime and post-war conditions. In addition, it would be useful to develop diagnostic tools to assess the level of psychological competence and stress resistance in different groups of students.

Supervisor: Sergiy Belyaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education, and Educational Management in Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy".

Bakalenko, O. (2018). Psychological competence as a key competence of a modern specialist. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: The Theory of Culture and Philosophy of Science, 58*, 132–138. https://doi.org/10.26565/2306-6687-2018-58-22

Yermakov, T. (2002). Individual misunderstanding of the concept of "I" as a key competence of personality in the conditions of modern information society. *Scientific studies in social and political psychology, 6*(9), 200–207. [In Ukrainian].

Kondratska, L., & Kryvoshei, K. (2024). Mechanisms of stress resistance development in higher education students as the basis of mental health. *Current Issues in Modern Science. Pedagogy Series, 8*(26), 836–849. [In Ukrainian]. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8(26)-836-849

Kryvoshei, K. (2023). The impact of stress on higher education students in the context of military conflict. *Innovative pedagogy, 2*(71), 57–63. [In Ukrainian]. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11

Kryvoshei, K. (2025). The role of psychoeducation in enhancing higher education students' stress resistance. *Innovate Pedagogy, 1*(81), 169–175. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.1.33

Miloradova, N., & Shevchenko, V. (2021). Analysis of existing approaches to determination of professional-psychological competence of soldiers of the national guard of Ukraine. *Dnipro Scientific Journal of Public Administration, Psychology, Law / Section 3 Psychology, 3*(8), 48–53. [In Ukrainian]. https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.8

Orban-Lembryk, L. (2003). The communicative space of interpersonal relations. *Bulletin of the Precarpathian University. Philosophical and Psychological Sciences, 4*, 130–136. [In Ukrainian].

Tsilmak, O. (2009). Components of the competency structure. *Science and education, 1–2*, 128–134. [In Ukrainian].

Наталія АВШЕНЮК
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
nataliya.avshenyuk@gmail.com

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: ВИКЛИК ЧИ ІННОВАЦІЯ У XXI СТОЛІТТІ?

Актуальність дослідження. Упродовж XIX — XX століть зміст підготовки вчителів набував міждисциплінарного характеру, послідовно інтегруючи знання різних галузей науки: філософії, філології, історії, математики, педагогіки, психології, менеджменту, соціології тощо. Його «мета полягала не лише у формуванні практичних умінь і навичок викладання [у вчителів. Він спонукав] до рефлексії власної професійної діяльності та навчальної діяльності учнів у пошуку кращих підходів для удосконалення обох; <…> заклав підвалини для розвитку дослідницько-орієнтованої професійної підготовки» й удосконалення вчителів (Авшенюк, 2025, с. 151–152). Новочасні виклики, пов'язані з підтриманням педагогічної ефективності в умовах постійно мінливого освітнього середовища, актуалізують важливість підготовки майбутніх учителів та розвитку у них професійних компетентностей, які б сприяли формуванню педагогічної гнучкості й мобільності, зосереджуючись при цьому на свідомому розумінні контексту (Du Plessis, 2023).

У першій чверті XXI століття зміст підготовки вчителів набув увиразнених і стійких рис міждисциплінарності, зорієнтовуючи освітніх експертів та «викладачів педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО) на розроблення міждисциплінарних освітніх програм, які у сучасних швидкозмінних умовах постійної невизначеності сприяють підготовці педагогів, здатних ефективно працювати в освітньому середовищі, що характеризується багатозадачністю, мультикультурністю, цифровізацією, широкою інклюзією, суттєвим соціально-емоційним навантаженням» (Авшенюк, 2025, с. 152) та у цілому підтримує досягнення цілей сталого розвитку 2030, визначених ОНН. Тож актуальні концепції підготовки вчителів у XXI столітті акцентують на цінності навичок широкої комунікації і співпраці, креативності й критичного мислення, передбачають усвідомлення майбутніми педагогічними працівниками активної й автентичної суб'єктної позиції, відповідальності за вибудовування власної професійної ідентичності і траєкторії неперервного розвитку (OECD, 2025).

Мета і завдання дослідження. Попри наявність в українському науковому дискурсі належних наукових і методичних напрацювань щодо окремих аспектів інтегрування змісту освіти на міждисциплінарних засадах, додаткової уваги потребують підходи, що відповідають саме потребам підготовки педагогічних працівників. Вивчення досвіду зарубіжних країн, які вже мають певний доробок у цій сфері, може бути корисним для адаптації кращих практик до українського контексту. На наше переконання, осмислення

пріоритетних традицій конструювання курикулуму підготовки вчителів на різних етапах еволюції педагогічної освіти впродовж XX — першої чверті XXI ст. забезпечить глибше розуміння минулого, увиразнить проблемні питання, стимулюватиме дискусію про походження і мету змісту та сприятиме побудові міцного фундаменту для подальшого розвитку освітньої системи. Мета цього дослідження полягає у студіюванні концепцій, підходів та теорій, що становлять основу розвитку міждисциплінарного інтегрування змісту педагогічної освіти, а також аналізі міжнародного дискурсу в академічному співтоваристві щодо його впливу на підвищення якості підготовки педагогічних працівників.

Методологія і методи дослідження. На підставі інтегрованого аналізу наукової й навчально-методичної літератури з визначеної тематики здійснено перегляд, вивчення, критичний аналіз та синтез репрезентативних літературних джерел з теми дослідження з метою генерування нових практико-орієнтованих ідей імплементації міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти з урахуванням продуктивного зарубіжного досвіду та перспективних напрямів дослідження встановленої проблеми.

Результати дослідження. Попри майже півстолітню історію розвитку міждисциплінарного навчання і викладання, інтеграції змісту освіти й підготовки та інших педагогічних підходів, які «навмисно виходять за традиційні дисциплінарні межі в освітньому процесі» (Cohen et al., 2024), дослідники фіксують недостатність уваги до цієї проблеми, зокрема до сутності міждисциплінарності та її концептуалізації, до вагомих переваг та унікальних можливостей її ефективної реалізації. Аналіз літератури з теми дослідження засвідчив, що нині упровадження міждисциплінарного підходу у зміст педагогічної освіти є викликом як для вчителів, так і для тих, хто їх навчає, з огляду на певні зовнішні і внутрішні чинники, а саме: монодисциплінарний характер шкільної і педагогічної освіти; усталена дисциплінарна ідентичність педагогів, яка базується на їхній дисциплінарній експертизі; недостатність емпіричних досліджень про ефективність запровадження міждисциплінарного виміру у педагогічну освіту; слабке методичне підґрунтя для розроблення міждисциплінарних освітніх програм педагогічного профілю; низький рівень мотивації вчителів до розроблення міждисциплінарних навчальних курсів (Cohen et all, 2024).

Сучасні теоретичні підходи визначають інноваційність міждисциплінарності на основі трьох взаємопов’язаних складових: 1) епістемологічної (поєднання методологій і парадигм різних дисциплін для створення нових способів пізнання (Klein, 2017); 2) пізнавально-педагогічної (застосування активних, проєктно-орієнтованих методів, що стимулюють метакогніцію й інтеграцію знань (Schijf et al., 2022; Santaolalla et al., 2020); 3) інституційної (реструктуризація організаційних практик ЗВО: міжфакультетські команди, нові моделі кадрової підтримки та системи винагород (Frodeman, 2017). Разом ці складові формують механізм інноваційного впливу, що трансформує як зміст, так і процес підготовки педагогів. Інноваційність міждисциплінарного підходу полягає не просто в тематичній комбінації дисциплін, а в реконцептуалізації цілей освіти — від навчально-орієнтованого до

проблемо- та компетентнісно-орієнтованого підходу, де вчитель постає як фасилітатор інтегративного навчання (Brooks et al., 2019).

У прогресивних університетах зарубіжних країн спостерігається тенденція до переходу від фрагментованих моделей конструювання змісту підготовки вчителів до мережевих, у яких дисципліни взаємодіють у межах тематичних модулів, що сприяє формуванню інтегративного мислення в майбутніх педагогів. Такий підхід сприяє формуванню цілісного професійного світогляду педагога та здатності до вирішення комплексних освітніх проблем. Наприклад, в Австралії міждисциплінарні курси розробляють командно, поєднуючи природничі, соціальні та гуманітарні дисципліни (Hammond & McCallum, 2010). З-поміж переваг міждисциплінарного підходу варто виокремити підвищення релевантності підготовки вчителя, розвиток здатності до синтезу знань, рефлексії та комунікації, а також зниження професійної ізоляції педагогів (Schijf et al., 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Міждисциплінарність змісту підготовки вчителів у XXI столітті є водночас викликом і інновацією: вона потребує переосмислення теорії, методології й партнерства в організації підготовки, з опертям на дослідницько-орієнтовані та практико-інтегровані підходи, демократизацію знання і підтримку вчителя впродовж професійного вдосконалення й кар'єрного зростання. Сучасні суспільні виклики вимагають від педагогічної освіти переходу від передавання фрагментованих дисциплінарних знань до підготовки здатних інтегрувати знання вчителів, що вирішують міжсекторальні проблеми. У цьому контексті рамки й індикатори, популяризовані у порівняльних дослідженнях міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄК), стимулюють міждисциплінарний зсув, що водночас загострює напруження між продукуванням й імплементацією інновацій та утвердженням дискурсу про нормативний контроль за якістю роботи вчителів та їхньої професійної підготовки. Втім, укорінення міждисциплінарності у педагогічній освіті може розглядатися як спосіб:

- підвищення сприйняття її значущості для професійної практики, а також узгодженості програм, шляхом стимулювання співпраці педагогів, освітніх менеджерів, науковців;
- реструктуризації усталених освітніх інституцій та мислення освітян і майбутніх учителів;
- зменшення ізоляції вчителів, підвищення їхньої автономії та почуття професіоналізму; заохочення практикуючих учителів залишатися в професії.

Ми поділяємо переконання Р. Фродемана, про те, що міждисциплінарність може стати «інновацією університету XXI століття» (Frodeman, 2017, p. 6), яка відкриє «друге дихання» педагогічній освіті, розвиваючи спільний міжнародний науковий дискурс і демонструючи успішну міждисциплінарну педагогіку.

Brooks, B., Schaab, K., & Chapman, N. H. (2019). Integration and Metacognition: Strategies to Enhance Interdisciplinary Student Learning. *Issues in Interdisciplinary Studies. 37*(1), 22–53.

Cohen, E., Alexander, H., Novis-Deutsch, N., Rahmian, L., Gavish, U., Yehi-Shalom, O., Glick, O. & Marcus, G. (2024). Teachers' and principals' views on interdisciplinary teaching and learning in the humanities. *European Journal of Teacher Education.* https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2337646

Du Plessis, A. (2023). A Handbook for Retaining Early Career Teachers: Research-Informed Approaches for School Leaders. Routledge: New York, NY, 131–141.

Frodeman, R. (2017). The Future of Interdisciplinarity: An Introduction to the 2nd Edition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity.* Oxford University Press, 3–8. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.1

Hammond, C., & McCallum, F. (2010). Interdisciplinarity: bridging the University and field of practice divide. *Australian Journal of Teacher Education 34*(2), Article 5. http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol34/iss2/5

Klein, J.T. (2017). Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 21–34). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3

OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching.* Paris, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en

Santaolalla, E., Urosa, B., Martín, O., Verde, A., & Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project. *Sustainability 12*(17), 6748. https://doi.org/10.3390/su12176748

Schijf, J. E., van der Werf, G. P. C., & Jansen, E. P. W. A. (2022). Measuring interdisciplinary understanding in higher education. *European Journal of Higher Education, 1*(19). https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2058045

Авшенюк, Н. М. (2025). Концепції й теорії проєктування курикулуму професійної підготовки вчителів у сучасному ландшафті педагогічної науки і освіти зарубіжжя. У Н. М. Авшенюк, Г. В. Товканець (Ред.), *Міжнародний освітній простір: розвиток в умовах соціокультурної трансформації: монографія*. (с.150–165) Ужгород, РІК-У. https://doi.org/10.35387/edu-mono.0209.2025

Світлана ГАРНА
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри суспільно-гуманітарної та медійної освіти,
проректор з інноваційної та методичної роботи
Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
garnasveta@ippo.dn.ua

Євгенія ЛУГАНЦОВА
методист відділу мовно-літературної та мистецької освіти,
викладач кафедри суспільно-гуманітарної та медійної освіти
Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
учитель ЗЗСО іноземної мови Лиманського ліцею № 3
Лиманської міської ради Донецької області
e.lugancova@ippo.dn.ua

КАРТКИ ОПОРНИХ ЗНАНЬ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах освітнього процесу, які постійно змінюються під впливом зовнішніх факторів, таких як соціально-економічні та політичні обставини, проблема освітніх втрат набула особливої актуальності. Часті перерви у навчанні, викликані пандемією, війною та іншими кризовими ситуаціями, обмежений доступ до освітніх ресурсів та необхідність пристосування до нових форматів занять стали серйозними викликами для освітньої системи. Це призводить до суттєвих прогалин у знаннях здобувачів освіти, знижує їхню загальну успішність та перешкоджає належному розвитку ключових компетенцій (Бичко & Терещенко, 2023).

Особливо гостро проблема освітніх втрат постає у вивченні іноземних мов, адже неперервність навчання є критично важливою для засвоєння мовних навичок, таких як говоріння, розуміння на слух та грамотне письмове мовлення. Втрата неперервного контакту з мовою ускладнює процес запам'ятовування нової лексики та граматичних конструкцій, що своєю чергою негативно впливає на мотивацію учнів до навчання. З огляду на це, особливо важливо знайти ефективні методи для надолуження втрачених знань і забезпечення здобувачам освіти можливостей для повторення та закріплення матеріалу.

Метою нашого дослідження є аналіз понять освітніх та навчальних втрат, визначення основних причин їх виникнення та обґрунтування можливих шляхів їх подолання.

Результати дослідження. *Освітні втрати* (Learning losses) — це широке поняття, яке охоплює загальне зниження рівня академічних компетентностей учнів, зокрема критичного мислення, навичок вирішення проблем і комунікативних здібностей. Такі втрати є наслідком тривалих перерв у навчанні та частих змін у його форматі, викликаних соціальними катаклізмами, такими як пандемії, економічні кризи чи військові дії.

Нестабільність умов навчання негативно впливає на загальну академічну підготовку здобувачів освіти, знижуючи рівень їхньої мотивації та продуктивності. Також освітні втрати ускладнюють здатність учнів інтегруватися в сучасні освітні стандарти та адаптуватися до нових вимог освітнього процесу, адже вони зумовлені перервами в навчанні, спричиненими соціальними чи політичними катаклізмами (Бичко & Терещенко, 2023, с. 6).

Навчальні втрати (Loss of learning) — будь-які втрати знань, умінь, навичок і/або уповільнення або переривання академічного прогресу через великі прогалини або паузи в навчанні конкретного учня (Бичко & Терещенко, 2023, с. 8). Це конкретні прогалини у знаннях та навичках з окремих предметів або тем, що виникають, коли учні втрачають вже набутий матеріал або не можуть засвоїти новий, зважаючи на перерви у навчанні. Внаслідок цього різниця між тим, чого учень досяг у навчанні, та тим, що мав би знати відповідно до вікового чи класового рівня, стає виразнішою (Бичко & Терещенко, 2023).

Навчальні розриви (School loss) — значна та стійка різниця в академічній успішності між різними групами (категоріями) учнівства (Бичко & Терещенко, 2023, с. 9), з огляду на значні прогалини або паузи у навчанні конкретного учня або інші причини. Ця різниця в академічних досягненнях між різними групами учнів зумовлена соціально економічними або географічними факторами, що створюють нерівні умови для навчання (Бичко & Терещенко, 2023).

Розриви в успішності (Learning gaps) — це конкретні академічні розриви, які виникають, коли учень не досягає рівня знань або компетентностей, що вимагаються відповідно до віку чи навчального класу. Іншими словами, це різниця між тим, що учень знає, і тим, що мав би знати відповідно до програми (Бичко & Терещенко, 2023). Вони виникають через нерегулярність навчання та недостатню практику. Для подолання цих прогалин застосовують різні методи, такі як додаткові заняття, розроблення адаптованих навчальних матеріалів і інтерактивних вправ. Одним із ефективних засобів для усунення таких розривів є використання опорних карток, які структурують матеріал та дозволяють учням систематично закріплювати знання.

Освітні втрати є наслідком різноманітних факторів, що впливають на стабільність та ефективність навчального процесу. Основними причинами цих втрат є:

- пропуски занять через хвороби, переїзди, військові дії та інші обставини;
- довгі перерви у навчанні, наприклад, літні канікули або тривалі вимушені канікули під час пандемії;
- соціальні катаклізми, такі як війна або економічна криза, які впливають на стабільність освітнього процесу;
- соціально-економічні обставини: низький рівень доходу в сім'ї, недостатня підтримка батьків, умови проживання тощо;

- недостатня обізнаність учителів щодо методів подолання освітніх втрат (Бичко & Терещенко, 2023).

До того ж ключовими наслідками прогалин є не тільки втрата академічних навичок, а й зниження мотивації учнів, почуття недостатньої компетентності у порівнянні з однокласниками та навіть відчуття фрустрації. Такі навчальні прогалини потребують спеціальних стратегій для їх подолання, які враховують як рівень знань, так і індивідуальні потреби учнів.

