

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА



5 червня 2025 року

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ФОРУМ

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ:
ПОСТУП, СТАНОВЛЕННЯ,
УДОСКОНАЛЕННЯ І
ЗРОСТАННЯ**



Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна)
Національна академія педагогічних наук України (Україна)
Полтавська обласна рада (Україна)
Полтавська міська рада (Україна)
Мала академія наук України (Україна)
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (Україна)
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Україна)
Академія Пьотрковська (м. Пьотрков-Трибунальський, Польща)
Краківська Академія імені Анджея Фрич Моджевського (Польща)
Аріельський університет (Ізраїль)
Білостоцький університет (Польща)
Університет Яна Євангелісти Пуркине (Чехія)
Університет імені Адама Міцкевича, Познань (Польща)
Vilniaus kolegija / Вищий навчальний заклад (Литва)
Інститут литовської літератури та фольклору (Литва)
Університет Віка - Центральний університет Каталонії (Іспанія)
Університетський коледж Копенгагена (Данія)

Міжнародний науково-практичний форум

«ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОСТУП, СТАНОВЛЕННЯ, УДОСКОНАЛЕННЯ І ЗРОСТАННЯ»

Збірник тез доповідей

5 червня 2025 року

м. Полтава

Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 1112 с.

УДК 378.011.3-051:005.336.5(062)

П 24

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Нестуля С.І., докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та суспільних наук Полтавського університету економіки і торгівлі;

Солошич І.О., докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри екології та біотехнологій Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Збірник містить матеріали тез доповідей учасників Міжнародного науково-практичного форуму «Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання», що присвячені осмисленню теоретичних засад і практичних аспектів педагогічної майстерності в контексті сучасних викликів освіти. Представлені в ньому наукові доробки учасників із різних регіонів України та зарубіжжя відображають багатогранність підходів до формування й розвитку професійної компетентності педагога, складників його педагогічної майстерності на всіх рівнях освіти. Матеріали форуму згруповано за дев'ятьма тематичними секціями, що охоплюють широкий спектр питань – від вивчення наукової спадщини Полтавської школи педагогічної майстерності та феномену «педагогіки добра» Івана Зязюна до аналізу цифрової дидактики, інновацій в освітньому процесі та партнерства викладача і студента. Особливу увагу приділено сучасним освітнім трансформаціям, викликам цифрової епохи, а також формуванню педагогічної майстерності викладачів закладів фахової передвищої, вищої та професійної (професійно-технічної) освіти. Збірник стане у пригоді науковцям, педагогам-практикам, викладачам, здобувачам освіти, управлінцям та всім, хто зацікавлений у підвищенні якості освіти та розвитку професійної педагогічної спільноти.

*Матеріали друкуються в авторській редакції мовами оригіналів.
За виклад, зміст і достовірність матеріалів відповідальні автори.*

© ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2025

© Автори, заг. ред. М.В. Гриньової, 2025

ЗМІСТ

Секція 1. Полтавська школа педагогічної майстерності: фундатори та послідовники	23
Гриньова М. В. РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ФОРУМІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ТА ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	23
Гура О. А., Гура М. В. Шамрай М. І. ПРОТОЄРЕЙ ПЕТРО МАЗАНОВ ЯК ЗАКОНОВЧИТЕЛЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ М. ПОЛТАВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	26
Дем'янюк Н. Ю. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. М. ВЕРХОВИНЦЯ	31
Жданова-Неділько О. Г. Г. В. БРАГІНА – ОДНА З ОСНОВОПОЛОЖНИКІВ ДИДАКТИЧНОГО НАПРЯМУ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	34
Ірклієнко В. С. ІВАН ЗЯЗЮН ТА ЙОГО ПІДХОДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	36
Ковальчук-Жук І. О. ІОАНН МАКСИМОВИЧ ЯК ПРИКЛАД ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: ДУХОВНО-ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	38
Король Л. Л. ПОЛТАВСЬКА ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: САМОВІДДАНИСТЬ І НОВАТОРСТВО НІНИ ТАРАСЕВИЧ	39
Король Л. Л., Черчата Л. М. ІДЕЇ ПОЛТАВСЬКОЇ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА БАБИЧА	43
Мокляк В. М., Петренко Л. М., Петренко Р. Ю. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА І ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ (ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СПАДЩИНОЮ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА)	46
Ніколашина Т. І., Солончук І. В. ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНИХ КАТЕГОРІЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ	48
Срібна Ю. А. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	52
Харченко Н. В., Макаренко П. М., Плужнікова Т. В. ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	56
Черчата Л. М. МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ІВАНА БАБИЧА	59
Shkolyar S. REVIEW OF THE STAGES OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL, SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SKILLS OF THE HEAD OF A STRUCTURAL UNIT OF A UNIVERSITY	61
Секція 2. Педагогічна майстерність як основа ефективних освітніх трансформацій	68
Атаманчук Н. М., Рибалко О. Я. ІДЕЇ Г. СКОВОРОДИ ПРО ПІЗНАННЯ СЕБЕ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ	68
Бабенко І. В. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	69
Барболіна Т. М. ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	73
Бондаренко В. В. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ВИКЛИКИ ЧАСУ	75
Борисова Т. М. ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА – ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	79

Бурсова С. С., Коваль В. М. ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗДО ЯК УМОВА АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ	81
Бутрій Л. М. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ	85
Важенина І. Л. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ: ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	87
Вареницький В. М. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА РЕКРЕАЦІЇ	89
Воробйов М. В., Цина В. І. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ФІНАНСОВОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	92
Гажа Л. В. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	94
Гайдаров Д. О. ВПРОВАДЖЕННЯ ДОДЖБОЛУ В НУШ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS УЧНІВ	96
Герасименко Л. О., Ісаков Р. І. KEYС-МЕТОД ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»	98
Гречка В. В., Козіна І. О. РОЗВИТОК НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ РЕФОРМИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ	100
Гриньов Р. С. МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АРІЕЛЬСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ	103
Данилишин В. І., Коваль М. О., Роїк О. Б. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ	106
Дейна Л. В. ПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	108
Демус Я. В. ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	111
Дмитренко В. А., Дмитренко В. І. СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ У СИТУАЦІЇ ПОСТМОДЕРНУ	114
Дрозд Л. В. ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	118
Дудник Є. І. ПОНЯТТЯ ТА РОЗВИТОК ОРКЕСТРОВОГО ТА АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА	121
Єфименко Н. Р., Рудич О. О. ВИКОРИСТАННЯ СЛІЛ У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	124
Зайцева Ю. В., Новік С. М. ПЕДАГОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ОСВІТИ ДО СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ І БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ	126
Зелік О. А. ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ ЖАНРІВ	129
Золотарьова-Пасюта Н. М. ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ХОРЕОГРАФІЇ	133
Івашенько Ю., Кононец Н. В. ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗПОВІДЕЙ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	135

Іноземцев С. А. МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	137
Ісаков Р. І., Герасименко Л. О., Луценко О. В. ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ШКОЛЯРІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ, ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ПРОЯВІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДИТИНИ	140
Кабанова Д. ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ ТА ВТРАТИ ФІЗИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ	142
Каун К. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НУШ	144
Кіріллова А. О. МОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	148
Ковалевська Н. В., Пасічніченко А. В., Зімакова Л. В. Карапузова І. В. КОМПЛЕКСНА МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ БЕЗПЕЧНОГО, ТВОРЧОГО І ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО: ВІД «ЛАВАНДОВОГО ВЕДМЕДИКА ДО СТИН, ЩО ГОВОРЯТЬ»	150
Кононенко В. В., Кононенко С. В., Кононенко Н. О. УКРАЇНСЬКІ УЧНІ-БІЖЕНЦІ У НІМЕЦЬКІЙ ШКОЛІ	153
Кононец Н. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «SMARTBLEND: КОУЧИНГ – КОНСАЛТИНГ – КОНТРОЛЬ»	154
Косенко А. О., Конєва Т. М. СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВІСТІ ЕРІКА СІГАЛА «ІСТОРІЯ ОДНОГО КОХАННЯ» (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ)	158
Котломанітова Г. О. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	160
Кривошеїн Ю. О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ	165
Куценко Т. І. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: ФУНДАМЕНТ УСПІШНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН	168
Лимаренко Т. В. ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ	171
Литвин Л. М. МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ	174
Лук'яненко О. В., Майструк Н. М. ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МУЗЕЙНОГО ПЕДАГОГА: РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СФЕРІ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ	178
Луцай О. В., Цигура Г. О. ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНОЇ ГІМНАСТИКИ	181
Маркосян А. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	184
Матюха В. В., Орлова Н. С. ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ ОДЯГУ	186
Мелешко В. А. ПУБЛІЧНА ЛЕКЦІЯ ЛІТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРНИЦЬКОЇ ТЕМИ: З ВЛАСНОГО ДОСВІДУ	188
Мельничук М. М., Рева М. М. ТОЛЕРАНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ	190
Мироненко С. Г. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА	194

Мирошник О. Г. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У ВИМІРАХ СИСТЕМНО-РЕГУЛЯТИВНОГО ПІДХОДУ	195
Мишко Н. М., Волошук М. І. ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СУЧАСНИХ УКРАЇНЦІВ	198
Назаренко С. М., Борисенко В. В., Міщенко А. В., Соловійова Н. В., Денисенко С. В., Акімов О. Є., Заколотна О. Е., Костенко В. О. ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ПАТОФІЗІОЛОГІЇ	202
Нізоміддінова Р. Р. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	205
Олексієнко А. В., Білоусова Н. В. ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ РУХАНОК ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	209
Олешко І. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	212
Орлова Н. С. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОЄКТУВАННЯ КОМПОЗИЦІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗОРОВИХ ІЛЮЗІЙ	214
Педченко С. О. МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	217
Педченко С. О., Починок Є. А. КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	220
Пономарьов В. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТРЕНЕРА ЯК ЧИННИК ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	222
Радосьва Н. М. ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	226
Рева Я. Г. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ	229
Руденко Л. А., Литвин А. В. ФОНОВІ ЗНАННЯ ПЕДАГОГА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ	232
Семенко С. В. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ЖУРНАЛІСТИКИ	236
Стиркіна Ю. С. РОЛЬ КАЗКОПЕДАГОГІКИ У СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	238
Тараненко І. В. АДАПТАЦІЯ ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УМОВ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА МОТИВАЦІЇ Й СТАБІЛЬНОСТІ	241
Тітов І. Г., Тітова Т. Є. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ	245
Ткаченко А. В., Сєдаков О. В. АНАЛІЗ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	248
Товкайло О. О., Шрамко Р. Г. LEXICAL COMPETENCE AND LEARNER MOTIVATION: ESL TEACHING IN VIETNAM THROUGH A UKRAINIAN METHODOLOGICAL LENS	251
Федорченко А. О., Мухіна Т. Є. ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	253

Чайка В. В., Білоусова Н. В. ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ В МАТЕМАТИЧНИЙ КУРС: ВПЛИВ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	257
Черевань П. Ю. ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	260
Черкаська Л. П., Москаленко О. А., Москаленко Ю. Д., Коваленко О. В. ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА ЯК МИСТЕЦТВО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	263
Чернов А. А., Заїка В. М. ОСОБИСТІСНА ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	266
Федоряка Л. Д. МОРАЛІЗАТОРСЬКО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ САТИРИЧНИХ ТВОРІВ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ПАМФЛЕТИСТИКИ ТОМАСА НЕША)	268
Чорнусь О. В., Кононець Н. В. РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	270
Шевченко Б. О., Непокупна Т. А. ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	272
Шевченко М. В. ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУШ	274
Секція 3. Формування професійної майстерності педагога в контексті нових освітніх викликів	276
Андрієнко Г. В., Веремєєнко О. В. МЕДІАЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)	276
Білаковський О. І. ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	280
Бобилев М. М. МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ ДО ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	283
Вашак О. О., Павленко О. С. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	287
Вільхова О. Г. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	290
Ганнущенко В. О., Зуєнко М. О. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	292
Гнізділова О. А., Дубовик Ю. О. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	294
Головань М.О., Кононець Н. В. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПРАКТИКИ	296
Головіна Н. І. ЕСТЕТИЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	298
Губарь О. Г., Рогізна С. А. ВІД ВИКЛИКУ ДО МОЖЛИВОСТІ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ	302

ДОПОМІЖНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З УЧНЯМИ ППФР	
Губарь О. Г., Сердюк Ю. А. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ПІДЛІТКАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	307
Гугало П. О. АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЙ ВОЄННОГО ЧАСУ	312
Деменко Н. М. ОСОБЛИВОСТІ ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ	315
Добридень А. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ	318
Донець О. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З МОДУЛЯ ФЛОРБОЛ	322
Дрозд Л. В. ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	323
Захвятько П. В. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВИХ ВИКЛИКІВ	326
Звєкова В. К., Рогатін С. В., Бабовал С. В. ПРОФЕСІЙНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	328
Ільченко О. Ю. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ Й СУЧАСНІ ВИКЛИКИ	332
Калюжна Ю. І. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	335
Калюжний В. В., Цина А. Ю. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОРОВОГО ЖИТТЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ	338
Коваленко В. В. ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ ПРО ВПЛИВ ЗУБОЩЕЛЕПНИХ АНОМАЛІЙ НА МОВЛЕННЯ В СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: НОВИЙ ВИКЛИК ДЛЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ	340
Коломієць Д. С., Кононова М. М. РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПОДОЛАННІ МІЖПОКОЛІННОГО РОЗРИВУ ТА ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	342
Кононова М. М., Перетятко Л. Г., Анушкевич В. І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВІЙНИ	344
Кононович Т. О. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА В УМОВАХ НОВИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	347
Коритько А. С. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ І МАРКЕТИНГОВИХ ПІДХОДІВ	350
Кравченко О. Д. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	352
Лебедик Л. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	357
Лесик А. І., Губарь О. Г. ЕФЕКТИВНИЙ ФАХІВЕЦЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЛЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ	360
Мишко Н. М., Топчанюк І. М. ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	363

Московка Є. М., Лобач М. М. ВПЛИВ ХОРОВОГО СПІВУ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	367
Нємцева Н. СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	370
Новописьменний С. А., Биковець О.В. STEM-КОМПОНЕНТИ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ	373
Олефір О. І. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	376
Олефір О. І., Астраханцева Д.Б. СПЕЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ У НОВІЙ ОСВІТНІЙ РЕАЛЬНОСТІ: СТРАТЕГІЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ДО НАВЧАННЯ	379
Олефір О. І., Томишинець Я.Р. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ЗПР У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	383
Павленко І. Г. ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗЗСО В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ВИКЛИКІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	386
Панасенко Е. А., Березка С. В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	389
Петрушова Н. В. ПОЛЬСЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ	393
Пивовар Н. М. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАЙВИЩОГО ПРОЯВУ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	395
Підплетний О. О. ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	399
Потапюк Л. М., Мацібора А. М. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	401
Пригода Л. Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ»	404
Прійдан Н. І., Тихоненко М. М. БІНАРНИЙ УРОК ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ НУШ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	408
Радько Г. І. СТУДЕНТСЬКИЙ ТЕАТР «ФАКУЛЬТЕТ-Ф» – ТВОРЧА МАЙСТЕРНЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ	410
Рибченко Ю. І. ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	416
Сайко Н. О. ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	420
Сапітон І. Ю. ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТАНКОВИХ ВІЙСЬК: РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ЇЇ ФОРМУВАННІ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	423
Семеновська Л. А. САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: ОПТИМІЗАЦІЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	426
Соболев Д. О. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК	431
Стрельников В. Ю. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЄКТУВАННІ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ	433

Стрижак Д. О. КЕЙС-МЕТОД У ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ	435
Стрижак С. В. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	437
Тарасенко Д. Ю. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ	439
Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. ОПАНУВАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ СПОСОБІВ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З КОМПЕТЕНТІСНИМИ ЗАВДАННЯМИ	441
Тарасова О. В., Тарасов І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	443
Тимчук Л., Мохірева Ю. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ	448
Хижа М. С. ЛІТЕРАТУРА ЯК СПОСІБ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ У РАМКАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	451
Хоменко П. В. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	453
Цись П. С. НАВИЧКИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПОЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	457
Чуприна С. Л. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»	460
Шеремет В. В. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА АУДИТОРІЇ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	462
Яланська С. П., Нечепоренко С. П. РЕСУРСИ КРЕАТИВНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА	465
Ярич І. Я. ПРОФЕСІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	467
Lanvers U., Lunyova T. DEVELOPING TEACHERS' SKILLS OF DECOLONISED TEACHING OF ENGLISH: A DEEP TEACHER TRAINING PROJECT	470
Секція 4. Викладач і студент: партнерство в розвитку педагогічної майстерності та професійному становленні	472
Бажан О. С. ВЗАЄМОНАВЧАННЯ У ВИКЛАДАЦЬКО-СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОГО ПІДХОДУ	472
Березко А. М. ПАРТНЕРСЬКІ ОСВІТНІ ПОДІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	473
Гелей Д. О. ФЕНОМЕН "ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕГОРЯННЯ" У ДРУЖНІХ СТОСУНКАХ У МОЛОДІ	476
Дідюк І. Л., Присяч Н. Д. ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТОМ	478
Дуванська К. О. ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ	481
Єфименко А. Р., Яланська С. П. ТИМБІЛДІНГ ТА МІЖФАКУЛЬТЕТСЬКА ВЗАЄМОДІЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	484

Задорожня К. М. СПІЛЬНІ ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ	487
Заколюда О. Е., Міщенко А. В., Соловйова Н. В., Денисенко С. В., Акімов О. Є., Назаренко С. М., Костенко В. О. ПОГЛЯД НА ПАРТНЕРСТВО В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ КАФЕДРИ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ТА ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	490
Зімакова Л. В., Ковалевська Н. В., Пасічніченко А. В., Карапузова І. В. СПІВПРАЦЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА: СИНЕРГІЯ ДОСВІДУ ТА КРЕАТИВУ	493
Ковальчук А. Р. КОУЧИНГ І ТЬЮТОРИНГ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ»: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ	496
Криворучко А. В., Шиян Н. І. ПЕДАГОГІЧНЕ НАСТАВНИЦТВО У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗЗСО	497
Лопушняк В. С., Срібна Ю. А. ПАРТНЕРСТВО У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	499
Макаренко Н. С. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА	501
Маслівець Г. А., Сагайдак В. Р. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ПОСЕРЕДНИКИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	504
Мироненко М. В. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	507
Нескоромна К. О. ВІД ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ДО СПІВТВОРЧОСТІ: ЯК СТУДЕНТСЬКА ІНІЦІАТИВА ЗМІНЮЄ ОБЛИЧЧЯ ПЕДАГОГІКИ В УНІВЕРСИТЕТІ	509
Огуй Є. В., Огуй С. В. ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТНЕРСТВА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИКЛИКІВ СУЧАСНОГО СВІТУ ІНДУСТРІЇ ОБСЛУГОВУВАННЯ	511
Олійник О. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	514
Подзігун К. І. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЦИФРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОГРАМУВАННЯ ЧПК-ОБЛАДНАННЯ	516
Роменська Є. А. ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТА У ВЗАЄМОДІЇ З ВИКЛАДАЧЕМ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ	518
Рябокін С. С., Монастирська О. В. ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	519
Тітова Л. О., Ямковенко В. О. ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ УСПІШНОГО СТУДЕНТА: KEYС «КРАЩИЙ СТУДЕНТ-НАУКОВЕЦЬ УДПУ»	522
Торкіна К. М. РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ РОЗПОДІЛЕНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ НАВИЧОК КОМАНДНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ	525
Череп В. В. АКАДЕМІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	528

Чуженкова Д. С. РОЛЬ НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ	529
Шкаріна А. В. ВИКЛАДАЧ І СТУДЕНТ: ПАРТНЕРСТВО У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ	532
Шостак Є. Ю. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ: МАЙСТЕРНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ	534
Секція 5. Освітні інновації та орієнтири професійного розвитку сучасного педагога	539
Батієвська Т. В. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА	539
Бездєнєжних М. І. РОЛЬ САМООСВІТИ ТА САМОРОЗВИТОК В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	542
Благова Т. О., Жиров О. А. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА	543
Бойко І. О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	548
Большая О. В. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ	551
Боярський Д. Е. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ	553
Бут А. О., Мухіна Т. Є. ІЗОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДЛЯ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП	556
Гусак В. А. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	559
Даннінг Жао, Ніколенко О. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ТА ЇХНІ ПОЗИТИВНІ ПРАКТИКИ ЩОДО ПІДТРИМКИ УЧНІВ	563
Денисовець Т. М., Квак О. В., Гогоць В. Д. ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ	566
Довга Т. Я. ІМПРЕСІОН-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМОІМІДЖУВАННЯ ТА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА	569
Ємець С. А. ОРНАНІЗАЦІЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ РОБОТИ В ПОЛТАВСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРНО-МЕМОРІАЛЬНОМУ МУЗЕЇ В.Г. КОРОЛЕНКА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	574
Єфименко Н. Р. САМООСВІТА ТА БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ФУНДАМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ЕПОХУ ЗМІН	577
Зуєнко М. О. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	579
Капустян І. МІЖ ІНТЕГРАЦІЄЮ ТА ІДЕНТИЧНІСТЮ: ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ДАНСЬКИХ ШКОЛАХ	580
Квак О. В., Денисовець Т. М., Гогоць В. Д. АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	581
Козиренко М. О. АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗУМІННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ШКОЛІ ТА В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	585
Козирод О. Г. МАРКЕРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	587

Коваль К. О. МЕЙКЕРСТВО ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ	591
Ковальчук В. О. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ	594
Кокарева А. В. ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	598
Колісник-Гуменюк Ю. І. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	601
Колоша І. В., Нагорна Н. О. НАВЧАЛЬНА АНАЛІТИКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ДИЗАЙНУ	603
Конкіна Т. М. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ: ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ	607
Косімова З. Г., Зуєнко М. О. ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ З УЧНЯМИ АВСТРІЙСЬКИХ ШКІЛ З ДОСВІДУ УЧАСТІ В ПРОГРАМІ МІЖНАРОДНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВІР (BLENDED INTENSIVE PROGRAMME), ДОСВІД SEE (SOCIAL ENTREPRENEURSHIP)	610
Кравченко І. В. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	612
Кудінов М. В., Ачкан В. В. ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ У ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	615
Кудря О. В. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	619
Кузьменко Г. М. STEM-КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ	622
Куленко О. А., Куленко Р. А. ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ	625
Кулімова Ю. Г. ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ЯК ІМПУЛЬС ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	628
Куратнік Т. В. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	630
Манушина Є. В., Курінна А. Ф. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	632
Мишко Н. М., Лендюк В. В. ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ З ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ	633
Мишко Н. М., Харченко А. С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	638
Міншен Чжен. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ	640
Нещерецька О. Є. НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ТА МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ	643
Нікітіна О. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	646
Омельченко П. С. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	648
Орлов О. П., Лазарєв О. М. ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ	650

Орлова О. В. ОРІЄНТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ФОРМУВАННЯ ГОРИЗОНТІВ ЧИТАЦЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ	652
Панасенко Т. В. ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	655
Підлісна С. О. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: АКТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ	658
Погрібняк А. Е. ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ	660
Саєнко Т. В., Бабенко В. С. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	663
Сосой Г. С., Венєвцева Є. В. ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ ТА ДИСКУСІЙНИХ КЛУБІВ ЯК ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК У ВИЩІЙ ШКОЛІ	667
Сумик М., Пилипчук Н. СУЧАСНІ ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	671
Тернієвська Є. Й. ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	674
Турубарова А. В., Великжаніна Д. В. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСЛЕННЯ ЗРОСТАННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	678
Федоренко А. А., Пінчук І. О. ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	682
Фень Ю. В., Антонюк Н. А. ІНТЕГРАЦІЯ STEAM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	684
Шевчук П. В., Соя О. М., Ковтонюк М. М. ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ТА МАТЕМАТИКИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД	687
Шумська О. О. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	691
Яковенко Д. Є. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	693
Kovylina V. DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL CHALLENGES	695
Секція 6. Педагогічна майстерність та цифрова дидактика	698
Алексєєв І. А. ФАХОВА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ	698
Баннікова І. С. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ	701
Барбарош І. В. ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	703
Біліченко О. С., Михнюк О. О. ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	707

Величко Р. М. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: ЦИФРОВИЙ АСПЕКТ	710
Галькевич М. В. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	712
Гарасим І. Б. ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ	717
Гололобова О. Д., Кононець Н. В. ЦИФРОВІ УРОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: KEYС «ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ»	719
Губарь О. Г., Пономаренко К. О. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕАГОГА В РОБОТІ З ООП: ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ	721
Гуржій Е. Г. ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	725
Даниско О. В. ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	727
Донченко І. О. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	730
Єфименко Н. Р., Козіна Н. М. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ЦИФРОВУ ЕРУ	731
Жуковська С. А., Ярита І. І. ЕРА «ВІЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ»: ВИКЛИКИ ДЛЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ	733
Іщенко І. С., Кононець Н. В. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК	737
Карпенко І. В., Нагорна Н. О. ГЕЙМІФІКОВАНІ МІКРОІГРОВІ СЦЕНАРІЇ CLASSCRAFT ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ	739
Колесниченко Д. І., Шевченко Л. В. ЯКІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОСТІ	741
Коліса О. М. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА	744
Колодяжний А. В., Срібна Ю. А. ЦИФРОВІ І ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	747
Кононець Н. В., Кононенко Ж. А., Карнаухова Г. В. ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ АВТОРСЬКОГО КУРСУ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЦИФРОВА ДИДАКТИКА»: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В ЕФЕКТИВНИХ СТРАТЕГІЯХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ	750
Косовець О. П. КОНСТРУКТОР УРОКІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ	753
Костенко В. О., Акімов О. Є., Денисенко С. В., Закогодна О. Е., Міщенко А. В., Назаренко С. М., Соловйова Н. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ЦИФРОВУ ДОБУ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ	759
Кравченко В. Л. ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	760

Красовська К. А. ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	763
Лисенко Л. І. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: МІЖ МЕДІАГРАМОТНІСТЮ І ВІЗУАЛЬНОЮ РИТОРИКОЮ	768
Листопад О. А., Гуданич Н. М. ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	771
Лиходій Є. Б., Кравченко В. Л. ІННОВАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЦИФРОВІЙ ДИДАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	775
Логвиновська А. В. СЛОВО В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	779
Лукаш Н. М. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	781
Магула А. М., Кононец Н. В. ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНОГО ПОСІБНИКА «ІМІДЖ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА», СТВОРЕНОГО НА ПЛАТФОРМІ GENIALLY	784
Мардарова І. К., Листопад Н. Л. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ БЕЗПЕЧНОГО ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	786
Маслова А. В., Нагорна Н. О. ГЕНЕРАТИВНІ ЧАТ-БОТИ ДЛЯ STEM-УРОКІВ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ ЦИФРОВОГО МЕНТОРСТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА	790
Метельська Н. Й. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ	794
Миколайчук В. М., Кононец Н. В. КЛАСИФІКАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ КОМАНДНОЇ РОБОТИ МЕНЕДЖЕРА	799
Міщенко А. В., Соловйова Н. В., Денисенко С. В., Акімов О. Є., Назаренко С. М., Закоłodна О. Е., Костенко В. О. МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ В ПОЛТАВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	801
Мозгальов А. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	804
Молчанов П. О., Стальмаков О. Д. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	806
Нагорна Н. О. AI-ПІДСИЛЕНЕ ЦИФРОВЕ ПОРТФОЛІО ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ САМОРЕФЛЕКСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	808
Новописьменний А. М. РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ПАУЕРЛІФТИНГУ	812
Острцова Т. О. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ ТА ВИМОГ ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ	814
Пахомова Н. Г., Цимбал Е. А. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ	816

Писаренко І. В., Кононець Н. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	820
Пінтійська А. О. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ	824
Подкур І. А. ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ІА ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ	825
Полупан С. М. ДОСВІД РОБОТИ У СФЕРІ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ	827
Радько Я. О. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	829
Ремига А. КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ	832
Рзасва А. Г., Нагорна Н. О. ШВИДКА ЕКСПЕРТИЗА ДОСТУПНОСТІ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ (WAVE, ALLY) ЯК ОРІЄНТИР ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА	833
Сакало О. Є., Степаненко С. В., Яковенко Л. І. ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В УНІВЕРСИТЕТІ: РИЗИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	836
Самофалов Л. В., Кононець Н. В. ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З ГЕОГРАФІЇ	840
Сліпченко М. О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	843
Соболь В. С. ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ GOOGLE FOR EDUCATION В ЛИСИЧАНСЬКОМУ ГІРНИЧО-ІНДУСТРІАЛЬНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ	845
Сумцов Д. В. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ	847
Сурков М. І. МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗЗСО	850
Хоменко А. В. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: СИНЕРГІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ РІШЕНЬ	852
Шапаренко І. Є. ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА	858
Шманов Ю. І. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ	860
Шуліка О. С. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН	862
Яновська Т. А., Гончарова Н. О., Харченко А. С. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	864
Bunetska I. PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ELECTRONIC INFORMATION AND TECHNOLOGIES	868
Секція 7. Педагогіка добра Івана Зязюна	871
Бутенко В. Г., Бутенко Н. І. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЕСТЕТИЧНА КАТЕГОРІЯ	871

Манжелій Н. М., Фазан Т. П. МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ДОБРА	874
Мірошніченко Т. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ФЕЛІКСОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	877
Титаренко В. П. АКАДЕМІК І. А. ЗЯЗЮН – НАУКОВЕЦЬ-ЛІДЕР СУЧАСНОСТІ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІКА ДОБРА	879
Федій О. А., Гібалова Н. В., Шинкевич Ю. О. ФЕНОМЕН ЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА У КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБРА ІВАНА ЗЯЗЮНА	882
Штепа О. О., Зінченко Н. О., Коваленко С. В. ВІДНОСИНИ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У ФІЛОСОФІЇ ДОБРА ІВАНА ЗЯЗЮНА	885
Shkolyar S. AT THE CROSSROADS OF SCIENCE AND GOVERNANCE: STABILITY AS A HALLMARK OF MASTERY	888
Shkolyar S. SCIENTIFIC AND ORGANIZATIONAL HERITAGE OF I.A. ZYAZYUN: FUNCTIONING OF THE UNIVERSITY'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT CENTERS	892
Zhdanova-Nedilko O., Kononets N. THE PEDAGOGY OF KINDNESS BY I. ZIAZIUN IN THE PROCESS OF FORMING A NEW PEDAGOGICAL THINKING OF A HIGHER EDUCATION TEACHER	896
Секція 8. Ефективні педагоги в освітньому просторі України	899
Білик Г. М. ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА	899
Дзекун Ю. О. ПРОДОВЖУЮЧИ ТРАДИЦІЇ ТА ВИФОРМОВУЮЧИ НОВЕ: ШТРИХИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТРЕТА ОЛЕНИ ЖДАНОВОЇ-НЕДІЛЬКО	903
Долгов В. А. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ ПОЛІТЕКОНОМІЇ ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА У ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	905
Каленіченко І. М. ВІД СТУДЕНТА ДО ПЕДАГОГА: ЯК НЕ ЗАГУБИТИ НАТХНЕННЯ Й СТАТИ МАЙСТРОМ	907
Калініченко І. АКАДЕМІЧНЕ ЛІДЕРСТВО Й ОСВІТНЄ МОДЕРНІЗУВАННЯ: НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ МАРИНИ ВІКТОРІВНИ ГРИНЬОВОЇ	910
Козороз Н. І. ФІЛОЛОГ-ПЕДАГОГ, ЛЮДИНА-СВІТЛО: ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАЛАНТ ТА ОСОБИСТІСНІ ВИМІРИ ВИКЛАДАЧКИ ВІРИ МЕЛЕШКО	911
Комашко А. В. НАУКОВИЙ ДОРОБОК ПЕДОГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	914
Кривонос Д. В. УЧИТЕЛЬ, ЯКИЙ НАДИХНУВ МЕНЕ ОБРАТИ ПЕДАГОГІЧНИЙ ШЛЯХ	916
Сокіл А. А. ПРОФЕСІЯ, ЩО СТАЛА ПОКЛИКАННЯМ: НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ – ВЗІРЕЦЬ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ	919
Сопільняк А. О., Сулаєва Н. В. ПЕДАГОГ ЯК НАСТАВНИК І НАТХНЕННИК: ОСОБИСТІСНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ	920
Телятник А. С. ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ ТА НАУКОВА СТАЛІСТЬ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ІННИ СЕРГІЇВНИ ІЩЕНКО	924
Секція 9. Розвиток педагогічної майстерності викладача закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти	926
Бабич О. О. ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ, ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ФІЗИКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ	926