Для подолання прогалин використовують різні методи, які забезпечують ефективне відновлення знань, а саме:

- *розроблення спеціальних дидактичних матеріалів.* Опорні картки є одним із таких інструментів, що дозволяють учням легко повторювати та структурувати матеріал, який вони могли втратити. Опорні картки зазвичай побудовано за принципом коротких, структурованих конспектів із ключовими аспектами теми, що дозволяє учням швидко орієнтуватися в основних поняттях. Вони можуть містити приклади, правила, лексичні списки або короткі інструкції, що полегшують самостійне повторення та закріплення знань;
- *організація додаткових занять*. Для усунення прогалин заклади освіти часто пропонують учням додаткові заняття. Це може бути як індивідуальні консультації з учителем, так і заняття у невеликих групах для повторення певних тем. Такі заняття дають можливість учителям працювати з учнями, які потребують більше часу на опанування матеріалу, і забезпечують більш детальний аналіз теми, яку учень не встиг засвоїти у звичайному режимі навчання (ДСЯО, 2023);
- *впровадження технологій "catch-up".* Ця методика фокусується на прискореному навчанні, що дозволяє учням надолужити пропущені теми в скорочені терміни. "Catch-up" програми можуть передбачати інтенсивні курси або модулі з певних предметів, які підсумовують і структурують основні знання та забезпечують учнів базовими поняттями для подальшого навчання (Залюбовська, 2024). Наприклад, під час карантину багато закладів освіти використовували прискорені курси з ключових дисциплін, щоб допомогти учням компенсувати втрачений час;
- *адаптація навчальних програм*. У випадках, коли прогалини у знаннях значні, можуть стати необхідними перегляд і адаптація навчальної програми з урахуванням можливостей учнів. Це означає, що вчителі приділяють більше уваги ключовим темам і принципам, які є основою для подальшого навчання. Такий підхід дозволяє уникнути перевантаження учнів складними темами та фокусує освітній процес на найважливіших знаннях і навичках (ДСЯО, 2023).

Отже, подолання освітніх та навчальних втрат потребує комплексного підходу — від використання дидактичних матеріалів і додаткових занять до

інтенсивних програм та адаптації навчальних планів. Це забезпечує не лише відновлення знань, а й підвищення мотивації, повертає учням упевненість у власних силах та гарантує рівний доступ до якісної освіти.

Найбільш дієвим засобом, спрямованим на відновлення знань, є використання опорних карток. Вони дають змогу структурувати інформацію, полегшують повторення пройдених тем та сприяють ліпшому розумінню складних аспектів навчальної програми.

Опорні картки виконують одразу кілька важливих функцій: забезпечують доступ до ключових елементів теми у зручній формі, допомагають учням відтворювати інформацію, яку вони могли забути, і стимулюють самостійну роботу над прогалинами у знаннях. Цей інструмент є особливо цінним у вивченні іноземних мов, коли від учнів вимагається засвоєння широкого спектру лексичних та граматичних конструкцій. Завдяки використанню опорних карток учні мають змогу поступово відновлювати втрачені знання, розвивати мовленнєві навички та зберігати мотивацію до навчання, отримуючи задоволення від досягнутих результатів.

Картки опорних знань із німецької мови є практичним інструментом, який розробляють на основі програмних тем, що охоплюють ключові лексичні та граматичні аспекти. Вони сприяють систематичному повторенню матеріалу, а також забезпечують можливість ефективного закріплення знань. Основні теми, які може бути представлено на картках, передбачають важливі граматичні правила і структури, такі як відмінювання іменників, прикметників, використання модальних дієслів, утворення та використання граматичних часів дієслів, числівників тощо. Така структура карток дозволяє учням поступово освоювати й повторювати найважливіші розділи навчальної програми, що допомагає уникнути прогалин і сприяє ґрунтовному засвоєнню матеріалу (Гарна & Бурцева, 2024).

Під час розроблення таких карток варто користуватися Модельною навчальною програмою «Друга іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авторський колектив під керівництвом В. Г. Редька, наказ МОН від 12.07.2021 №795). Програма охоплює основні теми з німецької мови для 5, 6 та 7–9 класів, що є фундаментальними для вивчення німецької як другої іноземної (Редько та ін., 2021).

Супровідні дидактичні матеріали, що доповнюють картки, передбачають вправи на повторення, інтерактивні завдання та тестові питання, які допомагають учням ліпше засвоювати та структурувати отримані знання. Завдяки цим вправам учні можуть не лише засвоювати теорію, а й практикувати її в різних формах, закріплюючи граматичні та лексичні одиниці шляхом активної діяльності. Наприклад, на картці з модальними дієсловами може бути представлено кілька прикладів речень із дієсловами „können“, „müssen“, „dürfen“, після чого учням пропонуються вправи на конструювання подібних речень або підбір правильних форм для заданих ситуацій. Задля підвищення ефективності засвоєння матеріалу вправи можуть розміщувати на різноманітних навчальних платформах, таких як Quizizz, Kahoot, LearningApps, Educaplay тощо (Луганцова, 2024).

Опорні картки з німецької мови доцільно використовувати на різних етапах уроку і з різними методами роботи:

- *актуалізація знань та повторення попереднього матеріалу.* На початку уроку вчитель може використовувати картки для швидкого повторення основних правил і понять, засвоєних раніше. Це допомагає учням згадати ключову інформацію перед вивченням нової теми, а також відновити впевненість у власних знаннях. Учитель може дати кожному учню картку з короткими питаннями на обрану тему (наприклад, модальні дієслова або числівники), щоб він зміг перевірити власні знання;
- *викладення нового матеріалу.* На етапі пояснення нової теми картки можна використовувати як підтримку для наочного подання інформації, особливо у випадках, коли йдеться про засвоєння нових граматичних правил. Учні можуть одразу спиратися на картки, щоб бачити приклади і мати перед собою опорну інформацію, яку потім використовуватимуть у вправах. Це зручний інструмент для того, щоб новий матеріал одразу був структурованим і доступним для запам'ятовування;
- *практична частина уроку: закріплення знань*. На цьому етапі вчитель може використовувати картки для вправ на закріплення матеріалу. Це можуть бути індивідуальні або групові завдання, під час яких учні виконують вправи, зчитуючи інформацію з карток і застосовуючи її на практиці. Наприклад, учням можна дати завдання написати короткі діалоги або побудувати речення, використовуючи граматичні конструкції та слова, наведені на картках;
- *контроль знань*. Опорні картки також можуть бути корисними для перевірки знань у вигляді тестових завдань, коли учні обирають правильні відповіді або виконують завдання, орієнтуючись на інформацію з карток. Для цього можна організувати, наприклад, вікторини на платформах Quizizz, Kahoot, LearningApps, Educaplay тощо, які допомагають закріпити матеріал і надають зворотний зв'язок щодо рівня знань.

Методи роботи з картками на уроці:

- *індивідуальна робота* — кожен учень працює з карткою самостійно, повторюючи основні правила або виконуючи завдання, що допомагають йому ефективніше засвоїти матеріал. Наприклад, учні можуть виконувати завдання на самоперевірку, під час яких вони звіряються з правильними відповідями після завершення вправи;
- *парна робота* — учні працюють у парах, ставлячи один одному запитання або обговорюючи теми, представлені на картках. Це сприяє розвитку комунікативних навичок та допомагає закріплювати знання у більш інтерактивному форматі;
- *групова робота* — використовується для обговорення певних тем або для виконання колективних завдань, наприклад, створення діалогу чи побудови тексту за допомогою ключових слів і виразів з карток. У групах учні можуть також обговорювати різні аспекти теми і допомагати одне одному розібратися у складних моментах;

- *інтерактивні вікторини та тести* на навальних платформах, де завдання створюються на основі матеріалів карток, а учні проходять їх у форматі гри або змагання. Це дозволяє залучити учнів і підтримати їхній інтерес до навчання завдяки ігровому підходу.

Висновки. Отже, опорні картки з німецької мови є дієвим інструментом подолання навчальних втрат, оскільки забезпечують систематичне повторення лексики й граматики, підтримують рівень знань навіть за умов перерв у навчанні та сприяють академічному розвитку. Їх можна використовувати на різних етапах уроку й у різних формах роботи, що підвищує мотивацію учнів і робить навчання ефективнішим.

Бичко, Г., & Терещенко, В. (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf

Гарна, С., & Бурцева, Ю. (2024). Дидактичний збірник «Картки опорних знань, 7 клас». Краматорськ, Київ. https://drive.google.com/drive/folders/1oKwjFvFCH92xP4JPQnVR85oAyaCInqoC

ДСЯО. (2023). *Навчальні втрати в умовах війни: як учителю їх діагностувати та компенсувати*. Державна служба якості освіти України. https://sqe.gov.ua/navchalni-vtrati-v-umovakh-viyni-yak-uchi/

Залюбовська, Л. (2024). *Catch up vs звичайне заняття: у чому різниця та що має знати вчитель*. Osvita.ua. https://osvita.ua/school/method/91663/

Луганцова, Є. (2024). Набір карток опорних знань із німецької мови “Go Smart”. https://drive.google.com/drive/folders/1cfEjzvlYdQ0xsjFg87giG5lAYI9WON35

Редько, В., Шаленко, О., Сотникова, С., Коваленко, О., Коропецька, І., Якоб, О., Самойлюкевич, І., Добра, О., Кіор, Т., Мацькович, М., Глинюк, Л., & Браун, Є. (2021). Модельна навчальна програма «Друга іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83119/

Тетяна ГОЛОВАТЕНКО
доктор філософії,
доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій
та лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
holovatenko@karazin.ua

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ПІДХОДУ

Актуальність дослідження. Повномасштабне вторгнення росії в Україну актуалізувало необхідність підготовки вчителів до здійснення психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу. За даними Міністерства освіти і науки України з січня по вересень 2024 року за психологічною допомогою звернулися понад 50 тис. дітей, що утричі більше ніж за попередній рік (Reuters). Значне навантаження на шкільних психологів зумовлює необхідність підготовки вчителів, як тих, хто перебуває на першій лінії надання психологічної підтримки, до розпізнавання симптомів дистресу, кризових станів та порушень психічного здоров'я в учнівства. Нині в Україні розбудовується екосистема психологічної допомоги у сфері освіти України — https://www.mentalhelp.in.ua/. Проте важливим є також навчити майбутніх учителів створювати таке освітнє середовище, яке сприяло б стабілізіації психоемоційного стану учнівства.

Метою дослідження є аналіз досвіду розроблення та впровадження освітніх компонентів, які мають на меті сформувати компетентність вчителів у впровадженні травма-інформованого підходу, а також окреслити подальші шляхи впровадження травма-інформованого підходу у підготовку вчителів.

Методологія дослідження ґрунтується на застосуванні якісних методів: аналіз нормативно-правових документів, що регламентують підготовку вчителів в Україні; аналіз змісту освітніх компонентів, що впроваджувалися у навчальних програмах педагогічної освіти в 2022–2025 роках (на прикладі ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна); рефлексивний аналіз студентських відгуків та виконаних завдань, що дало змогу простежити розвиток компетентності травма-інформованих вчителів.

Результати дослідження. Аналіз нормативно-правового забезпечення підготовки вчителів в Україні засвідчує, що відповідно до Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 29.08.2024 р. №1225, вчителі мають володіти психологічною та емоційно-етичною компетентностями. Ці компетентності передбачають здатність вчителів визначати та враховувати психоемоційний стан учнів, здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024). Окрім цього,

Закон України «Про освіту» (2017) визначає необхідність створення безпечного освітнього середовища у закладі освіти.

Починаючи з 2024 навчального року, ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна запропонувала два освітні компоненти: факультативний курс «Травма-інформований підхід у роботі вчителя НУШ» (4 ECTS) для здобувачів освіти спеціальності А4 Середня освіта та міжфакультетський курс «Застосування травма-інформованого підходу в освіті в умовах невизначеності» (3 ECTS). Надалі розглянемо особливості цих курсів.

Дизайн цих курсів ґрунтується на триангуляції джерел курсу. Першою основою курсу є принципи травма-інформованого підходу у редакції Carello і Butler (2015): психічна, емоційна, соціальна та академічна безпека; довірливі та відкриті стосунки; підтримка та доступність ресурсів для забезпечення підтримки; співпраця у досягненні спільних цілей; право вибору та голосу у прийнятті рішень; чутливість до питань культури, історії, та гендеру; сприяння розвитку життєстійкості. Другою — аналіз зарубіжного досвіду дизайну подібних курсів (Головатенко, 2023). Третьою основою побудови освітнього компоненту є переосмислення навчальних курсів, запропонованих на теренах України з психосоціальної підтримки, травма-інформованого навчання та соціально-емоційного навчання.

Розглянемо особливості факультативного курсу «Травма-інформований підхід у роботі вчителя НУШ» (4 ECTS). Зміст курсу охоплює 9 тем, якот: Основні поняття курсу: Стрес, травматична подія, посттравматичний стрес та резильєнтність; Нейробіологія стресу та травми; Сутність травма-інформованого підходу та його засадничі принципи; Культивування взаєморозуміння в класі та встановлення протоколів безпеки; Регуляція психоемоційного стану учасників освітнього процесу; Мова травми в освітньому процесі; Розвиток резильєнтності учасників освітнього процесу; Протокол оцінки травма-інформованості класу (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2024).

Теоретичним підґрунтям курсу є теорія триєдиного мозку П. Макліна, дослідження Б. ван дер Колка, рамка побудови травма-інформованого середовища Клас 180 Х. Форбз, модель психологічного добробуту PERMA М. Селінгмана, ресурсоорієнтована модель стресодолання BASIC Ph М. Лахада.

Цей річний курс є практико-орієнтованим та охоплює 22 години лекційних занять, 42 години практичної роботи та 56 годин самостійної роботи. Подання матеріалу для опанування курсу має інтерактивно-діалоговий характер із широким наданням студентам можливості вибору форм виконання завдань.

Майбутні вчителі не тільки вивчають як впроваджувати травма-інформований підхід у закладах освіти, а й як регулювати власний психоемоційний стан, визначати рівень власного психологічного благополуччя, та мапують власні ресурси за моделлю BASIC Ph М. Лахада. Такі завдання дозволяють навчити майбутніх вчителів протистояти професійному вигоранню.

Міжфакультетський курс «Застосування травма-інформованого підходу в освіті в умовах невизначеності» (3 ECTS) спрямований на навчання

майбутніх учителів роботи в умовах невизначеності, застосуванню травма-інформованого підходу та соціально-емоційного навчання. Тематика курсу передбачає вивчення концепту невизначеності як ключової характеристики сучасних освітніх систем, зокрема на основі моделей комплексних адаптивних систем, системного мислення та мапування освітнього середовища; опанування принципів та рівнів реалізації травма-інформованого підходу в умовах освітніх трансформацій; а також засвоєння соціально-емоційних навичок як інструменту розвитку життєстійкості й формування безпечного, підтримувального освітнього простору.

Курс охоплює аналітичну роботу з освітньою політикою, дослідження кейсів українських і міжнародних практик, групову проєктну діяльність, а також презентацію студентських проєктів, орієнтованих на адаптацію шкільного середовища до потреб дітей у стані стресу або кризи (Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2024).

Курс передбачає 14 лекційних годин, 14 практичних годин та 62 години самостійної роботи, під час яких студенти розробляють власні проєкти.

Аналіз відгуків учасників заняття «Майстерність вчителя в наданні першої психологічної допомоги учасникам освітнього процесу» засвідчує високу актуальність та практичну цінність представленої інформації. Учасники звернули особливу увагу на своєчасність теми, її критичну важливість у сучасному контексті. Позитивні коментарі зосереджувалися на практичних аспектах, таких як наявність завдань, чітких прикладів та корисних кейсів, що сприяло ефективному засвоєнню матеріалу. Було виокремлено важливість розуміння психологічної травми, її симптомів та впливу на поведінку учнів, а також значення «командного» підходу у подоланні наслідків травматичних подій. Відгуки також вказують на те, що сесія допомогла учасникам глибше зрозуміти власний психоемоційний стан та ефективніше надавати емоційну підтримку дітям, що перебувають у пригніченому стані, завдяки доступному та цікавому формату подачі матеріалу.

Окреслення подальших шляхів впровадження травма-інформованого підходу у підготовку вчителів є важливим етапом інституціоналізації цього підходу в системі професійної підготовки вчителів в Україні. Передусім доцільним є інтегрування травма-інформованого підходу як наскрізної теми в усі етапи професійної підготовки майбутніх педагогів — від обов'язкових курсів педагогіки, психології та методики викладання до педагогічної практики. Окрім того, необхідно забезпечити підвищення кваліфікації викладачів педагогічних університетів, які працюють зі студентами педагогічних спеціальностей, з метою навчання їх практик стабілізації психоемоційного стану учасників освітнього процесу, соціально-емоційного навчання та саморегуляції. У довгостроковій перспективі впровадження системи моніторингу ефективності травма-інформованих освітніх практик, а також дослідницьке супроводження пілотних курсів і програм дозволить забезпечити підготовку вчителів, здатних працювати в умовах невизначеності та психоемоційної вразливості учасників освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження підтверджують, що впровадження травма-інформованого підходу у підготовку майбутніх учителів є актуальною та необхідною відповіддю на

виклики, перед якими постає система освіти України в умовах війни. Аналіз нормативно-правової бази, змісту нових освітніх компонентів і відгуків студентів засвідчує, що сучасна педагогічна освіта має потенціал до інтеграції принципів травма-інформованого підходу в підготовку вчителів. Запропоновані курси сприяють формуванню як професійних, так і особистісних якостей майбутніх учителів, необхідних для роботи з учнями в стані стресу та травматизації.