Березан В. І., Кононенко Л. В. МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ НОВИХ ВИКЛИКІВ	929
Близнюк М. М. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ	933
Бобилева Я. В., Бутиріна М. В. КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ: КРІМ АКАДЕМІЧНИХ ЗНАНЬ	936
Боровик А. С. МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	939
Букрєєва Г. В. ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ТА ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	942
Винник С. В. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ З КРЗОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ	944
Воскобойник В. І., Шпак М. В. ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ПРАВА	946
Герасименко Л. О., Ісаков Р. І. ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ	947
Герасименко Л. О., Ісаков Р. І., Рудь В. О., Кидонь П. В., Казаков О. А. КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	951
Гребінюк Н. М. АНАЛІЗ НЕЙРОДИНАМІЧНИХ ПАРАМЕТРІВ НАПАДНИКІВ У РІЗНИХ ІГРОВИХ ДИСЦИПЛІНАХ	953
Данилишин В. І. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КЕЙС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ G19 БУДІВНИЦТВО ТА ЦИВІЛЬНА ІНЖЕНЕРІЯ	955
Дацун В. В., Хімчик Н. Г. КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПЕРЕДВИЩІЙ ОСВІТІ	958
Дмитрієнко О. О. БРЕНД ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕПУТАЦІЯ, ЩО НАРОДЖУЄТЬСЯ ЗСЕРЕДИНИ	963
Дубова Н. В. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	967
Єріна В. В. МОРАЛЬНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК АКСІОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	969
Єфименко Н. Р., Дмитренко Л. М. ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ: КАТАЛІЗАТОР АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА	973
Зазуляк Т. К. ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З КОМПОЗИЦІЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	975
Іщенко В. Л., Горбуньова С. О. TEACHING PRONUNCIATION TO FUTURE PHILOLOGISTS: BRIDGING THEORY AND PRACTICE	980
Казанцев Ю. В. РОЗПОДІЛ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЧЧИНИ ЗА ОСВІТНІМИ СФЕРАМИ (2018–2023): ПРІОРИТЕТИ, ДИНАМІКА ТА ТЕНДЕНЦІЇ	982
Карапузова Н. Д., Павленко Ю. Г. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІХУ ІННОВАЦІЙ: РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ВИКЛАДАЧА	987

Качур А. Д. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ІТ-ФАХІВЦЯ	989
Керімлі Г. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ: ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	991
Корносенко О. К. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ	992
Костенко В. О., Костенко В. Г., Акімов О. Є., Денисенко С. В., Міщенко А. В., Назаренко С. М., Соловйова Н. В. КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ДО ПЕРШОГО ЕТАПУ ЄДИНОГО ДЕРЖАВНОГО КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ІСПИТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ	994
Костюк О. П. Божинський Н. І. ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ДАВНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТВОРЧОСТІ ТА ТЕХНІК ВІДОМИХ МИТЦІВ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ	995
Кошляк М. А. ПОШУКУ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ЗВО В РЕЦЕПЦІЇ СУЧАСНИХ УЧЕНИХ	998
Кравченко В. О. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТРЕНЕРА ЯК ФУНДАМЕНТ ЕФЕКТИВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ТРЕНУВАНЬ	1001
Кравченко В. Л., Шпак М. В. СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРАВОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ	1005
Кулик Є. В. ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНОЛОГІЙ	1006
Куторжевська Л. І. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»	1008
Луценко О. А. УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФАРМАКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ЗВО	1011
Маник В. П. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ДІЇ СТРЕС-ФАКТОРІВ	1014
Мороз Ю. М., Мороз І. Ю. ЗНАЧИМІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА РЕКРЕАЦІЇ	1017
Назаренко С. М., Борисенко В. В., Міщенко А. В., Соловйова Н. В., Денисенко С. В., Акімов О. Є., Закоłodна О. Е., Костенко В. О. МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ В МЕДИЧНОМУ ЗВО: НОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	1019
Нестуля О. О., Нестуля С. І. ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	1022
Огуй С. В., Плахота А. Р. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРИКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ	1025
Омельчак Е. Ю., В'юшкова Т. І., Варванський П. А., Шапоренко Л. В. ЗАСТОСУВАННЯ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ І5 МЕДСЕСТРИНСТВО	1027
Пасічніченко А. В., Зімакова Л. В., Ковалевська Н. В., Карапузова І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО	1030

Пащенко О. В., Пащенко Н. Ю. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ	1033
Подуфалов П. П. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ КОЛЕДЖІВ	1035
Потапюк Л. М., Мельник В. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	1037
Рахно М. Ю., Шрамко Р. Г. ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ HARD SKILLS ЗДОБУВАЧА ЗВО УКРАЇНИ	1041
Согоконь О. А. ТВОРЧИЙ ФАХІВЕЦЬ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ – ВИМОГА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	1043
Соколенко В. М., Шарлай Н. М. ДИНАМІКА РОЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ	1046
Стамат В. М. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	1049
Сусуму Нонака. ЯК ЛІТЕРАТУРА ПІДТРИМУЄ МОЛОДЬ У СКРУТНІ ЧАСИ: КОНЦЕПЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЄКТІВ SOIL З ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ТА КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ТА ЯПОНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	1052
Тернієвський Ю. І. РОЗВИТОК АБНОТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	1054
Ткаченко А. Є. ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	1057
Хорольський О. В., Гетало А. М. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЗБАГАЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ЕЛЕМЕНТАМИ ФІЗИКИ ЖИВОГО	1059
Худолій І. І., Саєнко О. В. STEM-ОРІЄНТОВАНА ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ	1061
Царюк Н. В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ КРЕСЛЕННЯ ТА ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ В ЛИСИЧАНСЬКОМУ ГІРНИЧО-ІНДУСТРІАЛЬНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ	1064
Чумак О. С. ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНФЕКТОЛОГІЇ	1067
Шаповал А. В. ОСНОВНІ ВИДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА	1069
Шарлай Н. М., Соколенко В. М. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АСПЕКТИ МАЙСТЕРНОСТІ ТА САМОРОЗВИТКУ	1073
Яковенко С. Л., Минич Ю. В. ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЛОЗІВСЬКІЙ ФІЛІЇ ХАРКІВСЬКОГО АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ	1076
Kostenko V. H. MULTILINGUALISM IN MEDICAL EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UKRAINIAN HEALTHCARE CONTEXTS	1081

Секція 1. Полтавська школа педагогічної майстерності: фундатори та послідовники

Гриньова Марина Вікторівна

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ФОРУМІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ТА ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У контексті глобалізації освіти та постійної трансформації вимог до фахової діяльності педагогів і керівників закладів освіти особливої актуальності набуває участь у міжнародних професійних комунікаційних платформах, серед яких провідне місце посідають міжнародні форуми. Вони виступають каталізаторами професійного зростання, сприяючи формуванню нових компетентностей, інтеграції в світовий освітній простір та запровадженню інноваційних практик.

Міжнародні освітні форуми – це багаторівневі події, що включають конференції, конгреси, саміти, симпозіуми, воркшопи й панельні дискусії, які охоплюють широке коло питань сучасної педагогіки, освітньої політики, управління освітою та цифрових трансформацій. Такі івенти виступають важливою платформою для міжкультурного діалогу, трансферу інноваційного педагогічного досвіду, ознайомлення з сучасними світовими освітніми тенденціями.

Вони створюють умови для:

- академічного обміну досвідом між представниками різних країн, що дозволяє порівнювати підходи, концепції, стратегії й результати реформ у галузі освіти;
- оновлення професійних знань, що необхідно в умовах стрімких змін освітнього середовища;
- розширення професійних мереж та міжінституційної співпраці;
- розвитку soft skills, таких як критичне мислення, комунікація та лідерство, які є невід’ємною частиною професійного профілю сучасного педагога та освітнього менеджера;
- формування глобальної освітньої свідомості, необхідної для роботи у мультикультурному й динамічному суспільстві знань;
- адаптації міжнародного досвіду до локальних умов, що є особливо актуальним в умовах швидкої трансформації освітніх систем.

Участь у міжнародних форумах сприяє реалізації концепції навчання упродовж життя (lifelong learning), що передбачає постійне вдосконалення педагогічної майстерності, управлінських підходів та вміння адаптуватися до змін. Це особливо важливо для освітніх менеджерів, які несуть відповідальність за стратегічний розвиток закладів освіти, їхню інституційну конкурентоспроможність і якість освітніх послуг (Кононець, 2025; Митнюк, Кононець, Жданова-Неділько, 2025).

Крім того, міжнародні форуми виконують роль інструментів освітньої дипломатії, через які відбувається зміцнення міждержавного співробітництва в гуманітарній сфері. Участь українських педагогів у таких заходах підсилює авторитет національної освіти, сприяє інтернаціоналізації навчального процесу та впровадженню європейських освітніх стандартів.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка активно підтримує міжнародну наукову співпрацю та виступає організатором міжнародних науково-практичних форумів для освітян. Так, до прикладу, з 1 по 3 листопада 2023 року на факультеті психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка проходив I Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті». Форум започаткував в університеті традицію оперативного професійного реагування на психосоціальні проблеми особистості й суспільства (рис. 1).



Рис. 1. I Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (2023 р.)

II Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» тривав з 20 по 22 листопада 2024 року, мав розлогу програму, спрямовану на обговорення актуальних тем з означених галузей (рис. 2). Ключовими серед таких вирізнялися питання ментального здоров'я й психосоціальної підтримки різних категорій населення в умовах воєнного часу в Україні.



Рис. 2. II Міжнародний науково-практичний форум «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (2024 р.)

26 вересня 2024 р. відбувся I Міжнародний науково-практичний форум «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи», який згуртував викладацький склад та здобувачів освіти з різних країн світу та став тією високопродуктивною платформою, де учасники з понад 10 країн світу мали змогу обговорити актуальні виклики й можливості сталого розвитку на світовому рівні.

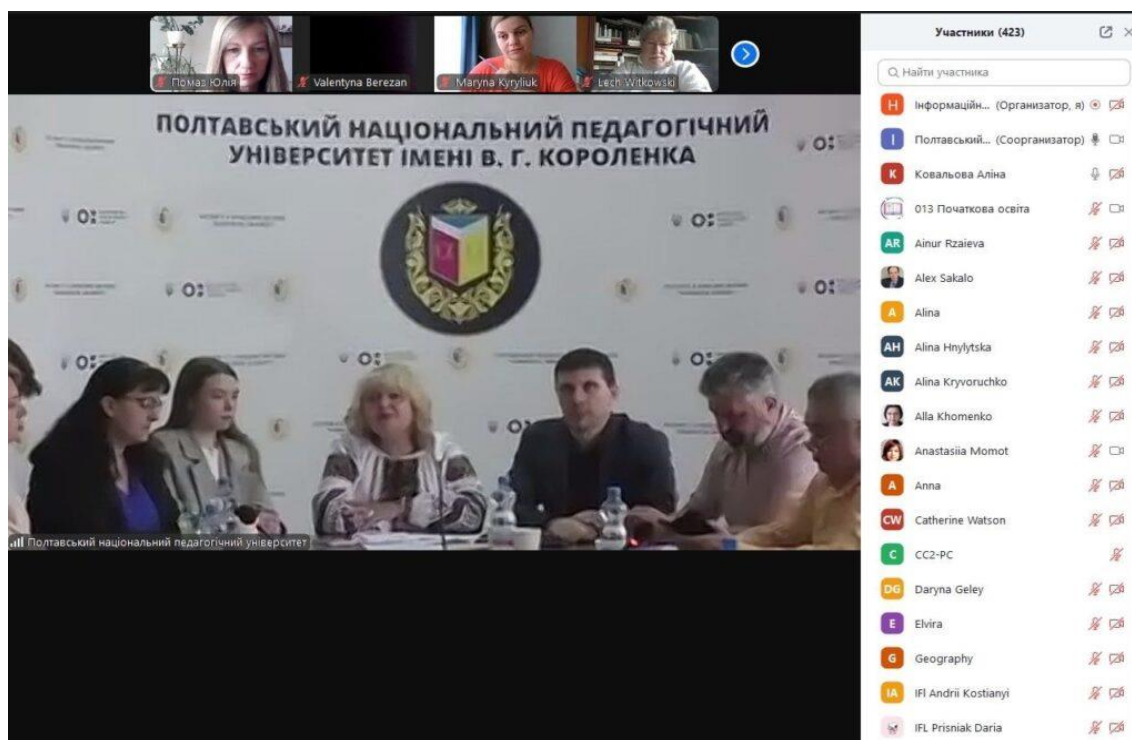


Рис.3. I Міжнародний науково-практичний форум «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи» (2024 р.)

Також в університеті постійно проводяться конференції, читання, воркшопи, круглі столи та інші науково-практичні івенти (детальніше – на офіційному сайті університету), які відіграють ключову роль у професійному розвитку педагогів та освітніх менеджерів, сприяючи підвищенню якості освіти, інтеграції в глобальний освітній простір і формуванню компетентностей, необхідних для вирішення сучасних викликів.

Таким чином, міжнародні форуми слугують потужним засобом професійного розвитку, що дає змогу освітянам не лише збагачувати власну практику, а й ставати агентами змін у своїх професійних спільнотах. Їхня роль у підвищенні якості освіти, впровадженні інновацій та формуванні глобальної компетентності є незаперечною. Саме завдяки участі у таких заходах педагоги та освітні менеджери мають змогу формувати глобальне мислення, розвивати професійні компетентності, зокрема лідерські, комунікативні, проєктні та цифрові навички, які визначають ефективність освітнього процесу у ХХІ столітті.

Список використаних джерел

1. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка: офіційний сайт. URL: <https://pnpu.edu.ua/>
2. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтований підхід до професійного розвитку освітніх менеджерів у контексті адаптації до змін. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму (07–08 лютого 2025 року, Київ, Харків, Полтава– Україна, Spokane, Тампа – USA) / за заг. ред. Г.В. Єльникової; ред. кол.: О.Л. Ануфрієва, В.М. Гладкова, Г.Ю. Кравченко, З.В. Рябова; упоряд. І.С. Лапшина. Київ: Юстон, 2025. С. 279-281.*
3. Митнюк Д. В., Кононец Н. В., Жданова-Неділько О.Г. Освіта упродовж усього життя (lifelong learning): принцип комплексності та інтеграції у процесі професійного розвитку освітнього менеджера. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025.С. 680-683.*

**Гура Олексій Анатолійович
Гура Марія Вікторівна
Шамрай Марія Ігорівна**

ПРОТОЄРЕЙ ПЕТРО МАЗАНОВ ЯК ЗАКОНОВЧИТЕЛЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ М. ПОЛТАВА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Проблема розвитку освіти м. Полтава у другій половині ХІХ століття – початку ХХ залишається актуальною для сучасних наукових досліджень. Вона відображає важливі процеси взаємодії церковних та світських освітніх інституцій того часу. За умов тісної співпраці церкви і школи провідна роль у формуванні духовно-морального світогляду підростаючого покоління належала законовчителю. Одним із найбільш помітних представників духовенства, які

зробили вагомий внесок у розвиток освіти м. Полтава, був протоєрей Петро Мазанов.

П. Мазанов здійснював викладання Закону Божого у низці навчальних закладів міста. Зокрема в Маріїнській жіночій гімназії, яка з моменту заснування у 1860-х роках стала одним із осередків жіночої освіти в Полтавській губернії. Його діяльність у цьому закладі не обмежувалася викладацькою роботою. Як священнослужитель і член педагогічної ради, П. Мазанов впливав на освітню діяльність гімназії, розробку програм духовного виховання та морального настановлення вихованок (Список..., 1871, с. 42). Викладання Закону Божого священник поєднував із вивченням молитов, Святого Письма, основ християнської віри з глибокими етичними і педагогічними повчаннями. Велику увагу законовчитель надавав розвитку особистості учениці як християнки, майбутньої матері та виховательки (ПЕВ, 1872, № 18, с. 664).

Особливу роль П. Мазанов надавав трудовому вихованню. У своїх зверненнях до вихованок він акцентував на тому, що саме чесна та регулярна праця є джерелом внутрішнього задоволення і життєвого щастя. На його думку, духовний розвиток не можливий без практичної життєвої діяльності. Священник наголошував, що навчання і моральне зростання мають бути поєднані. Системне навчання та серйозне ставлення до освіти, як вважав П. Мазанов, дозволять жінці виконати свою природну роль у родині та суспільстві (ПЕВ, 1877, № 11, с. 432).

У 1864 році протоєрей працював законовчителем у Полтавському однокласному міському парафіяльному училищі. Викладання Закону Божого у цьому закладі освіти посідало провідне місце в навчальній програмі. Навчальна дисципліна не була ізольованою від інших предметів, а інтегрувалася з іншими. Зокрема Закон Божий вивчався паралельно з письмом, читанням, арифметикою та церковним співом. Такий міжпредметний підхід забезпечував цілісне релігійно-моральне виховання (Бучневич, 1902, с. 314).

Важливою сферою діяльності П. Мазанова була розробка та впровадження навчальних матеріалів. Його праця «Керівництво до вивчення Православної Християнської Віри» стала однією із перших систематизованих посібників із релігійної освіти, призначених для середніх чоловічих і жіночих навчальних закладів. Цей посібник, що побачив своє четверте видання у 1887 році, був схвалений Навчальним Комітетом при Святому Синоді (ПЕВ, 1887, № 12, с. 468). Пізніше, у 1901 році, сам автор клопотав про його включення до програм навчальних закладів Київської єпархії, отримавши позитивну відповідь від митрополита Феоноста (Київські єпархіальні відомості, 1901, № 22, с. 525). Це свідчить про високий рівень методичної підготовки й авторитет законовчителя П. Мазанова серед церковно-освітніх діячів того часу.

Окрему сторінку освітньої діяльності протоєрея займає його участь у випускних екзаменах церковно-парафіяльних шкіл. Зокрема П. Мазанов був присутнім серед почесних гостей на такому іспиті в Сампонавському храмі. Випускники демонстрували високий рівень знань із Закону Божого, впевнено читали молитви, тлумачили біблійні тексти, знали основи катехізису, розуміли

структуру богослужіння, що було свідченням ефективної методики викладання та системного підходу до релігійної освіти (ПЕВ, 1894, № 12, с. 428–430).

Як викладач Закону Божого, П. Мазанов був пов'язаний із Полтавським повітовим училищем (викладав у 1871 та 1874 роках) (Список., 1871, 1874). Повітові училища були зорієнтовані на дітей дрібних службовців і ремісників, мали трикласну структуру з програмою, що включала Закон Божий, російську мову, арифметику, історію та інші загальноосвітні дисципліни.

Викладання в таких закладах супроводжувалося серйозними викликами. У повітових училищах того часу спостерігалася значна формалізація навчального процесу, недостатність навчально-методичної літератури та практика застосування тілесних покарань. Важливо зазначити, що участь П. Мазанова в наглядовій раді училища свідчила про його авторитет серед викладачів і адміністрації.

Новим етапом у кар'єрі священика стала його робота у Полтавському Олександрівському реальному училищі, яке відкрилося у 1876 році (Список., 1878, с. 416; Список., 1879, с. 434). На відміну від повітового, реальне училище мало прикладну спрямованість, орієнтовану на підготовку до технічних і комерційних професій. У цьому закладі П. Мазанов продовжував викладати Закон Божий, адаптуючи свою методику до оновлених навчальних потреб, зокрема до нових навчальних планів, які передбачали більш осмислене викладання Святого Письма.

У 1906–1911 рр. протоєрей П. Мазанов викладав у приватному чоловічому училищі 1-го розряду. Заклад мав класичну структуру навчання з широким спектром дисциплін і ґрунтовною релігійною освітою. У чоловічому училищі священик продовжив застосовувати власні педагогічні підходи, де поєднувались інтелектуальна та моральна складові навчання (Справочная книжка., 1906, с. 57; Справочная книжка., 1907, с. 61; Памятная книжка., 1911, с. 77-78).

Окремим напрямом діяльності священика стало його викладання в Полтавському інституті шляхетних дівчат (обіймав посаду законовчителя з 1879 року). Він замінив на цій посаді протоієрея А. Ромашкевича, та став настоятелем домової церкви при інституті (ПЕВ, 1879, № 3, с. 5). Саме в цьому навчальному закладі реалізувалися головні засади його педагогічного світогляду. Згідно з навчальним планом інституту (особливо після його оновлення 1864 року), релігійне виховання було обов'язковим і структурно продуманим. У середніх і старших класах викладалися основи православної віри, тлумачення Євангелія, катехізис та історія християнства.

Діяльність П. Мазанов не обмежувався лише викладанням Закону Божого. Він був автором низки посібників і методичних текстів, серед яких слід виділити «Посібник до розумної та свідомої молитви» та оновлений «Посібник до вивчення православної християнської віри». У цих працях простежується намагання дати учням не лише знання релігійного змісту, а й навчити їх використовувати віру як морально-етичну основу життя. Він наголошував на

необхідності особистісного впливу викладача на вихованок. Законовчитель вважав, що живе слово, підкріплене прикладом і щирістю, має більшу силу, ніж формальне викладення догматів (Мазанов, 1898, с. 135-137).

Звертаючись до вихованок Інституту шляхетних дівчат, П. Мазанов наголошував на ролі духовного вибору, закликав зберігати вірність Христовому вченню у своєму дорослому житті. Його педагогічна діяльність відзначалася послідовністю, гуманістичною орієнтацією, прагненням до вдосконалення методів викладання релігійних дисциплін у світському освітньому просторі (ПЕВ, 1886, № 12, с. 490-495).

У жовтні 1868 року в Полтаві було відкрито жіноче єпархіальне училище, яке відіграло важливу роль у релігійному та освітньому просторі міста. Переважну частину вихованок складали доньки православного духовенства, які навчалися на безоплатній основі. Діяльність училища перебувала під контролем спеціально створеної Ради, до складу якої входили представники адміністрації та духовенства. До 1882 року вона формувалася з начальниці, інспектора класів і двох духовних осіб, обраних на трирічний термін. Першою начальницею закладу була С. Гуляєва. У 1885 році її наступницею стала В. Андрієвська. Інспектором класів і настоятелем домової церкви від початку заснування був протоієрей О. Капустянський (Бучневич, 1902, с. 317-318).

Члени Ради училища від духовенства регулярно змінювалися. У 1878 році до Ради було обрано двох осіб: протоієрея Ф. Лебединського та протоієрея П. Мазанова, якого на той час уже знали як викладача Закону Божого в Полтавському інституті шляхетних дівчат. П. Мазанов став другим членом Ради під головуванням у ній Ф. Лебединського. Свою участь у роботі Ради отець Петро продовжував до 1881 року (ПЕВ, 1889, № 20, с. 690-693), а у 1884-му був повторно обраний її членом (ПЕВ, 1884, № 15-16, с. 363).

Як заковчитель інституту шляхетних дівчат П. Мазанов був особисто запрошений на урочистості з нагоди п'ятдесятирічного ювілею пастирської діяльності протоієрея О. Капустянського. Серед присутніх на святкуванні були викладачів, вихованців та духовні особи міста (ПЕВ, 1898, № 5, с. 210).

Упродовж 1899–1902 років протоієрей П. Мазанов знову входив до складу Ради училища на безоплатній основі. Восени 1902 року рішенням єпархіальної влади його призначено головою Ради з річним окладом у 420 карбованців. На цій посаді він залишався до жовтня 1904 року, після чого добровільно склав свої повноваження. Його наступником став протоієрей М. Копа-Овдієнко (ПЕВ, 1902, № 31, с. 878; ПЕВ, 1907, № 10, с. 202).

Окрім адміністративної діяльності П. Мазанов продовжував бути залученим до найважливіших подій училищного життя. Зокрема, 21 листопада та 6 грудня 1900 року він був серед почесних гостей храмового свята, яке відбувалося за участі єпископа Іларіона, ректора семінарії І. Пичети, представників духовних шкіл та доброчинців. Його присутність на богослужінні та святковій трапезі була виявом глибокої поваги до ролі духовного наставника й організатора релігійно-освітнього процесу (ПЕВ, 1900, № 36, с. 2338-2339).

Таким чином, протоєрей П. Мазанов був провідним законовчителем та педагогом м. Полтава у другій половині XIX – початку XX століття. Багаторічна діяльність священника у низці закладів освіти міста була інтегрована в релігійно-моральне виховання молоді. Внесок протоєрея у розвиток освіти регіону полягав у викладанні Закону Божого, формуванні навчальних програм, створенні методичних посібників, участі в педагогічних і наглядних радах та активній організаційній діяльності. П. Мазанов прагнув поєднати інтелектуальний розвиток із духовно-етичним формуванням особистості. Особливу увагу, як законовчитель, священник приділяв вихованню жінки як майбутньої матері та морального орієнтира суспільства. Його педагогічна практика була спрямована на гармонійне поєднання знань, віри та практичної життєвої діяльності, що дозволяє розглядати його як одного з провідних релігійних діячів освітнього простору Полтави другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаних джерел:

1. Список должностных лиц Полтавской губернии на 1871 год. Санкт-Петербург, 1871.
2. Мазанов, П. . Слово к воспитанницам Полтавской Маринской Женской Гимназии, пред началом учения. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1872, Вип. 18, С. 664 .
3. Мазанов, П. Речь к воспитанницам Полтавской Мариинской женской гимназии по окончании 1876/7-го учебного года. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1877, Вип. 11, С. 432-436.
4. Бучневич, В. Е. Записки о Полтаве и ее памятниках. 2-е изд. испр. и доп. Полтава, 1902, 449 с.
5. Объявления. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1887, Вип. 12, С. 468.
6. Епархиальные известия. *Киевские епархиальные ведомости*, Киев, 1901, Вип. 22, С. 525.
7. Из жизни церковно-приходских школ. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1894, Вип. 12, С. 428-430.
8. Список должностных лиц Полтавской губернии на 1874 год. Санкт-Петербург, 1874.
9. Список должностных лиц Полтавской губернии на 1878 год. Санкт-Петербург, 1878, С. 416.
10. Список должностных лиц Полтавской на 1878 год. Санкт-Петербург, 1879, С. 434.
11. Справочная книжка по Полтавской губернии на 1906 год. Полтава: Типо-литография Губернского Правления, 1906, С. 57.
12. Справочная книжка Полтавской губернии на 1907 год. Полтава: Типо-литография Губернского Правления, 1907, С. 61.
13. Памятная книжка Полтавской губернии на 1911 год. Издание Полтавского губернского статистического комитета. Полтава: Типо-литография Полтавского губернского правления, 1911, С. 77-78.
14. Распоряжения епархиального начальства. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1879, Вип. 3, С. 52.
15. Мазанов, П. И. *Полтавский институт благородных девиц, 1818–1898*. Полтава, 1898, С. 135-137.

16. Мазанов, П. Поучение в день выпуска воспитанниц Полтавского института благородных девиц, 8 июня 1886 года. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1886, Вип. 12, С. 490-495.
17. Второе десятилетие Полтавского женского епархиального училища. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1889, Вип. 20, 690-693.
18. Журналы епархиального з'їзду духовенства Полтавської єпархії, *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1886, Вип. 15-16, С. 363.
19. Празднование в Полтавском епархиальном женском училище пятидесятилетия пастырской и учебно-воспитательной службы о. Инспектора училища, Протоиерея Алексия Ивановича Капустянского. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1898, Вип. 5, 210.
20. Архиерейские служения. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1902, Вип. 31, С. 878.
21. Отчет о состоянии Полтавского Епархиального женского училища в учебно-воспитательном отношении за 1905 учебный год. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, Полтава, 1907, Вип. 10, С. 202.
22. 21 ноября и 6 декабря в Полтавском епархиальном женском училище.. *Полтавские епархиальные ведомости (ПЕВ)*, 1900, Полтава, Вип. 36, С. 2338-2339.

Дем'янюк Наталія Юріївна

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В. М. ВЕРХОВИНЦЯ

У складних сучасних умовах реформування та функціонування національної системи освіти, реалізації основних настанов чинних нормативних документів (Закону України «Про вищу освіту», «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті», Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, Концепції розвитку педагогічної освіти тощо) особливо гостро постають проблеми підвищення ефективності освітнього процесу, удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя, розвитку його педагогічної майстерності для успішного вирішення складних професійних завдань. Їх успішному вирішенню сприятимуть не лише розробка й упровадження інноваційних підходів і технологій, а й всебічне осмислення і раціональне застосування прогресивного досвіду минулого, найкращих здобутків вітчизняної педагогіки. Серед видатних її представників – український педагог, музикознавець, етнограф, хореограф, диригент і композитор Василь Миколайович Верховинець (1880–1938).

Впродовж тривалого часу діяльність педагога була спрямована на підготовку майбутніх учителів у вищих закладах освіти – Київському педагогічному інституті (1919-1920), Полтавському інституті народної освіти (1920-1933), Харківському музично-драматичному інституті (1927-1928). З 1920 по 1933 рік В. М. Верховинець керував кафедрою мистецтвознавства Полтавського інституту народної освіти та викладав майбутнім учителям музики і вихователям курси «Мистецтвознавство» (співи й музика), «Дитячі ігри», очолював великий студентський хор. Його педагогічний талант,

надзвичайна ерудованість, всебічна обдарованість, виняткова музикальність, перевага практичних методів навчання, особистий показ зразкового виконання завдань, уміння встановити творчий контакт з аудиторією створювали сприятливі умови для результативної праці студентів: міцного засвоєння знань, формування необхідних умінь і навичок, розвитку педагогічної майстерності (Дем'янюк, 2012).

Педагог читав студентам лекції з елементарної теорії музики, історії української та всесвітньої музики, гармонії, методики музичного виховання, проводив практичні та лабораторні заняття з гри на музичному інструменті (фортепіано, скрипка), сольфеджіо, диригування, хорового співу, розробляв відповідний навчально-методичний контент. У процесі викладацької діяльності він переконував слухачів, що «завдання музкерівника дуже широкі, він мусить бути не тільки музично освіченою людиною, але й освіченим педагогом, який, користуючись різними формами музвиховання, мусить навчати молоде покоління сприймати і відтворювати музичні цінності, виховувати нові музичні таланти...» (Верховинець, 1989).

Свої педагогічні погляди і науково-методичні підходи до викладання фахових дисциплін, розвитку педагогічної майстерності та професійної підготовки майбутнього вчителя В. М. Верховинець обґрунтував у програмно-методичних матеріалах, навчальних посібниках, зокрема навчальній програмі з курсу «Мистецтвознавство». Він акцентував увагу на тому, що всі лекції мають бути проведені методично правильно та бути зразком лекцій у школі, на необхідності застосування на заняттях доступних навіть найменш підготовлених частині аудиторії засобів подання теоретичного матеріалу, наочної демонстрації теоретичних положень і правил відповідними музичними прикладами, розгляду суттєвих явищ і форм в історії музичного мистецтва у зв'язку із соціально-економічними процесами тощо. Майже на всіх лекціях і практичних заняттях педагог застосовував український фольклорний пісенний, ігровий, хореографічний матеріал як навчальний, ілюстративний, виконавський. У «Програмі лекцій з мистецтвознавства» педагог писав: «Всі лекції демонструються відповідними сольфеджіями, сольмізацією та піснями одно- й двоголосними, що відповідають кожній лекції» (Архів Я. Верховинця).

Піклуючись про якісну підготовку майбутніх фахівців і розвиток їх педагогічної майстерності, В. М. Верховинець часто підкреслював, що здобутки в навчанні повною мірою залежать від учителя і вихователя. «З практики відомо, – писав він, – що пісня, яка відразу здається важкою, легко сприймається й запам'ятовується тоді, коли керівник сам її добре опанував і з любов'ю та натхненням передає малечі; і навпаки, діти не зможуть вивчити і найпростішої пісні, якщо вчитель сам її не дуже добре знає або працює холодно, без особливого захоплення» (Верховинець, 1989).

Важливого значення педагог надавав методичній і виконавській підготовці студентів до організації ігрової діяльності дітей у процесі викладання спецкурсу «Дитячі ігри». Він підкреслював, що вчитель має добре

знати зміст гри, володіти методикою її проведення, зразково виконувати пісенний супровід, елементи хореографії, адже саме від вихователя залежить улаштування дитячого дозвілля. В. М. Верховинець наголошував на необхідності реагування на всі зауваження і доповнення дітей щодо змісту або способу проведення гри, неодмінного підтримання їх ініціативи і творчої фантазії. Педагогічні спостереження та дослідження показали, що діти люблять гратись, адже гра є для них найвідповіднішою формою руху. Утім, «навіть там, де є гарний, обладнаний майданчик, – зазначав педагог, – часто ніхто не грається... Є дві причини: діти або не мають часу, або не знають жодної гри і через те позбавлені радості, яку відчували б від ігор, якби їх знали. Ці дві причини – тяжкий докір вихователям, батькам і вчителям. Дитина мусить мати час на ігри, а справа їх поширення цілком знаходиться в руках вихователів» (Верховинець, 1989).