Carello, J., & Butler, L. D. (2015). Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, *35*(3), 262–278. https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1030059

Reuters. (2025). *Emotional trauma piles up for Ukraine's children three years after invasion.* https://www.reuters.com/world/europe/emotional-trauma-piles-up-ukraines-children-three-years-after-invasion-2025-02-20

Головатенко, Т. (2023). Тенденції підготовки вчителів до впровадження травма-інформованого навчання: досвід розвинених країн. *Освітологія*, *12*(12), 42–54. https://doi.org/10.28925/2226-3012.2023.12.4

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». (2024). https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. (2024). *Робочі програми дисциплін ННІ «Академія вчительства».* https://karazin.ua/fakulteti-ta-instituti/akademiia-vchytelstva/robochi-prohramy-dystsyplin/

Анжела ГОРДЄЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
anzelagordeeva67@gmail.com

МОДУЛЬНИЙ ESP-КУРС У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ТА ОСВІТНІ ВИКЛИКИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування педагогічної освіти та переходу до компетентнісно-орієнтованої парадигми викладання англійської мови для спеціальних цілей у підготовці майбутніх психологів набуває стратегічного значення. ESP-курс забезпечує мовну та мовленнєву підготовку, сприяє формуванню професійної ідентичності, інтеграції академічних і практичних компетентностей, а також розвитку емоційної стійкості в умовах освітніх викликів. Дослідження останніх років показують, що студенти-психологи мають специфічні потреби в англійській мові, зокрема в розумінні професійно-орієнтованих текстів, фахових наукових статей і підготовці до участі в міжнародних наукових дискусіях (Hidayati et al., 2024). Це засвідчує *актуальність* створення інноваційного ESP-курсу, орієнтованого на практичні завдання професії.

Мета, завдання і методологія дослідження. Під час розроблення та апробації модульного ESP-курсу для студентів-психологів у контексті компетентнісного підходу визначено ключові комунікативні і професійні компетентності, які має бути сформовано; проаналізовано створення тематичної структури курсу, яка інтегрує мовний і професійний контексти; обґрунтовано вибір методів навчання та оцінювання; здійснено експериментальне впровадження і аналіз результатів. Це дало змогу, з нашого погляду, оцінити ефективність курсу у формуванні не лише теоретичних знань, а й практичних навичок, що забезпечують здатність студентів діяти в професійному середовищі та приймати обґрунтовані рішення (Kapasheva et al., 2024; Kharkivska, 2021; Richards, 2022).

Методологія дослідження передбачала опертя на міждисциплінарний підхід із поєднанням педагогічних і лінгвістичних методів. Було використано аналіз наукових джерел, контент-аналіз автентичних ESP-матеріалів, моделювання професійних ситуацій, анкетування та інтерв'ю зі студентами-психологами. Контент-аналіз дав змогу виявити найбільш уживану термінологію в сучасних англомовних джерелах з психології, що стало основою для створення глосаріїв, адаптованих саме для студентів цієї спеціальності.

Результати дослідження. Проведене анкетування показало, що найбільші труднощі постають під час написання академічних текстів і усного представлення результатів досліджень. Використання кейс-методу та рольових ігор сприяло формуванню навичок критичного мислення, тоді як інтеграція дискусій на основі етичних дилем дала змогу розвивати вміння аргументувати позицію і дотримуватися академічної доброчесності. В епоху

цифрових технологій особливу роль відіграє здатність викладача працювати з онлайн-ресурсами і платформами, що підтверджується сучасними дослідженнями (Kapasheva et al., 2024; Svyrydiuk, Hordieieva & Kyrykylytsia, 2024). Застосування цифрових інструментів у поєднанні з інтерактивними методами навчання дозволяє підвищити активність студентів, стимулювати самостійну роботу та поліпшити засвоєння професійної лексики. Такий підхід забезпечує ефективне поєднання теоретичного матеріалу з практичними завданнями, що створює міцну основу для формування ключових комунікативних і професійних компетентностей.

Результати впровадження ESP-курсу показали певні позитивні зміни. Дослідження проводилося зі студентами факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що дозволило оцінити ефективність курсу саме у контексті підготовки майбутніх фахівців-психологів. По-перше, студенти продемонстрували значне зростання рівня термінологічної компетентності: вони вільніше використовували професійну лексику під час усних виступів і письмових завдань, опираючись на матеріали курсу та навчальну літературу (Horbachenko, Syva, & Tsymbalenko, 2021; Hordieieva & Shum, 2024). По-друге, вдосконаилися навички академічного письма: студенти навчилися структурувати есе, використовувати цитування за APA7 та уникати плагіату. По-третє, підвищився рівень міжкультурної адаптивності: студенти брали участь у дискусіях англійською мовою, демонструючи впевненість і готовність до міжнародної комунікації. Крім того, результати педагогічного експерименту підтвердили зростання рівня емоційної стійкості та здатності до рефлексії. Ці дані корелюють із висновками Gilmore (2021) щодо ефективності використання автентичних матеріалів у ESP-курсах, а також підтверджують важливість системного підходу, передбаченого у робочій програмі курсу (Hordieieva & Shum, 2024).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, модульний підхід до ESP для студентів-психологів ефективно поєднує вивчення мови, опанування професійного контенту та розвиток критичного мислення. Він забезпечує основу того, що навчальний процес постає інтерактивним і практично-орієнтованим: викладач постає модератором, а студенти — активними учасниками навчання. У подальших дослідженнях доцільно оцінювати ефективність інтерактивних онлайн-ресурсів та платформ на основі штучного інтелекту для ESP-курсів, а також вивчати, як міжуніверситетські проєкти і спільні навчальні програми впливають на рівень мовної та професійної підготовки студентів різних спеціальностей. Такий підхід допомагає розвивати ESP як універсальний інструмент інтеграції професійної та мовної освіти.

Gilmore, A. (2021). Authenticity in language teaching and learning. *Language Teaching, 54*(4), 491–507. https://doi.org/10.1017/S0261444820000521

Hidayati, S. R., Sangkala, I., & Baso, F. A. (2024). The students need for English for psychology learning in ESP context. *Journal of English for Specific Purposes, 1*(1), 25–30.

Horbachenko, A., Syva, L., & Tsymbalenko, M. (2021). *Introduction to psychology: A comprehensive student's guide.* Kyiv, Ukraine: Publishing and Polygraphic Center *"*Kyiv University*"*

Hordieieva, A., & Shum, O. (2024). *Robocha programa navchalnoi dystsypliny "Inozemna mova"* [Syllabus of the course "Foreign Language"]. Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. https://psy.knu.ua/index.php?option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=323&id=3916&Itemid=1000000000000

Kapasheva, Z., Mirza, N., Shastsitka, I., Gelmanova, Z., Makouchyk, A., & Umbetova, A. (2024). Modelling the development of pedagogical competence in higher education educators amid the digitization of the contemporary world. *Frontiers in Education, 9,* 1360712. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360712

Kharkivska, A. (2021). The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of Engineer-Pedagogical Education, 67,* 27–35.

Richards, J. C. (2022). Competency-based language teaching and curriculum innovation. *RELC Journal*, *53*(2), 267–284. https://doi.org/10.1177/00336882221084992

Svyrydiuk, V. P., Hordieieva, A. Y., Kyrykylytsia, V. V. (2024). Internet Technologies as a Means of Organizing the Teaching of Foreign Language Writing in the Context of Intercultural Communication. I*nformation Technologies and Learning Tools.* No.1, vol. 99. pp. 179–192. https://doi.org/10.33407/itlt.v99i1.5483

Тетяна ДАЦЕНКО
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій
і лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
t.datsenko@karazin.ua

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Актуальність дослідження. Сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем динамічності та невизначеності, що зумовлено як внутрішніми трансформаціями системи освіти, так і зовнішніми соціальними викликами. Війна, вимушені міграційні процеси, зростання психологічного навантаження на педагогів й активне впровадження цифрових технологій змінюють уявлення про роль учителя та сутність його професійної діяльності. За таких умов ключового значення набуває феномен професійної ідентичності педагога як інтегрального психологічного утворення, що забезпечує узгодження внутрішнього «Я» вчителя з очікуваннями професійного та соціального середовищ. У зв'язку з цим постає потреба в науковому осмисленні процесів формування професійної ідентичності вчителя та виявленні чинників, що впливають на її цілісність і стійкість в умовах невизначеності.

Мета дослідження передбачає означення особливостей формування професійної ідентичності вчителя в умовах невизначеності та аналіз основних соціально-психологічних чинників, що впливають на її становлення та розвиток. Для досягнення цієї мети було поставлено такі **завдання**:

- охарактеризувати сутність поняття «професійна ідентичність учителя»;
- проаналізувати вплив особистісних, соціальних і контекстуальних чинників на її формування;
- окреслити роль саморефлексії та психологічної підтримки у збереженні та розвитку професійної ідентичності вчителя.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять особистісно-орієнтований і гуманістичний підходи, які дозволяють розглядати професійну ідентичність учителя як цілісний і динамічний процес. У межах дослідження використано теоретичний аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, травма-інформованого підходу в освіті, а також метод узагальнення — для виокремлення основних поглядів на формування професійної ідентичності педагога.

Професійна ідентичність як динамічний психологічний механізм. Професійна ідентичність учителя — це цілісне, динамічне утворення, що охоплює інтегровану систему уявлень про себе в контексті виконуваної професійної ролі. Вона спирається на когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний і поведінковий компоненти, які відображають переконання, емоції, мотивацію та педагогічні практики. Когнітивний компонент передбачає

усвідомлення власних компетентностей, ролей і цінностей, емоційно-оцінний — рівень задоволеності професійною діяльністю та відчуття її значущості, а поведінковий виявляється на основі професійної активності, ініціативності і прагнення до саморозвитку. Глибоке усвідомлення власної професійної ідентичності надає вчителю можливість цілеспрямовано підтримувати неперервний професійний розвиток (Suarez & McGrath, 2022).

Особливістю професійної ідентичності є її динамічність і реляційна природа, що формується в результаті взаємодії внутрішніх особистісних ресурсів та зовнішніх соціальних, культурних і професійних впливів (Петрунько & Даценко, 2025). Зміни в освітньому або соціальному контексті орієнтують учителя на переосмислення власної ролі, цінностей та цілей, що може як зміцнювати ідентичність, так і призводити до її розмиття без належної підтримки.

Соціально-психологічні чинники формування професійної ідентичності вчителя. Результати останніх наукових пошуків засвідчують, що формування професійної ідентичності педагога є результатом комплексної взаємодії особистісних, соціальних і контекстуальних факторів (Петрунько & Даценко, 2025). До особистісних ресурсів належать адекватне самооцінювання, внутрішня мотивація до педагогічної діяльності, здатність до саморефлексії, емоційна стійкість і готовність до самовдосконалення. Соціальні чинники охоплюють очікування учнів, батьків і суспільства щодо ролі вчителя як наставника, фасилітатора процесу навчання та носія культурних цінностей. Позитивне соціальне підкріплення сприяє зміцненню професійної ідентичності, тоді як критика та відсутність підтримки можуть викликати внутрішні конфлікти й сумніви щодо власної професійної спроможності. Контекстуальні чинники пов'язані з особливостями професійного середовища, зокрема якістю міжособистісних відносин у педагогічному колективі, доступом до ресурсів і можливостей професійного розвитку, а також психологічною безпекою робочого простору.

До того ж у періоди криз і глибокої соціальної нестабільності важливого значення у розвитку та підтриманні цілісності професійної ідентичності педагога набувають компоненти психоемоційної підтримки й оволодіння принципами травма-інформованої взаємодії (Головатенко & Даценко, 2025).

Роль саморефлексії та психологічної підтримки. Саморефлексія є провідним інструментом збереження та розвитку професійної ідентичності. Вона забезпечує усвідомлення педагогом власних цінностей, сильних і слабких сторін, результатів діяльності та напрямів професійного зростання. Регулярна рефлексивна практика допомагає інтегрувати як позитивний, так і негативний професійний досвід, уникати накопичення внутрішніх конфліктів і попереджати розвиток професійного вигорання (Korthagen & Nuijten, 2022; Liaudanskė, 2021). В умовах невизначеності значущою також є цілеспрямована психологічна підтримка вчителів. До ефективних форм такої підтримки належать:

- супервізійні сесії;
- тренінги розвитку стресостійкості;

- коучинг;
- групи професійної взаємодопомоги.

Вони створюють безпечний простір для обговорення складних професійних ситуацій, зниження емоційної напруги та пошуку конструктивних рішень.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійна ідентичність учителя є динамічним психологічним утворенням, що формується у процесі взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх соціальних і професійних чинників. Вона постає ключовим механізмом адаптації педагога до умов невизначеності, підтримує його психологічну стійкість і професійну мотивацію. Розвиток саморефлексії, наявність підтримувального професійного середовища й упровадження цілеспрямованих психологічних інтервенцій (у разі такої потреби) є важливими умовами збереження цілісної професійної ідентичності та запобігання професійному вигоранню.

Подальші дослідження можуть зосередитися на глибшому вивченні механізмів трансформації професійної ідентичності вчителів у кризових умовах, розробленні ефективних стратегій її підтримки, а також на оцінюванні ефективності психологічної підтримки у розвитку професійної ідентичності педагогів.

Головатенко, Т., & Даценко, Т. (2025). Формування професійної ідентичності травма-інформованого вчителя в умовах війни. *Габітус*, (74), 176–180. https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.32

Петрунько, О., & Даценко, Т. (2025). Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. *Вісник післядипломної освіти: Збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, *32*(61), 125–138. https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-125-138

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The power of reflection in teacher education and professional development: Strategies for in-depth teacher learning* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003221470

Liaudanskė, V. (2021). Self-reflection as a tool of professional identity formation of future pedagogues. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers* (Ed. V. Voronkova), *9*(86), 91–100. https://doi.org/10.26661/hst-2021-9-86-10

Suarez, V., & McGrath, J. (2022), "Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change", *OECD Education Working Papers*, No.267, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

Ольга ЗАКОРЧЕМНА
магістр Львівського національного університету імені Івана Франка
olazakorcemna@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМФОРТНОГО ОСВІТНЬОГО ЕРГОНОМІЧНОГО ПРОСТОРУ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Парадигма людиноцентризму утверджує необхідність забезпечення студентів і педагогів комфортним ергономічним простором. Формуючи такий простір, можна гарантувати ефективний процес навчання, що позитивно впливатиме на його якість та результати. Отже, вивчення цих аспектів є актуальним питанням.

Мета і завдання дослідження — охарактеризувати особливості формування комфортного ергономічного простору у закладі вищої освіти, проаналізувати нормативну базу, що встановлює вимоги до комфортного освітнього ергономічного простору у закладі вищої освіти; охарактеризувати безпечний, ергономічний, комфортний простір студентів. У дослідженні для всебічного вивчення особливостей формування комфортного освітнього ергономічного простору у закладі вищої освіти було застосовано комплекс **теоретичних методів** (аналіз, синтез, порівняння, абстракція, аналогія).

Результати дослідження. Законодавець напрацював певні нормативні акти для забезпечення безпечного та комфортного середовища для учнів загальної середньої освіти, позашкілля, дошкілля. Міністерство освіти та науки України, Міністерство охорони здоров'я, Державна служба забезпечення якості освіти приділяють учням чималу увагу, тоді як питання студентства залишається затіненим. Вимоги нормативної бази щодо комфортного простору, зокрема основоположного Закону України «Про освіту» (2014) є хоч, і фундаментальними, та все ж не конкретними: як саме сформувати освітній простір студента, як зробити його не лише безпечним, а й ергономічним, щоб забезпечити справді якісні умови навчання.

Безпечний простір — це той необхідний мінімум, який повинен мати кожен заклад, це те про що йдеться в Державних будівельних нормах (2018). Дотримання цих вимог — це та основа, без якої заклад вищої освіти, (далі — ЗВО) не може і не повинен триматися як фізично, так і юридично. На жаль, непоодинокі випадки порушень можна зафіксувати щодо недотримання вимог інклюзивності, до прикладу, використання замість пандусу покладених на сходи дверей. Тоді як студенти без нозологій можуть їх отримати через недотримання закладом загальних будівельних норм у вигляді падіння перила на голову, незрізаного сухостою та ін.

Аналізуючи нормативи більш спеціалізовано, розуміємо, що встановлені вимоги, як-от до захисту від шуму, про допустимі рівні звуку, встановлюють більше загальні правила без специфічних норм для проведення лекцій, практичних, лабораторних занять, на яких перебуває різна кількість студентів. Вимоги до освітлення такі самі, як і для учнів: природне

освітлення, робочі місця має бути розташовано так, щоб світло падало з лівого боку (Карапузова та ін., 2012).

Значною прогалиною законодавства є те, що санітарно-гігієнічні норми, які деталізували вимоги до меблів, прибирання, харчування, стосуються загальноосвітніх закладів, а не ЗВО. У такому разі варто послуговуватись тими актами, що є: Законом України «Про освіту» (2014) та Законом України «Про вищу освіту» (2017), у решті випадків — застосовувати аналогію закону і користуватися нормами про безпечне і здорове освітнє середовище, як вказано, до прикладу, в Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (2020).

Гарантування безпечного, здоров'язбережувального освітнього середовища є водночас обов'язком держави, керівників закладів освіти, зокрема вищої, та правом студентів як здобувачів та інших педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу. Тому безпека та здоров'я студента — рівень стандарту.