В. М. Верховинець розробив та на заняттях зі спецкурсу навчав студентів алгоритму підготовки і проведення рухливих музичних ігор (утворення кола (декількох кіл чи рядочка), розучування пісні, призначення дійових осіб, ознайомлення дітей зі змістом гри, вивчення танцювальних рухів). Після подання змісту гри він розподіляв ролі серед студентів, вивчав із ними вокальну частину та необхідні хореографічні елементи. Потім гра виконувалася разом із піснею і рухами. За спогадами учнів педагога (С. А. Шевченка, О. А. Перунова, П. Зірки та інших), він не тільки надавав важливі рекомендації щодо співу, а й сумлінно відпрацьовував жести, рухи, міміку кожної гри. Студенти захоплювались творчим процесом, тому аудиторні заняття всякчас проходили цікаво та результативно. Перевірка і закріплення здобутих компетентностей відбувались під час проходження педагогічних практик в дитячих садках, середніх школах, позашкільних навчально-виховних закладах міста Полтави та Полтавської області. На організованих педагогом підсумкових конференціях обговорювались їх результати, визначались шляхи усунення недоліків у подальшій роботі.

Розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів сприяли вокально-хорові заняття. Працюючи зі студентським хором Полтавського ІНО, В. М. Верховинець намагався навчати і виховувати молодь на кращих зразках української народнопісенної творчості, вітчизняної та зарубіжної хорової класики. На базі хору відбувалась виконавська та навчально-методична підготовка майбутніх хорових диригентів і керівників мистецької роботи в школі з хорової практики, постановки голосу, формування вокально-хорової техніки, організації хорових гуртків і складання концертних програм. Формуючи професійні компетентності студентів, педагог підкреслював, що для успішної творчої діяльності вокально-хорового колективу неодмінними є певні умови: ретельний добір голосів за єдиним тембром і характером, оволодіння виконавцями правильного співацького дихання, академічна постановка голосів, налагодження відмінного хорового ансамблю, відпрацювання дикційної чіткості та виразності, досконала репрезентація хорового твору з художнього і

технічного боку. Значну увагу він приділяв найбільш ефективним формам освітнього процесу – практичній роботі з дитячим хором, хоровим концертним виступам тощо.

Отже, викладацька діяльність В. М. Верховинця у вищих закладах освіти, зокрема в Полтавському інституті народної освіти, базувалась на ключових педагогічних принципах, була спрямована на якісну професійну підготовку майбутніх учителів і вихователів та розвиток їхньої педагогічної майстерності. Актуальність педагогічного досвіду В. М. Верховинця зумовлює необхідність його впровадження в сучасну практику підготовки вчителів.

Список використаних джерел:

1. Архів Я. В. Верховинця. Верховинець В. М. Програма лекцій з мистецтвознавства для студентів 1 курсу старшого концентру та дошкільного факультету Полтавського ІНО на 1930/31 рік. 3 с.
2. Верховинець В. М. Весняночка. 5-е вид. К. : Муз. Україна, 1989. 342 с.
3. Дем'янюк Н. Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В. М. Верховинця : монографія. Вид. 2-ге, випр. та доповн. Полтава : ТОВ АСМІ, 2012. 268 с.

Жданова-Неділько Олена Григорівна

**Г. В. БРАГІНА – ОДНА З ОСНОВОПОЛОЖНИКІВ
ДИДАКТИЧНОГО НАПРЯМУ В ЗМІСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ**

З перших років діяльності кафедри педагогічної майстерності в Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка, яка була утворена в 1981 році, уходили фахівці, що поєднували глибоку теоретичну обізнаність у психолого-педагогічному підґрунті діяльності вчителя з високою особистою майстерністю професійної комунікації і здатність до висококваліфікованого аналізу педагогічної реальності, її наукової інтерпретації і конструктивного осмислення. Тут розпочався шлях багатьох знаних фахівців, майбутніх кандидатів та докторів наук, було захищено чимало дисертацій як самими викладачами, так і під їхнім науковим керівництвом. І першою серед них стала кандидатська дисертація Галини Василівни Брагіної «Дидактичні ускладнення вчителів фізики і їхнє подолання», захищена у 1986 році під керівництвом проф. А. І. Бугайова в Києві, у науково-дослідницькому інституті педагогіки України.

Галина Василівна була запрошена до першого складу кафедри як вчитель-практик, знаний у Полтаві фахівець, маючи багаторічний досвід не тільки викладання фізики, а й роботи на посаді завуча. Досвід організаційної роботи в закладі освіти особливо знадобився при розробці змісту та впровадженні в підготовку майбутніх педагогів пропедевтичної педагогічної практики, що посідала значне місце в формуванні їхньої гуманістичної позиції та професійного світогляду. Галина Василівна завжди вирізнялася логікою осмислення й

проектування шляхів вирішення поставлених завдань, глибиною аналізу явищ, що спостерігалися, і створені нею методичні розробки, що залишилися в архівах кафедри, вказують на значний науково-педагогічний потенціал, здатність поєднувати практичну та теоретично-дослідницьку діяльність. Недаремно саме вона була представником кафедри на найвищому тоді конкурсі педагогів країни – вчитель року.

Кандидатська дисертація Г. В. Брагіної стала закономірним етапом її професійного розвитку, підсумком багаторічного накопичення досвіду. Вже в самому формулюванні теми бачимо діалектику підходу до педагогічної діяльності як до об'єктивного джерела дидактичних проблем і водночас – закономірного, природного процесу їхнього успішного вирішення. Суперечність між вимогами суспільства до рівня підготовки і діяльності вчителів і результатами цієї діяльності в масовій практиці розглядається науковицею як рушійна сила розвитку професійної майстерності вчителя.

На захист було винесено здійснену Г.В. Брагіною загальну характеристику і класифікацію складнощів, що їх відчують вчителі фізики при вирішенні дидактичних завдань, та систему й методику підготовки до їхнього подолання. Організація такої підготовки передбачала формування здатності до проектування позитивного розвитку взаємодії з учнями, оскільки, за її відсутності, стан напруженості, невдоволеності, який супроводжуватиме невдалі професійні спроби молодого вчителя, стає гальмом до його професійного розвитку в майбутньому.

В роботі відзначається об'єктивна необхідність диференціювати особливості підготовки вчителів-предметників, що обґрунтовується специфікою їхньої праці. Так, особливостями предмета фізики визначено завдання розвитку фізичного мислення учнів, експериментальний характер предмета, великий обсяг наочності, використання ТЗН, необхідність розвивати вміння учнів застосовувати знання на практиці для пояснення фізичних явищ у природі, побуті, техніці, при вирішенні навчальних завдань тощо. При цьому виокремлено 4 типи ускладнень: у розпізнаванні, у визначенні значущості того чи іншого виду діяльності; у відтворенні і стереотипному застосуванні наявних знань та вмінь в умовах проведення уроку; в їхньому застосуванні при наявності дещо змінених умов; складнощі в творчому застосуванні знань та вмінь. Обґрунтовується на конкретному матеріалі один із базових принципів курсу педагогічної майстерності: в період професійної підготовки не можна розкрити можливості подолання всіх виявлених типових ускладнень у роботі вчителів, важливо сформулювати в них готовність до подолання будь-яких дидактичних труднощів.

Як педагог вищої школи, Г. В. Брагіна доклала чималих зусиль для того, аби кожен її студент мав усі можливості для формування такої готовності. Вимоглива і водночас завжди уважна, позитивно налаштована щодо своїх вихованців, вона проводила надзвичайно цікаві заняття, де студенти вже з першого курсу залучалися до моделювання не просто фрагментів освітнього

процесу в школі, а розглядали їх у єдиній системі. Їхня навчальна практика, що була органічно пов'язана зі змістом курсу, виступала полем не тільки для спостережень, а для справжніх професійних досліджень. Світла пам'ять про цю непересічну людину, вдячність за наставництво зберігають усі, хто її знав у процесі навчання та спільної роботи.

Ірклієнко Вікторія Степанівна

ІВАН ЗЯЗЮН ТА ЙОГО ПІДХОДИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

З огляду на сучасні проблеми та трансформації в системі педагогічної освіти потребує осмислення ролі науковців у формуванні сучасної української педагогічної думки та вищої освіти. У цьому контексті ідеї Івана Зязюна набувають особливої значущості. Його наукові підходи до педагогічної майстерності, гуманізації навчального процесу та культурологічного осмислення освіти й надалі зберігають свою актуальність і активно використовуються як у теоретичних розвідках, так і в практичній діяльності закладів вищої освіти, зокрема Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Значна частина його життя була пов'язана з Полтавським державним педагогічним інститутом імені В. Г. Короленка (нині Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка). Саме тут відбувалося його становлення не тільки як викладача вищої школи, як науковця, який продукував цікаві і сучасні підходи до організації освітнього середовища, а й як керівника закладу вищої освіти. Саме в стінах цього закладу реалізувався і шліфувався його потенціал менеджера, розбудовника нового освітнього простору закладу вищої педагогічної освіти.

Іван Андрійович Зязюн (3 жовтня 1938 р. – 12 грудня 2014 р.) – видатний український учений у галузі філософії, доктор філософських наук, академік Національної академії педагогічних наук України, один із фундаторів вітчизняної філософії освіти, авторитетний дослідник у сферах педагогіки, етики, естетики та культури професійного спілкування. Але випускники Полтавського, перш за все, пам'ятають його як ректора і завжди з гордістю говорять: «Я вчився при Зязюнові...». Аналіз його педагогічної, наукової, менеджерської діяльності дає підстави стверджувати про новітні на той час підходи до організації освітнього простору закладу освіти. Він розумів важливість відповідної матеріально-технічної бази, де майбутні педагоги відшліфовували свої знання, формували уміння і навички учительської професії. Саме за його ректорства було збудовано новий сучасний навчальний корпус № 2 та реконструйовано навчальний корпус № 3; зведено два гуртожитки, фізкультурний корпус тощо. Активно відбувалося поповнення бібліотечного фонду інституту.

Але головним у його професійній діяльності став новий погляд на підготовку вчителя, людини, у якої сформований педагогічний та духовний світогляд, людини, яка свою діяльність спрямовує на реалізацію ідей гуманістичної освіти, партнерських стосунків, формування обдарованої, естетично вихованої особистості.

Він розумів, що розроблені і впроваджені у діяльності Полтавського державного педагогічного інституту підходи до підготовки вчителя потребують масштабування у рамках всієї країни. Відповідно була знайдена площадка – телестудія Останкіно – для презентації системи підготовки у Полтавському педагогічному. На той час це був безпрецедентний випадок, коли в межах телевізійної програми відбулося обговорення підходів до підготовки вчителя не тільки як надавача знань, але й як партнера, вихователя, особистість, культурно освічену людину. Нова філософія освіти реалізовувалася через становлення педагогічної майстерності як наукового напрямку. Іван Зязюн сформулював концепцію педагогічної майстерності як синтез професійної підготовки, особистісної культури, етики та естетики педагога. Він вважав, що вчитель має бути не лише джерелом знань, а й носієм духовності та прикладом моральності.

Значну увагу вчений приділяв комунікативній культурі вчителя. Він підкреслював важливість етичної взаємодії в навчальному процесі. Крім введення у навчальний процес спеціального предмету «Педагогічна майстерність», він розумів, що вчитель є не тільки вчителем-предметником, але й вихователем, людиною, яка може організувати позакласну роботу, спрямовану на формування особистості. Акцент він робить на естетичне виховання. Тому закладаються підвалини неформальної мистецької освіти, з'являються художньо-творчі колективи, які функціонують десятиліття в університеті. Серед них Український народний хор «Калина», хорова капела, народний естрадно-музичний центр «Вікторія», народний ансамбль танцю «Весна» та інші.

У 1981 році на факультеті підготовки вчителів початкових класів здійснюється набір на так звану «подвійну» спеціальність. Формуються дві групи, які готують вчителів початкових класів і вчителів музики середньої школи та вчителів початкових класів та вчителів образотворчого мистецтва середньої школи. У майбутньому школа отримала спеціалістів, які могли реалізовувати ідеї гуманістичної освіти, в центрі якої – особистість учня, розвиток його творчого потенціалу, культури мислення й емоційної інтелігентності.

Іван Зязюн залишив глибокий слід у гуманітарній науці. Його ідеї і на сьогодні використовуються в підготовці вчителів, викладанні педагогіки, філософії освіти, культурології, мистецьких дисциплін. Його учнями стали сотні науковців і викладачів в Україні та за її межами, серед яких і автор статті. Я горжуся, що вчилася при Зязюнові, він був моїм ректором.

Список використаних джерел

1. Лавріненко О. Уявлення про «Ідеального вчителя» в життєтворчому поступі академіка І. А. Зязюна (1938–2014 рр.). *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 17. С. 80–90.

2. Хомич Л. Концептуальні підходи Івана Зязюна до розвитку педагогічної освіти в Україні. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 18. С. 11–22.

Ковальчук-Жук Ірина Олександрівна

ІОАНН МАКСИМОВИЧ ЯК ПРИКЛАД ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГА В ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: ДУХОВНО-ВИХОВНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У періоди суспільних змін освіта знову і знову повертається до питання: яким має бути викладач, щоб не просто навчати, а впливати на формування людини? У цьому контексті постать Іоанна Максимовича (1651-1715) є показовою: його просвітницька та духовна діяльність поєднувала знання, моральну силу та глибоку особисту відповідальність. Усе це дозволяє говорити про нього як про ефективного педагога, приклад якого зберігає актуальність для вищої школи й сьогодні. Ідеї, закладені Максимовичем, є не лише історично значущими, а й надзвичайно сучасними в контексті потреб української освіти. Основна риса ефективного викладача, за Максимовичем, - його духовна й моральна сила. Педагогічне покликання не зводиться до фахового володіння предметом: викладач має бути прикладом для інших, джерелом внутрішньої мотивації, провідником ідей добра, істини й любові (Погрібняк, 2015).

Максимович підкреслював, що виховання починається не зі слова, а з прикладу. Усі компоненти його педагогіки - зміст освіти, стиль спілкування, принципи взаємодії - були спрямовані на формування духовно зрілої особистості. Він створив освітнє середовище, у якому духовність і розумова культура взаємно доповнювали одна одну. Таке середовище було реалізоване в Чернігівському колегіумі - першій вищій школі на Лівобережній Україні, що стала осередком морального формування майбутніх викладачів, священнослужителів та інтелектуальної еліти (Ланін, 2024; Половець, 2023). Особливістю творчого стилю Іоанна Максимовича було вміння поєднувати богословські істини з практичними моральними порадами, зрозумілими широкому колу читачів. Це свідчить не лише про його філологічну й риторичну майстерність, а й про глибоке педагогічне чуття (Погрібняк, 2015). Він уникав моралізаторства, натомість звертався до душі через образи, паралелі, символи, що були наближеними до життєвого досвіду слухача або читача. Такий підхід формувалася не страх перед авторитетом, а довіру, відкритість, бажання наслідувати.

Педагогічна майстерність, за Максимовичем, полягає у здатності впливати на внутрішній світ іншої людини не тиском, а прикладом і духовною силою. Його твори - «Феатрон повчальний», «Роздуми про молитву “Отче наш”», «Алфавіт духовний» - побудовані як моральний і філософський діалог, який закликає до самоаналізу, вдосконалення, осмислення свого місця у світі (Ланін, 2024). Через моральні настанови, біблійні образи та спостереження Максимович формувалася глибоке розуміння покликання людини до служіння істині (Половець, 2023).

Його педагогіка - це педагогіка співчуття, терпіння та внутрішньої роботи. Для нього ефективний викладач - це людина, здатна побачити в іншому не об'єкт навчального процесу, а самостійну особистість із духовним потенціалом, що потребує плекання. Педагогічна праця - це, насамперед, діяльність серця, а не лише розуму. Максимович наголошував, що освіченість без духовного підґрунтя не приводить до добра, а може навіть зашкодити (Погрібняк, 2015).

Цінність педагогічної спадщини Іоанна Максимовича також у тому, що він сформував модель особистості викладача як культурного посередника між духовним і науковим світом. У його розумінні освітній процес був не технічною передачею знань, а духовним супроводом людини у пошуках сенсу, істини, внутрішньої рівноваги. У системі його цінностей постать викладача має величезне значення. Це не просто носій знань, а моральний орієнтир, носій прикладу, який творить навколо себе простір довіри, розвитку, свободи духу. Ці якості сьогодні особливо затребувані в контексті формування нової генерації викладачів - таких, що несуть не лише фаховість, а й духовну відповідальність.

Звернення до спадщини Іоанна Максимовича дозволяє переосмислити поняття ефективного педагога в українському контексті як того, хто здатен об'єднувати слово, дію, віру і цінності. Такий підхід до фігури викладача може стати цінним орієнтиром для вищої школи, де формування майбутніх фахівців неможливе без цілеспрямованого виховного впливу. У період пошуку ціннісних орієнтирів та відновлення гуманістичних засад освіти, педагогічна спадщина Іоанна Максимовича постає як живе джерело натхнення. Його бачення викладача як духовного наставника, носія глибокої особистої культури, здатного формувати освітній простір навколо себе, є надзвичайно близьким сучасним запитам до професії. Такий підхід розширює уявлення про педагогічну майстерність як не лише професійну компетентність, а передусім - як якість внутрішньої зрілості, що виявляється в умінні передати цінності не словом, а способом життя.

Список використаних джерел

1. Ланін В. Просвітницько-благодійна діяльність Іоанна Максимовича 1697-1711 рр.: Чернігівський період. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 33. С. 155–159.
2. Погрібняк О. Ключові чинники формування педагогічного світогляду Івана (Іоанна) Максимовича (1651-1715 рр.). *Педагогічні науки : зб. наук. праць* / гол. ред. М. І. Степаненко. Полтава, 2015. № 63. С. 138–146.
3. Половець В. М. Іоанн Максимович: Соціальні аспекти творчості (1651- 1715) URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Polovets_Volodymyr/Ioann_Maksymovych_sotsialni_aspekty_tvorchosti_1651_1715.pdf (дата звернення: 29.05.2025)

Король Лариса Леонідівна

ПОЛТАВСЬКА ШКОЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: САМОВІДДАНІСТЬ І НОВАТОРСТВО НІНИ ТАРАСЕВИЧ

Полтавську школу педагогічної майстерності справедливо вважати явищем в історії української педагогічної думки. Сформована у 1976–1980-х

роках на базі Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), вона постала грандіозним результатом новаторського експерименту з удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, що поєднав глибоку теоретичну основу з практико-орієнтованим підходом до формування особистості вчителя.

Фундатори школи – Іван Зязюна та Ніна Тарасевич, згуртували навколо себе колег-однодумців з метою розроблення й практичного втілення концепції педагогічної майстерності як цілісного особистісно-професійного феномена.

Реалізація цільової комплексної програми «Вчитель (Школа – педвуз – школа)», розробленої в 1976 р., забезпечила спадкоємність між шкільною практикою, вищою педагогічною освітою та подальшим професійним становленням учителя.

Запровадження внутрішніх механізмів системної реорганізації навчально-виховного процесу, тісна співпраця з державними структурами, освітніми установами регіону та провідними науковими осередками сприяли формуванню нового, якісно вищого рівня підготовки майбутніх учителів (Зязюн, 2000). Саме в цьому контексті започаткувалася й одразу вкорінилася в освітянському середовищі концепція Полтавської школи педагогічної майстерності, яка згодом здобула широке визнання як інноваційна освітня модель (Король, 2006).

Упровадження навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності», згодом розпростореної на терені вищої педагогічної освіти, – одне із найвагоміших досягнень означеної школи.

Саме у стінах Полтавського педагогічного інституту народжувалася і ставала на крило нова модель професійної підготовки вчителя, ґрунтована на синтезі теорії й практики, індивідуального розвитку та суспільного покликання. В режимі посиленого наукового пошуку група викладачів завзято аналізувала вчення класиків і сучасників, навчальні програми закладів вищої освіти, передовий досвід та побажання шкільних колективів. Відтак створили «теоретичний плацдарм для штурму царини когнітивно-репродуктивних стереотипів» (Король, 2006, с. 59).

У цьому непростому процесі важливу роль відіграла доцентка Ніна Тарасевич. Її наукове мислення, педагогічна інтуїція, лідерство та розуміння сутності вчительської справи слугували рушієм прийдешніх перетворень.

Узагальнення масиву емпіричних даних дозволило виявити істотні прогалини в змісті психолого-педагогічної підготовки, які спричиняли професійну безпорадність студентів-практикантів і молодих учителів у розв'язанні повсякденних ситуацій шкільного життя, зводили непереборний бар'єр в усвідомленні майбутніми педагогами вимог професії, індивідуальних можливостей і шляхів самовдосконалення (Король, 2006, с. 113).

Полтавським науковцям вдалося розгледіти концептуальні контури нового напрямку професійної підготовки майбутнього вчителя. 1979 року вчена рада ПДПІ імені В. Г. Короленка одноголосно прийняла ухвалу про введення

тридцятигодинного спецкурсу «Основи педагогічної майстерності» (ОПМ) для студентів-випускників, зміст якого враховував як когнітивні (знання), так і особистісні характеристики педагога: уміння імпровізувати, працювати з аудиторією, виявляти емпатію, критично мислити тощо.

Рішення виявилось, без перебільшення, історичним для вищого навчального закладу, що рішуче перегорнув сторінку малоефективних спроб поелементного вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя, і прокреслив стратегічну лінію – навчання студентів усіх факультетів основам педагогічної майстерності.

Утілення головної частини теоретичного блоку програми довірили досвідченим викладачам різних факультетів (доцентам Н. Хоменко, П. Загайкові, М. Безкишкіній (філологічний), М. Авдєєвій (історичний), Н. Кривошапці (природничий), О. Везомський (фізико-математичний)). Лекцію «Елементи акторської майстерності вчителя» читав у великій актовій залі ректор І. Зязюн особисто, практичні заняття проводили співробітники психолого-педагогічної кафедри (так званий «сектор педагогічної майстерності») за участю крайових учителів-методистів. (Достеменно відомо, що лише 1979 р. на заняттях спецкурсу, побудованих у формі полілогу з елементами дискусії, 128 учителів загальноосвітніх шкіл регіону поділилися зі студентами ПДП своїми трудовими успіхами та роздумами про сутність і шляхи досягнення педагогічної майстерності) (Король, 2006, с. 116).

Уже з перших років упровадження курс ОПМ вийшов за межі навчального експерименту – став феноменом педагогічної культури, у якому гармонійно поєдналися загальнолюдські цінності, комунікативна майстерність і професійна етика. Постать Ніни Тарасевич у цьому процесі – не просто науковця, а наставниці, подвижниці, співтворця нової традиції у вітчизняній педагогіці.

Перша в Україні кафедра педагогічної майстерності, створена в Полтаві 1 червня 1981 року, – це кульмінація кількарічного новаторського пошуку, організаційний центр Полтавської школи, осередок педагогічного чину як мистецької дії, копіткої та емоційно наснаженої праці.

Підрозділ очолила Ніни Тарасевич. Під її керівництвом кафедра викристалізувала категорійну сутність педагогічної майстерності, вибудувавши свою позицію на засадах і ціннісних орієнтаціях гуманістичної парадигми. Було зніційовано численні наукові дослідження, семінари, конференції, що сприяли поширенню полтавського досвіду, а також укладено низку програм, підручників, навчальних посібників, методичних порадників, словників і хрестоматій, опубліковано сотні наукових статей, виголошено тисячі доповідей, проведено незліченну кількість виховних та профорієнтаційних заходів.

Помітним науковим внеском Н. Тарасевич є цілісна концепція педагогічної майстерності, що поєднала філософські засади з практичними вимогами до сучасного вчителя. Професорка запропонувала чотирикомпонентну систему взаємопов'язаних складників майстерності вчителя: гуманістична

спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка, обґрунтувавши їхню єдність і взаємодію як функціональної системи. Основна ідея – вчитель як особистість, фасилітатор, духовний провідник, а не лише носій знань. У центрі концепції – студент і його усвідомлене зростання як «Учителя, на якого чекають».

Іще раз наголосимо: все це зроблено вперше в історії вітчизняної педагогіки. Тож інтелектуальний і творчий потенціал дієвців Полтавської школи педагогічної майстерності – безпрецедентний. Вони насправді продукували нову педагогічну реальність, у якій, що по-особливому промовисте, студент почувався Вчителем, потрібним школі, громаді, дітям.

За фактами наукової, методичної, виховної та менеджерської звитяги «не можна не помітити долю Ніни Тарасевич стати людиною для людей – іти по життю з високим званням Навчителя» (Кудряшов, 2011, с. 7).

Філософ-корифей педагогіки Добра, академік Зязюн у вітальному слові з нагоди поважного ювілею своєї однодумниці та колежанки констатував: «Ніколи не бачив Вас зажуреною, стурбованою, неврівноваженою, песимістичною. Від Батька й Матері Ви одержали вражаючий Талант гуманної, добротворчої, естетичної й етичної душевності в ставленні до довкілля взагалі й до студентського зокрема. А це вже домінантна основа педагогічної майстерності. Із багатьох вуст Ваших однокурсників я чув Гімни Вашій незрадливості педагогічній професії і витонченому розумінню її свідомих та безсвідомих витоків, що було прикладом для наслідування для тих колег по навчанню, хто сумнівався в красі педагогічної дії. Ваші кафедральні колеги завжди знаходили час для щоденних зацікавлених гостей, виявляючи неабияку гостинність і душевність при великому навчальному навантаженні. Постійна піднесеність і залюбленість у мистецтво педагогічної дії було знаковою сутністю їхньої поваги й любові до Вашого важливішого педагогічного вміння бути Людиною. Особливо цінували цю рідкісну в педагогічних навчальних закладах педагогічну “дрібницю” студенти. Для них зустрічі з Вами на лекціях і особливо практичних заняттях були святом. Це постійно відзначали старости студентських груп. А одна, шанована мною і Вами людина, сказала: “У неї на практичних заняттях немає німих студентів”. Від усіх видів німоти – всі негаразди в освіті. *Ваш Іван Зязюн.*» (Кудряшов, 2011, с. 32–33).

Постать Ніни Миколаївни Тарасевич – це не лише ім’я в науці, а й джерело натхнення для плеяди послідовників і вихованців, до яких має честь уналежнити себе й авторка цієї розвідки.

Сьогодні вагомий наробок Ніни Миколіївни як науковиці-теоретика і стратега-практика, потребує не лише збереження, а й різнобічного дослідницького осмислення.

Унесок професорки Тарасевич у становлення Полтавської школи педагогічної майстерності важко переоцінити. Самовідданість і новаторство видатної мисткині педагогічної дії Ніни Миколаївни Тарасевич – переконливе свідчення того, що справжнього вчителя плекають не тільки знання й технології,

а передусім любов і віра в людину, несхибна внутрішня потреба сіяти світло у серцях.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
2. Король Л. Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970–1990 рр. XX ст.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Король Лариса Леонідівна ; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2006. 239 арк.
3. Професор Ніна Тарасевич : біобібліографічний покажчик : до 75-ліття від дня народження / упоряд. Г. О. Кудряшов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 140 с. : іл. (Серія «Науковці університету»).

**Король Лариса Леонідівна
Черчата Лідія Михайлівна**

ІДЕЇ ПОЛТАВСЬКОЇ ШКОЛИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА БАБИЧА

Сучасне суспільство дедалі частіше звертається до спадщини минулого, яка, незважаючи на драматичні обставини історії, зуміла зберегти українські традиції у сфері культури, освіти та науки.

Постать українського педагога, перекладача, члена Спілки письменників України Івана Бабича, обрана в поле нашого дослідження, вражає не лише багатством літературно-перекладацької спадщини, а й захопленістю ідеями Полтавської школи педагогічної майстерності. Проте в науковій бабичіані цей аспект біографії Івана Трохимовича досі залишається невивченим. Дослідницький наратив зосереджено на біографії промоутера українського художнього слова у франкомовному культурному просторі, його вагомому перекладотворчому набутку та на спогадових рецепціях (Король, 2014; Король, 2021; Король, Черчата, 2011; 2024).

У спогадовому дискурсі І. Бабич постає як особистість, чий вплив і досягнення виходять за межі звичних уявлень про літературного діяча. Його характер і професійний чин уособлюють ідеал творчої індивідуальності, позначеної глибиною знань, ерудицією та доброторенням. Ці риси знайшли відгук у сучасників і продовжують надихати нині, засвідчуючи значущість культурної та інтелектуальної постаті (Король, Черчата, 2024, с. 123).

Прикметно, що шлях І. Бабича до вершини літературного перекладу пролягав через чвертьстолітню (1964–1989рр.) науково-педагогічну діяльність на посаді старшого викладача кафедри іноземних мов Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (ПДПУ) (Король, 2014, с. 149).

Означений період хронологічно пов'язаний із масштабним проєктом формування педагогічної майстерності в закладі вищої освіти, що здобув визнання далеко за межами України завдяки своєму новаторському слову в професійній підготовці майбутнього вчителя.

Запорукою плідного наукового пошуку колективу ПДПІ імені В. Г. Короленка в 1970–1990 рр. стала сукупність об'єктивних і суб'єктивних передумов, з-поміж яких: реалізація цільової комплексної програми «Вчитель (Школа – педагогічний ВНЗ – школа)», розробленої групою науковців під керівництвом ректора І. Зязюна; внутрішні механізми системної реорганізації навчально-виховного процесу в інституті; налагодження тісної співпраці ПДПІ з державними структурами, освітніми установами регіону та широкими науковими колами.

Архівні документи, датовані 1970-ми роками, свідчать, що ректорат ПДПІ імені В. Г. Короленка визначив пріоритетною ідею педагогізації навчального процесу.

Кафедрам і деканатам було доручено:

- здійснити раціональний добір факультативів, спецсемініарів, тематики курсових і дипломних робіт, упорядкувати роботу студентських наукових гуртків;
- максимально використовувати досягнення науки, узагальнювати та поширювати досвід кращих викладачів інституту;
- зосередити увагу на вихованні в студентів любові до педагогічної професії, виховному впливі лекцій, семінарських і практичних занять;
- активізувати зв'язки інституту зі школами регіону, випускниками;
- вивчити стан викладання відповідних фахових дисциплін у загальноосвітніх школах, де проходять практику студенти, надавати вчителям цих шкіл систематичну консультативну допомогу (ПОДА, ф. 1507, оп. 3, спр. 59).

На початок 1976-го, в інституті склалися необхідні передумови для реалізації експерименту комплексного вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Серед них: кадрові зміни в керівництві; значний інтелектуальний і творчий потенціал психолого-педагогічних кафедр; перехід від поодиноких екстенсивних методів до системної перебудови освітнього процесу; позитивний досвід організації самостійної роботи студентів, що сприяв підвищенню успішності й водночас виявив обмеженість авторитарних підходів; розбудова студентського самоврядування (Король, 2004, с. 462).

Ректор інституту Іван Зязюн висловив амбітний намір: «...зробити Полтавський педагогічний інститут таким, що рівних йому не буде серед усіх педагогічних закладів...» (Зязюн, 2000, с. 95). У цьому контексті було започатковано викладання спецкурсу «Основи педагогічної майстерності», доведено ефективність безперервної педагогічної практики в базових навчальних закладах інституту, налагоджено профорієнтаційну роботу зі шкільною молоддю, а також розпочато апробацію результатів полтавського експерименту в дев'яти педагогічних закладах вищої освіти.

Характерним зразком управлінських рішень щодо реорганізації внутрішнього життя інституту є наказ ректора № 7 від 11.03.1979 «Про формування педагогічної майстерності студентів інституту». Документ констатував: усі викладачі, за винятком докторів наук, проректорів і деканів, зобов'язані написати реферат із педагогічної майстерності.

Добре ставлення Івана Бабича до ідей педагогічної майстерності підтверджується не лише його викладацькою практикою, а й спогадами колег. Так, у мемуарному тексті старшої викладачки кафедри іноземних мов Валентини Шепелевої читаємо: «Іван Трохимович, як і кожен із викладачів, щороку готував свій реферат. Друкував він його завжди власноруч на дуже дефіцитному в ті часи білому папері. Про підготовку та захисти рефератів викладачами педінституту тоді все місто гуло. Я розпитувала його про деталі теми. Він цікаво розповідав, завжди знаходив паралелі з досвідом французької освіти, наприклад, стосовно застосування ідей театральної педагогіки, педагогічної техніки вчителя, порівнював “Школу радості” Сухомлинського з материнською школою. (І. Бабич народився та зростав у Франції – Л. К.) Прикметно, що у текстах його рефератів були покликання на нові джерела, яких іще не мала інститутська бібліотека, бо, бувало, працював над темою і під час відряджень.» (Спогади Шепелевої В. І., 2010).

Цитований спомин виразно свідчить про неформальний, умотивований підхід відомого перекладача, який на той час уже співпрацював із провідним видавництвом «Дніпро», до вдосконалення теоретичних аспектів майстерності педагога.

Іван Трохимович виявляв розуміння значущості курсу «Основи педагогічної майстерності». Лекції, а особливо практичні заняття користувалися особливою популярністю серед його кураторської групи, зокрема ті, що проводила талановита викладачка Медея Цуркава, яка навчала студентів драматургії педагогічних ситуацій (Спогади Шепелевої В. І., 2010).

Бабич охоче долучався й до суміжних ініціатив. Показовий випадок, коли кафедра педагогічної майстерності в особі завідувачки Н. Тарасевич звернулася до «філологів-іноземників» із проханням терміново перекласти колективну монографію з німецької. І. Бабич першим здав свої розділи – уже надруковані. «Власне, це не здивувало: людина, яка працювала з видавництвами, знала, що таке дедлайн.», – резюмує колежанка (Спогади Шепелевої В. І., 2010).

Ставлення Івана Бабича до педагогічної майстерності не обмежувалося виконанням вимог адміністрації: воно було проактивним, натхненним і базованим на педагогічному і культурному світогляді.

Його участь у внутрішньоінституційних проєктах мала особистісне підґрунтя й відображала щире зацікавлення у якісній професійній підготовці майбутніх учителів.

Педагог, перекладач, мовознавець, поліглот, І. Бабич формував у студентів не тільки мовні, а й фахові орієнтири. Його здатність відкривати європейські наукові та літературні обрії, володіння педагогічною технікою допомагало студентам засвоювати нові знання та розвивати здібності. Щобільше, Іван Трохимович позитивно впливав на формування естетичного сприйняття слова, яке мало стати для молоді засобом вираження культурної ідентичності, розумової та духовної зрілості.

Узагальнюючи, можна впевнено стверджувати, що постать Івана Бабича втілює гармонійний синтез культурної місії, педагогічного покликання, інтелектуального служіння. Його викладацька діяльність співзвучна з новаторськими ініціативами Полтавської школи педагогічної майстерності, що спрямовані на плекання нової генерації вчителів.

Бабичева прихильність до ідей педагогічної майстерності виростала з глибокого переконання, що наставник молоді – це не просто блискучий професіонал, а справжній фасилітатор і провідник високих гуманістичних цінностей.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
2. Король Л. Л. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у діяльності Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (70–90-ті рр. XX ст.). *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ–Вінниця : Вінницький держ. педагогіч. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, 2004. Вип. 6. С. 459–464.
3. Король Л. Інтелектуал, гуманіст, культурник: Іван Бабич у рецепціях сучасників. *New Horizons of Philological Science* : collect. monogr. Riga, Latvia : “Baltia Publishing”, 2021. С. 141–168.
4. Король Л. Педагогічні вершини у життєсвіті Івана Бабича. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 14. С. 145–151.
5. Король Л. Л., Черчата Л. М. Факт і фікційність у спогадовому дискурсі (на прикладі біографії українського педагога і перекладача Івана Бабича). *Promising Scientific Researches of Eurasian Scholars'2024* : conf. proceedings. Sept. 21, 2024. No. 26. Seattle : ProConferencein conjunction with KindleDPSeattle, Washington, 2024. С. 117–124. <https://doi.org/10.30888/2709-2267.2024-26-00>
6. Полтавський обласний державний архів (ПОДА). Ф. Р–1507, оп. 3, спр. 59 «План розвитку інституту на 1971–1975 роки». 6 арк.
7. Спогади Шепелевої Валентини Іванівни 1927 р. н. (записані в м. Полтава 3 липня 2010 р.). 15 арк.

**Мокляк Володимир Миколайович
Петренко Леся Миколаївна
Петренко Руслан Юрійович**

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА І ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ (ЗА ПЕДАГОГІЧНОЮ СПАДЩИНОЮ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА)

Феномен духовно-морального виховання за Г. Ващенко визначається як тривалий процес сходження особистості до мети – оволодіння найкращими рисами національного виховного ідеалу. Мета виховання втілювалася в життя завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам між виховником і вихованцем, тобто цілеспрямованому впливу виховника та наполегливому бажанню вихованця до самовдосконалення – самовиховання. Г. Ващенко розглядав формування

духовних основ людини у тісному взаємозв'язку як з розумовим, так і з моральним, естетичним та фізичним розвитком [5].

Г. Ващенко питання духовно морального виховання розглядав як процес підготовки особистості до оволодіння найкращими рисами виховного ідеалу з метою підготовки до служіння Богу, як втіленню ідеалів Істини, Краси, Добра, Милосердя та своєму народові, Батьківщині.

Динамічність сутності духовно-морального виховання розкрита у праці професора Г. Ващенка «Виховання волі і характеру». На думку Г. Ващенка, духовно-моральне виховання особистості – це процес постійної праці над собою, це процес самовиховання, розуміння змісту і призначення свого життя, як підготовки до реалізації особистості в духовній та матеріальній сфері на основі прагнення до вдосконалення, оволодіння зразковими рисами ідеалу, а значить стати досконалішим [2].

Виключного значення у духовно-моральному вихованні Г. Ващенко надава функції формування життєрадісності і оптимізму, вірив у перемогу, добро.

У наукових працях Г. Ващенка наскрізною темою проходить першорядність саме духовної основи у формуванні особистості, тому саме духовний вимір є пріоритетним для творення нової моделі розвитку українського суспільства. Це потребує вироблення і засвоєння молоддю чітких духовних принципів і моральних норм.

Серед найголовніших шляхів та методів духовно-морального виховання. Г. Ващенко вбачав: виховне навчання, переконання та роз'яснення, особистий приклад вчителя, батьків, заохочення і покарання у формі осуду, розумна організація праці і відпочинку, обмін думками між учнем і вихователем [4].

Система духовно-морального виховання учнівської молоді пов'язана не тільки із загально-освітнім закладом, але взаємодією із зовнішнім середовищем, що впливає на формування духовних цінностей і засвоєння моральних норм. Організацію взаємодії такої системи із навколишнім середовищем можна здійснити шляхом налаштування взаємодії з громадськими організаціями й установами духовної культури (церквами), молодіжними організаціями (бібліотеками, театрами, музеями).

Г. Ващенко у своїх науково-педагогічних працях теоретично обґрунтував високі ідеї українського виховного ідеалу, що були спрямовані на формування високодуховної особистості з моральними нормами і переніс їх в практику роботи Білицьких педагогічних курсів, Інституту Народної Освіти, втілював у життя поза межами рідної землі, під час роботи в Українському Вільному Університеті в місті Мюнхен.

Принципи, методи навчання і виховання були спрямовані на усвідомлення дитиною послідовного прагнення бути кращою, а канонічні закони духовного життя були в цьому великою допомогою, основою духовного виховання є прищеплення любові до Бога і любові до Батьківщини, які між собою являють єдине ціле. На переконання Г. Ващенка віра в Бога зміцнює віру в свою націю, в свою державу, її велич і могутність. Тому «Бог і Україна» – це не гасло – це зміст

загальнолюдських і національних цінностей, це зміст завдань для досягнення світлого майбутнього [3].

Г. Ващенко, завдяки своїй педагогічній майстерності, заактуалізував проблему осмислення змісту та встановлення шляхів духовно-морального розвитку української молоді, з огляду на потребу у вихованні високо духовної особистості. Вважав, що особистість, як носій духовно-моральних цінностей має уособлювати такі ознаки: віру у Бога-творця. у безсмертя людської душі, що разом з моральними нормами, спрямовується до самовдосконалення; почуття власної гідності, поваги до інших людей; готовність до бажання допомогати іншим, милосердності та добродійності; готовності працювати на благо Батьківщини і служити Богу [1].

Отже, Г. Ващенко у своїй професійній діяльності реалізовував провідні принципи духовно-морального виховання як основу розвитку педагогічної майстерності викладача, їх реалізацію розглядав у контексті релігійно-педагогічного напрямку, як одного із пануючих у педагогічній думці другої половини ХІХ - початку ХХ століття.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. Київ : Школя, 1999. 385 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтав. вісник, 1994. Т. 1. 191 с.
3. Ващенко Г. Завдання національного виховання української молоді. *Твори* : у 5 т. Київ : Школяр-Фада ЛТД, 2003. Т. 5: Хвороби в галузі національної пам'яті. С. 170–176.
4. Мокляк, В. М. (2017). Розвиток автономії в університетах України : монографія. Полтава : Дивосвіт. 464 с. (Mokliak, V. M. (2017). Development of autonomy in universities of Ukraine: monograph. Poltava: Divosvit. 464 p.)
5. Петренко Л. М. Григорій Ващенко : духовно-моральне виховання та освіта молоді : ПНПУ, 2020. 410 с.

**Ніколашина Тетяна Іванівна
Солончук Ірина Василівна**

ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНИХ КАТЕГОРІЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ

Навчання в Новій українській школі здійснюють на засадах формування ціннісного світогляду, можливості оперувати ціннісними категоріями. Поняття ціннісні категорії включають три компоненти: пізнавальний (усвідомлення сутності явища та його властивостей); емоційний (переживання цінності явища); мотиваційний (готовність діяти відповідно до усвідомленої цінності в ситуації вибору).

Дисципліни мовно-літературного циклу (предмети «Українська мова» та «Українська література») формують ціннісні категорії у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти, тому що «українська нація має самобутню історію, культуру, філософію буття, глибоко гуманістичну ідеологію та оригінальну національну систему виховання» (1, с. 126).

Освіта в Україні має національний характер, оскільки «ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності» (3, с. 6).

Григорій Сковорода стояв у паростків формування української педагогіки, дбав про виховання дітей в гармонії із собою, людьми, природою, про формування духовності та моральних цінностей, про розвиток розумових здібностей.

Григорій Сковорода не відриває виховання від освіти, а розглядає їх у гармонійній єдності. Недаремно життєве кредо «українського Сократа», письменника, педагога в тому, що «кращий путівник в старості – це мудрість, бо людину в старості залишає все, крім науки» (4, с. 148).

Творча спадщина Григорія Сковороди – це невичерпне джерело для Нової української школи.

Григорій Сковорода заклав підґрунтя ціннісної системи виховання і навчання молоді, тому що він був вихованцем Києво-Могилянської академії, яка на той час проводила велику наукову та освітню діяльність, підтримувала тісні зв'язки з європейськими вченими та вищими школами. Григорій здобув ґрунтовну освіту, вивчаючи різні наукові праці та досягнення мислителів минулого, зокрема його цікавили морально-етичні ідеї представників філософських шкіл піфагорійців, кініків, стоїків, тому він продовжив просвітницькі традиції академії. Для Григорія Сковороди античні філософи (Піфагор, Діоген, Сократ, Платон, Епікур, Плутарх, Сенека та інші) – це титани наукової думки та авторитетні науковці.

Григорій Сковорода жив в епоху, коли в Західній Європі панував дух Просвітництва, який захопив українського філософа ще під час його закордонних подорожей, а він був у різних місцях Угорщини, Словаччини, Австрії. Згадаємо, що епоха Просвітництва висунула ідеї Свободи, Рівності, Справедливості, які «український Сократ» проніс через усе своє життя і цікавився етико-гуманітарними проблемами суспільства. Ми по праву вважаємо його громадянином Всесвіту, тому що Григорій Сковорода на той час і мислив по-європейському, ставлячи в центр Людину, справі пізнання якої мають слугувати наука, мистецтво, мораль, любов, «сродна праця», самопізнання та саморозвиток.

Філософські погляди Григорія Сковороди сформовані на засадах Біблії. Святе письмо, на його думку, найідеальніший взірець існування трьох «світів» – макрокосмосу, або Всесвіту, мікрокосмосу, або людини, та символічної реальності, яка є своєрідним ланцюгом між малим і великим світами та ідеально віддзеркалює їх у собі.

«Філософія серця» – це звернення до конкретної особистості, обґрунтування єдності людини і Всесвіту. Григорій Сковорода подібно до Сократа твердив: «пізнай себе», «поглянь у себе».

Постійний інтерес філософа до цієї проблеми зумовлюється передусім переконанням, що освіта – основний засіб у здійсненні його соціального ідеалу,

яким є такий устрій суспільства, де немає гноблення, відсутня соціальна нерівність, де панують любов, довір'я, чесна праця на благо народу. Саме Григорію Сковороді вдалося створити протягом свого яскравого життя найрізноманітніші виміри свободи і несвободи, за допомогою символічних образів у байках «Голова і Тулуб», «Орел і Сорока», «Оселка і Ніж». Свобода втілювалася як у сакральних біблійських образах, що синтезують духовне поєднання людини з божественною правдою, так і в етичних інтенціях філософа. Містична і практична мораль Сковороди гармонійно пов'язана із внутрішнім світом людини, просвітленням її душі, має високий світоглядно-гуманістичний характер, що поєднала християнську любов, добро і красу з духовним самовдосконаленням, просвітницькою автономністю і самовизначенням.

Якщо зважити на історичний контекст життя українського мислителя, то на його очах були зруйновані старі форми суспільного життя, а моральні настанови були піддані серйозній інверсії під час руїни та подальшого знищення української еліти, остаточно зруйновані паростки громадянського суспільства та правової держави. Цілком зрозуміло, що замість активного громадянина сформувався інший тип особистості – зрадник, відступник, пристосуванець, підлабузник, слухняний підданий російської імперії.

Він не вірив у служіння людям поза батьківщиною, тому на цьому принципі сформувався його патріотизм: «Коли не зможу нічим любій вітчизні прислужитися, в усякому разі з усієї сили намагатимуся ніколи ні в чому не шкодити» (4, с. 170) Маючи патріотичні переконання, намагався виховувати в народові священне почуття любові до своєї вітчизни: «Всяк мусить пізнати свій народ і в народі себе. Чи ти рус?.. Будь ним... Чи ти лях? Лях будь. Чи ти німець? Німечествуй. Француз? Французуй. Татарин? Татарствуй. Усе добре на своєму місці і в своєму лиці, і все красно, що чисто, природно, що не є підробкою, не перемішано з чужим по роду» (4, с. 353).

Григорій Сковорода намагався окреслити світоглядні орієнтири української особистості та суспільства, намагаючись об'єднати його нормами моралі та права. Він створює цілісну громадянську концепцію, яка базувалася на кращих європейських взірцях, зокрема толерантності, високоетичної спрямованості, відповідальності та ціннісної визначеності. Як бачимо, Григорій Сковорода тісно ув'язував свою філософську концепцію і власний педагогічний досвід. Він стверджував, що правильно поставлене виховання уможливить те, чого не дадуть «ни чин, ни багатство, ни фамилія, ни милость вельмож» (3, с. 342). Шлях до омріяного майбутнього, на думку філософа, пролягає через виховання нової людини на основі життєвого покликання: «Щасливий, хто з'єднав «сродну» особисту посаду із загальною. Це є істинним життям» (3, с. 342).

У Новій українській школі проблеми навчання та виховання потребують особливої уваги, бо мова йде про майбутнє української нації, де виховання гармонійно вписується в життєдіяльність народу, поступово формує в здобувачів освіти всі компоненти духовності.

Ідея природовідповідного виховання є центральною в системі педагогічних поглядів Григорія Сковороди. Головний принцип педагогіки «українського Сократа» полягає в тому, що виховання повинно бути природним: «Воспитаніе истекает от природы» (3, с. 251); «От природы, яко матери... Сія есть всенародная и истинная учительница» (4, с. 459). Однак у розумінні цього питання спостерігаються деякі суперечності філософа. Для прикладу наведемо цитату, що діти є «...суть родительській список, изображение, копия. Как от яблони соки во вѣтви своя, так родительській дух и нрав переходит в чада» (3, с. 353). Григорій Сковорода переоцінював значення спадковості у вихованні, а також стверджував, що природні здібності самі собою, без належного навчання і практичних вправ не можуть розвиватися.

Та попри все, важливим, на нашу думку, залишається твердження Григорія Сковороди про те, що здібності й задатки, якими наділила нас природа, необхідно обов'язково знайти в собі та відповідно до них вибрати улюблену справу для себе. «Сродна праця» буде корисна для людей та уможливить внутрішнє задоволення, радість, насолоду, особистість може стати навіть щасливою, якщо одержуватиме насолоду від улюбленої праці. Григорій Сковорода стверджував, що навіть талановита людина не зможе досягти значного успіху, якщо не буде багато навчатися та наполегливо працювати: «Хто думает про науку, той її любить, а хто її любит, той ніколи не перестає вчитися, хотя б зовні він і здавався бездіяльним» (4, с. 165).

Цінними є поради Григорія Сковороди батькам, вихователям, учителем щодо розпізнавання здібностей у дітей. Так, спостерігаючи за грою малят, можна поступово вивчити їхні природні задатки і відповідно до них здійснювати навчання та виховання. Якщо ж дитина при цьому не виявила ніякого хисту, то слід змінювати заняття з тим, щоб воно відповідало природним даним, тоді й успіх прийде неодмінно. У цьому зв'язку він наводить приклад зі своєї педагогічної практики: «Некоторый молодчик был моим учеником. Дитина подлинно рождён к человеколюбію, рождён всё честное слышать и делать. Но не рождён быть студентом. Но как только он отрешился к механике, так вдруг всех удивил своим понятіем без всякого руководителя» (3, с. 327).

М. Альчук стверджує, що, використовуючи ідеї своїх попередників (античного філософа Плутарха, римського педагога і мислителя Марка Фабія Квінтіліана та інших) і сучасників, «Сковорода розвинув передові традиції педагогічної думки, закладаючи міцні філософськи обґрунтовані підвалини системи виховання в Україні» (1, с. 127).

Григорій Сковорода в навчально-виховному процесі вважав учителя, образно порівнюючи його із дбайливим садівником та зазначаючи про це так: «Яблоки не учи родить яблока: уже сама натура её научила. Ограды только её от свиней, отрѣжь волчцы, очисти гусень, отврати устремляющуюся на корень ея урыну и протчая» (3, с. 496). На думку філософа, учитель повинен лише допомагати природі, утримувати «порядок серця», «душевну економію», не тільки викладати предмет, але й сприяти розквіту етичного начала дитини: «Не

мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будьто дорогу ей очищай» (3, с. 496).

Український мислитель та педагог не був також прихильником вільного виховання, що призводить до відмирання школи. Він виступав за те, щоб учителями були добре освічені й виховані люди, які постійно підвищують свій культурний рівень і педагогічну майстерність: «Долго сам учишь, если хочешь учить других» (3, с. 353). Григорій Сковорода був переконаний у тому, що педагогічна діяльність, як ніяка інша, повинна бути «сродною», а вчитель зобов'язаний любити свою професію, бути прикладом для учнів, людиною, у якої слово не розходиться з ділом, бо «нельзя построить словом, если то же самое разорять дѣлом» (3, с. 353). Навчання та виховання дитини, крім того, буде неповноцінним, якщо між школою і батьками не існуватиме повний контакт, якщо батьки не братимуть участі в становленні особистості своєї доньки чи сина.

Григорій Сковорода висував ідею реформи шкільної освіти та намагався запроваджувати нові методи навчання й організації школи, і він довів, що вся система навчання та виховання ґрунтується на теорії щастя. На його думку, істинне щастя полягає в гармонії з собою, єдності із Всесвітом, у самопізнанні, в істини та праці, у прагненні до творчої діяльності, що є в самій природі людини: «Шукаємо щастя по країнах, століттях, а воно скрізь і завжди з нами, як риба в воді, так і ми в ньому, і воно біля нас шукає нас самих. Нема його ніде від того, що воно скрізь. Воно схоже для сонячного саява – відхилили лише вхід у душу свою» (3, с. 173).

Отже, педагогічні думки та художні твори письменника-філософа Григорія Сковороди уможливають сформулювати такі ціннісні категорії: почуття любові до вітчизни; здатність протистояти виявам несправедливості, жорстокості; цінувати людяність, свободу, працьовитість, любов і щастя, повагу до людей, доброзичливість; оберігати та любити природу.

Список використаних джерел

1. Альчук М. Системний підхід до виховання у творчості Григорія Сковороди. *Спадщина Григорія Сковороди і сучасність* : Матеріали читань до 200-річчя з дня смерті Г. Сковороди. Львів, 1996. С. 126 – 128.
2. Редько М. Світогляд Г. С. Сковороди. Львів, 1967. 100 с.
3. Сковорода Г. Повне зібр. творів : У 2-х т. Т.1. Київ, 1973. 190 с.
4. Сковорода Г. С. Сад пісень : Вибрані твори. Для дітей старшого шкільного віку (Пер. М. К. Зерова, П. М. Пелеха, В. О. Шевчука; передм., упоряд. та приміт В. В. Яременка). 1983. 190 с.

Срібна Юлія Анатоліївна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Педагогічна майстерність визнається стрижневою категорією професійної підготовки майбутнього фахівця освіти, оскільки вона поєднує в собі високий

рівень предметної компетентності та уміння створювати життєтворче освітнє середовище (Зязюн, 1997, с. 17). Її сутність розкривається через систему взаємодіючих компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, емоційно-рефлексивного й інноваційного (Ковальчук, 2012, с. 15). Саме ця чотирикомпонентна модель забезпечує цілісність професійної діяльності викладача, сприяючи особистісному зростанню здобувача освіти та його готовності до викликів цифрового суспільства.

Згідно з позицією українських дослідників, педагогічна майстерність є інтегративною характеристикою особистості педагога, що виявляється у високому рівні професійної діяльності, творчому самовираженні та ефективній взаємодії з учнями (Зязюн, 1997, с. 19). Цей підхід охоплює не лише знання та вміння, а й ціннісні орієнтації, емоційну чутливість і здатність до глибокої рефлексії (Зелюк, 2020, с. 35).

Мотиваційно-ціннісний компонент педагогічної майстерності визначає спрямованість педагога на розвиток особистості учня, формування позитивного ставлення до навчання та активізацію його пізнавальних потреб (Зязюн, 1997, с. 25). Цей компонент є підґрунтям для формування педагогічної позиції, орієнтованої на підтримку та розвиток учнів, а також на створення психологічно комфортного навчального середовища (Ковальчук, 2012, с. 16).

Когнітивно-операційний компонент відображає знання та вміння, необхідні для ефективної організації освітнього процесу: методичну підготовку, володіння сучасними технологіями та здатність до планування й реалізації навчальних занять (Смирнова, 2024, с. 46). В умовах цифровізації освіти цей компонент включає не лише застосування LMS та віртуальних платформ, а й уміння критично оцінювати їхній вплив на якість навчання (Рамський, 2022).

Емоційно-рефлексивний компонент педагогічної майстерності пов'язаний зі здатністю педагога до самопізнання, аналізу власної діяльності та емоційної чутливості до потреб учнів (Зелюк, 2020, с. 55). Саме рефлексія виступає дієвим механізмом підвищення професійної ефективності викладача: вона дозволяє оцінювати власні дії, виявляти сильні та слабкі сторони й вчасно вносити корективи до педагогічної практики (Зязюн, 1997, с. 59).

Інноваційний компонент виявляється у готовності педагога до пошуку та впровадження нових підходів і технологій у навчальний процес (Тхоржевська, 2013, с. 79). Це передбачає відкритість до змін, здатність до творчого переосмислення педагогічної діяльності та інтеграцію інноваційних освітніх технологій (Смирнова, 2024, с. 48). Дослідники зазначають, що педагоги, які усвідомлюють значення цього компонента, активніше впроваджують цифрові засоби у навчальний процес, підвищуючи мотивацію та залученість студентів (Рамський, 2022).

Отже, педагогічна майстерність постає як багатовимірне явище, що інтегрує ціннісні, знаннєві та емоційні ресурси особистості педагога. Її розвиток є необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих фахівців освітньої галузі, які здатні не лише транслювати знання, а й надихати студентів до

самостійного пізнання й активної участі у суспільних змінах. Такий цілісний підхід дозволяє майбутнім учителям ефективно реагувати на виклики сучасного освітнього середовища, забезпечуючи його динамічність і відкритість до інновацій.

На мотиваційно-ціннісному рівні педагогічна майстерність майбутнього вчителя технологій передбачає інтеграцію гуманістичних орієнтирів із технологічними вимогами професійної діяльності. Це означає, що навчальні цілі не можуть обмежуватися виключно засвоєнням знань чи відтворенням готових алгоритмів, а мають бути спрямовані на стимулювання розвитку критичного мислення, здатності до творчої самореалізації та соціальної активності кожного здобувача освіти (Зелюк та ін., 2020, с. 28). У цьому контексті важливо, щоб педагогічні стратегії були підпорядковані ідеї гармонізації технологічного та гуманістичного начал, що дозволяє створити навчальний простір, де особистісний розвиток студента стає головною цінністю. У сфері STEM-орієнтованої підготовки, зокрема у викладанні технологій, це передбачає розробку навчальних завдань, що одночасно відображають інженерну точність та соціальну значущість проєкту, спонукаючи студентів до пошуку оптимальних рішень, які враховують потреби спільноти та перспективи сталого розвитку.

Когнітивно-операційний компонент педагогічної майстерності охоплює широкий спектр професійних умінь і навичок, серед яких провідне місце посідає методична грамотність та володіння сучасними цифровими освітніми технологіями. У сучасних умовах цифровізації освітнього процесу важливо не обмежуватися формальним використанням LMS або хмарних CAD-платформ, а здійснювати їхній ґрунтовний дидактичний аналіз. Педагог має критично оцінювати потенціал кожного цифрового інструменту, зважаючи на його здатність сприяти активній взаємодії студентів, розвитку їхньої проєктної культури та формуванню навичок командної співпраці (Рамський та ін., 2022). Справжня педагогічна майстерність у цій сфері виявляється у здатності інтегрувати такі ресурси, як віртуальні симулятори, 3D-моделювання чи мікроконтролери, у спосіб, що підтримує діяльнісно-дослідницький характер навчання, а не підміняє його візуальною привабливістю чи зовнішньою імітацією реального проєктного процесу. Це, своєю чергою, вимагає від викладача не лише високого рівня цифрової компетентності, а й уміння застосовувати отримані знання для побудови адаптивного освітнього середовища.

На емоційно-рефлексивному рівні педагогічна майстерність виявляється у вмінні створювати сприятливий психологічний клімат у групі, розвивати емпатію та забезпечувати конструктивний зворотний зв'язок. Важливим аспектом є побудова взаємодії на основі довіри, поваги та партнерства, що стимулює мотивацію студентів до активної участі у навчальному процесі. Рефлексивний цикл, який складається з таких етапів, як «планування – дія – зворотний зв'язок – корекція», виступає дієвим внутрішнім механізмом удосконалення освітньої практики та формування індивідуальних професійних стандартів викладача (Зязюн, 1996). Для керівника гуртка «Робототехніка» це

питання набуває особливої актуальності, оскільки складні інженерні завдання вимагають не тільки технічної вправності, а й здатності до осмисленого аналізу власної діяльності та роботи команди. Такий підхід дозволяє не лише підвищити якість навчальних результатів, а й сформувати в учнів уміння взаємодіяти, адаптуватися до викликів цифрового середовища та відповідально ставитися до власного внеску у спільну справу.

Таким чином, педагогічна майстерність постає як багатовимірне явище, що вимагає від педагога інтеграції ціннісних орієнтацій, глибоких знань і вмінь, а також готовності до рефлексивного переосмислення власної діяльності. Такий підхід забезпечує не лише якість підготовки майбутніх фахівців у галузі технологій, а й їхню здатність до інноваційної діяльності у професійному середовищі.

Інноваційний компонент відображає готовність педагога до пошуку та впровадження нових методів навчання. Дослідження засвідчують, що чітко визначені критерії й показники розвитку майстерності стимулюють викладачів швидше інтегрувати технологічні інструменти, підвищуючи якість навчальних курсів (Смирнова, 2024, с. 47). Наприклад, застосування сервісів доповненої реальності для відображення прихованих конструктивних вузлів не лише підвищує наочність занять, а й активізує пізнавальний інтерес студентів.

Подальший розвиток педагогічної майстерності забезпечується участю у фахових спільнотах практики. Саме там майбутні та діючі викладачі формують спільні стандарти якості, обмінюються ефективними методиками й спільно аналізують складні педагогічні ситуації (Ковальчук, 2012, с. 18). У таких колегіальних обговореннях виробляються нові підходи до оцінювання освітніх результатів, уточнюються критерії ефективності уроку, а також формується культура взаємної підтримки й постійного професійного поліпшення.

Педагогічна майстерність, розглянута крізь призму української наукової традиції, постає як комплексна характеристика особистості викладача, що забезпечує високу якість підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі. Вона інтегрує особистісні, професійні та технологічні аспекти педагогічної діяльності, сприяючи гармонійному розвитку і реалізації потенціалу як самого педагога, так і його учнів. Педагогічна майстерність вимагає від сучасного викладача глибокої ціннісної мотивації та орієнтації на розвиток особистості учня, що передбачає формування не лише знань, а й умінь та навичок, необхідних для ефективної соціальної адаптації та самореалізації в умовах швидких змін. Технологічна готовність до використання цифрових засобів навчання є важливою складовою педагогічної майстерності, оскільки дозволяє організовувати навчальний процес відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства та створювати умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів. Рефлексивна культура, яка передбачає здатність педагога до критичного переосмислення власної діяльності та вдосконалення освітнього процесу, стає необхідною умовою для підтримання професійного розвитку і адаптації до нових викликів. Активна участь у професійних спільнотах сприяє пошуку ефективних рішень, обміну досвідом і

апробації нових методичних підходів. Тільки за умови системної підтримки цих складників педагог зможе ефективно реагувати на виклики сучасної освіти й забезпечити випереджальний розвиток майбутніх учителів. Таким чином, педагогічна майстерність виступає не лише як професійна компетенція, а й як чинник формування інноваційної культури та розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Зелюк В. В., Білик Н. І., Устименко Т. А. Педагогічна майстерність: виклики ХХІ сторіччя : навч.-метод. посіб. Полтава : ПОІППО, 2020. 196 с.
2. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підруч. / за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
3. Ковальчук В. О. Сутність та структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін ЗП(ПТ)О. *Наукові записки*. 2012. № 27. С. 14–19.
4. Рамський Ю. С., Єфименко В. В., Струтинська О. В. Цифрові освітні технології : навч. програма. К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. 19 с.
5. Смирнова О. М., Грищенко С. М., Сологуб К. В. Criteria, indicators and levels of development of teaching skills of future labor-education and technology teachers. *Vocational Pedagogy Review*. 2024. № 2. С. 45–53.
6. Тхоржевська С. Л. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій як педагогічна проблема. *Професійна педагогіка*. 2013. № 6. С. 78–84.

**Харченко Наталія Вікторівна
Макаренко Петро Миколайович
Плужнікова Тетяна Владиславівна**

ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Освіта – це процес, який використовує викладання та навчання для передачі та набуття знань і навичок у певних компетенціях. Саме розвиток людського капіталу та мобілізація робочої сили необхідні для досягнення сталого зростання та розвитку в країні.

Шкільна освіта – це канал, через який суспільства можуть досягти стабільної демократії з метою самостійності у побудові суспільства, в якому кожен матиме рівні можливості бути представленим. Після середньої освіти наступним рівнем є вища освіта, яка завершується державним сертифікатним іспитом, необхідним для вступу до вищої освіти. Проблеми в університетській системі, що висвітлені в різних дослідженнях, пов'язані з оновленням навчальних програм, надмірною залежністю викладачів від дослідницьких статей та публікацій, що знижує їхню відданість ефективному викладанню.

Шульман (1986) припустив, що викладачу недостатньо мати академічні знання з предмета, але також необхідно мати здатність передавати джерело знань, їх причини, їх взаємодію з іншими галузями та пояснювати, чому студенти повинні вивчати цей корпус знань. Це також можна розглядати як загальну інформацію, що включає педагогічну кваліфікацію, поглиблені знання про методи та практики навчання, що охоплюють навчання студентів, управління

класом, розробку та виконання планів уроків, а також оцінювання. Вчитель з глибокими педагогічними знаннями розуміє, як студент розвиває знання, як він здобуває навички або як він розвиває позитивні тенденції до навчання. Педагогічну компетентність викладачів можна визначити як здатність викладачів координувати навчання, що включає планування, впровадження та оцінювання результатів навчання студентів у вищих навчальних закладах. Шульман (1986) пояснив педагогічну компетентність як здатність розробляти, впроваджувати, оцінювати та розуміти навички, необхідні студентам, через результати навчання, що сприяють актуалізації різних здібностей.