Важливим для розгляду є поняття «ергономічний простір», який часто називають зручним і який законодавець частково розташував у межах визначення поняття здорового освітнього середовища, а саме — в контексті застосування ергономічних підходів у створенні освітнього середовища. Самі ж ергономічні підходи потрібно шукати у фахових підручниках з педагогічної ергономіки та дотичних статтях (Борисова & Шовкова-Альохіна, 2024; Лаврентьєва, 2019; Глушок & Олійник, 2024; Robert, Mukhametzyanov & Kastornova, 2019).

Ергономічний простір — це не лише предметне навчальне середовище, а й інформаційне. З одного боку, воно стосується фізичних об'єктів (аудиторії, столи, стільці), з другого — не завжди вловиме (це і слово лектора і різноманітні методичні навчальні матеріали, бібліотеки, спеціалізовані навчальні сайти) (Карапузова та ін., 2012). Правильна організація цього простору забезпечує належні умови навчання, які відображають поняття комфорт.

Комфортний простір має бути одночасно безпечним і ергономічним. У фізичному середовищі — це ергономічні меблі, що мають бути стандартними для студентів. Оскільки стандартних студентів не багато і кожний має власні фізіологічні параметри, а меблі мають бути зручними для всіх, усередньому вони однаково незручні для тих, хто вище чи нижче середнього стандартного росту. У цьому випадку варто звернутися до досвіду закладів загальної середньої освіти, в яких використовують стільці з регулюванням висоти і, за фінансових можливостей закладу, використовувати і столи з регулюванням висоти, що є популярним серед працівників в ІТ-сфері.

Ще одним підвидом комфорту є психофізіологічний комфорт, який стосується освітлення, що є критично важливим для ефективного навчання. На жаль, часто можна побачити відсутність жалюзі, штор, а також використання ламп, що мерехтять. Це все знижує розумову та фізичну працездатність здобувача вищої освіти.

Не менш важливим є психологія кольору, що по-різному впливає на студентів з різним темпераментом, та все ж є певні більш уніфіковані поради від дизайнерів і педагогів щодо його використання. Наприклад, стримані

блакитні та зелені кольори можуть використовувати в зонах для сконцентрованої роботи, тоді як яскраві акценти доречні у просторах для відпочинку або спільної роботи, щоб зняти втому та заохотити до творчості. Також для виконання контрольних робіт ліпше використовувати папір зеленого кольору, на якому, за дослідженнями психологів, припускаються найменше помилок, на білому — трохи більше, і на червоному — найбільше (Карапузова та ін., 2012).

Рівнозначно важливими є акустичні вимоги. Тоді, коли звук не перешкоджає комунікації між викладачем та студентами та сприяє розумінню матеріалу. Коли засновник та керівник може забезпечити належну звукоізоляцію, придбавши звукопоглинальні матеріали, викладач може організувати місця для сидіння так, щоб його голос було прийнятно чути на різних відстанях. Він також спроможний моделювати власний голос, змінювати його тон, тональність, висоту і силу, щоб закцентувати на потрібних моментах і якомога ліпше донести до студенів лінгвальне повідомлення. Роль студентів у цьому — не бути завадою та не шуміти без причини, щоб забезпечити собі та іншим комфортний акустичний простір для сприйняття матеріалу.

Інформаційний комфортний простір, коли йдеться про цифровий, сприяє залученню учнів та студентів до навчання, забезпечує позитивне спілкування, розвиток творчих і аналітичних навичок. Дотримання правил цифрової гігієни дозволяє уникнути втоми та стресу, що сприяє підвищенню продуктивності та якості роботи над навчальними матеріалами та проєктами, допомагає зменшити ці ризики та забезпечує комфортне користування технологіями (Хабел, 2024).

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сучасному етапі законодавство недостатньо регулює особливості формування комфортного освітнього ергономічного простору у закладі вищої освіти. Тому наявні санітарно-гігієнічні норми варто оновити та видати у формі підзаконного акту, як це є зроблено для закладів загальної середньої освіти. Так буде дотримано вимоги основоположного Закону України «Про освіту» в контексті фундаментальних засад до формування безпечного, здорового середовища.

Ергономічні вимоги, що є вищими за рівень безпеки, повинні виконувати керівники, засновники ЗВО. За зразок варто брати ті норми, що стосуються учнів та припасовувати їх з відповідними особливостями до студентів, враховуючи під час цього рекомендації дизайнерів інтер'єру.

Оскільки брак коштів ЗВО на обладнання комфортного освітнього ергономічного простору є найпоширенішою причиною його недостатнього формування, ЗВО рекомендовано співпрацювати з Державою та бізнесом для залучення ресурсів. Отже, студенти отримають комфортні умови для навчання, що підвищить як якість самої освітньої діяльності, так і результати навчання.

Науковий керівник: Караманов Олексій Владиславович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка.

Robert, I. V., Mukhametzyanov, I. S., & Kastornova, V. A. (2019). Pedagogical and ergonomic conditions for the formation of information educational space. In S. K. Lo (Ed.), *Education environment for the information age* (Vol. 69, pp. 647–654). Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.74

Борисова, Т. М., & Шовкова-Альохіна, А. О. (2024). Значення дизайн-ергономічного навчального середовища при формуванні інноваційної культури викладача. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти.* (2), 18–24.

Глушок, В. І., & Олійник, Г. С. (2024). *Засоби формування ергономічного простору сучасного інтер'єру*. Матеріали підсумкової науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих вчених, 38–43.

Державна служба якості освіти України. (б.д.). Безпечне освітнє середовище: нові виміри безпеки. https://sqe.gov.ua/bezpechne-osvitnie-seredovishhe-novi-vim/

Кабінет Міністрів України. (2024, 5 липня). Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі на 2024 рік (Розпорядження № 632-р). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/632-2024-%D1%80#Text

Карапузова, Н. Д., Починок, Є. А., & Помогайбо, В. М. (2012). *Основи педагогічної ергономіки.* Академвидав. 190 с.

Лаврентьєва, О. О. (2019). *Ергономічний підхід до організації освітнього здоров'язбережувального середовища.* У Л. М. Рибалко (Заг. ред.), Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі, 94-111.

Міністерство освіти і науки України. (б.д.). *Безпечне і здорове освітнє середовище в НУШ: схвалено план заходів на 2023 рік.* https://mon.gov.ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitne-seredovishche-v-nush-skhvaleno-plan-zakhodiv-na-2023-rik

Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. (2018). ДБН В.2.2-3:2018. Будинки і споруди. Заклади освіти. Зі Зміною № 1 [Державні будівельні норми України]. Будстандарт. https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=77080

Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України. (2018). ДБН В.2.5-28:2018. Природне і штучне освітлення [Державні будівельні норми України].

Президент України. (2020, 25 травня). Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі (Указ №195/2020). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text

Закон України. (2014). Про вищу освіту (Закон України від 01.07.2014 №1556-II). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Закон України (2017). Про освіту (Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Хабел, К. М. (2024). *Цифрова гігієна — основа комфортного освітнього простору*. У Освіта XXI століття: аксіологічний вимір: збірник матеріалів III Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, 128–129.

Марко-Валерій ЗБРОЖИК-ЛАНИЦЯ
здобувач,
заступник директора з методичної роботи СЗШ № 97 м. Львова
Aleks1978005@gmail.com

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТА «ЗАХИСТ УКРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Актуальність дослідження. В умовах повномасштабної збройної агресії проти України значущості набуває військово-патріотична підготовка молоді. Це пов'язано з підвищенням ролі національно-патріотичного виховання у формуванні готовності старшокласників до захисту та оборони своєї крани.

З огляду на зазначене **мета дослідження** — визначення методичних аспектів комплексного викладання предмета «Захист України» для старшокласників та відповідних завдань, спрямованих на підвищення рівня військової підготовки. **Методологія дослідження** будується на системному підході, що передбачає застосування таких методів, як аналіз наукової літератури, порівняння фактів, аналіз методики проведення занять, моделювання та узагальнення.

Результати дослідження. Організація військово-патріотичної підготовки у закладах загальної середньої освіти в умовах повномасштабного вторгнення зазнає кардинальних змін та перетворень. Її головна ідея — створення на базах шкіл Центрів військово-патріотичної підготовки (осередків) для викладання навчального предмета «Захист України», що здійснюється у межах інноваційного освітнього проєкту на всеукраїнському рівні за темою «Теоретико-методичні засади викладання навчального предмета/інтегрованого курсу «Захист України».

Перехід від допризовної підготовки юнаків до початкової загальновійськової підготовки є обов'язковим для всіх громадян і громадянок та відбуватиметься за єдиною програмою, забезпечуючи у такий спосіб дотримання рівних прав і можливостей учнів та учениць під час вивчення цього навчального предмета (МОН, 2024).

Передусім ідеться про інтеграцію в навчальний предмет «Захист України» трьох найважливіших складових (модулів) — домедичної допомоги, кульової стрільби і тактичної підготовки. Кожен із цих елементів має першочергове та надзвичайно важливе значення для рекомендованої щомісячної (у форматі 1–2 дні на базі осередку) або щотижневої підготовки старшокласників, яка триває у визначений час та охоплює вказані активності у межах теорії і практики.

Крім цього, необхідно зазначити про створення відповідного навчального простору для формування пізнавальної активності учнів та їх самостійності шляхом застосування тренінгових форматів роботи, які максимально наближають освітній процес до реального життя та забезпечують практичну

спрямованість навчання під час проведення різних ознайомчих (вступних) вправ і завдань; завдань, що спонукають до діалогу та активної співпраці; завдань творчого характеру для виявлення ініціативи та самостійності; завдань, що передбачають моделювання життєвих ситуацій тощо.

Зауважимо про необхідність продовження формування позитивного ставлення до курсу учнів, учителів та громадськості, акцентування на важливості формування готовності учнів до захисту своєї країн (Діденко, 2024), а також психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу, зокрема, що передбачає уважність до змін у поведінці дітей, які ще не мають достатнього життєвого досвіду, щоб ефективно керувати власними емоціями (Стахов, 2023).

На нашу думку, значущими методичними аспектами викладання предмета «Захист України» для старшокласників можна вважати:

- наявність спеціально створених комплексних центрів (осередків), які забезпечують створення відповідного ефективного навчального простору та формування відповідного середовища;
- надання вчителям значно більшої свободи під час планування освітнього процесу та вибору відповідних форм, методів і засобів навчання;
- акцентування уваги на розвиток командної взаємодії, стресостійкості (Академія стійкості, б.д.), лідерства поряд з відстоюванням власної української національної та громадянської ідентичності для формування ціннісних орієнтирів та громадянської самосвідомості (Зрозуміло!, 2024);
- стимулювання учнів до безпечних і корисних практик поведінки поряд із можливостями опанування практичних умінь з надання необхідної домедичної допомоги собі та/або іншим особам (СБУ, 2023);
- максимально практично спрямований та інтегрований характер навчання, що дозволяє учням опанувати ази застосування наукових знань, технологій, інженерії (зв'язок зі STEM-освітою) (Prometheus, б.д.), тактичної медицини, психологічної допомоги (Кафедра менеджменту освіти та психології, б.д.), усвідомлювати значення цінностей громадського суспільства та національної ідентичності.

Отже, окреслені методичні аспекти сприяють комплексному викладанню предмета «Захист України» для старшокласників та реалізації відповідних завдань, зазначених у методичних рекомендаціях, в умовах практичної реалізації у кожному окремому навчальному центрі (осередку).

Перспективами подальших наукових пошуків у контексті викладання предмета «Захист України» вважаємо створення актуальних авторських методик його викладання з урахуванням матеріально-технічної бази, нових можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Науковий керівник: Караманов Олексій Владиславович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка.

Prometheus. (б.д.). Курс «Застосування технологій в умовах війни». https://prometheus.org.ua/prometheus-free/technology-in-wartime/

Академія стійкості. (б.д.). Онлайн-ресурс у підтримку плекання стресостійкості. https://resilience.k-s.org.ua/

Діденко, О. Г. (2024). Реалізація навчальної програми «Захист України» як завдання територіальних громад та регіональних і центральних органів влади. *Проблеми сучасних трансформацій, серія: право, публічне управління та адміністрування, 14*. https://reicst.com.ua/pmtl/issue/view/issue_14_2024

Зрозуміло! (2024). *Курс «Історія українського громадянського суспільства»*. https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-044+Jan2024/about

Кафедра менеджменту освіти та психології. (б.д.). *Психологічна допомога під час війни*. https://kmopsy.blogspot.com/p/blog-page_65.html

МОН. (2024). Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2024/2025 навчальному році. Лист від 30.08.2024 №1.1/15776-24. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66d/ffe/c4c/66dffec4c92d2958213439.pdf

СБУ. (2023). Курс тактичної медицини СБУ: протокол TCCC, алгоритми MARCH та PAWS. Лекція 1: Допомога пораненому під вогнем противника. Служба безпеки України. https://www.youtube.com/watch?v=T58mNfJ1Y4c

Стахов, М. (2023). Нові підходи до викладання предмета «Захист України». *Педагогічна Житомирщина, 3*(31). https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/09/13.-Стахов.pdf

Юрій КНИШ
аспірант
Волинського національного університету імені Лесі Українки
yra.vasuliovu4@gmail.com

Світлана ЯЦЮК
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету інформаційних технологій і математики
Волинського національного університету імені Лесі Українки
Yatsyuk.Svitlana@vnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Дистанційне навчання є одним із компонентів освітнього процесу в українській школі та обумовлює потребу в забезпеченні психологічної безпеки, навчальної мотивації і соціально-емоційної стійкості підлітків. У цих умовах системний психолого-педагогічний супровід постає ключовим чинником індивідуалізації навчання та допомагає налаштувати взаємодію «школа — учень (учениця) — батьки» у синхронних і асинхронних форматах.

Мета, завдання, методологія і методи дослідження. Передбачено визначення впливу та основ організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів базової середньої освіти в умовах дистанційного навчання. З огляду на це проаналізовано нормативні засади і сучасні вимоги до такого супроводу, виокремлено його ключові компоненти. Методологічну основу становлять методичні рекомендації, листи та накази Міністерства освіти і науки України. У досліджені використано такі методи: аналіз і синтез наукових джерел та нормативних документів; систематизація сучасних методичних рекомендацій; узагальнення практичного досвіду авторів і власного досвіду.

Результати дослідження. Розвиток здобувачів базової середньої освіти є неперервним процесом, що супроводжується поступовою трансформацією когнітивної, емоційно-вольової та соціальної сфер особистості й потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу, зорієнтованого на діагностику освітніх потреб, формувальне оцінювання та метакогнітивну підтримку. Такий супровід забезпечує індивідуалізацію навчання, розвиток саморегуляції і рефлексії, а також узгоджену взаємодію «школа — учень (учениця) — батьки» у синхронних та асинхронних форматах дистанційного середовища.

Дистанційне навчання в українській школі нормативно врегульовано наказом МОН «*Деякі питання організації дистанційного навчання*» №1115 (Міністерство освіти і науки України, 2020), що визначає механізми організації освітнього процесу та вимоги до якості й безпеки середовища. В цих

умовах психолого-педагогічний супровід набуває статусу системного компонента шкільної освіти, який безпосередньо впливає на когнітивний, емоційно-вольовий і соціальний розвиток здобувачів, знижуючи ризики дезадаптації та втрати навчальної мотивації. Це підтверджують узагальнення НАПН України щодо психосоціальних наслідків пандемії та переходу на дистанційні формати (Панок, Марухіна, & Романовська, 2020).

Зміст і структура супроводу в ЗЗСО корелюють із професійним стандартом «Практичний психолог закладу освіти», який окреслює ключові трудові функції: профілактика та просвіта, психологічна діагностика, консультування, розвивальна і корекційна робота, моніторинг і організаційно-методична діяльність. Для воєнного часу МОН окремим листом №1/3737-22 (Міністерство освіти і науки України, 2022) конкретизувало завдання захисту прав дітей і надання психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу, що поширюється і на онлайн-взаємодію. Практико-орієнтовані підходи до підтримки взаємодії «учень — учитель — родина» детально розроблено у сучасних посібниках учених НАПН України (Максименко, 2023).

Організаційно супровід у дистанційному форматі має спиратися на педагогічний дизайн уроку (чіткі цілі, формувальне оцінювання), поєднання синхронних і асинхронних активностей, а також прозорі канали комунікації зі здобувачами й батьками. У методичних рекомендаціях для шкіл А. Лотоцька, О. Пасічник наголошують на важливості регулярного зворотного зв’язку, правил цифрової взаємодії, підтримки академічної доброчесності та доступності матеріалів; ці положення доповнюють вимоги наказу №1115 щодо індивідуальної освітньої траєкторії та безпечного середовища (Лотоцька & Пасічник, 2020).

З власних спостережень було визначено вплив супроводу на розвиток учня в дистанційній освіті, що виявляється на основі:

- когнітивного виміру — розвитку саморегуляції, метакогнітивних стратегій та навичок керування увагою;
- емоційно-вольового виміру — підтримки психологічної стійкості, зниження тривожності, профілактику вигорання;
- соціального виміру — налагодження довірливої взаємодії і запобігання ізоляції.

Емпіричні висновки вчених НАПН України (В. Г. Панок, І. В. Марухіна, Д. Д. Романовська) засвідчують ефективність системної профілактики і групових/індивідуальних форм роботи у школах, а методичні матеріали вчених НАПН України (2023) конкретизують інструменти для онлайн-середовища (Панок, Марухіна, & Романовська, 2020).

Забезпечення якості супроводу передбачає циклічний моніторинг динаміки розвитку і навчальних досягнень (зокрема, скринінги благополуччя), міжвідомчу взаємодію (школа — психологічна служба — родина) та підвищення цифрової компетентності педагогів і психологів. Ці вимоги закріплено в професійному стандарті та деталізовано у методичних рекомендаціях МОН для шкіл, що дозволяє інтегрувати психолого-педагогічні інтервенції в освітній процес і коригувати їх на основі даних.