За Дарлінгом-Хаммондом (2010), педагогічна компетентність викладачів є одним із найпотужніших факторів, що визначають успішність студентів. Очікується, що викладачі будуть висококваліфікованими, вмілими та енергійними, що зробить їх морально готовими до компетентного впливу на своїх студентів. Якщо професійна педагогічна компетентність викладачів буде сформована, це надасть форму та покращить якість освіти, отриманої у вищих навчальних закладах. Крім того, педагогічну компетентність академічного персоналу можна описати у двох частинах. Перша - це здатність викладача застосовувати свої педагогічні навички; друга пов'язана з якістю викладача як взірця для наслідування з точки зору професійного розвитку студентів.

Логічно сказати, що рівень академічної успішності студентів значною мірою залежить від якостей та компетенцій їхніх вчителів. Якщо вони апатичні, невіддані справі, ненатхненні, ліниві, немотивовані, аморальні та антисоціальні, вся нація приречена. Визнаючи цей факт, педагогічній компетентності слід приділяти основну увагу в усій викладацькій діяльності університетської системи.

«Педагог» спочатку позначив раба, який був відповідальним за догляд за дітьми в домогосподарстві. Пізніше значення цього слова розширилося до вихователя та вчителя. Педагогічна теорія займається природою та структурою освітньої діяльності, навчання та виховання. Педагогічні теорії пов'язані з системами вірувань та цінностей, концепціями людини та суспільства, а також філософіями знання та політичних інтересів. Загалом, поняття педагогіки стосується систематичного погляду на організацію освіти. Вона обговорює питання про те, як навчати та що означає бути освіченим. У цьому контексті педагогічна теорія – це теорія освітньої дії або систематичний погляд та відображення педагогічної практики. Вона стосується процесів виховання, навчання, навчання та соціального та культурного розвитку. У ній ретельно відображені цілі та засоби, цінності та норми, а також завдання та методи навчання.

Йоганн Фрідеріх Герbart (1776-1841) вважається батьком педагогіки. Його праці базуються на концепціях педагогіки. У своїй теорії він вказав на п'ять елементів педагогіки, а саме: підготовку, презентацію, асоціацію, узагальнення та застосування.

Підготовка – Викладачі добре усвідомлюють необхідність належної підготовки, перш ніж застосовувати на практиці методи навчання, навчальні матеріали та навчальні стратегії. Для гарної підготовки вони повинні бути добре озброєні концепціями, теоріями, поняттями та ідеями. Коли студенти сумніваються та не можуть зрозуміти концепції належним чином, вони ставлять перед викладачами запитання. Коли викладачі добре обізнані та добре підготовлені, вони зможуть відповісти на них та зробити значний внесок у вирішення їхніх проблем і викликів. Тому цілком зрозуміло, що підготовка є важливим елементом педагогіки.

Презентація – Як викладачі, так і студенти повинні вдосконалювати свої навички презентації на всіх рівнях освіти. Презентація вважається життєво важливим елементом для викладачів, оскільки їм потрібно проводити презентації під час лекцій. З іншого боку, студенти також повинні проводити презентації, оскільки вони вважаються важливими стратегіями оцінювання. Отже, людям необхідно зосередитися на вдосконаленні навичок презентації. При вдосконаленні навичок презентації необхідно враховувати різні фактори. Це надання точної інформації, чітке та вільне мовлення, підтримка зорового контакту з аудиторією, використання спільної мови, відповіді на запитання аудиторії, приємний вираз обличчя, прищеплення рис моралі та етики, володіння технічними навичками, дотримання термінів та охайний одяг. Тому презентація вважається одним з найважливіших елементів педагогіки.

Асоціація – Асоціація – це процес об'єднання ідей та подій. Коли процеси навчання та викладання впроваджуються на практиці, викладачі та студенти пов'язують різні аспекти, такі як пам'ять, уява, ментальний зв'язок, думки, ідеї, точки зору та/або відчуття. Коли студенти відвідують лекції, а викладачі спілкуються з ними з точки зору теми, з якою вони знайомі та мають досвід, тоді студентам надається можливість висловити свої ідеї та точки зору. Отже, минулий досвід студентів пов'язаний з предметами та поняттями, і таким чином вони можуть розширити свої знання. Тому асоціація є прийнятною та вважається життєво важливим елементом педагогіки.

Узагальнення – Узагальнення стосується міркування від детальних фактів до загальних принципів. Їх можна пояснити як формулювання загальних понять з конкретних випадків. Це загальне твердження або концепція, отримане шляхом висновку з конкретних випадків. Узагальнення можуть бути не зовсім істинними, особливо у випадку окремих осіб та ситуацій, де узагальнення не застосовуються. Принцип узагальнення вимагає, щоб причини дії відповідали припущенню, що особи з однаковими причинами діють однаково. Дія, яка задовольняє принцип узагальнення, вважається узагальнюваною або такою, що проходить тест на узагальнення. Тому узагальнення вважається ключовим елементом педагогіки.

Застосування – Застосування – це втілення вивченого на практиці. На всіх рівнях освіти викладачі навчають студентів предметам і концепціям, щоб вони могли використовувати знання для досягнення особистих і професійних цілей.

Освітні кваліфікації, навички та здібності необхідно ефективно застосовувати на практиці, щоб вдосконалювати особисте та професійне життя людей. Зазвичай, коли студенти отримують підготовку з точки зору позакласної та творчої діяльності, такої як створення творів мистецтва, ремесла, спів, танці, спорт, технології тощо, шляхом вступу до навчальних закладів та навчальних центрів, вони розширюють свої знання та навички. Крім того, вони використовують свої таланти як професію або хобі. Тому цілком зрозуміло, що люди повинні добре усвідомлювати, як застосовувати знання для збагачення свого життя.

Очікується, що гарне формулювання цих п'яти елементів педагогіки, запропонованих Гербартом, стане основою педагогічної компетентності викладачів.

Список використаних джерел

1. Lee S. Shulman Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>
2. Linda Darling-Hammond Teacher Education and the American Future. URL: https://www.researchgate.net/publication/249704766_Teacher_Education_and_the_American_Future
3. Samah Abduljabbar Johann Friedrich Herbart. URL: https://www.researchgate.net/publication/369615321_Johann_Friedrich_Herbart
4. Barakat Adeoti Olagunju, Rukayat Oyebola Iwintolu. Development of Pedagogical Competence Scale for Lecturers in Universities Using Item Response Theory. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1398705.pdf>

Черчата Лідія Михайлівна

МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ІВАНА БАБИЧА

Завдяки невинному діалогу минулого із сучасністю формуються погляди на вітчизняну історію, культуру й освіту, повертаючи до загальнокультурного обшину та наукового дискурсу імена багатьох достойників, які свого часу відзначилися незаперечним багатогранним внеском, незалежністю поглядів і світоглядних позицій.

Постать Івана Трохимовича Бабича, українського перекладача французького походження, педагога, поліглота, члена Співки письменників України, посідає особливе місце в історії української педагогіки, перекладознавства та культурної рефлексії. Його діяльність відзначалася глибоким гуманізмом, гнучким поєднанням традицій та інновацій, високим рівнем професійної інтуїції. Як перекладач і педагог Бабич залишив по собі не лише унікальні переклади творів української літератури французькою, а й потужний виховний потенціал, що актуалізується й сьогодні.

Педагогічна діяльність Івана Бабича завжди була спрямована на виховання гармонійно розвиненої, морально зрілої та національно свідомої особистості. Особливістю його педагогічної майстерності вважаємо органічне поєднання інтелектуального, морального й емоційного впливу на вихованця. На його думку,

головне завдання педагога, який сам має бути зразком не лише в знаннях, а й у поведінці, мовленні, ставленні до праці, – не просто передавати знання, а створювати таке освітнє середовище, у якому особистість учня чи студента розвивається в умовах довіри, поваги й відповідальності. У процесі педагогічної взаємодії Іван Трохимович завжди керувався принципом: «студент – не об’єкт, а співтворець навчально-виховного процесу».

У дослідженнях, присвячених його постаті, Л. Черчата вказує на тісний зв’язок між особистістю Івана Бабича та його педагогічним стилем, що базувався на довірі до учнів і високій вимогливості до себе (Черчата, 2020). Авторка підкреслює, що «виховна дія Бабича не мала авторитарного характеру, натомість будувалася на співпраці, діалозі, розумінні внутрішнього світу учня» (Черчата, 2020).

Увагу на зв’язок педагогічної діяльності І. Бабича з його особистісними рисами звертає також дослідниця Л. Король, яка характеризує його як «інтелектуала, гуманіста, культурника» й акцентує на унікальному поєднанні педагогіки та перекладацької інтуїції в його практиці (Король, 2021). Саме завдяки цій гармонії йому вдалося формувати учнів не лише як освічених, а як духовно розвинених людей.

Особливої уваги заслуговує також спроба реконструювати педагогічні принципи Івана Трохимовича Бабича на основі спогадового дискурсу. Згідно з дослідженням Л. Король і Л. Черчатої, спогади не лише фіксують факти біографії, а й передають атмосферу, в якій розгорталася його виховна дія, надаючи їй характеру «морального зразка» (Король, Черчата, 2024).

«В особі І. Бабича, – пригадує його колега В. Шепелева, – поєдналися широка освіченість із фасилітативністю педагогічної дії. Він допомагав студентам духовно розвиватися, прагнути до мети, закликав щоденно працювати над собою. Бувало, говорив з молоддю про любов до української мови та національної культури, переконував вивчати, пишатися ними. <...> А ще знав безліч віршів, майстерно декламував їх іноземними мовами й у перекладах. Узагалі, я мало зустрічала людей із такими різнобічними знаннями, з напрочуд тонким відчуттям слова, настільки цікавих, харизматичних, настільки скромних» (Король, 2014).

Аналіз спогадів сучасників І. Т. Бабича свідчить про його неабияку здатність впливати на формування моральних переконань і світоглядних установок молоді. У статті про родину видатного педагога йдеться, що «його стиль педагогічної взаємодії був сповнений особливої тактовності, вміння чути і розуміти» (Черчата, 2021).

Як справедливо зазначає Л. Король, педагогічна діяльність Івана Бабича вирізнялася не лише ерудицією та внутрішньою культурою, а й постійним прагненням до педагогічної досконалості. Його вчинки в освітньому середовищі були виявом «педагогічної вершини», яку він досягав у щоденному спілкуванні з учнями та колегами (Король, 2014).

Вбачаємо за важливе зазначити, що окремі студії підкреслюють мовну чутливість педагога та її значення у формуванні комунікативної культури молоді. Як зазначає Л. Король, для Бабича слово було не лише засобом комунікації, а й носієм етичного змісту, відповідальності, смислу (Король, 2020).

Таким чином, педагогічна майстерність Івана Бабича постає як багаторівневе явище, в якому органічно поєднуються інтелектуальна глибина, моральна стійкість, чутливість до слова і людяність. Його досвід є важливим взірцем для сучасної освіти, яка потребує осмислених і натхненних педагогічних практик.

Список використаних джерел

1. Черчата Л. М. Використання виховних ідей Івана Бабича у сучасних умовах. *Наукові ракурси* : зб. наук. пр. / за ред. Король Л. Л., Черчатої Л. М. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020. Вип. 2. 154 с. С. 106–118.
2. Черчата Л. Виховний потенціал педагогічної спадщини Івана Бабича. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : Матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 59. С. 236–239.
3. Король Л. Інтелектуал, гуманіст, культурник: Іван Бабич у рецепціях сучасників. *New Horizons of Philological Science* : collective monograph. Riga : Baltiia Publishing, 2021. С. 141–168.
4. Король Л. Л., Черчата Л. М. Факт і фікційність у спогадовому дискурсі (на прикладі біографії українського педагога і перекладача Івана Бабича). *Promising Scientific Researches of Eurasian Scholars'2024* : conference proceedings. September 21, 2024. No. usc26-00. Seattle : ProConferencein conjunction with KindleDPSeattle, Washington, 2024. С. 117–124.
5. Король Л. Педагогічні вершини у життєсвіті Івана Бабича. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 14. С. 149.
6. Черчата Л. М. «Французи» в повоєнній Карлівці (на прикладі спогадового дискурсу про родину українського перекладача Івана Бабича). *Grail of Science*. №11. 2021. Р. 356–360.
7. Король Л. Мовна особистість Івана Бабича: аспекти формування. *Філологічні науки* : наук. журн. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2020. Вип. 32. С. 109–113.

Shkolyar Sergiy

REVIEW OF THE STAGES OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL, SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL SKILLS OF THE HEAD OF A STRUCTURAL UNIT OF A UNIVERSITY

The article, within the framework of a process approach, reviews the stages of formation of organizational, scientific and pedagogical skills of the head of a structural unit of a university using the example of the multifaceted heritage of Dean A.P. Karyshin. The modern view of Andriy Potapovych's achievements was based on the main characteristics of his scientific, inventive, rationalizing, pedagogical, educational, organizational, managerial, and, ultimately, project activities in the implementation of short-term, medium-term, long-term and perspective programs for the development of a particular educational institution and the sphere of education and science in general [1]. In the process of research, we found some answers in the statements of his

numerous contemporaries, like-minded people. As his numerous colleagues and students say: "There are people-legends, people-eras, the memory of whom lives on for many years after their death" ... "Andriy Potapovych Karyshyn belongs to such people" ... "His name is inextricably linked with the Poltava Pedagogical Institute, today the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko" [2]. It is clear that the results of these studies are more aimed at the younger generation, which is choosing its own life path, including in education and science, which will certainly contribute to the development of their personal professional skills and the innovative development of the state as a whole [3-5].

Let us consider the formation of organizational, scientific and pedagogical skills of A.P. Karyshin in a certain historical and logical sequence: step by step. So, Andriy Potapovych Karyshin - scientist, organic chemist, candidate of chemical sciences, associate professor, dean of the Faculty of Natural Sciences of the V. Korolenko Poltava State University (1947-1987). He was born on August 15, 1912 in the village of Shyshaky, Poltava province, into a poor peasant family [2].

Let's start the review with the processes of obtaining education:

the process of entering the sphere of primary and secondary education: after graduating from a four-grade school, Andriy worked on his parents' farm, and then on a collective farm. In 1931, on the recommendation of the district committee of the Komsomol, he entered the evening labor faculty in the village of Sorochyntsi;

the process of obtaining higher education: after graduating from the labor faculty, in 1932, he entered the Kharkiv Institute of Pedagogical Education. Typhus, which befell him in the very first days, interrupted his studies. After recovering, in October 1932, Andriy continued his studies at the Poltava Pedagogical Institute at the chemical department of the natural sciences faculty. Despite his relatively weak preparation, he studied well.

The processes of involvement in science, conducting scientific research, and first publications. Andriy was especially interested in chemical science. When in 1934 M. M. became the head of the department Dashevsky, he involves his student Andrey Karyshin in scientific research in the field of acenaphthene chemistry. Together they investigate the process of oxidation of acenaphthene to acenaphthene-quinone. In 1936, after successfully completing his studies at the institute, Andrey Karyshin briefly works as a laboratory assistant at the Department of Chemistry. From October 1936 to September 1939, he is an assistant at the same department. Under the guidance of M. M. Dashevsky, he continues his research in the field of acenaphthene chemistry. In 1936, their first joint scientific article, "Oxidation of acenaphthene to acenaphthene-quinone," was published in the journal "Organic Chemical Industry."

The processes of personality formation during the Second World War. The processes of beginning teaching and management activities, publication of scientific achievements. In September 1939, Andrey Potapovich became a senior lecturer, and from January 1940 - acting head of the department. At that time, he already had five scientific papers in the field of acenaphthene chemistry.

The processes of continuing teaching activities during evacuation in force majeure circumstances. Fruitful scientific work was interrupted by the Great Patriotic War. In September 1941, Andrey Potapovich and his family were evacuated to the Urals, then to Bashkiria, where he worked as a chemistry teacher at the Kamensk secondary school.

The processes of the struggle for independence in wartime. Since January 1942, he has been a member of the Red Army in the fight against the fascist invaders. During the war years, Andriy Potapovich went from a private to an assistant to the chief of the communications battalion, was awarded a combat order and medals. With his impeccable work at the headquarters, he ensures the successful completion of the combat mission.

Processes of managing invention and rationalization in combat conditions. As a member of the invention and rationalization commission, he compiled a recipe for making insulating tape with his own hands, which created the opportunity to improve the condition of the field cable and improve the audibility of combat communication lines from March 17 to 29 in the battles on the Courland Peninsula.

Let us consider in more detail the formation of organizational, scientific and pedagogical skills of A.P. Karyshin at the V. G. Korolenko Poltava National Pedagogical University.

The processes of managing educational, scientific, projects, ensuring the material and technical base of the PNPu. In December 1945, after demobilization, A. P. Karyshin returns to the Poltava Pedagogical Institute, to which he devotes his whole life.

The processes of managing educational projects. From 1946 to 1948, and from 1950 to 1978, he headed the Department of Chemistry. For some time (1951-1955) he had to work as the deputy director of the institute for educational and scientific work. From May to November 1953, he served as the director of the institute.

The process of managing the education of student youth. Andriy Potapovich was a talented organizer and teacher. Many generations of chemistry and biology teachers are grateful to him for his wise science. His authority among teachers and students was extremely high. In his circle, students of the 60s and 70s called him "father", later generations - "grandfather". They went to him for advice as if he were a close person and always received it. Students were ready to carry out any of his instructions or orders. Even if Andriy Potapovich once had to punish students for any offenses, no one held a grudge against him, because it was done in a humane manner and absolutely fair. Having no deputy, Andriy Potapovich as dean did not use his vacations for decades. He could be seen working at the institute from seven in the morning until late in the evening every day, sometimes on weekends.

Research processes and management of scientific activities. In 1950, Andriy Potapovich successfully defended his candidate's thesis. His scientific consultant was a famous Ukrainian scientist, director of the Institute of Organic Chemistry of the Academy of Sciences of Ukraine, academician A. I. Kiprianov. Until the end of his life, Andriy Potapovich retained a feeling of deep respect and love for this person. From

1947 to 1950, from 1955 to 1958 and from 1959 and until the last days of his life, Andriy Potapovich Karyshin was the dean of the Faculty of Natural Sciences. He used every minute free from administrative and teaching work in the chemical laboratory, conducting research in the field of organic chemistry. Young colleagues and students always worked with him and under his leadership.

The processes of formation of the Karyshin scientific school. Over time, an entire Karyshin school of organic chemists was formed, whose students continue research in the field of acenaphthene and naphthostyryl. Most of them have academic degrees and titles, have experience in leading chemistry departments in various higher education institutions or conducting teaching and scientific work there. Some of his students studied in the postgraduate programs of the Academy of Sciences or leading universities of Ukraine, but they always considered themselves students of Andriy Potapovych Karyshyn. Andriy Potapovych was not only a teacher and administrator, but also a true scientist.

Processes of creating intellectual property. He, in collaboration with his students, synthesized a large number (more than five hundred) of different halogen derivatives of acenaphthene and its oxidation products, asymmetric indigo, quinoxaline, anthanthrone and other dyes. At the same time, not only methods for the synthesis of these substances were developed, but also complex theoretical issues of the interdependence between color and the molecular structure of organic matter were solved, and the luminescent properties of many of the obtained dyes were studied.

Processes of establishing international scientific cooperation, science to production. In 1966, American scientists from the Laboratory of Organic Chemistry in Philadelphia became interested in A. P. Karyshin's research in the field of synthesis of anthanthrone dyes. They asked him to send samples of dyes for physicochemical research. Subsequently, A. P. Karyshyn received from the USA IR and NMR spectra of twelve anthanthrone dyes, which he synthesized together with his students. Since 1973, A. P. Karyshyn has been actively involved in the synthesis of physiologically active substances. Some of them have proven themselves as quite effective regulators of the growth of agricultural plants. The use of only one of them (the drug DYNUK) makes it possible to increase the yield of corn grain by 8-11 centners/ha, soybeans - by 3-4 centners/ha, oats and barley - by 2-4 centners/ha. This drug passed all-Union tests, but with the collapse of the Soviet Union these studies practically ceased.

Recognition processes. Doctor of Chemical Sciences, Professor L. M. Yagupolsky called him an ascetic of science at a meeting of the Academic Council of the Institute of Organic Chemistry of the Academy of Sciences of Ukraine. Despite the difficult material conditions of the provincial pedagogical university, he made a significant contribution to the development of acenaphthene chemistry. Andriy Potapovych Karyshyn repeatedly participated in scientific conferences of various levels, published his works in journals of the USSR Academy of Sciences, the Ukrainian Academy of Sciences, and the Latvian Academy of Sciences. References to the works of A. P. Karyshyn can be seen in many scientific articles and monographs. For his selfless work, Andriy Potapovych was awarded in peacetime the Orders of the

October Revolution, the Badge of Honor, medals, the badge "Excellent Public Education of the Ukrainian SSR", and certificates of the Ministry of Education of Ukraine. A. P. Karyshyn museum room was created at the Poltava Pedagogical University, in which every first of September first-year students are introduced to the life of this wonderful person. There is such a museum in the village of Shishaki. More than one generation of A. P. Karyshyn's students continues his work now. This is a guarantee that the memory of the Teacher will live on in the hearts of his numerous students for a long time.

Infrastructure development management processes. Since September 1953, students have had the opportunity to study in normal conditions (an educational building has been put into operation, a new dormitory for students has been built), a great merit of Andriy Potapovich Karyshin. As dean, Andriy Potapovich did a lot to strengthen the material base of the Faculty of Natural Sciences, often working personally on the construction of facilities.

The processes of creating a biostation in the village of Luchki. He paid a lot of attention to the creation and equipment of the agrobiostation (now the botanical garden) of the institute. From 1973 until the last days of his life, he selflessly worked on the development of a biostation in the village of Luchki, Kobelyatsky district. Until 2000, students of the Faculty of Natural Sciences underwent field practice on the basis of the biostation. Brick houses were built there, in which students lived during practice, a dining room, a sauna, outbuildings, etc. A garden was laid out, students ate fresh vegetables from their own garden, and the laboratory assistants of the chemistry department annually prepared canned vegetables and fruits (up to 50-70 three-liter jars). Since the state did not allocate money for this, Andriy Potapovich paid for all this work from his own pocket.

Conclusions. The analysis of the acquired experience of past generations in the formation of organizational, scientific and pedagogical skills shows that taking it into account allows the university management to preserve the traditions of managing educational projects [6, 7]. In general, today, within the framework of the process approach, the university is considered as an integral system for which priority areas have been selected, including projects for thermal modernization of buildings, repairs of structures of the educational building, dormitory buildings, modernization of the university cafeteria, reconstruction of natural water bodies of the botanical garden, etc. [8]. These research materials are based on memories of personal friendly meetings: students of Andriy Potapovich, now our colleagues, in particular Nina Mykhailivna Pyvovar; son - Oleksandr Karyshyn, his daughter-in-law - Guryeva Tamara, with whom the author's family has maintained the closest ties for many, many years, sharing disagreements and joys, - for which the author is very grateful to them! Many thanks to all the authors whose memoirs about the famous Dean of the Faculty of Natural Sciences, Andriy Potapovich, have been published in open print. Archival references and documents were also used in the preparation, which allowed us to review the stages of the formation of the organizational, scientific and pedagogical skills of the head of the university's structural unit.

Conclusions. The article examines the processes of educational project management using the example of the life path of the famous dean of natural sciences - Andriy Potapovich Karyshin: scientist, organic chemist, candidate of chemical sciences, associate professor, dean of the Faculty of Natural Sciences of the V. Korolenko Pedagogical University. A modern view of his scientific and organizational heritage is given. The main characteristics of the multifaceted scientific, inventive, rationalizing, pedagogical, educational, organizational, managerial, and project activities of Andriy Potapovich in the implementation of short-term, medium-term, long-term, and perspective programs for the development of a particular educational institution and the sphere of education and science in general, including force majeure circumstances, are analyzed. The work was carried out in within the framework of the doctoral dissertation research «Theoretical and methodological foundations of training of future managers for marketing activities» and on for the implementation approved by UkrINTEI the topic of scientific research, development and testing «Development of regional innovation infrastructure: information and advisory support in in the field of intellectual property» (№0124U005180, scientific head S.P. Shkolyar) as an element of development of educational management projects in the context of the integration of regional development programs into the global economy and in the context of sustainable development goals.

References

1. Школяр С. П. Процеси управління освітніми проектами: сучасний погляд на науково-організаційну спадщину А.П.Каришина. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету* (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 180-189.
2. Школяр С.П. Особливості реалізації регіональних інноваційних програм на Полтавщині. *Матеріали міжнародного круглого столу «Розбудова інноваційної інфраструктури в Україні»*. К., 2008. С. 104-135.
3. Школяр С.П. Інноваційний розвиток держави – комфортне життя її громадян. Тези виступу в обговоренні. *Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 20.06.07 р. «Національна інноваційна система України: проблеми формування та реалізації»* / Упор. Г.О. Андрощук, М.М. Шевченко. К.: Парламентське вид-во, 2007. С.60-62.
4. Школяр С.П. Елементи системного підходу у підготовці майбутніх менеджерів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2015. С. 230–235.
5. Школяр С.П. Про можливості використання потенціалу закладу освіти в програмах різного рівня. *Слово і справа Антона Макаренка: український та європейський контексти, присвячений 135-річчю з дня народження А. С. Макаренка: XXII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 16–17 березня 2023 р.)*. «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві»: *Всеукр. наук.-практ. семінарів* (м. Полтава, 16–17 березня 2023 р.) / за ред. М. В. Гриньової. Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2023. С.306-310
6. Гриньова М. В., Школяр С. П. Деякі важелі мотивації інноваційної діяльності як елементи моделі розвитку закладу освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»:*

доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 33–38.

7. Школяр Т. А. Аспекти проектного підходу закладу вищої освіти в контексті участі в програмах розвитку різного рівня. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 133–136.

Секція 2. Педагогічна майстерність як основа ефективних освітніх трансформацій

**Атаманчук Ніна Михайлівна
Рибалко Олена Яківна**

ІДЕЇ Г. СКОВОРОДИ ПРО ПІЗНАННЯ СЕБЕ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ

У сучасному світі, що змінюється з надзвичайною швидкістю, ідеї Сковороди набувають нової сили. В епоху інформаційного перевантаження та соціального тиску питання пошуку себе, власного покликання та розвитку природних здібностей є надзвичайно актуальними. Педагогічні системи дедалі більше орієнтуються на індивідуальний підхід, саморефлексію, розвиток емоційного інтелекту та критичного мислення – тобто на ті аспекти, які понад два століття тому закладав у своїх працях Григорій Сковорода.

Григорій Сковорода – залишив по собі глибоку філософсько-педагогічну спадщину, в центрі якої знаходиться людина, її внутрішній світ та духовне зростання. Однією з ключових ідей його вчення є концепція самопізнання як основи розвитку природних здібностей та реалізації життєвого покликання.

Центральним у світоглядній системі Сковороди стало гасло «Пізнай себе». Він вважав, що кожна людина має унікальну «сродну працю» – вид діяльності, який відповідає її природним нахилам, здібностям і душевному складу. Для того щоб знайти цю працю, необхідно глибоко пізнати себе, зрозуміти свої сильні сторони, інтереси, цінності та внутрішні прагнення (Атаманчук, 2022).

Він підкреслював важливість врахування індивідуальних схильностей та задатків у процесі формування особистості кожного вихованця. На думку філософа, необхідно навчати людину правильно використовувати й розвивати свої здібності. Для цього він радив застосовувати спеціальні вправи, адже, як він зазначав: «Хто цікавиться наукою – той її любить, а хто її любить – той навчається постійно» (Атаманчук, 2022).

Філософ Г. Сковорода наголошував, що щастя можливе лише тоді, коли людина живе в гармонії зі своєю природою, не йде проти власного покликання. Це неможливо без самопізнання – процесу, що передбачає моральне вдосконалення, роздуми, духовну працю та свідоме відокремлення істинного від поверхневого.

У педагогічних поглядах Сковороди самопізнання виступає не самоціллю, а засобом повноцінного розвитку особистості. Він розглядає людину як цілісну істоту, в якій поєднуються розум, душа і тіло. Здібності, на його думку, є вродженими, але вони потребують усвідомлення та цілеспрямованого розвитку. Саме через пізнання себе людина відкриває свої внутрішні сили та ресурси, розвиває таланти й формує здатність до самореалізації. Самопізнання – складний процес, зорієнтований на пошук свого призначення в житті. Щоб краще

зрозуміти самого себе, потрібно працювати над собою, тобто займатися самоаналізом своїх сильних/слабких сторін (Атаманчук, 2022).

Мислитель-мудрець виступав проти формального навчання. Він вважав, що справжнє виховання повинно спонукати людину до пошуку істини всередині себе, до духовного росту, самоповаги і відповідальності перед собою та світом.

У своїй педагогічній діяльності Григорій Савович Сковорода прагнув допомогти кожному учневі відкрити власну суть, усвідомити свою внутрішню, духовну природу. Він не використовував примус чи покарання як засоби виховання. Натомість головними чинниками у спілкуванні з учнями для нього були довіра, повага і любов. Сковорода уважно спостерігав за внутрішнім світом дітей, рівнем їхніх творчих здібностей, особливостями мислення – і саме тоді, коли це було необхідно, давав їм поштовх до подальшого розвитку та самовдосконалення.

Григорій Сковорода вважав, що в кожній дитині від народження закладено значний творчий потенціал. Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб помітити ці природні задатки, підтримувати їх розвиток і дбайливо плекати, подібно до того, як садівник доглядає дерево. Недарма сам філософ порівнював школу із садом. Педагог, на його думку, не має права ламати чи пригнічувати природу учня – він лише має допомагати розкривати ті здібності, які вже закладені самою природою.

Філософська спадщина Григорія Сковороди є джерелом глибоких педагогічних ідей. Його вчення про пізнання себе як основу розвитку здібностей – це не лише ключ до особистісного зростання, а й дороговказ для освітніх систем, які прагнуть виховати свідомих, щасливих і вільних людей. Великий філософ неодноразово ставив собі запитання: як зробити людину щасливою, що вона повинна знати й уміти для цього? Його висновок був чітким: перш за все, людина має зрозуміти саму себе, пізнати власну цінність і призначення. Отже, шлях до щастя починається з самопізнання. Головною життєвою настановою має стати принцип: «Пізнай себе!»

Список використаної літератури

1. Атаманчук Н.М. Григорій Сковорода: погляди на розвиток здібностей. *Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди: Збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Полтава, 2-4 грудня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 76-77.

2. Атаманчук Н.М. «Пізнай самого себе»: філософія мислителя Григорія Сковороди крізь призму його творчості. *Сучасні рецепції світоглядно-ціннісних орієнтирів Григорія Сковороди: колективна монографія*/ за заг. ред. к.ю.н. Д.С. Луніна. Полтава 2022. 360 с.

Бабенко Ірина Василівна

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРСНОСТІ В ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Педагогічна майстерність викладача – це високий рівень професіоналізму у сфері навчання і виховання, що виявляється у здатності ефективно

організовувати освітній процес, мотивувати здобувачів освіти, створювати позитивний мікроклімат у групі, передавати знання в цікавій, доступній та логічній формі. Це не лише сукупність знань і навичок, а й мистецтво впливу, глибока внутрішня культура, інтелігентність і любов до справи.

Педагогічну майстерність складають такі компоненти: гуманістична позиція – ставлення викладача до студентів як до рівноправних учасників освітнього процесу, поважає їхню особистість, інтереси та потреби. Гуманізм виявляється у терпимості, підтримці індивідуального підходу, емпатії та щирому зацікавленні в успіхах кожного здобувача освіти. Комунікативна компетентність – уміння встановлювати ефективні взаємини зі студентами, колегами та адміністрацією. Це не лише володіння мовленнєвими засобами, а й здатність слухати, переконувати, вести діалог, викликати зацікавлення та підтримувати доброзичливу атмосферу. Методична та дидактична підготовка – знання сучасних педагогічних технологій, методів викладання та оцінювання, уміння адаптувати зміст до рівня аудиторії. Сучасний викладач повинен уміти використовувати цифрові інструменти, впроваджувати інтерактивні форми роботи (тренінги, кейси, проєкти), створювати презентації та відеоматеріали. Психолого-педагогічна обізнаність – здатність враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів, розуміти закономірності розвитку особистості, застосовувати засоби мотивації та підтримки (Отич, 2014).

Сучасний викладач повинен бути не лише носієм знань, а й фасилітатором – тим, хто супроводжує студента в процесі самостійного пізнання, стимулює критичне мислення, командну роботу, інноваційність. До нього висуваються високі вимоги: безперервне професійне зростання, відкритість до змін, гнучкість мислення, відповідальність, цифрова грамотність та етична культура. Педагогічна майстерність викладача є ключовим чинником, що визначає ефективність освітнього процесу в сучасному навчальному закладі. Вона виступає не лише як інструмент передачі знань, а як складний комплекс умінь, особистісних якостей і професійної культури, що забезпечує гармонійну взаємодію між викладачем і студентами, сприяє створенню позитивного емоційного клімату та стимулює мотивацію до навчання.

Майстерність викладача безпосередньо впливає на рівень навчальної мотивації здобувачів освіти. Викладач, який володіє глибокими знаннями у своїй галузі, вміє цікаво, зрозуміло та логічно їх подати, здатен пробудити інтерес до дисципліни навіть у тих студентів, які спочатку були не зацікавлені у її вивченні. Такий педагог вміє знаходити точки дотику з аудиторією, бачити індивідуальні потреби кожного здобувача освіти, підтримувати та надихати, що позитивно позначається на успішності. Завдяки майстерному використанню методів мотивації – від емоційного залучення до практичного застосування знань – студенти не просто сприймають інформацію, а активно її осмислюють і прагнуть реалізовувати на практиці. Одним із визначальних чинників успішного навчання є створення сприятливого навчального середовища, де студенти відчують себе впевнено, безпечно та зацікавлено. Педагогічна майстерність

передбачає уміння сформувати атмосферу довіри, поваги й відкритого діалогу. Викладач має виступати не як караючий авторитет, а як наставник, який підтримує самореалізацію студента, заохочує до самостійного мислення, сприяє формуванню відповідальності за результати власного навчання. Сприятливе середовище також передбачає адаптацію викладача до змінних умов – зокрема, гнучкість у підходах до різних груп студентів, вміння врівноважувати дисципліну та творчість, формальність та неформальні підходи.

У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства педагогічна майстерність набуває нових форм – зокрема, у здатності ефективно застосовувати інноваційні методи та технології навчання. Використання інтерактивних форм – проєктне навчання, кейс-методи, тренінги, ділові ігри, мозкові штурми – сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів. Важливу роль відіграють цифрові інструменти – електронні платформи, інтерактивні презентації, віртуальні лабораторії, навчальні відео та онлайн-тести. Викладач, який творчо використовує ці ресурси, не лише полегшує засвоєння складного матеріалу, а й розвиває у студентів навички роботи з сучасними технологіями, що є вкрай важливим у підготовці до професійної діяльності (Сорочан, 2019).

Форми і методи підвищення педагогічної майстерності є ключовими складовими професійного зростання викладача, оскільки сучасна освіта вимагає постійного оновлення знань, адаптації до змін у технологіях та підходах до навчання, а також удосконалення особистісних і комунікативних якостей. Однією з найважливіших форм є самоосвіта – свідоме, цілеспрямоване пізнання нових методик, тенденцій, педагогічних теорій і практик. Самоосвіта дає змогу викладачу самостійно формувати свій освітній маршрут, читати фахову літературу, аналізувати власну діяльність, брати участь у професійних спільнотах, а також активно застосовувати рефлексію як інструмент розвитку. Водночас професійне зростання викладача неможливе без участі в структурованих формах навчання, таких як курси підвищення кваліфікації, тренінги та майстер-класи. Ці заходи дозволяють не лише здобути нові знання, а й набути практичних навичок, випробувати інноваційні методи викладання, ознайомитися з цифровими інструментами та новими стандартами в освіті. Особливо ефективними є інтерактивні тренінги, під час яких учасники вчаться через досвід, обговорення, моделювання ситуацій. Ще одним важливим засобом розвитку є наставництво, яке базується на принципі передачі педагогічного досвіду від більш досвідченого колеги до молодого спеціаліста. Наставник не лише ділиться знаннями, а й допомагає адаптуватися до реалій освітнього середовища, формувати професійне мислення, уникати типових помилок. Водночас взаємодія з наставником сприяє створенню культури співпраці, підтримки і взаємного навчання (Горбач, 2023).

У сучасному закладі вищої освіти практичне втілення педагогічної майстерності полягає в умілому поєднанні теоретичної підготовки з повсякденними методиками викладання, що мають на меті виховання ініціативного, вмотивованого та самостійного здобувача освіти. Викладачеві

сьогодні доводиться виконувати не лише традиційні функції носія знань, а й бути фасилітатором, ментором, організатором командної роботи та провідником у цифровому середовищі. Ефективними вважаються практики, що забезпечують максимальну залученість студентів до процесу навчання. Наприклад, впровадження елементів змішаного навчання (blended learning), коли поєднуються аудиторна робота з онлайн-ресурсами, дозволяє урізноманітнити способи засвоєння матеріалу та забезпечити індивідуальний підхід. Практика проведення занять у формі мініпроектів, дебатів, тренінгів чи проблемного навчання (problem-based learning) активізує критичне мислення студентів, спонукає їх шукати відповіді самостійно, а не пасивно споживати інформацію. Окремі уваги заслуговують особливості дистанційного навчання, яке набуло широкого поширення після пандемії COVID-19 і сьогодні продовжує активно розвиватися. Онлайн-формат потребує від викладача високого рівня цифрової компетентності, уміння працювати з різноманітними платформами (Moodle, Zoom, Google Classroom тощо), а також здатності підтримувати інтерес студентів на відстані. Успішні викладачі використовують інтерактивні інструменти – онлайн-вікторини, цифрові дошки (Padlet, Jamboard), спільні документи, інтерактивні презентації – для збереження динаміки заняття і зворотного зв'язку. Водночас дистанційна педагогіка вимагає особливої емпатії та гнучкості – варто враховувати технічні можливості студентів, створювати доступні навчальні матеріали, проводити консультації та надавати підтримку. У сучасних умовах також важливо адаптувати традиційні методи викладання. Наприклад, лекція набуває інтерактивного характеру: її доповнюють короткі відео, тести, обговорення в чаті або в малих групах. Семінарські заняття орієнтовані на рефлексію, дискусію, аналіз кейсів, що відповідає вимогам компетентнісного підходу. Практика «перевернутого класу» (flipped classroom), коли студенти заздалегідь знайомляться з теорією, а на занятті працюють над її застосуванням, дозволяє глибше зануритися в тему та розвивати навички критичного аналізу. Таким чином, педагогічна майстерність у сучасному ЗВО виявляється у здатності викладача творчо використовувати різноманітні методи, динамічно реагувати на зміни, будувати партнерські відносини зі студентами та забезпечувати глибоке, осмислене й мотивоване навчання незалежно від формату.

Таким чином, педагогічна майстерність є тим стрижнем, що поєднує знання, методи, технології та особистісний вплив викладача у єдину цілісну систему, здатну забезпечити високий рівень якості освіти. Вона формує основу для сталого розвитку особистості студента, підвищення його мотивації, розкриття потенціалу та досягнення успішних результатів у навчанні. Ефективний освітній процес неможливий без вдосконалення педагогічної майстерності, адже саме викладач є провідником змін, рушієм розвитку і головною фігурою у формуванні освітнього середовища нового покоління. Поєднання самоосвіти, формального навчання та наставництва формує цілісну систему підвищення педагогічної майстерності, яка забезпечує викладачу

постійне професійне зростання, а освітньому процесу – якість, динаміку й інноваційність.

Список використаних джерел

1. Горбач І.О. Лідерський потенціал як необхідна складова педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Сучасні напрями вдосконалення педагогічної майстерності викладачів: матеріали I Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Чернігів, 27–28 квіт. 2023 р.). Чернігів : Академія ДПтС, 2023. С. 28-32.
2. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
3. Сорочан Т. М. Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1 (102). С.5-12.

Барболіна Тетяна Миколаївна

ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Сучасні тенденції розвитку освіти свідчать про зміщення акцентів у бік особистісно орієнтованого навчання. Це передбачає розширення інструментів для забезпечення самостійної та дослідницької діяльності здобувачів освіти. Акцентування на особистісно орієнтованому підході спостерігається і в оцінюванні навчальних досягнень, адже вміння оцінювати себе та інших, а також створювати інструменти оцінювання, належить до ключових навичок 21 століття. Одним із дієвих інструментів, що сприяє формуванню зазначених навичок, може бути пірингове оцінювання. В основі пірингового навчання (peer-to-peer) лежить рівноправний характер взаємодії та суб'єкт-суб'єктна комунікація. Студенти спільно створюють навчальний контент та обговорюють проблемні моменти. Прикладами пірингової взаємодії можуть слугувати форуми для користувачів у масових відкритих онлайн-курсах або тематичні блоги (Морзе, Вембер, 2019). Н. Морзе та В. Вембер визнають пірингове оцінювання, яке «передбачає оцінку студентом результатів навчальної діяльності іншого студента», невід'ємною частиною формувального оцінювання (Морзе, Вембер, 2019). На основі (Boud, Cohen, Sampson, 1999) М. Артюшина та О. Саркісова виокремлюють такі рекомендації до розробки пірингового оцінювання: зосередження на ключових результатах, поєднання індивідуального та групового оцінювання, відповідність принципам пірингового навчання, надання зворотного зв'язку та самооцінка, зміщення акценту з результатів на процеси навчання, використання кумулятивної оцінки та узгодження процесу оцінювання (Артюшина, Саркісова, 2024). Важливою перевагою пірингового оцінювання є конструктивний зворотний зв'язок. Слід заохочувати студентів не просто виставляти оцінки, а надавати розгорнуті коментарі, що допоможуть покращити роботу. Пірингове оцінювання сприяє розвитку рефлексії та відповідальності, а також формуванню професійної мови оцінювання.

Серед особливостей пірингового оцінювання можна відзначити наявність чітких критеріїв оцінювання, які повинні бути заздалегідь відомими студентам. При цьому робота оцінюється за критеріями чи порівнюється із запропонованим зразком, але не з роботами інших студентів. Також слід використовувати чіткі правила формування оцінки, що дає змогу студенту самостійно визначити свій рівень досягнень (Morze, Vember, Varchenko-Trotsenko, 2017).

Пірингове оцінювання робить процес оцінювання неупередженим (у випадку оцінки роботи кількома студентами) та більш прозорим, дає можливість краще усвідомлювати навчальний матеріал у процесі співвіднесення роботи з наданими критеріями, а також створює умови для виявлення типових помилок та визначення шляхів покращення власної роботи при порівнянні з аналогами. Для організації пірингового оцінювання можуть ефективно використовуватися цифрові технології, зокрема хмарні сервіси. Наприклад, LMS Moodle пропонує модуль «Семінар», який дає можливість студентам надсилати завдання, а також оцінювати роботи інших студентів відповідно до критеріїв, наданих викладачем. При цьому оцінюється як надіслане студентом завдання, так і оцінювання робіт однокурсників. Як приклад використання зазначеного модуля можна навести виконання й оцінювання творчих проєктів з програмування. На першому етапі визначаються вимоги до проєктів (змістове наповнення, використання тих чи інших конструкцій мови програмування тощо) та критерії їх оцінювання. Далі студенти протягом визначеного періоду надсилають свої роботи, після чого відбувається перехід до наступного етапу – оцінювання. Після завершення етапу оцінювання відбувається оцінювання оцінок: якщо студент виставив оцінку, яка суттєво відрізняється від інших, то його оцінка за цей етап автоматично знижується.

Таким чином, впровадження пірингового оцінювання сприяє формуванню самостійності, критичного мислення здобувачів освіти, вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок та ефективно співпрацювати. Для викладача це відкриває нові можливості для створення інтерактивного та прозорого освітнього середовища, і разом з тим вимагає високого рівня педагогічної майстерності — вміння проєктувати навчальні ситуації, керувати взаємодією, формувати оцінювальну культуру студентів.

Список використаних джерел

1. Артюшина М., Саркісова О. Технологія пірингового навчання в умовах цифрової трансформації вищої освіти в Україні. 2024. Т. 1 №. 24 *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. С. 9-19.
2. Морзе Н.В., Вембер В.П. Використання пірингового оцінювання в освітньому процесі. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету: електронне наукове фахове видання*. 2019. № 6. С. 44–54.
3. Boud D., Cohen R., Sampson J. Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1999. Т.24, №4. Р. 413-426.
4. Morze Nataliia, Vember Viktoriia, Varchenko-Trotsenko Liliia .Formative and peer assessment in high ereducation. *IT tools. Good Practice of Effective Use in Education*. Monograph, Sc. Editor: EugeniaSmrynova-Trybulska, University of Silesia in Katowice, Katowice - Cieszyn, 2017. P.159-180.

**РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ
КУЛЬТУРИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ:
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ВИКЛИКИ ЧАСУ**

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням реформ, які вимагають переосмислення ролі та функцій учителя. У фокусі змін — компетентнісний підхід, розвиток м'яких навичок, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. У цьому контексті вчитель фізичної культури відіграє особливу роль, адже його діяльність безпосередньо пов'язана з формуванням здорового способу життя, психофізичної витривалості та соціальної адаптації учнів. Педагогічна майстерність стає необхідною умовою ефективного реагування на виклики часу та інтеграції інновацій у фізичне виховання.

Мета дослідження — проаналізувати роль педагогічної майстерності вчителя фізичної культури у впровадженні освітніх трансформацій та охарактеризувати інноваційні підходи, що забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Педагогічна майстерність розглядається як інтегрована якість особистості вчителя, що поєднує високий рівень професійної компетентності, методичної культури, гуманістичної спрямованості, творчого мислення та емоційної врівноваженості (Зязюн, 2002). Вона передбачає не лише вміння ефективно організовувати навчальний процес, а й здатність до педагогічної імпровізації, взаємодії, емпатії та рефлексії.

У контексті фізичного виховання педагогічна майстерність набуває особливої специфіки: вона включає володіння ефективними методами організації рухової активності, створення здоров'язбережувального середовища, формування стійкої мотивації до фізичної культури й спорту, а також здатність до індивідуалізації освітнього процесу (Лях, 2019; Мартинюк & Біда, 2021).

Майстерність учителя фізичної культури також виявляється у вмінні гармонійно поєднувати інструктивно-наказовий стиль із демократичними формами взаємодії, адаптуючи їх відповідно до вікових, психофізіологічних і соціокультурних особливостей учнів (Рудик, 2020). Розвинена педагогічна майстерність дозволяє створювати на уроці атмосферу співпраці, довіри й підтримки, що значно підвищує мотиваційний рівень учнів і сприяє розвитку їхньої самостійності та відповідальності.

Крім того, сучасні дослідники підкреслюють, що педагогічна майстерність передбачає здатність до постійного професійного зростання, критичного осмислення власного досвіду та впровадження інновацій у педагогічну діяльність (Андрєєва, 2021; Савченко, 2018). У цьому аспекті майстерність не є статичною категорією, вона потребує безперервного розвитку, саморефлексії та відкритості до змін.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні позначений глибокими трансформаційними процесами, зумовленими впровадженням концепції Нової української школи (НУШ), активною цифровізацією освітнього середовища, зростанням рівня інклюзивності та необхідністю формування в учнів наскрізних компетентностей і soft skills. Ці тенденції суттєво змінюють професійний портрет сучасного вчителя, формуючи нові вимоги до його педагогічної діяльності (Савченко, 2018; Гриценко, 2020).

У фокусі змін – оновлення методичного інструментарію педагога, що передбачає:

- **впровадження здоров'язбережувальних і діяльнісних технологій**, які забезпечують активну участь учнів у навчальному процесі, сприяють розвитку життєвих компетентностей, формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я (Лях, 2019; Рудик, 2020);
- **організацію індивідуальної та групової взаємодії**, що потребує від учителя гнучкості в доборі методів навчання, уміння працювати з дітьми з різними потребами, зокрема в інклюзивному середовищі (Коляда & Гурлева, 2021);
- **інтеграцію міжпредметного змісту**, яка розвиває системне мислення учнів, забезпечує зв'язок теорії з практикою, стимулює їхню дослідницьку активність (Семенець, 2022);
- **застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)**, що стали невід'ємною складовою освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання (Андрєєва, 2021).

Професійна діяльність учителя у таких умовах вимагає не лише глибоких предметних знань, а й високого рівня емоційного інтелекту, здатності до самоосвіти, цифрової грамотності, партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (Білоусова, 2020). Як наголошує Л. Пуховська (2019), нова освітня парадигма потребує не просто трансформації методів навчання, а переосмислення самої ролі вчителя як фасилітатора, наставника і модератора навчальної діяльності.

Таким чином, освітні трансформації вимагають від учителя фізичної культури не лише адаптації до нових умов, а й системного професійного зростання, розвитку педагогічної гнучкості та відкритості до інновацій.

Ці виклики актуалізують необхідність підвищення рівня професійної компетентності вчителя, його відкритості до нововведень та готовності до постійного професійного розвитку.

Педагогічна майстерність у фізичному вихованні виявляється у здатності вчителя гнучко інтегрувати сучасні освітні технології в навчальний процес, адаптуючи його до потреб сучасних учнів. У сучасному освітньому середовищі дедалі більшого значення набувають інноваційні підходи, що підвищують мотивацію до рухової активності, сприяють всебічному розвитку та відповідають компетентнісній парадигмі освіти. До таких підходів належать:

- **Кросдисциплінарні практики (STEAM через фізичну активність)** — інтеграція елементів науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики у фізичну культуру сприяє розвитку критичного мислення, креативності та комунікативних навичок учнів. Через командні ігри, рольові моделювання, фізичні квести та проблемно-орієнтовані завдання реалізується принцип навчання через досвід. Згідно з дослідженнями О. М. Круцевич та І. М. Ковальчук (2020), інтеграція міжпредметних зв'язків у фізичну культуру підвищує залученість учнів і сприяє кращому засвоєнню змісту інших навчальних дисциплін.

- **Модульно-компетентнісне навчання** дозволяє реалізовувати індивідуальний освітній маршрут, ураховуючи інтереси, фізичний стан, рівень підготовленості й мотивацію учнів. Такий підхід забезпечує гнучкість змісту та форм роботи, дає змогу учневі самостійно обирати модулі (наприклад, «ігрові види спорту», «фітнес», «легка атлетика» тощо). Автори В. Г. Радченко та Н. М. Волкова (2019) наголошують, що модульне навчання в фізичній культурі сприяє формуванню не лише рухових, а й ключових соціальних компетентностей.

- **Використання цифрових технологій** — сучасні цифрові засоби (мобільні додатки, онлайн-трекери активності, фітнес-браслети, відеоаналіз) дозволяють зробити процес навчання персоналізованим, контрольованим і наочним. За даними дослідження В. І. Лозового (2021), застосування цифрових ресурсів сприяє підвищенню інтересу до занять фізичною культурою та формує навички самоконтролю й самоменеджменту в учнів.

- **Інклюзивне навчання** передбачає залучення до занять дітей з особливими освітніми потребами шляхом адаптації змісту, форми та інтенсивності фізичного навантаження. Це реалізується через диференціацію завдань, використання спеціального обладнання, залучення асистентів вчителя. Згідно з підходами, викладеними у працях Т. Є. Дмитренко (2020), інклюзія у фізичній культурі — це не лише про доступність, а й про цінність різноманіття, формування толерантного ставлення в учнівського колективу.

- **Проектна діяльність** у фізичному вихованні розвиває в учнів вміння планувати фізичну активність, ставити цілі, проводити самоаналіз результатів, співпрацювати в команді. Наприклад, учні можуть створити власні фітнес-програми, дослідити вплив рухової активності на здоров'я або організувати спортивний захід. На думку С. О. Дубогай (2018), проектно-орієнтоване навчання в фізичній культурі забезпечує розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності.

Реалізація зазначених підходів вимагає не лише технічної обізнаності, але й високого рівня педагогічної культури, уміння створити підтримувальне середовище, бути фасилітатором освітнього процесу, а також володіння емоційним інтелектом, що є основою ефективної комунікації та підтримки учнів.

У контексті сучасних освітніх реформ зростає роль учителя як агента змін, здатного впливати не лише на особистісний розвиток здобувачів освіти, а й на

трансформацію ціннісних орієнтирів усього шкільного середовища. Особливо значущою є ця роль у діяльності вчителя фізичної культури, який поєднує в собі функції педагога, наставника, фасилітатора та лідера освітньої спільноти.

Педагогічна майстерність такого вчителя проявляється у здатності бути ініціатором новацій, ефективно комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу, формувати у здобувачів освіти ціннісні орієнтири здорового способу життя, а також створювати сприятливе середовище для гармонійного розвитку особистості. За твердженням О. Сухомлинської (2017), педагогічна діяльність у сучасних умовах передбачає «здатність до гнучкого переосмислення змісту, форм і методів навчання відповідно до змін, що відбуваються у суспільстві».

Одним із ключових аспектів діяльності вчителя як агента змін є впровадження цінностей здоров'я, що стає основою формування стійкої мотивації до фізичної активності у здобувачів освіти. Як зазначає І. Бех (2013), «ціннісне виховання має бути інтегроване в кожен освітній компонент, оскільки саме воно формує гуманістичний світогляд і соціальну активність особистості».

Також важливою є здатність учителя налагоджувати ефективну комунікацію. В умовах дитиноцентризму педагог має бути не лише транслятором знань, а й партнером у навчанні. На думку Л. Шульги (2018), комунікативна компетентність є «необхідною умовою для побудови взаємодії, заснованої на довірі, діалозі та взаємній повазі».

Крім того, сучасний вчитель має бути інноватором, здатним ініціювати та впроваджувати зміни у практику викладання. Як вказує Т. Левківський (2020), «інноваційна педагогічна діяльність передбачає готовність до постійного саморозвитку, здатність працювати з інформацією, креативність і рефлексію».

Отже, вчитель фізичної культури, який виступає агентом змін, не лише виконує свої професійні обов'язки, а й активно формує нові освітні орієнтири, що відповідають вимогам часу та спрямовані на розвиток компетентної, здорової та відповідальної особистості.

Педагогічна майстерність учителя фізичної культури є основою для впровадження якісних освітніх змін. Її розвиток забезпечує не лише підвищення ефективності навчального процесу, а й сприяє реалізації цілей реформованої освіти, зокрема формуванню здорової, соціально активної особистості. Умовами для цього є постійне професійне зростання, методична інноваційність та відкритість до трансформаційних процесів у галузі освіти.

Список використаних джерел

1. Андрєєва Г. М. Цифрові інструменти у діяльності вчителя фізичної культури. *Освітній дискурс*. 2021. № 4. С. 25–28.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2013. 280 с.
3. Дубогай, С. О. Проектна діяльність як засіб формування мотивації до занять фізичною культурою. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2018., № 1, С. 27–33.
4. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність* : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2002. 367 с.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/>
6. Круцевич, О. М., Ковальчук, І. М.. Сучасні освітні технології у фізичному вихованні школярів. Київ: Олімпійська література. 2020.
7. Левківський Т. М. Інноваційна діяльність учителя в умовах Нової української школи. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 136 с.
8. Лозовий, В. І. Інтеграція цифрових технологій у фізичне виховання учнів старшого шкільного віку. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2021., № 2, С. 76–82.
9. Мартинюк О. Д., Біда О. І. Формування педагогічної майстерності вчителя фізичної культури в умовах трансформації освіти. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. № 7. С. 61–66.
10. Радченко, В. Г., Волкова, Н. М. Модульно-компетентнісний підхід у фізичному вихованні школярів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2019. № 8, С. 113–118.
11. Рудик П. А. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів. Харків : Основа, 2020. 192 с.
12. Семенець С. М. Міжпредметна інтеграція як засіб формування ключових компетентностей учнів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 42. С. 56–59.
13. Сухомлинська О. І. *Освіта в контексті змін: науково-методичні засади*. К.: Педагогічна думка, 2017. 184 с.

Борисова Тетяна Миколаївна

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА – ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система професійної освіти переживає період активної трансформації. Відповіддю на запит часу є впровадження інноваційних підходів, діджиталізація навчального процесу, орієнтація на компетентнісний розвиток особистості та інтеграція освіти з ринком праці. У центрі цих змін – педагог, який здатен не лише адаптуватися до змін, але й активно формувати освітнє середовище. Ключовим фактором успішності таких змін виступає інноваційна компетентність педагога.

Інноваційна компетентність педагога – це інтегративна здатність генерувати та впроваджувати нові освітні ідеї, користуватися сучасними цифровими технологіями, бути відкритим до змін та саморозвитку, будувати освітній процес на засадах партнерства, інтерактивності, креативності, здійснювати рефлексію власної педагогічної діяльності та оновлювати її (Шовкова, 2023). Ця компетентність формується на перетині професійних знань, педагогічної майстерності та інноваційного мислення.

Інноваційна компетентність педагога – це здатність ефективно впроваджувати інновації в освітній процес, творчо підходити до навчання, використовувати сучасні технології, адаптуватися до змін і бути ініціатором якісних трансформацій у професійному середовищі. Це інтегративна характеристика особистості, що об'єднує:

- знання в галузі педагогіки, дидактики, цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій;
- уміння застосовувати нові методи, інструменти, платформи в навчанні та вихованні;
- особистісні якості (відкритість до змін, критичне мислення, гнучкість, креативність, мотивація до самонавчання).

Інноваційна компетентність не зводиться лише до володіння технологіями. Вона включає системне бачення змін у сфері освіти, розуміння цілей сталого розвитку, вміння працювати в команді, здатність самостійно створювати або адаптувати нові педагогічні підходи.

В структурі інноваційної компетентності педагога науковці виділяють інформаційно-технологічний, креативно-методичний, комунікативний, рефлексивний, організаційно-управлінський компоненти. Інформаційно-технологічний забезпечує володіння цифровими засобами навчання, вміння працювати з освітніми платформами, онлайн-ресурсами, інтерактивними засобами. Креативно-методичний формує здатність проєктувати інноваційні уроки, застосовувати нестандартні підходи до навчання, створювати авторські методики. Комунікативний спрямований на ефективну взаємодію з здобувачами освіти та колегами, участь у професійних педагогічних спільнотах, вміння налагодити співпрацю. Рефлексивний лежить в основі самоспостереження, оцінки ефективності власної педагогічної діяльності, вміння виправляти помилки й оновлювати практики. Організаційно-управлінський проявляється через ініціативність, здатність до самоменеджменту, управління освітнім процесом та ресурсами в умовах змін (Проценко, Юрочко, 2015).

Інноваційна компетентність сьогодні – це не опція, а необхідність. Вона є фундаментом професійної стійкості педагога в умовах швидких технологічних і соціальних змін, запорукою успішної адаптації освітньої системи до вимог часу та нових поколінь учнів.

Інноваційна компетентність педагога стає вирішальною особистісною якістю у трансформації професійної освіти, формуванні сучасного освітнього процесу. Педагог із розвиненою інноваційною компетентністю готовий впроваджувати нові методики (STEM, проблемне навчання, проєктна діяльність), використовувати цифрові інструменти, створювати змішані й адаптивні моделі навчання. Це дозволяє зробити навчальний процес більш гнучким, цікавим і практико-орієнтованим.

Інноваційний педагог орієнтований на потреби сучасного ринку праці. Він активно співпрацює з роботодавцями, впроваджує дуальну освіту, адаптує зміст професійної підготовки до реальних умов виробництва, навчає учнів мислити нестандартно й діяти самостійно. Сьогодні педагог є не лише носієм знань, а й творцем навчального середовища: цифрового, матеріального, психологічного (Борисова, Шовкова-Альохіна, 2024). Він будує відкриту комунікацію з учнями, застосовує гейміфікацію, онлайн-платформи, віртуальну або доповнену реальність, що підвищує мотивацію та залученість учнів.

Формуванню інноваційної компетентності педагога сприяють безперервна освіта педагогів: участь у вебінарах, тренінгах, майстер-класах, педагогічних стартапах; проектна та дослідницька діяльність; розробка і впровадження авторських методик; дослідження освітніх ефектів інновацій; обмін досвідом у професійних мережах; співпраця з освітніми платформами, участь у конкурсах; цифрова грамотність педагога, вільне володіння онлайн-інструментами, медіа-грамотність, створення цифрового контенту (Шевчук, Єрмоленко, Кулішов, 2020).

Отже, якісна трансформація професійної освіти неможлива без активної ролі ініціативного, інноваційно-налаштованого, професійно гнучкого педагога. Саме інноваційна компетентність дозволяє сучасному вчителю чи майстру виробничого навчання стати агентом змін, здатним створити середовище, де навчають не лише професії, а й мислити, творити, змінювати світ навколо. Інноваційний педагог – це не лише носій нових технологій, а джерело натхнення для нової генерації професіоналів.

Список використаних джерел

1. Борисова Т. М., Шовкова-Альохіна А. О. Значення дизайн-ергономічного навчального середовища при формуванні інноваційної культури викладача. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти* Вип. 2(4), 2024, С. 18-24.
2. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*, 2015, Вип. 5. С. 51-55.
3. Шевчук С. С., Єрмоленко А. Б., Кулішов В. С. Розвиток інноваційної компетентності сучасного педагога професійної школи. *Імідж сучасного педагога: Ефективність надлишкових знань учителя*, 2020, Вип. 5(194). С. 52-58.
4. Шовкова А. О. Технологія розвитку інноваційної культури викладача. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. № 1 (51). 2023. С. 201-207.

**Бурсова Світлана Сергіївна
Коваль Віта Миколаївна**

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗДО ЯК УМОВА АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Воєнна реальність формує нові запити до системи дошкільної освіти, особливо в площині психоемоційного супроводу дитини. Значна частина вихованців ЗДО сьогодні пережила або перебуває в умовах травматичного досвіду: евакуації, вимушеного переселення, втрати безпечного середовища, розлуки з близькими тощо. Це обумовлює необхідність впровадження технологій емоційної підтримки як обов'язкового компонента адаптаційного процесу.

Проблема адаптації дітей до освітнього процесу в умовах воєнного стану розглядається у наукових працях І. Апелєвої, Т. Гурковської, І. Купіної,

О. Мойзріст, Н. Фроленкової, О. Шикиринської, М. Щербакової та ін. Зазначені дослідники акцентують увагу на потребі трансформації освітнього середовища відповідно до принципу психоемоційної безпеки, що передбачає зниження рівня стимуляції (особливо звукової та візуальної), створення безпечних, стабільних та емоційно підтримуючих умов перебування дитини у ЗДО.

Варто підкреслити, що не лише діти, а й педагоги стикаються з новими викликами, зумовленими соціальною нестабільністю. Робота з дітьми, які пережили стресовий досвід війни, потребує від вихователів високого рівня емоційної компетентності, гнучкості та володіння спеціалізованими психолого-педагогічними методиками та технологіями [1].

Технології емоційної підтримки, що впроваджуються у практику ЗДО, можна визначити як цілісну систему прийомів і засобів, спрямованих на стабілізацію емоційного стану дитини, розвиток її здатності до саморегуляції, зниження тривожності, формування позитивного емоційного досвіду у новому середовищі. Їх впровадження є одним із ключових чинників ефективної адаптації, особливо в контексті пережитих дитиною втрат і дестабілізацій.

До таких технологій належать дихальні вправи, ігри на тілесну усвідомленість, емоційно-регулятивні ігри, створення особистих безпечних просторів тощо. Вони не лише сприяють зниженню емоційної напруги, а й допомагають формувати стійкість (резиліентність), емоційну грамотність та довіру до світу дорослих. Практики такого спрямування широко представлені у методичних рекомендаціях Т. Гурковської, Л. Соловйової, С. Ройз, С. Міщука та інших фахівців, які працюють на перетині дошкільної педагогіки та психологічної допомоги.

Наведемо приклади деяких ефективних технологій емоційної підтримки, які набули широкого поширення в умовах війни.

Казкотерапія. Це один із найбільш м'яких і водночас глибоких способів роботи з дитячими емоціями. Через символічний зміст казок діти опрацьовують власні переживання, отримують моделі подолання труднощів, ідентифікують себе з позитивними героями. Особливо дієвими є терапевтичні казки, які висвітлюють теми страху, втрати, відваги, дружби, підтримки.

У своєму науковому доробку Наталія Нікітіна (2023) наголошує, що казкотерапія в умовах війни виступає не лише ефективним психокорекційним методом, а й «ліками» від травматичних переживань, які переживають діти внаслідок втрати домівки, близьких або руйнування звичного середовища. Вона підкреслює, що через створення безпечного символічного простору казка дозволяє дитині вербалізувати страхи, емоційно «перепрожити» травматичний досвід, знайти внутрішні ресурси для подолання тривожності й формування емоційної стабільності [4, с.31].