Важливим аспектом психолого-педагогічного супроводу в контексті дистанційного навчання є особливості організації взаємодії «школа — учень (учениця) — батьки» та забезпечення взаємодії між ними. Практичні поради, згідно з твердженням К. Борцюх, радять фіксувати правила зв'язку, використовувати прості платформи (Google Classroom/Drive, Meet/Zoom, Moodle, Padlet) та комбінувати канали, як-от: електронна пошта для планових питань, відеозустрічі — для обговорень, швидкі сповіщення — у WhatsApp/Viber/SMS (Борцюх, б.д.).

Узагальнюючи наведені положення, ми сформулювали правила, що забезпечують ефективну інтеграцію батьківського зворотного зв'язку в контексті дистанційного навчання в систему супроводу:

- *Рутинні інструменти:* короткі опитування (Google Forms) для збору запитів батьків на теми вебінарів/консультацій; індивідуальні міні-консультації (наприклад, 10 хв через Google Meet); післятематичні мініанкети про навантаження та зрозумілість інструкцій.
- *Персоналізована комунікація:* позитивно сформульовані «мікроповідомлення підтримки» за підсумками теми чи оцінювання; для родин із низькою залученістю — індивідуальні телефонні дзвінки
- *Етика і безпека даних:* принцип мінімізації й цільового збору; окремі згоди на фото/відео/опитування; недопущення публічного обговорення індивідуальних результатів; модерація класних чатів (правила, відповідальні).
- *Доступність та інклюзія:* дублювання ключових повідомлень у двох каналах (наприклад, меседжери + e-mail/SMS); прості інструкції «крок за кроком»; альтернативні формати (PDF/відео/аудіо); офлайн-варіанти для родин з обмеженим інтернетом; переклад або спрощена редакція повідомлень за потреби.

Отже, визначено, що ефективність психолого-педагогічного супроводу у процесі дистанційного навчання впливає на розвиток здобувача освіти на основі таких елементів як:

- педагогічний дизайн уроку (чіткі цілі, прозорі критерії, формувальне оцінювання);
- поєднання синхронних/асинхронних активностей і доступні канали комунікації зі здобувачами та батьками;
- підтримку трьох вимірів розвитку:
    - когнітивного — саморегуляція, метакогнітивні стратегії, керування увагою;
    - емоційно-вольового — психологічна стійкість, зниження тривожності;
    - соціального — довірлива взаємодія та профілактика ізоляції.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що психолого-педагогічний супровід у дистанційному навчанні здобувачів базової середньої освіти мають розглядати як системний компонент освітнього процесу, що інтегрує педагогічний дизайн уроку, формувальне оцінювання та метакогнітивну підтримку із постійним моніторингом динаміки розвитку й благополуччя учнів. Ефективність такого

супроводу забезпечується узгодженням дій «школа — учні — батьки», дотриманням етичних принципів і безпеки даних, а також доступністю та інклюзивністю комунікації і матеріалів. Практична реалізація охоплює поєднання синхронних і асинхронних активностей, персоналізований зворотний зв'язок, профілактично-просвітницьку роботу психологічної служби та підвищення цифрової компетентності педагогів. У підсумку це створює умови для підтримки навчальної мотивації, розвитку саморегуляції та соціально-емоційної стійкості підлітків, мінімізує ризики дезадаптації й сприяє сталому особистісному розвитку в сучасному дистанційному середовищі. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні критеріїв та рівнів особистісного розвитку здобувачів базової середньої освіти в контексті дистанційного навчання.

Борцюх, К . (б,д.) *Налагоджуємо комунікацію з батьками в умовах дистанційної освіти (порадник).* NUMO (МОН/ЮНІСЕФ). https://numo.mon.gov.ua/storage/app/media/Docs/Pages/nalagodzhuyemo-komunikaciyu-z-batkami-v-umovah-distancijnoyi-osviti.pdf

Лотоцька, А., & Пасічник, О. (2020). *Організація дистанційного навчання в школі: Методичні рекомендації.* Міністерство освіти і науки України.

Максименко, С. Д. (ред.). (2023). Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору: навчально-методичний посібник. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Міністерство освіти і науки України. (2020, 8 вересня). *Деякі питання організації дистанційного навчання (Наказ №1115).* База даних «Законодавство України».

Міністерство освіти і науки України. (2022, 29 березня). Лист №1/3737-22 «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні».

Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. (2020). *Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» (Наказ №2425).*

Панок, В. Г., Марухіна, І. В., & Романовська, Д. Д. (2020). Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. *Вісник НАПН України, 2*(2), 1–7. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2

Сергій КУЛІШ
доктор педагогічних наук, доцент,
професор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
hr_service@karazin.ua

Любов ПЕРЕПЕЛИЦЯ
учитель-методист, в.о. начальника Ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот» ХОР
perepelitsa_71@ukr.net

Юлія ПРАСУЛ
кандидат географічних наук, доцент,
доцент Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,
вчитель Ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою «Патріот» ХОР
y.prasul@karazin.ua

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ЛІЦЕЯХ ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

Вступ. У сучасних умовах система профільної середньої освіти зазнає надзвичайних викликів, спричинених воєнними діями на території України. Останні навчальні роки демонструють глибокі освітні втрати вихованців ліцеїв як у знаннєвій, так і у практичній сфері навчання. Особливо загострюється ситуація, коли учні переходять на навчання до спеціалізованих закладів, зокрема ліцеїв військово-спортивного профілю. Постає ситуація, за якої вчитель не володіє інформацією про реальний рівень підготовки ліцеїстів, прогалини у сформованих компетентностям учнів є дуже різнорідними у межах одного класу (взводу), ліцеїсти мають різний досвід навчання. Ситуація загострюється дистанційним форматом роботи під час неперервних повітряних тривог і напруженим емоційним станом ліцеїстів та вчителів. Традиційні методи роботи за таких умов є малоефективними, бракує навчального часу на доопрацювання потрібного матеріалу з кожної дисципліни. Впровадження міждисциплінарного підходу може стати прикладом унікального осередку освітнього середовища, яке сприятиме формуванню цілісної підготовки всебічно розвиненої, високоосвіченої особистості захисника Вітчизни.

Мета дослідження полягає у визначенні можливостей мінімізації і подолання освітніх втрат учнів ліцеїв військово-спортивного профілю під час воєнного стану в Україні шляхом використання потенціалу інтеграційного і міждисциплінарного підходів. Серед завдань дослідження виокремлюємо аналіз тенденцій формування і подолання освітніх втрат в Україні, окреслення можливостей впровадження міждисциплінарного підходу в освітній процес, формування кейсів міждисциплінарних навчальних квестів, адаптованих до регіональних умов, визначення перспектив подальших практичних впроваджень міждисциплінарних задач на

системній основі. Під час дослідження вперше здійснено спробу поєднання географії, історії України, спецкурсів військово-прикладного спрямування, фізичної культури у рамках єдиного освітнього простору із залученням практико-орієнтованих інструментів у дистанційному і змішаному форматах.

Методологічну основу дослідження становлять міждисциплінарний і компетентнісний підходи. Було задіяно такі методи дослідження як аналіз практик подолання освітніх втрат, аналіз досвіду впровадження інтеграції і міждисциплінарності в освітній процес, моделювання освітнього середовища та педагогічний експеримент (започаткований ще 2020 року).

Результати дослідження. Освітні втрати мають широкий вплив як на рівень поточних знань, так і на довготермінову траєкторію навчання (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2023, с. 10), на розвиток суспільства та особистісний розвиток учнів (Топузов, Головко & Локшина, 2023, с. 7). Поняття «освітні втрати» розглянуто у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, методичних матеріалах МОН України, обласних академій післядипломної педагогічної освіти, внутрішньо-нормативних документах закладів загальної і профільної середньої освіти. У контексті нашого дослідження звернемо увагу на шляхи компенсації освітніх втрат, серед яких називають додаткову самостійну роботу, консультації у канікулярний час, додатковий рік навчання, моделювання і адаптація самої навчальної програми та безпосередньо календарно-тематичного плану, впровадження диференційованого підходу до навчання (Державна служба якості освіти України, 2023). Однак усе це спрацьовує переважно щодо мотивованих та самоорганізованих учнів і учениць. З огляду на специфіку формування контингенту ліцеїв військово-спортивного профілю ця проблема є загостреною.

Інтеграція у шкільній географії, історії, фізичній культурі, спецкурсах є актуальною темою як наукових досліджень (Засєкіна, 2020), так і практичних розробок, представлених на освітянських вебресурсах (Лаврук, 2023, с. 80, 82), що засвідчує можливість формування у такий спосіб цілісного світогляду шляхом удосконалення ключових загальних і предметних компетентностей (Назаренко, Браславська & Озерова, 2022, с. 42). Значущими є її можливості й у заходах, спрямованих на подолання освітніх втрат і навчальних розривів (Грінченко & Саввіч, 2024, с. 39–30). Впровадження міждисциплінарного підходу на основі принципів geo-STEM (як можливості розвитку ключових компетентностей, які ще недостатньо вивчили науковці і обмежено використовують учителі) в освітній процес ліцеїв військово-спортивного профілю дасть змогу якісніше побудувати учителям покрокову єдину схему виявлення і подолання освітніх втрат ліцеїстів. У Ліцеї «Патріот» під час надолуження навчальних втрат учнів він започаткований у позанавчальний час за згодою батьків.

Розглянемо як це працює на прикладі географії (зокрема щодо знань, умінь і навичок з розділу «Топографія і картографія»), історії України, фізичної культури, спеціальних курсів, тобто дисциплін, які разом з українською мовою сприяють формуванню успішного ліцеїста, готового до вступу до вищих військових закладів освіти. Географія забезпечує знання

про просторові закономірності, сприяє формуванню стратегічного мислення, зокрема і завдяки вмінню орієнтуватися на місцевості. Історія України залучає знання в аспекті грамотного використання даних про рельєф і особливості території при веденні бойових дій. Спеціальні курси посилюють ці знання у профільному напрямі. Якісна підготовка з фізичної культури спроможна об'єднати це в єдиний масив завдань, посильний для ліцеїстів з різним рівнем підготовки. Такий квест може охоплювати завдання і з інших курсів. Освітній процес здійснюється у дистанційному форматі з можливістю проведення окремих занять в укритті закладу чи у позаурочний час на відкритій місцевості за умови відсутності повітряної тривоги.

На початку заняття ліцеїсти актуалізують знання і вміння роботи з топографічною картою, визначають роль топографічної карти і просторових особливостей місцевості під час роботи військових, демонструють фізичну підготовку, яка відповідає за активний рух на місцевості, згадують окремі положення Статуту, ази стройової підготовки. Далі, залежно від рівня безпековості ситуації, у різні роки було проведено різні заняття. У сприятливий період здійснено виїзд до м. Чугуїв з вивченням його ролі як фортифікаційної місцевості, відшукуванням фортифікаційних елементів на карті і на місцевості, вирішенням задач за топографічною картою щодо відстаней і горизонтальних прокладень, координат точок орієнтування у географічній та прямокутній системах координат, відпрацювання навичок подолання схилів за стратегічними, тактичними і технічними правилами. Природні особливості сел. Есхар дозволяють проводити безліч природознавчих, історико-краєзнавчих квестів на своїй території та околицях. Вже можна долучати з топографо-картографічної складової шкільного курсу географії і задачі з визначення відстаней на місцевості, орієнтування за спортивними картами, порівняння картографічних творів різного типу між собою і з реальною місцевістю, відпрацювання руху за GPS. На основі поєднання завдань історичного характеру, пов'язаних із місцевістю, ребусів, що сприяють формуванню мовної компетентності, крос-походів або смуг перешкод, школи виживання, знань про тваринний і рослинний світ регіону, інших активностей, формується унікальна програма подолання освітніх втрат одразу з кількох освітніх компонентів, орієнтована на профіль закладу освіти. І головне, таку програму охоче сприймають ліцеїсти; зменшуються навчальні розриви.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, мінімізація освітніх втрат та їх подолання шляхом створення комплексних міжпредметних квестів на місцевості, застосування практико-орієнтованих методів, зокрема орієнтування на місцевості, і сучасних технологій навчання, наприклад, геоінформаційних технологій, є цілком реальним рішенням за умови ініціативного і творчого колективу. Він забезпечує формування як знань, так і навичок, що становлять підґрунтя громадянських, життєвих, військово-прикладних компетентностей, необхідних у кризових умовах. Практико-орієнтований міждисциплінарний підхід не залишає байдужим жодного ліцеїста, а освітні втрати перетворюються на наступний крок дослідження своєї місцевості. Звісно,

що такі програми потребують значних зусиль на етапі їх розроблення, але поширення досвіду надихне вчителів-новаторів на такі geo-STEM активності. У перспективі вбачаємо за необхідне глибше розроблення теоретичних засад упровадження міждисциплінарного підходу до формування програми подолання освітніх втрат, зокрема у ліцеях військово-спортивного профілю, що базується на принципах geo-STEM навчання.

Грінченко, О. І., & Саввіч, О. М. (2024). Географія. У Л. Д. Покроєва (ред.), *Методичні рекомендації щодо подолання/запобігання освітніх втрат і розривів*. Харківська академія неперервної освіти, 26–30.

Державна служба якості освіти України (2023). *Навчальні втрати в умовах війни: як їх діагностувати та компенсувати.* https://sqe.gov.ua/navchalni-vtrati-v-umovakh-viyni-yak-uchi/

Засєкіна, Т. М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка.

Лаврук, М. (2023). Інтеграційні процеси в шкільній географії: концепції, досвід, проблеми. У В. Біланюк, Є. Іванов (відповід. ред.), *Географічна освіта і наука: виклики і поступ* (Т. 1, с. 79–84). Простір-М.

Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2023). До питання про навчальні втрати: термінологічний концепт у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Український педагогічний журнал, 2,* 5–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-6-18

Назаренко, Т., Браславська, О., & Озерова, Л. (2022). Вивчення географії в закладах загальної середньої освіти через інтегрований зміст курсів за вибором. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи, 1*(7), 39-49. https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261084

Топузов, О., Головко, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал, 1,* 5–13. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

Ірина НІКІТІНА
студент другого року навчання спеціальності D3 Менеджмент
освітньо-професійної програми «Управління закладами освіти»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
nikitina_irina@meta.ua

МОНІТОРИНГ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКОГО КОНТРОЛЮ В ОСВІТІ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування освіти особливого значення набуває якісний управлінський контроль. Моніторинг як інструмент управління дозволяє своєчасно виявляти проблеми, відслідковувати результати діяльності та підвищувати ефективність освітнього процесу. Дослідження мотивоване сучасними викликами освітньої системи, де ефективність управлінського контролю безпосередньо впливає на якість навчального процесу (Білик, Жарая & Жаровська, 2023).

Моніторинг як інструмент збору, аналізу та оцінювання інформації дозволяє своєчасно виявляти проблеми, оцінювати результати діяльності закладу освіти та приймати обґрунтовані управлінські рішення (Кулешова, 2024). Особливу увагу приділяють практичній значущості моніторингу для підвищення ефективності роботи педагогів та адміністрації.

Мета дослідження — обґрунтувати роль і значення моніторингу як елемента управлінського контролю та розробити практичні рекомендації щодо його вдосконалення в закладі освіти. Дослідження має на меті показати, як систематичне застосування моніторингу сприяє підвищенню ефективності управлінських рішень та оптимізації освітнього процесу (Кулешова, 2024).

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу праці становить системний, діяльнісний та компетентнісний підходи, що дають змогу розглядати моніторинг як цілісний процес у системі управління освітою (Ніколаєску та ін., 2020) Також використано принципи науковості, об’єктивності, наступності та практичної спрямованості.

Для досягнення мети застосовано такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел, зокрема щодо ролі моніторингу у внутрішній системі якості закладу освіти (Кулешова, 2024), а також нормативно-правових документів у сфері освіти;
- *емпіричні:* анкетування та опитування педагогічних працівників, спостереження за організацією освітнього процесу, аналіз статистичних даних з метою виявлення проблем та оцінювання ефективності освітньої діяльності;
- *практичні:* моделювання алгоритму внутрішнього моніторингу та узагальнення педагогічного досвіду, що забезпечило розроблення рекомендацій для керівників закладів освіти (Колеснікова, 2021).

Результати дослідження. Проведене дослідження дало змогу підтвердити, що систематичний моніторинг є ключовим інструментом управлінського контролю в закладі освіти. Він не лише виконує контролюючу функцію, а й створює надійну інформаційну основу для прийняття обґрунтованих, ефективних управлінських рішень та суттєвого підвищення якості освітньої діяльності (Білик, 2024). Запровадження моніторингу дає змогу керівникам і педагогам збирати дані, інтерпретувати їх для глибокого аналізу освітніх процесів, виявлення прихованих тенденцій і кореляцій (Кулешова, 2024).

На основі детального аналізу наукових джерел та емпіричних даних, отриманих у результаті анкетування й опитувань, розроблено практичний і всеохопний алгоритм організації внутрішнього моніторингу. Застосування цього алгоритму дає змогу перейти від реактивного управління, заснованого на вирішенні поточних проблем, до проактивного підходу, який передбачає прогнозування та запобігання ризикам.

Алгоритм внутрішнього моніторингу охоплює такі етапи (рис. 1):

Планування. На цьому етапі чітко визначаються мета, об'єкт та предмет моніторингу. Важливо також сформулювати конкретні завдання для вирішення. Розробити критерії та показники оцінювання, а також інструментарій для збору даних, зокрема анкети, тести, опитувальники, листи спостережень.

*Збір інформації***.** Цей етап передбачає реалізацію запланованих вимірів. Дослідження охоплює проведення опитувань педагогічних працівників, спостереження за організацією освітнього процесу, аналіз статистичних даних та вивчення відповідних нормативно-правових документів.

Обробка та аналіз даних. Зібрану інформацію систематизують, узагальнюють та інтерпретують. Цей етап дає змогу виявити динаміку змін, стійкі тенденції, а також ключові проблеми, що потребують вирішення.

Оцінювання та діагностування. На цьому етапі проводять порівняння отриманих результатів із запланованими показниками та визначеними критеріями якості. Формулюють висновки щодо сильних сторін, які можна розвивати, і слабких, що потребують корекції.

Формулювання рекомендацій та ухвалення рішень. На основі аналізу та оцінювання розробляють конкретні та реалістичні пропозиції для вдосконалення освітнього процесу. Керівництво ухвалює обґрунтовані рішення, спрямовані на оптимізацію ресурсів і підвищення кваліфікації педагогів (Колеснікова, 2021).

Впровадження та корекція. Йдеться про реалізацію прийнятих рішень. Важливою складовою цього етапу є проведення повторного моніторингу для оцінювання ефективності внесених змін та подальшої корекції дій.

Запропоновані рекомендації та розроблений алгоритм є цінним посібником для керівників закладів освіти, що допомагає їм організувати ефективну систему моніторингу. Застосування цього підходу сприяє підвищенню результативності освітньої діяльності та забезпеченню стабільної якості управлінських рішень. Отримані дані дають змогу раціонально розподіляти фінанси, кадри та матеріально-технічну базу, формувати культуру якості та

сприяти професійному зростанню педагогів, перетворюючи процес управління на науково обґрунтований, прозорий і системний.

Рис. 1. Алгоритм внутрішнього моніторингу

Висновки. Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що моніторинг є невід'ємною та критично важливою складовою сучасної системи управлінського контролю в освіті. Він не лише підвищує об'єктивність рішень, а й перетворює процес управління на науково обґрунтований, що відповідає вимогам часу та запитам суспільства (Білик, 2024).

Систематичне впровадження моніторингу дозволяє своєчасно виявляти поточні проблеми, прогнозувати можливі ризики, запобігаючи їхнім негативним наслідкам для освітнього процесу. Це своєю чергою забезпечує сталість та неперервність розвитку закладу освіти. Застосування моніторингу дозволяє керівникам та педагогам перейти від інтуїтивного реагування до проактивного управління, заснованого на аналізі достовірних даних (Колеснікова, 2021).

Розроблені в рамках дослідження алгоритми і рекомендації з організації внутрішнього моніторингу можуть ефективно застосовувати на практиці в закладах освіти різного рівня. Вони надають чіткий інструментарій для оцінювання освітньої діяльності, сприяючи підвищенню результативності як окремих педагогів, так і адміністрації в цілому. Такий підхід створює сприятливі умови для неперервного професійного розвитку і самовдосконалення.

Отже, ефективний моніторинг сприяє не лише підвищенню якості освіти, а й виконує ширші функції: оптимізацію ресурсів, формування прозорої системи управління та підвищення довіри всіх учасників освітнього процесу (Ніколаєску та ін., 2020). З огляду на це постає одним із ключових елементів модернізації української освіти.

Науковий керівник: Петренко Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій та лідерства ННІ «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Білик, О. (2024). Обґрунтування контролю в закладах освіти при державному електронному управлінні. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування»,* (1). https://doi.org/10.32782/2786-5681-2024-1.05

Білик, О., Жарая, С., & Жаровська, О. (2023). Управлінський моніторинг у системі оцінювання якості освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування»,* (3). https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-3.04

Колеснікова, К. О. (2021). Управління освітніми системами: механізми забезпечення якості освіти. *Проблеми та перспективи розвитку системи управління в умовах глобалізаційних змін,* (1), 21–25.

Кулешова, О. (2024). Моніторинг результатів навчання у внутрішній системі якості закладу освіти. *Вересень,* (3). https://doi.org/10.54662/veresen.3.2024.03

Ніколаєску, І. О., Степанова, Н. М., & Соловей, Ю. О. (2020). Впровадження дистанційного спецкурсу «Моніторинг якості освіти: державний контроль в управлінні діяльністю закладів дошкільної освіти». *Information Technologies and Learning Tools, 80*(6), 91–112. https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.3739

Анастасія ПЕРЕКУПЕНКО
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності А1 Освітні науки
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
anastasiia.perekupenko@student.karazin.ua

Ярослава ШВЕДОВА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій та лідерства ННІ «Академія вчительства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
shvedova@karazin.ua

СТРАТЕГІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ В ОНЛАЙН-НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ПОКОЛІННЯ Y ТА Z

Актуальність дослідження. Сучасний освітній простір України зазнає трансформацій, пов'язаних із цифровізацією та активним впровадженням онлайн-навчання. В умовах обмеженого контролю викладача академічна успішність студентів безпосередньо залежить від вміння ефективно планувати свій час, користуватися цифровими інструментами та підтримувати власну мотивацію — від самоорганізації.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що самоорганізація студентів — це їхня здатність свідомо і цілеспрямовано керувати власним навчальним процесом шляхом планування, моніторингу та оцінювання діяльності, а також регулювання власної мотивації та поведінки. Вміння організувати власну навчальну діяльність особливо є важливим в умовах онлайн-навчання, за яких від студента вимагаються не тільки інтелектуальні, а й вольові зусилля для досягнення поставлених навчальних цілей.

Одним із підходів до аналізу освітньої поведінки здобувачів є теорія поколінь, яку розробили дослідники В. Штраус та Н. Хоув. Оскільки представники поколінь Y та Z формувалися в різних соціокультурних умовах, їхній підхід до організації власного освітнього процесу може суттєво відрізнятися, що й актуалізує означену проблему.

Метою цього дослідження є здійснення теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми самоорганізації студентів поколінь Y та Z у контексті онлайн-навчання, порівняння підходів до організації власної навчальної діяльності, висвітлення відмінностей і особливостей поведінкових стратегій обох поколінь.

Для досягнення зазначеної мети передбачено аналіз наукових підходів до теорії поколінь у зарубіжній та вітчизняній літературі, вивчення впливу цифрових інструментів на освітні практики обох поколінь. Особливу увагу приділено теоретичному аналізу ключових аспектів самоорганізації, зокрема плануванню часу, мотиваційним стратегіям, а також шляхам подолання труднощів у процесі навчання.

Методологічною основою дослідження є теорія поколінь, на яку спираються зарубіжні науковці Дж. Манодж Де Кларенс (2022), Х. Чукурлієв (2019), Д. Іфтоде (2019) та Ф. Індріанна (2018), визначаючи особливості самоорганізації поколінь Y та Z. Для вивчення особливостей українського освітнього простору зазначену теорію в своїх працях застосували українські дослідники А. Кузьмінський (2019), Н. Кочубей (2022), А. Єрмоленко (2014) та М. Бойченко (2019).

Також методологічну основу дослідження становлять психолого-педагогічні теорії: теорія саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL, автор Б. Циммерман), соціально-когнітивна теорія (Social Cognitive Theory, SCT, розробив А. Бандура), теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT, розробили Е. Дейсі та Р. Раяном), які допомагають глибше зрозуміти механізми ефективного управління студентами власним навчальним процесом, а також пояснити відмінності в поведінці різних поколінь.

Теоретичний аналіз засвідчує наявність суттєвих відмінностей у стратегіях самоорганізації поколінь Y та Z у когнітивній, мотиваційній та емоційно-вольовій сферах. Якщо покоління Y тяжіє до структурованих і дисциплінованих методів з акцентом на зовнішню мотивацію та планування часу, то покоління Z вирізняється високою автономією, внутрішньою мотивацією і цифровою гнучкістю, проте постає перед проблемами концентрації в умовах інформаційного перевантаження (Indriyana & Djastuti, 2018; Chukurliev, 2019; De Chlarence et al., 2022). Особливо для покоління Z характерним є розвиток цифрової гігієни і саморефлексії як інструментів підтримки ефективності і психічного благополуччя (Chukurliev, 2019; Шведова, 2024). Покоління Y своєю чергою потребує підвищення гнучкості та адаптивності для успішної орієнтації у нових форматах навчання (Козир, 2017; Kuzminskyy, 2014).

Для освітніх закладів рекомендовано впроваджувати комплексні програми підтримки цифрової гігієни та розвиток саморефлексивних навичок, що забезпечать ефективну адаптацію студентів покоління Z до цифрового середовища (Кочубей, 2022; Шведова, 2024). Необхідно також розробляти адаптивні навчальні формати і гнучкі стратегії, орієнтовані на різні покоління, що зможуть поєднати традиційні та інноваційні підходи (Завгородня & Стражнікова, 2019; De Chlarence et al., 2022). Наставництво та мотиваційні системи має бути інтегровано у навчальні програми для підтримки обох поколінь у їхній самоорганізаційній діяльності (Zimmerman, 2008; Шведова, 2024).

У перспективі важливо проводити міжпоколінні порівняння у різних культурних контекстах, щоб врахувати вплив соціокультурних чинників на сучасну самоорганізацію навчання (Єрмоленко, 2014; De Chlarence et al., 2022). Також варто розробляти інструменти для оцінювання ефективності самоорганізації, що враховуватимуть когнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові аспекти (Zimmerman, 2008; Шведова, 2024). Вивчення впливу нових технологій на навчальну мотивацію та увагу допоможе створити прогресивні методики підтримки студентів різних поколінь в умовах постійного цифрового розвитку освітнього середовища (Козир, 2017; Chukurliev, 2019).

Від студентів покоління Y очікується застосування більш традиційних підходів до самоорганізації, зокрема орієнтація на чіткі рамки навчального процесу. Як зазначає А. Єрмоленко, покоління Y працює та отримує професійний досвід під час навчання (Єрмоленко, 2014), що вказує на їхню схильність поєднувати навчання з іншими видами діяльності та необхідність чіткого управління часом.

Студентів покоління Z, навпаки, характеризують більша автономія та активне використанням цифрових інструментів. Дослідження Д. Іфтоде показує, що покоління Z обирає самоосвітні та незалежні способи навчання (Iftode, D., 2019), що підтверджує їхнє бажання самостійно формувати свій освітній шлях. Подібні результати повідомляють Р. Гамей, Дж. Амаро та К. Зеррудо, які зазначають, що студенти покоління Z надають перевагу мобільним додаткам та онлайн-ресурсам як основним інструментам навчання (Gamay, Amaro & Zerrudo, 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує, що стратегії самоорганізації в онлайн-навчанні суттєво відрізняються у представників поколінь Y та Z. Аналіз показав, що студенти покоління Y схильні більше покладатися на дисципліну, стабільність та зовнішню мотивацію, що є відголоском їхнього досвіду в менш динамічному освітньому середовищі. Натомість студенти покоління Z демонструють високу технологічну адаптивність, автономність та орієнтацію на внутрішню мотивацію. Водночас з огляду на цю особливість вони є більш вразливими до проблем концентрації уваги та інформаційного перевантаження в умовах постійного цифрового потоку. Зроблені висновки вказують на необхідність диференційованого підходу до навчання, що враховує унікальні характеристики кожного покоління.

Результати дослідження створюють підґрунтя для подальшої наукової роботи, спрямованої на розроблення та імплементацію практичних рекомендацій для системи вищої освіти. Перспективи наших подальших досліджень спрямовано на створення методологічних рекомендацій для викладачів ЗВО, що враховують поколінні особливості, з метою допомогти здобувачам вищої освіти підвищити ефективність самоорганізації, а також формулювання практичних порад та рекомендацій безпосередньо для здобувачів вищої освіти.

Єрмоленко, А. Б. (2014). Розвиток національного освітнього простору в контексті надбань теорії поколінь. *Вісник Національного університету оборони України, 3*(40), 82–86.

Завгородня, Т. К., & Стражнікова, І. В. (2019). Теорія поколінь у контексті парадигм освіти. *Педагогічний альманах, 42*, 15–20. Херсон: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Козир, М. В. (2017). Інтеграція інформаційної педагогіки в освітній процес: теорія поколінь. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 27*, 36–39.

Кочубей, Н. (2022). Освіта дорослих у контексті теорії поколінь. *Освіта та суспільство, 1–2*(8), 11–21. Харків: Народна українська академія.

Шведова, Я.В. (2024). Підвищення ефективності навчання здобувачів вищої освіти: розробка та реалізація моделі усвідомленого самонавчання. *Science and*

Education in the Third Millennium: Information Technology, Education, Law, Psychology, Social Sphere, Management. International collective monograph. Lublin, 377–422.

Chukurliev, H. (2019). *Teaching the Generation Z*. Connecting through Educational Technology — EDEN Annual Conference Proceedings. Bruges: European Distance and E-Learning Network, 475–480. https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0056

De Chlarence, J. M., Shanmugam, R., & Rajeswari, P. S. (2022). Generation Z at workplace. *NeuroQuantology*, *20*(5), 3717–3729. https://doi.org/10.14704/nq.2022.20.5.NQ44262

Iftode, D. (2019). Generation Z and learning styles: Case study. *SEA — Practical Application of Science, VII*(21/3), 255–259. Alexandru Ioan Cuza University of Iasi.

Indriyana, F., & Djastuti, I. (2018). Work values of generation Y. *Diponegoro International Journal of Business, 1*(1), 40–48. Universitas Diponegoro. http://ejournal2.undip.ac.id/index.php/ijb/index

Kuzminskyy, A. (2014). Rebranding Ukrainian generations and Generation Y through the prism of modern views. *American Journal of Educational Research*, *2*(12B), 83–86. https://doi.org/10.12691/education-2-12B-15

Zimmerman, B. (2008), Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166–183

Ольга РАССКАЗОВА
докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР,
керівниця Лабораторії СЕН ГО «ЕдКемп Україна»
orasskazova@edcamp.ua

Вікторія ГРИНЬКО
докторка педагогічних наук, доцентка
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
головна фахівчиня ГО «ЕдКемп Україна»
vhrynko@edcamp.ua

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНІ НАВИЧКИ В ТУРБУЛЕНТНОМУ СВІТІ: НОВИЙ ПОГЛЯД У КОНТЕКСТІ НАДКЛАСИФІКАЦІЇ EASEL.LAB ГАРВАРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Вступ. У XXI столітті розвиток соціально-емоційних навичок (СЕН) набув глобального значення в освітніх і соціально-економічних політиках. В Україні значення СЕН підсвічено на державному рівні компетентнісною реформою «Нова українська школа» (НУШ). Вагомість соціально-емоційних навичок особливо зростає в умовах воєнних викликів, дистанційного навчання, кризи психічного здоров'я дітей і молоді.

Упродовж останніх десятиліть було проведено метааналітичні дослідження, які довели позитивний вплив програм соціально-емоційного навчання. Зокрема, Payton та колеги (2000) сформулювали критерії відбору ефективних програм і визначили сімнадцять ключових навичок у чотирьох групах: усвідомлення, цінності, відповідальні рішення та соціальна взаємодія. Подальші дослідження підтвердили ефективність СЕН на великій вибірці: метааналіз Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger (2011), що охопив 213 програм і 270 тисяч учнів і учениць, засвідчив істотне зростання академічної успішності, поліпшення поведінкових виявів і соціальних навичок. Taylor, Oberle, Durlak, Weissberg (2017), аналізуючи 82 втручання з охопленням майже 97 тисяч учнів і учениць, довели стійкість ефектів СЕН у довготривалій перспективі, незалежно від культурних чи етнічних відмінностей. Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg (2017) узагальнили, що соціально-емоційна компетентність є захисним чинником адаптації та зниження ризиків у учнівства. Найновіший масштабний аналіз Cipriano та ін. (2023), що охопив 424 дослідження у 53 країнах, підтвердив вплив програм на поліпшення шкільного клімату, безпеки та навчальних результатів.

Попри значний обсяг наукових даних, у світовій практиці досі не існує єдиної класифікації соціально-емоційних навичок. Відомі рамки CASEL, LifeComp, OECD відображають різні культурні та освітні контексти, виходять з відмінних освітніх філософій і мають різні цільові орієнтири. Це створює потребу в пошуку універсальних підходів до систематизації СЕН, які

могли б інтегрувати провідні міжнародні напрацювання. Саме таким інструментом є надкласифікація, яку запропонувала лабораторія Easel.lab Гарвардського університету. Її головна ідея полягає у створенні єдиної таксономії соціально-емоційних компетентностей, що дає змогу зіставляти й аналізувати різні рамки, виявляти прогалини та потенційні точки перетину, а також формувати підґрунтя для оновлення освітніх стратегій.

Використання інструментів Easel.lab уможливлює детальне порівняння міжнародних класифікацій з українським досвідом, зокрема досвідом упровадження програми «Соціально-емоційне та етичне навчання» (СЕЕН), що становить **мету** нашої розвідки.

Результати дослідження. Дослідження спиралося на матеріали платформи *Explore SEL* (Harvard Graduate School of Education, n.d.), яка містить аналітику понад сорока міжнародних рамок та розподіляє соціально-емоційні навички за шістьма доменами, а саме: когнітивним, емоційним, соціальним, ціннісним, перспективним та ідентичнісним. У результаті було виявлено, що СЕЕН належить до найбільш збалансованих рамок, оскільки рівномірно охоплює всі домени. Вона інтегрує як традиційні компоненти (самосвідомість, самоуправління, соціальна свідомість, відповідальне ухвалення рішень, навички стосунків), так і складніші елементи, такі як співчуття до себе чи глобальна залученість, що відсутні в багатьох міжнародних аналогах.