Авторка також акцентує на необхідності інтеграції казкотерапевтичного підходу в повсякденну педагогічну практику закладів дошкільної освіти як складової адаптаційних програм. Зокрема, ефективними є техніки колективного створення казки, драматизації, інсценізації сюжетів, що активізують у дітей

досвід співпереживання, солідарності та емоційної підтримки.

До таких казок ми можемо віднести: «Герої теж плачуть», опубліковану Полтавським обласним центром громадського здоров'я; «Подорож страховиська. Книжка-практикум» Світлани Ройз; «Подорож листочка» Наталії Чуб; «У саду пана Ружичка. Терапевтичні казки» Ельжбета Снежковська-Беляк; «Казка про світло» Христини Лукашук тощо.

Арт-терапевтичні методики. Малювання, ліплення, робота з піском, пластиліном, кольором дозволяє дитині невербально виражати внутрішні стани, трансформувати напругу в символічні форми.

Малювання виконує важливу психотерапевтичну та діагностичну функцію в роботі з дітьми: воно сприяє зниженню емоційного напруження, забезпечує емоційну розрядку, відволікає дитину від стресових чинників, а також надає фахівцю цінний матеріал для аналізу психоемоційного стану. У якості основи для створення зображень можуть використовуватись великі аркуші паперу, однотонний пакувальний матеріал або залишки шпалер, що сприяє розвитку відчуття простору та свободи творчості.

Засоби для малювання доцільно добирати з урахуванням інтересів і вікових можливостей дитини: кольорові або воскові олівці, фломастери, акварельні, гуашеві або пальчикові фарби. Ефективною є практика вільного малювання за довільною темою, яка розкриває внутрішній світ дитини (наприклад, теми «Намалюй, що хочеш», «Намалюй свій світ», «Небезпечний/безпечний світ», «Моє бажання», «Мій настрій»). Одним із методичних прийомів є створення максимально довгих ліній на великому форматі паперу, що виконується у тиші або під музичний супровід, стимулюючи сенсомоторну активність і вираження емоцій [3, с.22].

У роботі з групою дітей доцільно організовувати спільну творчу діяльність, зокрема малювання на одному великому аркуші. Такий формат сприяє налагодженню взаємодії, розвитку комунікативних навичок і формуванню атмосфери психологічного комфорту в дитячому колективі.

Одним із ефективних арт-терапевтичних підходів у роботі з дітьми є вправа «Дерево сили», розроблена Каролін Мехломакулу. Ця методика має на меті сприяти усвідомленню дитиною власних сильних сторін, захисних ресурсів і позитивного досвіду, що, своєю чергою, формує відчуття впевненості у собі, емоційної стабільності та внутрішньої сили.

Процедура виконання передбачає використання простих художніх матеріалів (аркуші паперу формату А4/А3, кольорові олівці або пальчикові фарби) і полягає в створенні символічного образу дерева. Дитина обводить власну долоню з розчепіреними пальцями: контур долоні виконує функцію стовбура, а пальці – гілок. До зображення можуть додаватися елементи крони, листя, текстура кори, що розширює можливості самовираження. Кожен елемент дерева (гілки, листочки) символічно наповнюється змістом: дитина називає або зображує свої особисті ресурси – риси характеру, досягнення, підтримку з боку значущих дорослих чи однолітків, улюблені заняття тощо [2, с.105].

Методика передбачає варіативність виконання. Зокрема, у випадках емоційної замкненості, тривожності чи низької самооцінки дитини можливе створення «спільного дерева сили» – коли на одному аркуші обводяться долоні дитини та дорослого, утворюючи спільний стовбур. Такий формат сприяє глибшому переживанню підтримки, формує довіру та відчуття емоційної безпеки.

Таким чином, технологія «Дерево сили» інтегрує елементи арт-терапії, ресурсно-орієнтованого підходу та позитивної психотерапії, забезпечуючи м'яке, але дієве втручання у формування позитивного «Я-образу» дитини та підвищення її адаптивного потенціалу в умовах стресу чи емоційного виснаження.

Ігрові технології. Діти дошкільного віку ще не мають розвиненого механізму когнітивного контролю емоцій, однак добре реагують на тілесно-орієнтовані методи. Наприклад, вправи на глибоке дихання («дихає дерево», «надув кульку»), рухливі ігри з релаксаційною фазою, масажні елементи — всі ці засоби сприяють зниженню фізіологічного збудження.

Так, у своєму науково-методичному доробку Тетяна Гурковська та Людмила Соловійова акцентують увагу на важливості впровадження психоемоційно орієнтованих практик у закладах дошкільної освіти, особливо в умовах війни. Їхні методичні рекомендації спрямовані на підтримку емоційного благополуччя дітей через інтеграцію дихальних, тілесних та емоційно-регулятивних ігор у щоденну педагогічну практику [2, с.101-104].

Дихальні ігри вправи, такі як «Пускання бульбашок», «Кульбабки» та «Квітка і свічка», сприяють розвитку навичок саморегуляції та зниженню тривожності у дітей. Ці ігри навчають дітей контролювати дихання, що є ключовим елементом у подоланні стресових станів.

Тілесні ігри та практики, як-от «Доброго ранку, носик», «Обійманці», «Орангутанг» та «Квітка чи дерево», спрямовані на зняття фізичної напруги та формування відчуття безпеки. Через дотики та рухи діти отримують позитивний тілесний досвід, що сприяє емоційному заспокоєнню.

Ігри та вправи на емоційну регуляцію, такі як «Злий бобер», «Видихни хмаринку», «Цьомики» та «Халабуда», допомагають дітям виражати та опрацьовувати складні емоції, такі як злість, страх чи сум. Ці ігри створюють безпечний простір для емоційного вираження та сприяють розвитку емоційного інтелекту.

Загалом, впровадження таких ігор у освітній процес ЗДО дозволяє створити сприятливе середовище для психоемоційного розвитку дітей, особливо в умовах підвищеного стресу та нестабільності. Методичні рекомендації Т. Гурковської та Л. Соловійової є цінним ресурсом для педагогів та психологів, які прагнуть забезпечити комплексну підтримку дітей у складних життєвих обставинах.

Упровадження зазначених технологій потребує високого рівня емоційної компетентності вихователя, здатності до емпатії, вміння моделювати безпечні

емоційні сценарії. Саме педагог є носієм стабільності й провідником дитини в її адаптації до нового середовища.

Таким чином, технології емоційної підтримки стають не лише засобом пом'якшення адаптаційного періоду, а й запорукою збереження психічного здоров'я дитини в умовах суспільної кризи.

Список використаних джерел

1. Бурсова С. Підготовка майбутніх вихователів до організації процесу адаптації дітей до ЗДО в умовах воєнного стану. *Якість підготовки вихователів закладів дошкільної освіти: виклики сьогодення*: зб. наук. праць Міжнародної науково-практичної конференції (Дрогобич, 25 жовтня 2024 року) / за ред. О. Карпенко, М. Чепіль, О. Гнізділової. Дрогобич. П'світ, 2024. С.47-50.
2. Гурковська Т.Л., Соловійова Л.І. Педагоги та батьки: точки дотику для активної співпраці : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 135 с.
3. Мойзріст О. Матеріали, що знадобляться для роботи з дітьми-переселенцями. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2022. №5. С.22-23
4. Нікітіна Н. Казкотерапія як метод роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах війни. *NewInception*. 2024. №1-2 (15-16). С. 26-35.

Бутрій Лариса Миколаївна

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

У сучасних умовах повномасштабної російсько-української війни проблема формування національної ідентичності здобувачів освіти виходить за межі педагогічної площини й набуває загальнодержавного значення. Саме освіта покликана формувати моральну, патріотичну, національно свідому особистість, здатну захищати демократичні цінності, правду та незалежність своєї держави. Особливе місце в цьому процесі належить викладанню історії України, як засобу формування громадянської свідомості, патріотичного виховання, критичного мислення та стійкого зв'язку з національною культурою. «Історія України» – не просто навчальна дисципліна, а один із потужних інструментів плекання національного самоусвідомлення. У цьому контексті сучасний викладач є не лише джерелом знань, а й провідником національної ідеї, моральним орієнтиром для студентської молоді, здатним сформувати стійкі морально-патріотичні почуття гордості за свою історію, мову і державу.

Питання національної ідентичності розглядається у працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Зокрема, Е. Сміт визначає її через компоненти історичної пам'яті, мови, території, культури, спільної економіки та правової системи (Сміт, 2004). В Україні цю тему розробляли науковці Н. Авер'янова, Я. Грицак, К. Журба, В. Крисаченко, які пов'язують ідентичність із соціалізацією молоді, національною пам'яттю та мовною політикою (Грицак, 2011). На думку Т. Ярошенко, сучасне суспільство перебуває у фазі

трансформації ідентичності, що вимагає перегляду методики викладання гуманітарних дисциплін і впровадження нових підходів до формування національної свідомості молоді (Ярошенко, 2018).

Усвідомлення важливості проблематики досліджуваної теми спонукає викладачів закладів фахової передвищої освіти ще більше мотивувати студентів до вивчення, розуміння, аналізу історичної спадщини і на цій основі формування в собі стійких національно-патріотичних переконань, що стануть передумовою розуміння їх національної ідентичності.

Роль викладача є вирішальною в цьому процесі. Від особистості педагога, його цінностей, громадянської позиції, компетентності та методичних підходів залежить глибина сприйняття здобувачами змісту історії України як предмета, що виховує, сприяє формуванню національної ідентичності та самосвідомості. Педагог, який сам ототожнює себе з українською ідентичністю, є важливим мотиватором у формуванні патріотичних переконань студентів. Через власну мову, поведінку, приклади, добір джерел та методів, він формує у здобувачів ставлення до національної історії, культурної спадщини нашої держави (Воропаєва, 2020).

У час воєнного стану особливої ваги набуває діяльність викладача історії України, який не тільки інформує про події, але й формує стійку національну позицію. Педагог стає посередником між минулим і сьогоденням, допомагаючи студентам осмислити героїчні сторінки історії, зрозуміти сучасні події в контексті столітньої боротьби за незалежність держави (Кузьо, 2022).

Актуальність визначеної теми зумовлена необхідністю осмислення ефективних форм і методів педагогічного впливу, які сприятимуть глибокому розумінню здобувачами своєї національної приналежності, історичної пам'яті та духовної єдності українського народу.

Багаторічний власний досвід педагогічної діяльності дає підстави стверджувати, що у процесі опанування навчальної дисципліни «Історія України» доцільними та ефективними є такі форми та методи викладання: проблемно-тематичні лекції з наголосом на національно-державотворчих подіях; дискусії, дебати, диспути, які дають змогу здобувачам сформувати власну позицію; історичні екскурсії, відвідування меморіалів, музеїв, історичних місць; проєктна діяльність: дослідницькі роботи, написання есе, міні-проєкти з тем, пов'язаних із формуванням української державності; зустрічі з ветеранами, учасниками бойових дій, волонтерами, які формують емоційний зв'язок із сучасною історією; робота з першоджерелами, листами, архівними матеріалами, що сприяє глибшому розумінню історичних подій. Студенти з цікавістю залучаються до проєктної діяльності («Моя родина в історії України», «Герої мого краю»), патріотичних акцій (День Соборності, День пам'яті жертв Голодомору, День героїв Небесної сотні).

Викладач історії України має виняткову можливість не лише озброїти молодь знаннями про минуле, а й прищепити їй повагу до рідної землі, історичної правди, мовної та культурної спадщини, формувати у здобувачів

ціннісне ставлення до історії свого народу, виховувати критичне мислення для осмислення історичних подій, бути прикладом активної громадянської позиції. Його особистісна роль, педагогічна майстерність і патріотична позиція є вирішальними у створенні умов для виховання національно свідомої, відповідальної, соціально активної молоді людини – громадянина України.

Формування національної ідентичності – процес тривалий, багатокомпонентний, однак саме викладач має всі можливості для його реалізації. Використовуючи засоби історичної науки, інноваційні методики, практичні приклади героїзму сучасників, педагог впливає на світогляд майбутніх фахівців і громадян. Особиста позиція, патріотизм, професійна майстерність викладача є тими факторами, що допомагають зберегти українську ідентичність, національну гідність та історичну пам'ять.

Список використаних джерел

1. Грицак Я. Нариси з історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. Львів : Критика, 2011. С. 41–58.
2. Воропаєва Т. В. Національна ідентичність молоді в умовах глобалізаційних викликів. *Освіта і суспільство*. 2020. № 2. С. 17–22.
3. Кузьо Т. Війна Путіна проти України: революція, націоналізм і криміналітет. Львів : Видавництво Старого Лева, 2022. С. 25–32.
4. Сміт Е. Національна ідентичність. Київ : Основи, 2004. С. 23–28.
5. Ярошенко Т. Проблеми формування української ідентичності в умовах гібридної війни. *Український соціум*. 2018. №1. С.18–21.

Важеніна Інна Леонідівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ: ЇЇ РОЛЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Питання педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти у сьогодення залишається актуальним, особливо у період інтеграції освіти та зростання якості підготовки майбутніх спеціалістів освітянської ниви.

У стаття 58 Закону України про вищу освіту «Обов'язки науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників» вказано:

«Науково-педагогічні, наукові та педагогічні працівники вищого навчального закладу зобов'язані:

1. Забезпечити викладання на високому науково-теоретичному і методичному рівні навчальних дисциплін відповідної освітньої програми за спеціальністю, проводити наукову діяльність (для науково-педагогічних працівників);

2. підвищувати професійний рівень, педагогічному майстерність наукову кваліфікацію (для науково-педагогічних працівників» [2].

Аналіз досліджень і публікацій доводить, що це важливе питання залишається одним із головних при формуванні педагогічної майстерності у майбутніх фахівців педагогічної освіти. Цьому питанню присвячено багато

досліджень. Так, теоретичну основу дослідження склали: теорії розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості у професійній діяльності (М. В. Гриньова, А. А. Вербицький І. А. Зязюн, С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва та ін.)

Академік І. А. Зязюн відмічає, що в кожную епоху стан педагогічних систем можна характеризувати за рівнем розвитку педагогічних технологій: «простежувати динаміку усіх процесів (від індивідуальної майстерності, тобто мистецтва педагога, і до загальновідомих, установлених активних методів і форм освіти) можна відзначити, що саме розвиток засобів уміння і пов'язаних з ними методик, збільшення їх ваги в педагогічних системах від епохи до епохи стимулював процес технологізації педагогіки [3].

На думку С. У. Гончаренка, педагогічна майстерність учителя має розвиватися через фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність.

Є. С. Барбінова у своїх дослідженнях поєднує ідеї взаємозв'язку педагогічної майстерності та неперервної освіти. Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності у системі неперервної педагогічної освіти є її розвиток як складної організаційної системи, що включає процес формування, становлення і розвитку особистості вчителя, що розпочинається ще у закладі загальної середньої освіти, продовжується у закладі вищої освіти та реалізується у сфері післядипломної освіти [1].

Педагогічна майстерність, на думку І. Зязюна – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [3].

Педагогічна майстерність, як стверджує Н. Ничкало – є виявом найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності [5].

Поряд з цим педагогічну майстерність доцільно розглядати як уміння створювати особливий світ, у якому навчаються учні. Цей світ – активне поле естетичного потенціалу, - вважає М. Лещенко [4].

Узагальнюючи можна відзначити, педагогічною майстерністю можна назвати сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Володіючи цією сукупністю якостей педагог може покращити всі види навчально-виховної діяльності, спрямовуючи їх та всебічний розвиток особистості.

Майбутні фахівці педагогічної освіти – це їх одна із соціально-професійних груп, на яку після закінчення закладів вищої педагогічної освіти, будуть покладені основні завдання навчальної, дослідницької та виховної діяльності. Отже, професійні вимоги до цієї групи фахівців охоплюють такі види комплексів: загальнолюдські якості, які визначають специфіку педагогічної професії та спеціальні знання, уміння й навички з предмета (спеціальності).

Зазначимо, що основними вимогами для фахівців нового покоління повинні бути компетентності у багатьох галузях, зокрема педагогіка, методологія, психологія, майстерність, комп'ютерна грамотність та багато

іншого. До них відносяться: професійна, загальнокультурна та гуманітарна компетентність; володіння інноваційними технологіями; комунікативна компетентність, що поєднує мову, володіння сучасними засобами зв'язку та основами комп'ютерної грамотності, а також соціально-економічна компетентність.

При підготовці майбутніх фахівців педагогічної освіти у Полтавському педагогічному університеті відбуваються різні види діяльності, зокрема наукового (конференцій, форуми, круглі столи); мистецького (художніх колективів, квести, майстер-класи, покази мод тощо); спортивного (різного роду змагання); а також спільні зустрічі здобувачів наряду вищої освіти з відомими випускниками різних поколінь, участь у роботі асоціацій випускників професіоналів у галузі педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Барбіна Є. Роль і функції педагогічної майстерності у системі професійної підготовки педагогічних кадрів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001 № 1 С. 26-34.
 2. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.)
 3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. К.: Вища шк., 2006. 606 с.
 4. Лещенко М. П. Теоретико-методичні основи педагогічної майстерності викладача професійної школи в умовах сучасного соціуму. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія*/ [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, М.М. Солдатенко та ін.]. К., 2003. С. 60-83.
- Ничкало Н. Г. Професія вчителя вічна. *Пед. майстерність у закладах професійної освіти: монографія*. К., 2003. С. 3-10.

Вареницький Володимир Миколайович

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ТА РЕКРЕАЦІЇ

У сучасних соціально-економічних умовах, коли ринок праці вимагає від фахівця не лише глибоких професійних знань, а й підприємницького мислення, ініціативності, креативності та адаптивності, особливої значущості набуває формування підприємницької культури майбутніх фахівців сфери туризму та рекреації. Туристично-рекреаційна галузь є однією з найбільш динамічних і конкурентних, що постійно перебуває під впливом глобалізаційних викликів, технологічних змін і нестабільних економічних тенденцій. Відтак, здатність діяти у підприємницькому середовищі, генерувати ідеї, управляти проектами й адаптуватися до нових умов стає ключовою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців цієї галузі (Зінькова, 2019; Польова, 2012).

У такому контексті особливе місце займає педагогічна майстерність викладача, що виступає провідним чинником формування підприємницької культури. Саме майстерність педагога – як інтегрована якість, що об'єднує фахову компетентність, методичну гнучкість, комунікативну виразність і

інноваційне мислення – здатна забезпечити ефективну трансляцію підприємницьких цінностей, моделей поведінки та компетентісно орієнтованого навчання. Викладач, який володіє елементами педагогічної майстерності, здатен створити навчальне середовище, що сприятиме розвитку критичного мислення, ініціативності, готовності до ризику, а також навичок командної роботи та лідерства. Незважаючи на зростання інтересу до проблематики підприємництва в освіті, дослідження ролі педагогічної майстерності в контексті формування підприємницької культури саме у фахівців туристично-рекреаційного профілю залишається недостатньо висвітленим. Вимагає переосмислення зміст підготовки, методика викладання, застосування активних форм навчання та створення умов для практико-орієнтованої реалізації підприємницьких ініціатив студентів. Отже, дослідження ролі педагогічної майстерності у формуванні підприємницької культури майбутніх фахівців туризму та рекреації є своєчасним і важливим для модернізації професійної освіти в умовах інноваційного та ринкового розвитку країни.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття ролі педагогічної майстерності у процесі формування підприємницької культури майбутніх фахівців туристично-рекреаційної сфери, а також визначення педагогічних умов, методичних прийомів і засобів, що сприяють розвитку підприємницьких якостей студентів у процесі професійної підготовки.

У центрі дослідження перебуває низка ключових понять, що визначають логіко-семантичне поле статті: педагогічна майстерність, підприємницька культура, майбутній фахівець сфери туризму та рекреації.

Педагогічна майстерність – це інтегральна професійна якість викладача, що охоплює систему знань, умінь, професійних цінностей, стилів комунікації та інноваційного мислення, що забезпечують високу ефективність освітнього процесу, його емоційно-мотиваційне забарвлення та спрямованість на розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти. В контексті формування підприємницької культури педагогічна майстерність проявляється у здатності викладача моделювати реальні ситуації підприємницької взаємодії, мотивувати до ініціативи, організовувати навчальний простір, орієнтований на результат і самореалізацію.

Підприємницька культура – це система особистісних установок, знань, умінь, цінностей і поведінкових моделей, що забезпечують здатність особи успішно реалізовувати себе в умовах ринкової економіки, створювати та розвивати інноваційні продукти, приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності та конкуренції. У майбутніх фахівців сфери туризму та рекреації підприємницька культура включає креативність, лідерство, орієнтацію на сервісну цінність, здатність до командної взаємодії, управління проектами та ресурсами.

Майбутній фахівець сфери туризму та рекреації – це суб'єкт професійної підготовки, який набуває компетентностей для реалізації діяльності у сфері організації туристичних, екскурсійних, рекреаційних послуг, а також

формування інноваційних сервісних продуктів. Важливими аспектами його професійного профілю є готовність до підприємництва, комунікативна гнучкість, адаптивність, емоційний інтелект і етична відповідальність.

Узагальнення цих категорій дозволяє створити теоретичну основу для вивчення педагогічних механізмів впливу на формування підприємницької культури, зокрема в умовах освітнього середовища, де викладач виступає активним фасилітатором професійного й особистісного зростання студентів.

Формування підприємницької культури у студентів туристично-рекреаційного профілю потребує впровадження сучасних методичних засобів, які виходять за межі традиційного академічного навчання і зорієнтовані на розвиток ініціативності, гнучкого мислення, комунікативної активності та практичної готовності до створення власного продукту чи послуги.

В умовах професійної освіти ключову роль у реалізації таких засобів відіграє педагогічна майстерність викладача, яка виявляється у здатності ефективно поєднувати дидактичні інструменти, мотиваційні стратегії та технології взаємодії з аудиторією. Серед найбільш результативних методичних засобів виділяються:

- проєктно-орієнтоване навчання – студенти залучаються до створення бізнес-моделей, розробки стартапів у сфері туризму, туристичних маршрутів або рекреаційних програм; цей підхід дозволяє актуалізувати знання в прикладному форматі, розвивати підприємницьке бачення та командну взаємодію;

- кейс-метод – аналіз реальних ситуацій з практики туристичного бізнесу сприяє розвитку критичного мислення, здатності приймати управлінські рішення, враховуючи ризики, ресурсні обмеження та потреби цільової аудиторії.

- інтерактивні форми навчання: ділові ігри, дебати, рольові моделювання, майстер-класи з підприємцями, бізнес-квести; такі форми підсилюють емоційне залучення студентів, формують навички презентації, ведення переговорів, самостійного прийняття рішень.

- менторство та наставництво – залучення практикуючих фахівців як зовнішніх наставників у навчальному процесі допомагає створити міст між академічною підготовкою і практикою підприємницької діяльності;

- рефлексивно-аналітичні практики - ведення портфоліо підприємницьких ідей, самооцінка динаміки професійного зростання, участь у самоменеджменті дозволяють студентам усвідомлювати власні досягнення, мотиви, слабкі сторони та можливості розвитку.

Реалізація вищезазначених методичних засобів стає можливою лише за умови наявності у викладача високого рівня педагогічної майстерності, що проявляється у здатності трансформувати зміст навчання в практикоорієнтований формат, створювати навчальні ситуації з високим рівнем когнітивної та емоційної складності, забезпечувати підтримку особистісного зростання студентів.

Роль педагогічної майстерності у формуванні підприємницької культури майбутніх фахівців туризму та рекреації полягає в забезпеченні якісної трансляції не лише знань, а й цінностей підприємницької діяльності, моделей поведінки та способів прийняття рішень. Ефективність цього процесу визначається здатністю викладача створити навчально-професійне середовище, в якому студенти залучені до рефлексії, активного експериментування, ініціювання власних проєктів та аналізу власних підприємницьких дій.

Таким чином, педагогічна майстерність є ключовою умовою розвитку підприємницької культури майбутніх фахівців, а її реалізація в освітньому процесі повинна ґрунтуватися на поєднанні активних методів, інноваційних форм взаємодії та практико-орієнтованих засобів навчання, що сприяють формуванню компетентного, гнучкого та конкурентоспроможного фахівця у сфері туризму та рекреації.

Список використаних джерел

1. Зінькова І. Підприємницька культура майбутніх фахівців сфери послуг і туризму: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. Вип. 30. С. 68-74.
2. Польова Л. В. Особливості практичної підготовки фахівців з туризму. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2012. №4 (239). Ч.ІІ. С. 169-175.

Воробйов Максим Вікторович
Цина Валентина Іванівна

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ФІНАНСОВОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасною освітою фінансова культура визначається ключовою компетентністю для людей, які все більше у процесі своєї життєдіяльності залучаються до все ускладнюваних її фінансових сценаріїв. Вітчизняними дослідженнями Н. Барадії, А. Козакевич та О. Кравчині обґрунтовується полісферний методологічний підхід до організаційно-змістових засад фінансової культури учнівської молоді як однієї з провідних складових державної освітньої політики та як фундаментальної основи підвищення професійної майстерності вчителів для формування цієї важливої особистісної якості [1; 2; 3]. Водночас залишаються малодослідженими питання становлення і розвитку педагогічної майстерності вчителя у формуванні в учнів фінансової культури. Метою нашого дослідження стало обґрунтування педагогічних умов ефективного розвитку педагогічної майстерності вчителя у формуванні в учнів фінансової культури в освітньому процесі.

Формування фінансової культури є неперервним освітнім процесом впродовж всього життя людини, навчаючи дітей витратам власних кишенькових грошей, підлітків – успішному входженню у світ праці, дорослих – можливості

придбати автомобіль, нерухомість, а людей похилого віку – правильному управлінню власними пенсійними накопиченнями.

Малоефективність традиційних методів формування фінансової культури учнів закладів загальної середньої освіти А. Козакевич пояснює швидкими змінами обсягів інформації економічної галузі знань, що ускладнює її узагальнення на уроках із предметного шкільного навчання [2]. Бразильським педагогом П. Фрейре запропоновано змінити накопичувально-традиційну освіту на проблемно-визначальну [4]. Ним названо банківською освітою підхід, коли учні розглядаються як банк, а вчителі вважаються вкладниками, які розраховують у майбутньому отримати дивіденди. Учні під час банківської освіти перестають бути пасивними отримувачами знань від вчителя, які часто забуваються, не знайшовши використання в їхній життєдіяльності, після отримання оцінки за їх засвоєння.

Проблемно-визначальна освіта злучає учнів до розв'язку актуальних для них проблем, які існують у їхньому житті. Самостійне формулювання учнями завдань із формування власної фінансової культури, виходячи зі свого особистого досвіду життєдіяльності, суттєво покращуватиме успішність процесу освіти. У такому випадку школярі не просто слухають та фіксують думки вчителя, а й продукують власну інформацію, ставлять, обговорюють та вирішують проблеми, отримують можливість самостійного застосування нових для них знань із фінансової грамотності на практиці.

Іншим засобом розвитку педагогічної майстерності вчителя у формуванні в учнів фінансової культури в освітньому процесі виступають аксіологічні (ціннісні) орієнтири, обумовлені необхідністю усвідомлення здобувачами освіти суспільного значення, ролі та використання грошей в житті людини. Відхід педагогів від формування в учнів ставлення до грошей як до зла («гроші чинник усіх лих», «гроші псують людину») та їхнього культу (прагнення мати сучасне житло, машину, модний одяг, високу зарплату) потребує в сучасних умовах формування в учнів моральних цінностей (милосердя, чесність, скромність, працьовитість, справедливість) у поєднанні з правильним ставленням до матеріальних цінностей і їхнього практичного використання (прийняття правильних рішень у поводженні з грошима, здійснення фінансових операцій із їх витрат, збереження та примноження).

Німецький психолог Е. Фромм зазначав, що «придбавати, володіти і отримувати прибуток – ось священні та невід'ємні права індивіда в індустріальному суспільстві», а «мати» він називав формою примітивного існування людини на протигагу особистості з альтернативними цінностями «бути» [4].

Питання підвищення фінансової грамотності учнівської молоді зумовлюють актуальність підвищення педагогічної майстерності вчителя у формуванні в учнів фінансової культури в освітньому процесі на засадах формування в них фундаментальних моральних установок. Навчання правильному ставленню до грошей, фінансових ринків, як складових фінансової

культури, має поєднуватися з формуванням загальної культури та суспільної відповідальності, уникаючи формування лише практичних складових, пов'язаних із вихованням одномірної людини-споживача.

Підвищення педагогічної майстерності вчителів закладів загальної середньої освіти у формуванні фінансової культури, обумовлено існуючими соціально-економічними умовами, трансформацією ціннісних орієнтирів суспільства, сприятиме фінансовому добробуту, ефективному збільшенню та сталому розвитку вітчизняної фінансової системи та економіки.

Список використаних джерел

1. Барадія Н. Застосування основних форм і методів у вивченні курсу «Фінансова грамотність» у гімназії. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». С. 179—187.
2. Козакевич А. С. Формування підприємливості та фінансової грамотності як фундамент економічної освіти дітей шкільного віку. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. № 38. С. 38—43.
3. Кравчина О. Фінансова освіта школярів за використанням цифрових технологій: Європейський досвід. *Освітній вимір*. 2020. Том 3. С. 9—24.
4. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / [пер. з англ.]. Київ : Юніверс, 2003. 168 с.
5. Фромм Е. Мати чи бути / Пер. з нім. О. Михайлова та А. Буряк. Київ: Український письменник, 2010. 222 с.

Гажа Людмила Володимирівна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У сучасному освітньому просторі постійно зростають вимоги до особистості педагога. Окрім фахових знань та методичних умінь, важливу роль у професійній майстерності вчителя відіграє здатність до ефективної взаємодії з учнями, батьками, колегами, адміністрацією. У цьому контексті набуває особливої актуальності розвиток емоційного інтелекту як важливої професійної та життєвої компетентності педагога.

Емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати власні емоції, розуміти їх вплив на поведінку, а також розпізнавати емоції інших людей і відповідним чином реагувати. Згідно з моделлю Деніела Гоулмана, емоційний інтелект включає п'ять основних складових:

Самосвідомість – розуміння власних емоцій, вміння назвати свій емоційний стан;

Саморегуляція – здатність керувати імпульсами, емоційною реакцією, зберігати контроль у стресових ситуаціях;

Мотивація – внутрішня рушійна сила, що спрямовує до досягнення цілей, попри труднощі;

Емпатія – здатність відчувати емоційний стан іншої людини, співпереживати їй;

Соціальні навички – вміння ефективно комунікувати, будувати взаємини, вирішувати конфлікти

Для вчителя всі ці компоненти є критично важливими, адже педагогічна діяльність передбачає інтенсивну комунікацію, часту зміну емоційного фону та потребу в емоційній гнучкості.

Емоційний інтелект є фундаментальним елементом педагогічної майстерності.

Вчитель із розвиненим емоційним інтелектом створює безпечне та підтримувальне середовище в класі, здатен швидко оцінити емоційний стан учнів і відповідно адаптувати методи навчання, формує позитивні стосунки з учнями, що є основою мотивації та залучення до навчального процесу, виявляє емпатію до проблем дітей, особливо вразливих груп (діти з особливими освітніми потребами, діти в кризових обставинах).

Професія вчителя передбачає високе емоційне навантаження: щоденне спілкування, вирішення конфліктів, відповідальність за результати навчання.

Здатність до емоційної саморегуляції дозволяє уникати надмірної емоційної реакції у складних ситуаціях, зберігати професійну етику навіть під час конфліктів, протистояти емоційному вигоранню – одній з найпоширеніших проблем у професії, бути взірцем для здобувачів освіти у питаннях емоційної поведінки та самоконтролю.

Емпатія вчителя є важливим чинником формування довірливих стосунків з учнями. Завдяки емпатії вчитель розуміє причини поведінки учнів, які можуть бути пов'язані з особистими чи сімейними труднощами, створює атмосферу прийняття й підтримки, в якій учень почувається визнаним і почутим, підтримує учнів у критичні моменти – невдачі, стрес, адаптація до шкільного середовища, протидія проявам дискримінації, булінгу, ізоляції в колективі.

Високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній взаємодії з колегами – вміння висловлювати думку без конфліктів, приймати іншу точку зору, побудові відкритої, довірливої атмосфери в педагогічному колективі, активній участі у спільному вирішенні педагогічних завдань, лідерству – вчитель із розвиненим емоційним інтелектом є здатним надихати інших, бути наставником, координатором змін у шкільному середовищі.

Рівень емоційного інтелекту можна і потрібно розвивати. Серед ефективних підходів на мою думку найоптимальніші – психолого-педагогічні тренінги з розвитку емоційної компетентності, рефлексія – щоденне осмислення власного емоційного досвіду, практики уважності (mindfulness), техніки зниження стресу, робота з фахівцями (психологами, коучами) та участь у супервізіях, включення елементів емоційного інтелекту в програми педагогічної освіти та підвищення кваліфікації.