Контент платформи Explore SEL надає користувацькому колу можливість досліджувати та порівнювати різні рамки соціально-емоційного навчання, а саме доступ до рамок СЕН, які використовуються в освітніх програмах та дослідженнях у всьому світі, зокрема класичних рамок СЕЕН, CASEL, LifeComp, OECP та інших. Платформа пропонує інструменти для зручного порівняння ключових аспектів кожної рамки, таких як визначення навичок, методи оцінювання та стратегії впровадження, а також дає змогу користувачам і користувачкам вивчати зв'язки між різними рамками СЕН. Це допомагає зрозуміти, які аспекти та навички перетинаються або відмінні в різних рамках.

Крім порівняння рамок, платформа також надає корисні ресурси, статті й інші матеріали з питань соціально-емоційного навчання. Explore SEL містить ще й аналітичні звіти або дослідження, що допомагають розуміти та інтерпретувати дані про різні рамки СЕН.

Аналіз міжнародних рамок соціально-емоційних навичок на основі надкласифікації Easel.lab Гарвардського університету дав змогу виокремити кілька основних результатів.

По-перше, було виявлено, що методологія Easel.lab забезпечує системне бачення соціально-емоційних компетентностей у глобальному вимірі. Її головна особливість полягає у створенні універсальної таксономії, що охоплює 40 міжнародних рамок і розподіляє соціально-емоційні навички за шістьма доменами. Така побудова дозволяє не лише зіставити різні освітні підходи, а й відстежувати рівень їхньої збалансованості.

По-друге, результати порівняльного аналізу показали, що програма СЕЕН є однією з найбільш збалансованих рамок. Вона рівномірно охоплює всі ключові домени, приділяючи увагу не лише традиційним аспектам, а й

таким складним компонентам, як співчуття до себе чи глобальна залученість.

По-третє, було встановлено, що СЕЕН має високий ступінь узгодження з провідними міжнародними рамками CASEL, LifeComp та OECD, а також з компетентностями НУШ, визначеними в державному стандарті.

По-четверте, аналіз платформи Explore SEL показав, що СЕЕН забезпечує найвищий рівень деталізації навичок у межах кожного домену, що робить її придатною для практичного впровадження та оцінювання.

Отримані результати дозволяють зробити кілька важливих висновків щодо перспектив розвитку соціально-емоційних навичок в Україні. Передусім методологія Easel.lab відкриває можливість для уніфікованого аналізу різних програм, що актуально в умовах сучасної освітньої політики. Завдяки цій надкласифікації ми можемо оцінювати СЕН-програми не лише з погляду їхньої внутрішньої логіки, а й у порівнянні з глобальними стандартами.

Результати підтверджують, що рамка СЕЕН є найперспективнішою для масштабного впровадження в українських школах. Її збалансованість робить можливим гармонійний розвиток усіх сфер особистості. У контексті війни й кризових обставин ця особливість набуває особливого значення, адже українські діти постають не лише перед навчальними, а й перед серйозними психологічними викликами. Крім того, інтеграція програми СЕЕН з компетентностями НУШ засвідчує її високу адаптивність до національного освітнього середовища. Це надає їй унікальну перевагу, яку варто розвивати.

Водночас результати дослідження виявили і певні виклики. Наприклад, у структурі СЕЕН є компоненти, що мають слабкий або відсутній зв'язок із таксономією CASEL чи іншими рамками. Це засвідчує оригінальність програми, але потребує додаткових наукових обґрунтувань для інтеграції в міжнародний дискурс.

Загалом можна стверджувати, що поєднання українського досвіду впровадження СЕЕН із глобальними підходами Easel.lab, CASEL, LifeComp та OECD створює унікальне підґрунтя для розроблення нової стратегії соціально-емоційного навчання в Україні.

Аналіз засвідчив високий рівень узгодженості програми СЕЕН із міжнародними рамками. Вона повністю співвідноситься з п'ятьма ключовими компетентностями CASEL, перетинається з LifeComp у блоках саморегуляції, співпраці та емпатії, узгоджується з ціннісними і соціальними орієнтирами OECD. Водночас СЕЕН інтегрується з компетентнісним підходом Нової української школи, зокрема з наскрізними вміннями критичного мислення, співпраці та управління емоціями. Отже, СЕЕН виконує роль містка між міжнародними рамками та національним освітнім стандартом.

Важливим результатом стало підтвердження того, що СЕЕН забезпечує найвищий рівень деталізації в межах кожного домену. Це робить програму придатною до практичного впровадження та системного оцінювання, адже вона пропонує чіткі критерії для формування й вимірювання соціально-емоційних компетентностей. У сучасних умовах ця особливість набуває значу-

щості: українські учні й учениці постають не лише перед навчальними викликами, а й серйозними психологічними потрясіннями, тому розвиток СЕН стає базовим чинником їхньої стійкості.

Водночас результати аналізу засвідчили й певні виклики. У структурі СЕЕН є компоненти, що мають слабкі чи відсутні зв'язки з класичними таксономіями CASEL чи OECD. Це засвідчує оригінальність програми та її інноваційність, проте потребує додаткових наукових досліджень для інтеграції в глобальний академічний дискурс. Попри це, СЕЕН може розглядатися як одна з найперспективніших рамок для масштабного впровадження в Україні. Її збалансованість та універсальність створюють умови для гармонійного розвитку особистості, що є критично важливим для післявоєнного відновлення системи освіти.

Висновки. У цілому поєднання українського досвіду реалізації програми СЕЕН із глобальними підходами Easel.lab, CASEL, LifeComp та OECD створює унікальне підґрунтя для формування оновленої освітньої стратегії у сфері соціально-емоційного розвитку. Надкласифікація Easel.lab виявилася ефективним інструментом систематизації й порівняння рамок, що дає змогу не лише інтегрувати український підхід у міжнародний контекст, а й сприяти розвитку цілісної української моделі компетентностей. Це відкриває нові перспективи для посилення стійкості, благополуччя та академічної успішності українського учнівства в умовах сучасних і майбутніх викликів.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*(5), 179–185. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Cipriano, C., Strambler, M. J., Hunter Naples, L., et al. (2023). *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child Development*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Harvard Graduate School of Education. (n.d.). *Explore SEL*. EASEL Lab. https://easel.gse.harvard.edu/

Олена СТОЛЯРЕНКО
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
olena-best@ukr.net

Оксана СТОЛЯРЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького національного технічного університету
oksanny-81@ukr.net

Ольга ПІНАЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
pinolga00@gmail.com

СУЧАСНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ПЕРСОНАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТРАЄКТОРІЙ

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти перебуває у стані трансформації, що зумовлена глобальними викликами: швидким розвитком технологій, змінами на ринку праці та запитом суспільства на індивідуалізацію. У цих умовах уніфіковані навчальні програми, орієнтовані на «середнього» здобувача, втрачають свою ефективність. Натомість актуальності набуває концепція персоналізованих навчальних траєкторій, яка дозволяє враховувати унікальні потреби, інтереси, попередній досвід та цілі кожного здобувача освіти, забезпечуючи його максимальну самореалізацію та готовність до викликів сучасного світу.

Постає необхідність розроблення та впровадження науково обґрунтованих концептуальних моделей, які дозволили б ефективно реалізувати цей підхід в освітній практиці. Це потребує не лише теоретичного осмислення, а й адаптації світового досвіду до національних особливостей і технологічних можливостей освітніх закладів. Недооцінка або відсутність системного підходу до формування персоналізованих траєкторій може призвести до зниження мотивації до навчання, неповного розкриття потенціалу здобувачів освіти та, як наслідок, неконкурентоспроможності випускників.

Проблема індивідуалізації та персоналізації навчання є предметом активних досліджень як в Україні, так і за кордоном. Зарубіжні науковці, зокрема Х. Еріксен (Eriksen, 2017) та М. Гілберт (Gilbert, 2019), вказують, що персоналізовані навчальні траєкторії є ключовим елементом сучасної освіти, оскільки вони сприяють розвитку навичок саморегуляції, критич-

ного мислення та вирішення проблем. Вони наголошують на важливості технологій, які дозволяють автоматизувати процеси адаптації та моніторингу прогресу.

В Україні проблему персоналізації освіти також активно досліджують. Праці С. Гончаренка (Goncharenko, 2011), І. Беха (Bekh, 2012) та О. Овчарук (Ovcharuk, 2010) становлять теоретичну основу компетентнісного підходу, що є підґрунтям для розроблення індивідуальних освітніх траєкторій. Дослідження, присвячені цифровим інструментам в освіті (Bykov, 2014), також є важливим внеском у розуміння технологічних можливостей для реалізації персоналізації. Однак, незважаючи на наявні напрацювання, залишаються малодослідженими питання інтеграції різних концептуальних моделей персоналізованих траєкторій в єдину систему, а також їхньої практичної імплементації з урахуванням поточних викликів.

Метою дослідження є теоретичний аналіз, систематизація та обґрунтування ключових концептуальних моделей персоналізованих навчальних траєкторій, а також окреслення перспектив їхнього застосування в українській системі освіти. Дослідження фокусується на виявленні та описі різних підходів до формування індивідуальних освітніх програм, які враховують унікальні потреби, інтереси та здібності здобувачів освіти. Воно базується на аналізі світового та українського досвіду.

Результати дослідження. Виокремлено та описано чотири основні моделі: модель «Навчання впродовж життя», модель на основі індивідуального освітнього плану (ІОП), адаптивна модель на основі технологій та гнучка модель на основі проєктної діяльності. Також наголошено, що ці моделі можуть комбінуватися, утворюючи гібридні варіанти, які найкраще відповідають потребам конкретного освітнього закладу

Персоналізована навчальна траєкторія — це індивідуальна освітня програма, що відображає унікальні освітні потреби, інтереси, цілі та здібності здобувача освіти. На відміну від індивідуального освітнього плану (ІОП), який часто є лише набором дисциплін, траєкторія є динамічною та гнучкою, охоплює не лише формальне навчання, а й позааудиторну діяльність, проєктні роботи, стажування та самоосвіту. Траєкторія формується на основі діагностики початкового рівня знань та навичок, постійного моніторингу прогресу та зворотного зв’язку.

У сучасній педагогічній теорії та практиці виокремлюють кілька основних концептуальних моделей, що становлять основу формування персоналізованих навчальних траєкторій.

Перша модель передбачає формат «Навчання впродовж життя» (Lifelong Learning Model) і базується на ідеї, що освіта не обмежується певним віковим періодом чи освітнім закладом. Персоналізована траєкторія є неперервним процесом, що охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту (Eriksen, 2017). У цій моделі студент постає як суб’єкт, який самостійно формує власний освітній шлях, обираючи курси, тренінги, проєкти та стажування відповідно до поточних потреб та майбутніх кар’єрних цілей. Ключовим елементом є розвиток навичок самонавчання, критичного мислення та адаптивності.

Однією з найпоширеніших у вищій освіті є *модель* на основі індивідуального освітнього плану (ІОП). Вона передбачає, що здобувач освіти спільно з викладачем-куратором або наставником формує індивідуальний навчальний план, обираючи дисципліни з переліку варіативних компонентів освітньої програми (Ovcharuk, 2010). Ця модель є більш структурованою, але може бути недостатньо гнучкою, якщо набір дисциплін є обмеженим. Її ефективність значною мірою залежить від рівня розвитку діагностичних інструментів та компетентності наставників.

Адаптивна модель на основі технологій (Adaptive Learning Model) використовує цифрові технології та штучний інтелект для автоматичної адаптації навчального контенту та завдань під рівень знань та швидкість засвоєння матеріалу кожного здобувача освіти. Системи адаптивного навчання аналізують відповіді здобувачів освіти, виявляють прогалини у знаннях та пропонують персоналізовані рекомендації (Gilbert, 2019). Ця модель дозволяє максимально індивідуалізувати процес навчання, проте її ефективність залежить від якості алгоритмів та повноти бази даних.

Гнучка модель на основі проєктної та проблемно-орієнтованої діяльності зосереджена на практичній діяльності. Замість вивчення окремих дисциплін, здобувач освіти працює над комплексними проєктами, вирішуючи реальні проблеми. Траєкторія формується залежно від обраного проєкту, а необхідні знання та навички здобуваються в процесі його реалізації. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення, навичок співпраці, креативності та інших ключових компетенцій (Hordynskyi, 2021).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Персоналізовані навчальні траєкторії є одним із найбільш перспективних напрямів розвитку сучасної освіти, що дозволяє відповідати на виклики глобалізації та технологічних змін. Розглянуті концептуальні моделі — «Навчання впродовж життя», ІОП, адаптивна та проєктна — не є взаємовиключними, а можуть комбінуватися, утворюючи гібридні моделі, що найкраще відповідають потребам конкретного освітнього закладу.

Впровадження цих моделей в Україні потребує насамперед модернізації законодавчої бази для надання освітнім закладам більшої автономії у формуванні програм; розроблення методичного забезпечення для викладачів щодо створення та супроводу персоналізованих траєкторій, інтеграції сучасних цифрових технологій для автоматизації та адаптації навчального процесу; формування нової освітньої культури, де здобувач освіти є активним суб’єктом, а викладач — наставником та модератором.

Подальші дослідженя у сфері персоналізованих навчальних траєкторій (ПНТ) є багатогранними та мають значущість для розвитку сучасної освіти. Одним із ключових напрямів є розроблення ефективних методик діагностики початкового рівня компетенцій студентів та моніторингу їхнього прогресу в межах ПНТ. Це дозволить викладачу краще адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Окрім того, важливим етапом є проведення емпіричних досліджень, які дають змогу оцінити ефективність різних моделей ПНТ в умовах української освіти. Такі дослідження допоможуть визначити, які моделі найкраще відповідають потребам вітчизняних освітніх закладів та студентів. Не менш

важливим є аналіз впливу гібридних моделей ПНТ на рівень задоволеності студентів і їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Оскільки різні моделі можуть комбінуватися, їхній вплив на результат навчання потребує детального вивчення. Нарешті, майбутні дослідження мають зосередитися на вивченні ролі штучного інтелекту (ШІ) у створенні повністю індивідуалізованих навчальних траєкторій. Застосування ШІ може автоматизувати процес адаптації контенту, виявляти прогалини в знаннях і надавати персоналізовані рекомендації, що є важливим для максимальної індивідуалізації навчання.

Отже, ідея персоналізованих навчальних траєкторій (ПНТ**)** — це не так модний тренд, як необхідність осучаснення освітнього простору. ПНТ допомагають адаптувати навчання до індивідуальних потреб, інтересів і темпу кожного здобувача. Це особливо важливо в умовах, коли освітні системи постають перед непередбачуваними викликами.

Bykov, V. Yu. (2014). The educational environment of a modern university: A systems approach. *Information Technologies and Learning Tools, 42*(4), 1–13. https://doi.org/10.3340/itlt.2014.10.42.1

Eriksen, H. S. (2017). Personalization of learning in the 21st century. *Journal of Learning and Development in a Digital Age*, *6*(1), 12–25.

Gilbert, M. (2019). Adaptive learning: A framework for personalized education. New York: Routledge.

Hordynskyi, O. V. (2021). Project-based learning as a tool for forming professional competencies of future engineers. *Pedagogy and Psychology, 3*(1), 78–89.

Бех, І. Д. (2012). Особистісно-орієнтоване виховання: концептуальні засади. Київ: Либідь.

Гончаренко, С. У. (2011). Український педагогічний словник. Київ : Либідь.

Овчарук, О. В. (2010). Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: K.I.S.

Столяренко, О., Столяренко, О., Пінаєва, О., & Пінаєв, Б. (2025). Молодь і суспільство в умовах технократичних змін і перспективи гуманістичних тенденцій розвитку. *Педагогіка безпеки*, *10*(1), 33–40. https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-033-040

Альона ФІЛЬЧАКОВА
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності Початкова освіта
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
alenafilchakova89@gmail.com

Олена АКІМОВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
elenkaakimova@ukr.net

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ДОДАТКА GOOGLE EARTH

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства цифрові технології та їх засоби набувають широкого впровадження в усі сфери життєдіяльності, а також активно реалізовуються в освітньому процесі початкової школи. Ефективність упровадження засобів цифрових технологій пов'язують із виокремленням та розв'язанням завдань щодо якості системи початкової освіти. З огляду на це актуалізується проблематика, фактори, умови формування пізнавальної мотивації на основі розвитку індивідуальних рис: активності, творчості, креативності, здатності до роботи в колективі та самостійно, готовність долати бар'єри у власній навчальній діяльності тощо.

Зазначені індивідуальні характеристики визначають нові кейси, що постали перед системою початкової освіти. Вони охоплюють трансформації системи та використання сучасних інструментів реалізації освітнього процесу, скерованість на досягнення програмних результатів державного стандарту початкової освіти. Такими сучасними засобами є цифрові технології; потенціал їх ефективності в освітньому процесі початкової школи тісно пов'язаний із сформованою мотивацію до пізнавальної діяльності здобувачів початкової ланки освіти, що позначається на успіху у навчанні, сформованості позитивного відношення до навчальної діяльності тощо.

Мета і завдання дослідження. Мета наукової розвідки — охарактеризувати основні аспекти розвитку позитивної мотивації під час навчальної діяльності учнів початкової школи з використанням можливостей додатку Google Earth. З огляду на це завданнями є: охарактеризувати роль розвитку позитивної мотивації учнів початкової школи у процесі розбудови екосистеми STEM; репрезентувати окремі питання досвіду Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської

обласної ради щодо підготовки майбутніх учителів до формування пізнавального інтересу учнів початкової школи під час їх дослідницької діяльності із використанням додатку Google Earth; схарактеризувати переваги додатку Google Earth під час розвитку позитивної мотивації учнів початкової школи.

Методологія і методи дослідження. У реалізації завдань дослідження було використано комплекс методів: *теоретичні* (вивчення наукової літератури, нормативних та методичних документів, дисертаційних досліджень, матеріалів науково-практичних конференцій); *емпіричні* (спостереження, бесіди, анкетування, вивчення результатів педагогічної роботи з метою характеристика основних аспектів процесу розвитку позитивної мотивації під час навчальної діяльності учнів із використанням можливостей додатку Google Earth).

Результати дослідження. Цінність формування мотивації та її пізнавальної складової отримала нове відображення із імплементацією принципів Нової української школи, підтвердженням чого є наукова теза дослідниць (Лагоша & Нетреба, 2020, с. 134): «Для молодших школярів в умовах Нової української школи формування позитивної мотивації потребує врахування численних соціальних та емоційних чинників … Позитивна мотивація може компенсувати певні недоліки у знаннях чи навичках, але недостатня мотивація негативно впливатиме на навчальну успішність навіть при високих здібностях».

На зміні позиції учасника освітнього процесу наголошують дослідники (Цимбалюк, 2021, с. 404): «Нова українська школа розглядає дитину не тільки як об’єкт, який потребує впливу, а як особистість, що розвивається в процесі навчання. А для того, щоб учень був активним діячем процесу навчання, він повинен мати потужні джерела мотивації».

Обґрунтовано вагомість формування позитивної мотивації безпосередньо в молодшому шкільному віці у дослідженнях (Аврамец, 2023, с. 371): «Мотивація до навчання є ключовим аспектом успіху учнів у молодшому шкільному віці. Вчителі можуть використовувати різноманітні стратегії для стимулювання зацікавленості та бажання учнів вчитися». Наукові пошуки дослідниці розкривають роль формування мотивації до навчання, що має на меті поєднання методів, засобів, які спонукують до результативної діяльності, на нашу думку, як навчальної, так і пізнавальної діяльності.

Поділяємо наукову позицію дослідниць (Гриневич та ін., с. 7): «У цифровий вік екосистеми STEM можуть бути фізичними або віртуальними (цифровими). Цифрова екосистема STEM-освіти передбачає широке використання цифрових технологій для забезпечення освітньої діяльності її учасників та розвиток відповідних мережних спільнот для ефективної комунікації у віртуальному просторі».

Досвід Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради репрезентує навчальну практику з реалізації діяльнісного підходу для спеціальності Початкова освіта укладачами (Акімова та ін., 2023, с. 26–27). До кожного виду роботи передбачено використання цифрових ресурсів, наприклад, для створення дидактичних коміксів пропонують алгоритми роботи із ресурсами: Pixton, Bitstrips,

Canva, Write Comics, Power Point, Pow Toon, GoAnimate, Sparkol Video Scribe, Animaker.

Сьогодні у навчальній діяльності активно використовують цифрові інструменти, одним із яких є Google Earth. Розвиток пізнавального інтересу під час дослідницької діяльності учнів початкової школи із використанням додатку Google Earth дає можливість використовували потенціал додатку як інструменту для дослідження планети, а також різноманітні види завдань за допомогою роботи із цифровою моделлю Планети Земля.

Перевагами додатку є інтерфейс, логічний та зрозумілий учням, та цифрова модель, якою можна було подорожувати тривимірною моделлю Планети, аналізувати супутникові знімки, бачити хронологію змін на планеті під час проведення проєктних уроків з «Математики» та «Я досліджую світ». Схарактеризуємо зміст деяких видів роботи детальніше.

Завдання дослідження планети на уроках математики може передбачати використання інструменту для вимірювання, представленого в додатку «Ruler» — лінійка, за допомогою якого учні мали можливість виміряти довжину, периметр, відстань. Наприклад: учні у складі малих груп розв'язують кейс:

> *Ви плануєте подорож до Києва із Харкова. За допомогою інструментів Google Earth зробіть розрахунок відстані Харків–Київ, прокладіть маршрут (автомобільний, потягом, велосипедом, пішки — кожна мала група отримувала свій варіант для подорожі, який обирався за допомогою додатку для рандомного вибору). Покажіть обраний маршрут на мапі Google Earth, заплануйте час для подорожі, враховуючи потенціальну швидкість для обраного варіанту, зафіксуйте результати у проєктній карті та презентуйте здобутки.*

Під час прокладання маршруту учні початкової школи мають можливість за допомогою інструментів додатку ознайомитися з історичними зображеннями тих зупинок, які вони планували зробити на маршруті, наприклад, для міста Харкова зображення доступні, починаючи з 1984 року, візуалізуючи перетворення та зміни із абстрактних уявлень на конкретні образи, що сприяло формуванню хронології в змінах в історичній площині становлення та розбудови міст в Україні.

Перевагами вважаємо презентовану в додатку опцію «3D-вигляд» обраних точок маршруту, детальне представлення яких дає можливість у деталях розглянути архітектуру, ландшафт міста, визначити їх зміни у часі.

Використання опції «3D-вигляд» дає змогу реалізовувати дидактичні завдання, а також: поглиблювати формування розумових операцій щодо аналізу, синтезу, порівняння істотних знак об'єктів формувати критичність мислення; сприяти розвитку просторового мислення; формувати критичність та аргументованість власної позиції; розглядати події як неперервний синтез умов і змін в соціуму; реалізовувати профорієнтаційну роботу щодо змісту інженерних, технічних професій.

Вагомим потенціалом для використання на уроках володіє у додатку Google Earth функція «Випадкове місце» (I'm Feeling Lucky), що може містити завдання за таким алгоритмом: зробити первинний огляд місцевості,

ландшафту, будівель у переміщеному «випадковому місці»; за можливістю визначити дотичність до певних об'єктів на мапі; опрацювати запропоновану в додатку інформацію щодо назви об'єкту, його характеристиках; записати у таблиці; за допомогою інструментів для наближення, оберту, віддалення, переключення в режими 2D / 3D; знайти додаткові відомості про місце, історію виникнення та розвитку, пам'ятні місця та події, що досліджуються, використовуючи різноманітні інформаційні ресурси; підготувати розповідь про досліджуваний об'єкт.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, сучасна система початкової освіти володіє потенціалом для наскрізного впровадження інструментів, прийомів, платформ для використання цифрових інтерактивних технологій, що підвищує доступність та якість освітнього процесу початкової школи, незважаючи на швидкоплинні непередбачувані умови. Використання цифрових інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи сприяє динамічності та продукування активної позицій для здобувачів початкової ланки освіти. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язуємо з розглядом потенціалу використання додатку Google Earth у позашкільній дослідницькій та проєктній діяльності здобувачів початкової ланки освіти.

Аврамець, А. (2023) Розвиток мотивації молодших школярів засобом інтерактивних технологій навчання. *Інноваційна наука: пошук відповідей на виклики сучасності: матеріали І Міжнародної наукової конференції*, м. Одеса, 22 грудня, 370–376.

Гриневич, Л. М., Морзе, Н. В., Вембер, В. П., & Бойко, М. А. (2021). Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 83 (3), 1–25.

Лагоша, Г., & Нетреба, М. (2024) Специфіка формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку. *Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Фізична культура», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої осві*ти» / за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької, 2, 128–136.

Навчальна практика з реалізації діяльнісного підходу: метод. рекомендації для здобув. вищ. освіти першого (бакалаврського) рівня спец. 013 Початкова освіта/ уклад. : О. Акімова, В. Одарченко, О. Кузнецова, (2023). Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, 44.

Цимбалюк, Б. Формування позитивної мотивації молодших школярів за допомогою мистецтва. (2021). *Методологічні та методичні проблеми викладання у сучасному освітньому процесі : матеріали доповідей (статей, тез) учасників/учасниць XI наук.-практ. інтернет-конф.* (м. Луцьк, 24 листоп. 2021). Луцьк : КЗВО «Луцький педагогічний коледж», 404–406.

Bai WENZHE,
master's student of the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership of Education and Research Institute "Teachers' Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University,
email: 136417772@qq.com;

Duan TINGTUNG,
master's student of the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership of Education and Research Institute "Teachers' Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University,
email: duan1116@outlook.com

Natalia TKACHOVA,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership of Education and Research Institute "Teachers' Academy" of V. N. Karazin Kharkiv National University,
ntkachova@karazin.ua

LEGAL AND REGULATORY FRAMEWORK FOR HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE PRC

In today's globalized world, education plays a leading role in shaping human capital and national competitiveness. The People's Republic of China demonstrates one of the most dynamic examples of the development of higher education, particularly in teacher education, largely due to a clearly structured regulatory framework. It is the legislative framework that regulates the activities of universities, defines the rights and obligations of students and teachers, and governs financing, quality assurance, and international integration.

The relevance of studying the regulatory and legal framework of higher pedagogical education in the PRC is explained by the fact that it acts not only as a mechanism for regulating the activities of educational institutions, but also as a strategic instrument of state policy. Its analysis makes it possible to identify trends in the development of higher pedagogical education in China, understand the logic of educational reforms, and determine the balance between national traditions and global standards. This has practical importance both for comparative pedagogy and for the adaptation of the best international experience in the national education sector.

The purpose of the abstract is to analyze the regulatory framework of higher pedagogical education in the People's Republic of China in order to identify its key structural elements, features of legal regulation of higher education institutions, as well as to determine trends and directions of reforming the educational policy of the PRC in the context of globalization processes.

Methodology and research methods. In the course of the study, the following methods were used: analysis, synthesis, generalization, and systematization of the provisions of regulatory documents.

The modern system of teacher education in the People's Republic of China is characterized by a developed regulatory and legal framework that has been formed since the late 1980s and early 1990s up to the present day. During this period, a number of laws, regulations, decrees, and policy documents were adopted, which laid the foundation for improving the effectiveness of educational activities. Among the key documents, it is worth noting the laws "On Compulsory Education" (1986), "On Teachers" (1993), "On Education" (1995), "On Higher Education" (1998), and the "Regulations on Teacher Qualifications" (1995). The main document is the Law of the People's Republic of China on Higher Education, adopted in 1998 and amended in 2015 and 2018, which took into account new socio-economic challenges and the need to modernize the education system (中华人民共和国高等教育法, 1998). In addition, strategic programs aimed at the long-term development of the educational sphere play an important role, in particular, the "Plan for the Modernization of Education in China by 2035" (中国教育现代化2035, 2019).

This document deserves special attention, as it defines the directions for development and prospects of the PRC's education system until 2035. Its creation was prompted by international and national challenges, in particular the adoption in 2015 of the document "Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development," which contains 17 sustainable development goals (SDGs) for economic, social, and environmental development. These provisions formed the basis for the Chinese plan to modernize education (Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015). Since 2016, the Chinese government has been developing a medium- and long-term strategy for the development of education, in which the priority tasks were to ensure inclusive, equitable, and quality education, as well as to create conditions for lifelong learning.

In 2017, new strategic steps were proposed to modernize the country. These included "three stages": solving the problem of improving living standards, achieving the goals of building a moderately prosperous society (which have already been implemented), and creating a modern nation by the centenary of the founding of the PRC (习近平, 2017). Accordingly, the government defined the period from 2020 to 2050 as a stage for carrying out modernization tasks in two cycles: from 2020 to 2035 – achieving modernization, and from 2035 to 2050 – building a modern, prosperous, democratic, and culturally developed state. It is in this context that the "Plan for the Modernization of Education in China by 2035" has become part of the overall national development strategy and aims to create a powerful education system as a fundamental basis for the rejuvenation of the Chinese nation (黄守宏, 2022). The document is structured into five parts: strategic basis, overall vision, strategic objectives, implementation mechanisms, and enforcement guarantees. It defines eight basic concepts for the development of education: ethics as a priority, comprehensive personal development, a human-

centered approach, lifelong learning, personalized learning, integration of knowledge and practice, cross-sectoral development, and the joint creation and sharing of knowledge. Thus, the modernization of education in China by 2035 is seen not only as an educational reform, but also as a strategic tool for the implementation of socialist modernization of the state and for building a harmonious and innovative society (黃守宏, 2022).

We would also like to point out that the Vision 2035 for Modernizing China's Education emphasizes ethics as the key priority of education, comprehensive personal development, human-centeredness, lifelong learning, personalized learning, integration of knowledge and practice, cross-sectoral cooperation, and shared creation and exchange of experience (黃守宏, 2022).

According to the Teacher Law of the People's Republic of China, a special committee evaluates the professional qualifications of teachers in the PRC. This committee consists of eleven to nineteen members, whose terms of office are two years. Committee members are selected (or appointed) by the head of the competent authority from among representatives of administrative bodies, educational researchers, lawyers, child and youth protection experts, representatives of national or local associations of school leaders, representatives of national or local parent associations, and representatives nominated by national or local teachers' organizations (教師法, 1993).

Comparing the presented documents with the Ukrainian regulatory framework of higher pedagogical education, it may be noted that it consists primarily of the following documents: the Constitution of Ukraine, the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", "On Complete General Secondary Education", as well as various subordinate and regulatory documents: resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regulating the procedure for certification and accreditation of educational programs, financing, and standardization of teacher training; orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine on teacher-training standards, licensing of educational activities, academic mobility, and organization of teaching practice; the National Qualifications Framework; standards of higher pedagogical education, etc.

In particular, the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution" approved in 2024 states that each teacher must master the professional competencies necessary to perform professional duties in the following value-based areas: respect for the learner, their interests and educational achievements; ensuring equal access to education for each individual; developing intolerance to corruption and violations of academic integrity in the educational process; stimulating independent personal development and initiative; promoting critical and creative thinking; fostering a culture of a healthy lifestyle; creating a safe educational environment; developing love for the homeland and responsible attitude towards the environment; affirming human dignity, honesty, compassion, and respect; developing civic engagement and patriotism; forming Ukrainian national and civic identity; and readiness to express one's civic position ("Professional Standard 'Teacher of a General Secondary Education Institution,'" 2024).

Conclusions. The study has established that the regulatory framework for higher pedagogical education in China and Ukraine is characterized by a clear hierarchy of documents – from the Constitution and sectoral laws to statutes and internal regulations of pedagogical universities. The ministries of education of China and Ukraine play a leading role in defining development strategies for pedagogical education and ensuring uniform national standards for teacher training. Legislation is aimed at strengthening national educational traditions and modernizing the teacher-training system in accordance with global trends, which is reflected in support for programs of teacher professional development, international internships, and raising qualification requirements.

The regulatory documents of China and Ukraine define key areas for the modernization of teacher education: the development of a competency-based model for training future teachers, the introduction of innovative teaching methods, the implementation of digital learning tools, and the strengthening of the practice-oriented component of educational programs. Particular attention is paid to issues of pedagogical ethics, academic integrity, professional responsibility, and the development of high moral character in future teachers, which are considered essential for improving the quality of school education and increasing the international competitiveness of national education systems.

At the same time, it is worth noting certain differences between the Chinese and Ukrainian regulatory frameworks for teacher education, which stem from their respective historical, cultural, political, and economic contexts. These regulatory frameworks are constantly updated in accordance with national priorities and socioeconomic challenges, ensuring their flexibility, relevance, and alignment with modern requirements for teacher training.

Professional standard "Teacher of a general secondary education institution" (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 29, 2024 No. 1225). URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity.

Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. A/RES/70/1. (2015). URL: https://docs.un.org/en/A/RES/70/1.

中华人民共和国高等教育法 (1998年8月29日第九届全国人民代表大会常务委员会第四次会议通过 根据2015年12月27日第十二届全国人民代表大会常务委员会第十八次会议《关于修改〈中华人民共和国高等教育法〉的决定》第一次修正 根据2018年12月29日第十三届全国人民代表大会常务委员会第七次会议《关于修改〈中华人民共和国电力法〉等四部法律的决定》第二次修正）. URL: . http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620257.html.

中国教育现代化2035. (2019). URL: https://www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367987.htm.

习近平 (2017). 决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利——在中国共产党第十九次全国代表大会上的报告 2017年10月18日）

黃守宏 (2022). 全面建成社會主義現代化強國的戰略安排和目標任務. URL: https://www.qizhiwang.org.cn/BIG5/n1/2022/1130/c448382-32577695.html. :

黃守宏. (2022). 全面建成社會主義現代化強國的戰略安排和目標任務. URL: https://www.qizhiwang.org.cn/BIG5/n1/2022/1130/c448382-32577695.html.

教師法 (民國 108 年 06 月 05 日). URL: https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040.

Електронне наукове видання комбінованого використання
Можна використовувати
в локальному та мережному режимах

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ
I-TEACH 2025

ЗБІРНИК ТЕЗ

І Міжнародної науково-практичної конференції

(2–3 жовтня 2025 року, м. Харків, Україна)

Літературне редагування: Анжеліна ПУГАЧ
Дизайн обкладинки: Олена ВОЮТА
Верстка тексту: Євген НІКОЛАЄВ

Формат 70×108/16. В оформленні використано іконку Book by Shayan Lee, одержану на ресурсі The Noun Project.
Обл.-вид. арк 15,64 Умовн. друк. арк. 12,51

Системні вимоги:
Процесор Pentium-класса; ОС Windows 7/10; Acrobat Reader 10.
Об’єм даних 4,45 Мб. Замовлення № 584/25.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків, 61022, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009 р.