Емоційний інтелект – не лише додаткова навичка, а ключовий компонент професійної компетентності сучасного вчителя. Його розвиток забезпечує емоційне благополуччя педагога, підвищує якість навчального процесу та сприяє

гармонійному розвитку особистості учня. Інвестування в емоційну грамотність учителів – це інвестиція в якісну освіту майбутнього.

Успішний педагог ХХІ століття – це емоційно зрілий професіонал, здатний бути опорою, радником і прикладом для учнів.

Список використаних джерел

1. Гоулман, Д. Емоційний інтелект. Чому він може бути важливішим за IQ; пер. з англ. І. Андрущенко. Київ : Наш Формат, 2016. 464 с.
2. Пехота, О. М. Психолого-педагогічні основи професійної майстерності вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 3. С. 23–28.
3. Савчин, М. В. Емоційний інтелект педагога як чинник ефективної професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (47). С. 88–91.
4. Терещенко, В. В. Роль емоційного інтелекту у професійному становленні майбутнього вчителя. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 30. С. 117–123.
5. Ковальчук, І. М. Емоційна компетентність вчителя як основа ефективної педагогічної взаємодії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 69. С. 56–60.

Гайдаров Дмитро Олександрович

ВПРОВАДЖЕННЯ ДОДЖБОЛУ В НУШ ДЛЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS УЧНІВ

Впровадження доджболу в Новій українській школі (НУШ) є чудовим способом для розвитку soft skills учнів. Ця динамічна командна гра, окрім фізичного розвитку, сприяє формуванню ключових навичок, які є критично важливими для успіху в сучасному світі. Метою гри є виведення з гри всіх гравців суперника шляхом влучання в них м'ячем. Перемагає команда, яка залишила хоча б одного гравця на майданчику до кінця гри [2, с. 15].

Доджбол – це спортивна гра, що виникла у Сполучених Штатах на початку 20-го століття. Перші згадки про гру датуються близько 1905 року. У сучасному вигляді доджбол сформувався в 1960-х роках у США. З того часу він став популярним видом спорту в багатьох країнах світу, включаючи Україну. Гра зазвичай відбувається між двома командами. Кожна команда складається зі спортсменів, які намагаються вибити суперників з гри, попадаючи в них м'ячем, та водночас уникаючи влучень. У доджболі використовуються м'ячі різних розмірів та типів, такі як гумові м'ячі або фомексові (пінопластові). Кількість м'ячів може бути різною, але зазвичай вони розташовані посередині майданчика. Гра проводиться на спеціально визначеному майданчику з розділеними на дві частини, кожна з яких належить одній з команд [1;3] .

Доджбол, завдяки своїй ігровій формі та командній взаємодії, активно розвиває такі "м'які" навички (soft skills):

1. Комунікація та взаємодія, у якій гравці постійно спілкуються між собою, обговорюють стратегії, попереджають про небезпеку, підказують. Це покращує

навички вербальної та невербальної комунікації, вміння чітко доносити свої думки та слухати інших.

2. Командна робота, де перемога залежить від злагоджених дій усієї команди. Учні вчаться розподіляти ролі, довіряти одне одному, підтримувати та допомагати партнерам по грі. Це формує відповідальність за спільний результат та вміння працювати в колективі.

3. Стратегічне мислення та прийняття рішень, де кожна гра вимагає від гравців швидкого аналізу ситуації, прогнозування дій суперників та миттєвого прийняття рішень щодо кидків, ухилянь чи передач. Це розвиває критичне мислення, логіку та оперативність.

4. Формування лідерських якостей. У процесі гри можуть виявлятися природні лідери, які беруть на себе ініціативу, координують дії команди, мотивують інших. Доджбол дає можливість учням розвивати свої лідерські здібності у безпечному середовищі.

5. Адаптивність та гнучкість, так як ситуація на полі в доджболі постійно змінюється, і гравці повинні швидко адаптуватися до нових умов, змінювати стратегію, якщо щось йде не так. Це вчить їх бути гнучкими та швидко реагувати на непередбачені обставини.

6. Вирішення конфліктів, де доджбол стає платформою для навчання учнів конструктивному вирішенню конфліктів та досягненню компромісів.

7. Емоційний інтелект та саморегуляція. Гра викликає емоції – радість від перемоги, розчарування від поразки. Учні вчаться керувати своїми емоціями, долати стрес, залишатися спокійними та зосередженими під тиском. Вони також вчаться повазі до суперника та справедливій грі.

8. Цілеспрямованість та наполегливість. Для того, щоб перемогти у грі необхідно докласти зусиль, бути наполегливим, не здаватися після невдач. Це виховує волюві якості та прагнення до перемоги.

Для перемоги у доджболі рекомендуємо дотримуватись таких правил:

1. Швидкість реакції. Завжди стежте за м'ячами на полі, щоб вчасно ухилятися або ловити м'яч.

2. Тактика команди. Узгоджуйте дії з товаришами, щоб ефективніше атакувати та захищатися.

3. Використання простору. Рухайтесь по майданчику, щоб залишатися невловний для суперників.

4. Тренуйте кидки. Влучність і сила кидків – важливий елемент успішної гри.

Впровадження доджболу в НУШ – це не просто додавання нової гри до шкільної програми, а стратегічний крок до формування всебічно розвинених особистостей, які володіють не лише академічними знаннями, а й життєво важливими soft skills. Отже, гра в доджбол рекомендується для впровадження в НУШ, вона стимулює фізичний розвиток, поліпшує координацію рухів, реакцію та стратегічне мислення, а головне сприяє здоровому способу життя та командній співпраці. Захоплення доджболом в Україні продовжує зростати, і ця

гра здобуває все більше шанувальників серед українських спортсменів та любителів активного способу життя.

Список використаних джерел

1. Вознюк Т.В. Сучасні ігрові види спорту: теорія і методика викладання: Навчальний посібник. Вінниця: 2017. 248 с.
2. Кафтанова Т.В., Опанчук Д.Р. Лекційний курс з дисципліни “Сучасні модулі НУШ з методикою викладання. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2024. 58 с.
3. Мелега К.П. Сучасні технології здоров'язбереження: навчальний посібник. Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2018. С.25-52.

**Герасименко Лариса Олександрівна
Ісаков Рустам Ісроїлович**

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІННОВАЦІЙНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»

Досвід впровадження та практичної реалізації методу кейсів у процесі професійної підготовки майбутнього лікаря, фахівця з медичної психології свідчить про зростання лікарської майстерності та фахової компетентності учасників інноваційних процесів, покращення якісних показників навчальних досягнень здобувачів [1]. Суть кейс-методу полягає у пропозиції здобувачам освіти осмислити реальну професійну ситуацію, що може виникати під час роботи медичного психолога, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які потрібно засвоїти для її вирішення [2]. Подібний метод створює умови для формування та закріплення професійних знань, умінь та практичних навичок медичних психологів. Під час навчання на кафедрі психіатрії, наркології та медичної психології на циклі спеціалізації з фаху «Медична психологія» викладачами застосовуються інноваційні методи, що сприяють виробленню нових підходів до професійних ситуацій, розвитку творчих, креативних здібностей здобувачів освіти та впливають на формування особистісних якостей майбутнього фахівця. Інноваційні методи викладання дисципліни «Медична психологія» передбачає творчий та нестандартний підхід у вивченні дисципліни, а також уміння поєднувати теоретичну та практичну частину предмету. Таким чином, медична психологія стає цікавим та захоплюючим процесом, що сприяє особистісному та професійному зростанню.

Метод кейсів є одним із ефективних та цікавих технологій навчання на кафедрі психіатрії, наркології та медичної психології під час проходження спеціалізації з фаху «Медична психологія». Саме кейс є описом конкретної реальної ситуації, підготовлений за певним форматом і призначений для навчання майбутніх лікарів-психологів аналізу різних видів інформації, її узагальнення, навичок формулювання проблеми та вироблення можливих варіантів її вирішення відповідно до встановлених критеріїв [3,4]. Досвід

застосування кейс-методу дозволяє нам стверджувати, що засвоєння знань та формування практичних навичок відбувається за рахунок творчого оволодіння професійними знаннями, навичками, вміннями та розвитком розумових здібностей. Значною та відмінною перевагою кейс-методу при опануванні медичної психології є можливість оптимально поєднувати як теоретичні питання, так і опрацьовувати практичні навички, зокрема, відпрацьовувати застосування психодіагностичних методик, шкал, опитувальників. Застосування кейс-методу полягає у тому, щоб сформувати та закріпити у здобувачів освіти наступні навички: самостійного або групового аналізу, структурування інформації, виявлення ключових проблем та пошук альтернатив їхнього вирішення. Використання кейс-методу надає змогу підвищити пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни, а також сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Цінність даного інноваційного методу полягає у можливості об'єднувати теоретичні та практичні питання. Під час занять за даним методом майбутні лікарі-психологи навчаються приймати нестандартні та оригінальні рішення, проявляти ініціативність та аналітичні здібності, знаходити найбільш раціональні рішення, формувати професійну компетентність. Даний інноваційний метод сприяє як командній роботі, так і навчає працювати у групі.

Таким чином, впровадження кейс-методу, як інноваційної методики навчання у процесі професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Медична психологія» в умовах європейської та світової інтеграції забезпечить реалізацію професійного та інтелектуального потенціалу здобувачів освіти, а також дозволить підготувати кваліфікованого фахівця з медичної психології.

Список використаних джерел

1. Ждан В. М. Особливості дистанційного навчання у закладах вищої медичної освіти в умовах невизначеності / В. М. Ждан, В. Г. Лебідь, М. Ю. Бабаніна, О. А. Кир'ян, Є. М. Кітура, Т. О. Жукова // Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Полтавські дні громадського здоров'я», 26 травня 2023 року / ПДМУ ; [ред. кол.: В. М. Ждан, В. П., Лисак, І. А., Голованова та ін.]. Полтава, 2023. С. 34–38.
2. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні. Режим доступу: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
3. Скрипніков А. М. Електронний посібник «Зворотній зв'язок» як метод вивчення ефективності навчання / А. М. Скрипніков, П. В. Кидонь, В. О. Рудь // Медична освіта за новими стандартами: виклики та інтеграція в міжнародний освітній простір: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 30 березня 2023 р. Полтава, 2023. С. 231–232.
4. Герасименко Л. О. Застосування кейс-методу як інноваційної технології у підготовці здобувачів вищої освіти на кафедрі психіатрії, наркології та медичної психології / Л. О. Герасименко, Р. І. Ісаков // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22–24 листопада 2023 р. Полтава, 2023. С. 62–64.

РОЗВИТОК НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ РЕФОРМИ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Упровадження Державного стандарту профільної середньої освіти вимагає суттєвих змін у методиці викладання предметів. Старша школа має змістити акцент із механічного відтворення та виконання типових завдань до практично зорієнтованої діяльності. Навчання у 10-12 класах повинне підготувати випускників до успішного професійного життя, уміння розробляти власні проекти, стартапи, планувати бюджет. Важливим акцентом також має бути підготовка до життя в складному світі людських стосунків: уміти розуміти себе, запобігати емоційному вигоранню, комунікувати з іншими, не порушуючи своїх та їхніх кордонів (2).

Одним із основоположних документів здійснення мовної освіти, який містить опис компетенцій здобувачів освіти, критерії їх оцінювання, рівня розвитку та вимоги до володіння мовами є «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: навчання, оцінювання, викладання» (видання англійською мовою 2000 р, український переклад 2003 р.). Рекомендації успішно діють та є основою для викладання іноземних мов упродовж двадцяти років. У 2018 р. видано додатковий том рекомендацій з оновленням, у якому чітко простежується зміна бачення мовленнєвої діяльності з формату «читання – письмо – мовлення – сприйняття на слух» на «рецепція – продукція – інтеракція – медіація», класифіковано дескриптори для медіації.

Поняття «медіація» зустрічається і у виданні 2003 р. Автори уже тоді розглядають її як форму діяльності, яка передбачає, що «користувач мовою повинен не лише висловлювати свої власні думки, але і грати роль посередника між співрозмовниками в ситуаціях, коли вони не можуть спілкуватися безпосередньо» (ЗЄР, 2003). Зазначено про наступні «медіативні види» мовленнєвої діяльності: усний або письмовий переклад, парафраз, передача змісту, опрацювання/переробка тексту, усний і письмовий переклад, реферування та переказ текстів зрозумілою для співрозмовника мовою, якщо мова оригіналу йому невідома (ЗЄР, 2003).

У 2016 році в було виокремлено чотири основні види медіації:

- лінгвістична - міжмовне посередництво, тобто вміння здійснювати усний і письмовий переклад;
- культурна - компетенція як підґрунтя мовного навчання, особливо коли мова використовується для конкретних цілей (письмовий та усний переклад);
- соціальна, яка стосується того, хто відіграє роль посередника між різними співрозмовниками;
- педагогічна, яка підкреслює важливість розвитку критичного мислення (CEFR, 2018).

Оновлений варіант Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (2018 р.) поняття медіації розглядає ширше, зазначаючи наступні види «медіативних дій»:

1. Медіація змісту (mediating text) - точна передача інформації, роз'яснення матеріалу, обробка тексту усно і письмово (CEFR, 2018). Основна мета – розвиток критичного мислення.

Педагог може використовувати наступні завдання: здійснення записів протягом уроку, читання тексту та виокремлення ключових деталей, перефразування чи переклад висловів, переказ вивчених правил, підготовка тез (доповідей, презентацій), висловлення особистої думки, аналіз та опрацювання творів, переклад, опис даних (коментування графіків, схем).

Для досягнення бажаного результату медіації робота над первинним текстом здійснюється у кілька етапів:

- рецепція – усвідомлення інформації з первинного тексту, сприйняття та розуміння тексту;
- декодування – обробка інформації через аналіз та узагальнення;
- презентація продукту медіації тексту – завершальний етап, презентація створеного вторинного тексту у формі резюме, реферату, статті, перекладу або викладу ключової інформації.

Доречне використання наступних стратегій медіації:

- посилення на попередні знання;
- адаптація мови до аудиторії;
- спрощення складної інформації з метою зрозумілого подання її одержувачу.

2. Медіація смислів (mediating concepts). Основна мета – організація колаборації у групах чи парах (CEFR, 2018). Педагог може використовувати наступні завдання: робота в парах чи групах з обговорення зображень, інфографіки, текстів, аудіо, відео, проєктних завдань ;

Медіація комунікації націлена на ефективну взаємодію сторін, передбачає участь учня в якості медіатора для запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій у процесі комунікації.

Стратегії концептуальної медіації які використовуються:

- дефініція - пояснення ключових термінів і понять в тексті;
- порівняння і аналогії – пояснення незнайомих концепцій через схожі або знайомі поняття;
- ілюстрації та візуалізація – використання графіки, діаграм, схем для візуалізації і розуміння концепцій;
- моделі та схеми – побудова моделей або схем, які допомагають подати складні концепції у відсортованому та логічному способі;
- підсумовування та узагальнення – спрощення складних концепцій;
- контекстуалізація – розміщення концепцій в контексті або історичному фреймворку для кращого розуміння їх походження та значення;
- використання прикладів – подання ілюстрацій для кращого розуміння.

3. Медіація комунікації (mediating communication): мовленнєва взаємодія у групі, з метою спільного оформлення та викладу змісту, виконання функцій посередника, що забезпечує комунікацію в неформальних ситуаціях, спрощує спілкування в конфліктних ситуаціях при суттєвих відмінностях у поглядах співрозмовників (CEFR, 2018). Основна мета – формування відчуття соціальної відповідальності.

Педагог може використовувати наступні види діяльності: спрощення складних тем, розвиток вміння ставити влучні запитань, розбивка проєктів на етапи з розподілом між учасниками, самостійне проведення учнями частини уроку .

Доречні медіативні стратегії:

- прямі інструкції – повторювана практика, дидактичні запитання, вправи і демонстрація;
- інтерактивне навчання – створення навчального середовища, що сприяє взаємодії;
- практичне навчання – підкреслення пріоритету процесу навчання в практичній частині, зв'язок з реальними ситуаціями.
- самостійне навчання – розвиток індивідуальної ініціативи студентів, упевненості у своїх силах і самовдосконалення (CEFR, 2018).

Медіаційна діяльність використовується в навчальній програмі вивчення іноземної мови у профільній школі як міжособистісна та групова комунікація. Серед переваг її застосування розглядаються розширення словникового запасу, поліпшення вимови та акустичного сприймання, підвищення мотивації, можливість вивчати мову в різних контекстах. Медіаційна діяльність на уроках має основні форми:

- неінтерактивна (переклад, реферування та анотування);
- інтерактивна (додаються також огляд і переказ);
- змішана (взаємодія медіатора та одного з комунікантів).

Зазначені зміни безперечно мають вплив на навчання іноземних мов та на вибір методик викладання у профільній школі, вимагають формування нового змісту, інноваційних дидактичних підходів, які забезпечують розвиток міжкультурної й мультилінгвальної компетенції на належному рівні. Саме медіація у різних формах допомагає вчителю передавати складний матеріал доступним і зрозумілим способом, сприяє активній комунікації та взаєморозумінню у класі, забезпечує формування практичних навичок учнів у використанні іноземної мови в різних сферах життя.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (ЗЄР). Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Реформа профільної освіти. Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/04/08/reforma-profilnoyi-osvity-06-11-2024.pdf>
3. Council of Europe: Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, 2018. 278 p.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД АРІЕЛЬСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Досвід Аріельського університету (Ariel University, Israel) у підготовці бакалаврів фізики засвідчує, що освітні програми забезпечують фундаментальну фізичну підготовку, інтегруючи її зміст з фаховою за допомогою циклів фізико-математичної, інформатичної та потужної проектно-дослідницької підготовки, яка можлива завдяки розвиненій інфраструктурі університету та його матеріально-технічному забезпеченню (науково-дослідні центри для прикладної фізики, експериментальної фізики, демонстраційного фізичного експерименту, лабораторії віртуальної й доповненої реальності, та ін.). Дисципліни психолого-педагогічного циклу, як і в американських університетах, не представлені у програмах підготовки бакалаврів фізики, а кваліфікацію вчителя фізики можна отримати лише після магістерської підготовки.

Розвинена система фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики в університетах спрямована на розширення зв'язків між теорією та практикою, інтеграцію природничих наук та екологічної освіти, фахових дисциплін та екологічного виховання, на формування дослідницької, природничо-наукової та екологічної компетентності студентів. Для вирішення вище зазначених завдань в університеті приділяється особлива увага спільній науково-дослідній, проектній діяльності викладачів та майбутніх бакалаврів фізики, яка виступає основою інтеграції фундаментальної і фахової підготовки студентів. Окрім традиційних освітніх компонентів фізико-математичної підготовки, до освітньої програми включено *елективні курси* як важливий компонент варіативної частини фахової підготовки, що інтегрує фізико-математичну, природничо-наукову, інформатичну її складники й поглиблює зміст фундаментальних дисциплін, задовольняючи індивідуальні освітні інтереси кожного студента та дозволяючи оцінити ключові проблеми сучасного довкілля і людства.

Серед таких елективних курсів студентам пропонуються: «Моделювання чисельних процесів і методів», «Екологічна біологія», «Біофізика», «Наука про поверхню: теорія та застосування», «Теорія спектроскопії та фотохімії», «Аспекти фізики полімерів», «Напівпровідники», «Змочування інженерних і біологічних матеріалів», «Біоматеріали на основі імітації та натхнення від природи в біомедицині», «Біоінформатика» тощо.

Загалом будь-який елективний курс орієнтований на інтереси майбутнього учителя фізики і спрямований на вирішення наступних завдань:

- створення умов для того, щоб кожен студент зміг утвердитися у своєму виборі напряму подальшого навчання (магістратура,

аспірантура) або скоригувати його відповідно до професійних інтересів;

- оцінка готовності й здатності студента засвоювати обраний курс на фаховому рівні та поглиблювати свої знання на засадах кросдисциплінарної інтеграції;
- допомога студентам в дослідженні різних видів діяльності, пов'язаних з обраною освітньою галуззю;
- надання студентові можливості реалізувати свої пізнавальні інтереси в обраному напрямі;
- створення умов для формування індивідуальної траєкторії розвитку професійних інтересів майбутнього бакалавра фізики;
- забезпечення якісної фахової підготовки до підсумкового контролю, включаючи дослідницькі проєкти та дипломну бакалаврську роботу;
- підтримка мотивації студента, сприяючи фаховій спеціалізації та розширення горизонтів для професійного самовдосконалення.

Ключовими концепціями реалізації освітньої програми підготовки бакалаврів фізики Аріельського університету є проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning) та проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), за якого студенти будують свої знання, розвивають уміння та навички, працюючи над проєктом упродовж певного періоду часу (короткострокові та довгострокові проєкти), щоб досліджувати та відповідати на складні запитання, вирішувати проблеми, результатом якого є продукт, публікація чи презентація, котрими можна поділитися з громадською аудиторією. Студенти залучені до роботи, яка є суспільно значущою, доступною для спільного використання та особисто значущою. Студенти часто називають проєктне навчання «важкою, але веселою роботою», оскільки зусилля та залученість до проєктної діяльності дають результати: академічні, суспільні, особистісно-професійні.

Залучаючись до проєктного навчання, студенти працюють у командах для проведення досліджень і використовують численні та різноманітні ресурси, що підкреслює інтеграцію з ресурсно-орієнтованим навчанням. Команди створюють кілька чернеток своєї роботи, постійно аналізують власну діяльність та результати групової роботи, отримують відгуки від своїх колег-студентів, викладачів та інших зацікавлених у результаті роботи над проєктом сторін і постійно вдосконалюють свою роботу, поки вона не буде готова для спільного використання. Проєктне навчання може відбуватися в будь-якій групі студентів та під час вивчення будь-якого освітнього компонента. У проєктно-орієнтованому навчанні більше уваги приділяється процесу навчання та взаємодії між студентами, ніж самому кінцевому продукту, що забезпечує формування у них гнучких навичок завдяки налагодженню комунікації та паритетної навчальної взаємодії.

Основні методичні підходи до викладання фізики (рис. 1):

1. STEM-орієнтоване навчання

У викладанні фізики Аріельський університет активно інтегрує міждисциплінарні STEM-підходи, зокрема поєднання фізики з елементами інженерії, комп'ютерних наук та технологій. Студенти працюють над прикладними проєктами, що мають реальний науково-технічний контекст, що, у свою чергу, сприяє підвищенню мотивації та застосуванню фізичних знань на практиці.

2. Проблемно-орієнтоване навчання (*problem-based learning*) та проєктно-орієнтоване навчання (*project-based learning*)

Провідним підходом є Problem-Based Learning, коли студенти розв'язують відкриті наукові задачі, що не мають єдиного правильного рішення. Така методика сприяє розвитку аналітичного мислення, умінь формулювати гіпотези, перевіряти їх експериментально, аргументовано доводити власну точку зору. Також студенти активно залучені до проєктної діяльності.

3. Лабораторні роботи нового типу

Лабораторні заняття в університеті реалізуються з акцентом на дослідницький підхід: студентам не надається готовий алгоритм дій, натомість вони мають самостійно розробити процедуру експерименту, провести вимірювання та інтерпретувати результати. Активно використовуються цифрові датчики, інтерфейси реального часу, що відповідає запитам сучасної науки.

4. Персоналізоване навчання з використанням цифрових технологій

Завдяки платформам дистанційного навчання, Аріельський університет реалізує індивідуалізований підхід до вивчення фізики. Студенти мають доступ до інтерактивних симуляцій, відеолекцій, онлайн-тестів та тренажерів, що дає змогу диференціювати завдання за рівнем складності.



Рис. 1. Методичні підходи до викладання фізики

Досвід Аріельського університету свідчить про ефективність комплексного використання сучасних методичних підходів, які базуються на міждисциплінарності, дослідницькій активності студентів, цифрових технологіях та адаптивному навчанні. Така модель викладання фізики не лише забезпечує високу якість засвоєння знань, а й формує у здобувачів вищої освіти

ключові компетентності ХХІ століття — критичне мислення, самостійність, здатність до командної роботи й наукового пошуку.

Список використаних джерел

1. Гриньов, Р. С. (2023). Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя фізики: монографія. Хмельницький національний університет, 233 с.

Данилишин Володимир Іванович
Коваль Марія Орестівна
Роїк Ольга Богданівна

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

Формування особистості – це складний неперервний процес, під час якого розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я та працездатність людини. Розвиток особистості здійснюється в процесі її виховання та саморозвитку. Саме на процес виховання студента, на формування його особистості великий вплив маємо ми – педагоги. Особистість визначається як системна соціальна якість, яку людина набуває в процесі діяльності та спілкування. Цей процес постійно змінюється і розвивається, характеризуючи рівень особистості у сфері соціальних відносин та виступаючи мірилом культури (Кацавець Р. С., 2024).

Відомий український педагог, письменник, В. Сухомлинський писав: «Від педагога залежить, чим стане серце дитини-ніжною квіткою чи засушеною корою. Заповітна мрія кожного мислячого педагога – щоб серце вихованця було чутливим до кожного слова вихователя, щоб дитяча душа відгукнулась, мов ніжна струна, на тонку музику його душі» (Сухомлинський В. А., 1977). Тому саме педагог покликаний бути творцем особистості, оскільки йому підвладні найтонші сфери її духовного життя.

У сучасних суспільно-політичних умовах, коли Україна ціною життя Героїв Небесної Сотні, зусиллями українських військових, добровольців, волонтерів відстоює свободу і територіальну цілісність, пріоритетного значення набуває національно-патріотичне виховання молоді. Бо саме національне виховання є одним з найважливіших та найсуттєвіших чинників цілісного формування особистості. Є очевидним, що від рівня освіченості, розвитку та виховання сучасної молоді залежатиме науково-технічний, духовний прогрес Української держави, її роль і місце у європейському та світовому співтоваристві. Усе це актуалізує проблему національного виховання, яке покликане відроджувати і формувати національні духовні цінності, культуру майбутнього спеціаліста.

Таким чином, національні навчальні заклади повинні мати розроблену цілу систему національно-патріотичного виховання. Цілком природньо сприймається те, що в освітніх закладах Англії виховують англійця, у Франції – француза, в

США – американця, тому в освітніх закладах України, перш за все, маємо виховувати українця! Адже представник української нації – це носій духовності, культури, традицій і звичаїв рідного народу, про що пише Ліна Костенко «Коли в людини є народ, тоді вона уже людина».

Національне виховання – це система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь» (Лаппо В. В., 2022).

Глобальний інтернет – простір, у який інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в здатності студентської молоді до входження у світовий соціокультурний простір – за умови збереження української національної ідентичності. Національне виховання має стати фундаментом становлення світогляду молодої людини, на якому формуються фахові знання та професійна відповідальність. «Патріотизм – це не лише слово, це справа, щоденна праця, вчинки на користь рідної землі» (З посібника «Українські педагоги про національно-патріотичне виховання», 2016).

Події останніх року дають підстави стверджувати, що переважна більшість громадян України, серед яких і студенти, виявили високу патріотичну свідомість та міцну громадянську позицію. Тому одним із найважливіших завдань педагогів на сьогоднішній день є продовження роботи з формування у студентів патріотичних якостей, розуміння приналежності до Українського народу. Проявом патріотичного духу, свідченням формування Української політичної нації стало масове використання української національної та державної символіки, українського національного одягу, жовто-блакитних кольорів. При цьому необхідно наголошувати студентам, що патріотизм важливо проявляти не за зовнішніми ознаками, а в готовності своєю працею, науковими, творчими й спортивними досягненнями, сприяти розвитку Української демократичної держави. Доцільно добирати і поєднувати різноманітні методи і форми патріотичного виховання, уникати одноманітності, насичувати їх патріотичними емоціями та переживаннями, активно використовувати приклади мужності й звитяги захисників України як з історичного минулого, так і нинішніх воїнів-героїв, які боронять нашу державу від російської агресії.

Окремої уваги заслуговує волонтерська діяльність педагогів, студентів та батьків, яка через конкретну, практичну діяльність сприяє встановленню соціальних зв'язків, опануванню студентами новим навикам, формуванню у них прагнення до відповідальної патріотичної поведінки, моральних та духовних якостей, світогляду справжнього громадянина України. Важливо, щоб громадяни будь-якого віку незалежно від їх національності та регіону проживання, ідентифікували себе з Україною, прагнули жити в Україні; розуміли необхідність дотримання конституційних та правових норм, володіння державною мовою, сприймали регіональну історію як частину загальної історії України, відчували власну причетність до майбутньої долі рідного краю як

невід'ємної складової єдиної України. Важлива роль у формуванні патріотизму належить сім'ї. Завданням навчальних закладів є залучення батьків студентів до активної участі у навчально-виховному процесі, організації та проведенні виховних заходів.

Реалії сьогодення визначили пріоритетні напрями роботи з військово-патріотичного виховання дітей і молоді. Актуальними є зустрічі з учасниками бойових дій на Сході України та волонтерами, відвідання військовослужбовців, які отримали поранення та проходять реабілітацію у медичних закладах, написання листів у рамках Всеукраїнської акції «Лист пораненому», встановлення у навчальних закладах меморіальних дошок на вшанування пам'яті загиблих воїнів-героїв. При відзначенні національних свят та пам'ятних дат, зокрема Дня захисника України, Дня Гідності і Свободи, Дня Збройних Сил України, Дня Соборності України, рекомендую організовувати наукові конференції, семінари, круглі столи; проводити військово-спортивні змагання, фестивалі-конкурси патріотичної пісні, прози і поезії, творів образотворчого мистецтва; відвідувати музеї бойової слави; вшановувати сучасних героїв-захисників України та пам'ять загиблих за свободу, єдність та незалежність Українського народу.

Зробивши висновки, можемо сказати, що все-таки, важливу роль у патріотичному вихованні студентів відіграє педагог, його особистий приклад, його погляди та практичні дії, що мають бути взірцем для наслідування. Якість виховного процесу залежить від рівня підготовленості педагогів до кожного заходу; використання різноманітних методів і форм; активної патріотичної позиції викладача. Патріотичне виховання громадянина має здійснюватися кожним педагогом на кожній парі та в позаурочний час. Адже правильно організоване національне виховання формує повноцінну особистість, яка цінує національну та особисту гідність, совість і честь. Так формується національний характер особистості і нації в цілому.

Список використаних джерел

1. Кацавець Р. С. Психологія розвитку особистості. Навчальний посібник, Київ: Алерта, 2024. 152 с.
2. Сухомлинський В. А., збірка «Серце віддаю дітям», 1977. 670 с.
3. Лаппо, В. В. «Теорія і методика виховання: навчальний посібник». Івано-Франківськ: НАІР, 2022 р., 384 с.
4. З посібника «Українські педагоги про національно-патріотичне виховання», Київ, 2016. С. 100-200.

Дейна Людмила Володимирівна

ПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Педагогічна комунікація – це не лише обмін інформацією між учителем-наставником і учнем, а складний процес міжособистісної взаємодії.

Ефективність цього процесу безпосередньо пов'язана з рівнем педагогічної майстерності, що виявляється, зокрема, у вмінні адаптувати комунікативну поведінку відповідно до ситуації.

Це інтегрована система взаємодії, у якій реалізуються не лише інформаційні, а й мотиваційні, емоційно-регулятивні та формувальні функції. Її успішність значно залежить від врахування та втілення прагматичних характеристик **основних компонентів комунікації**, до яких належать мовець, реципієнт, повідомлення, канал, медіум, шум, фільтр, зворотний зв'язок, контекст і ситуація (Бацевич, 2004; Карпенко, 2014).

Особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі передбачає втілення не лише акційної моделі комунікації, а й спілкування у форматі інтеракції й трансакції, що передбачає взаємоперехідність ролей адресанта (**мовця**) й адресата (**реципієнта**) мовлення, активну діалогічну взаємодію, коригування власної поведінки залежно від реакції співрозмовника.

Залежно від обговорюваної теми, поставленої мети, специфіки ситуації та контексту зміст і форма **повідомлення** (інформація, втілена в мовному коді із залученням інших семіотичних систем, зокрема невербального ресурсу, що містить «компонент реальності, світу» й «компонент мовця») природно буде варіюватися.

Що ж до **каналу** комунікації, тобто шляху фізичного транслявання побудованого повідомлення, то з-поміж п'яти його типів: вокально-аудіального, візуального, тактильного, нюхового й смакового – найбільшу продуктивність у педагогічній комунікації, звісно, виявляють перших два, оскільки вербально-невербальний спосіб кодування інформації передбачає використання голосового апарату, міміки, жестів та інших несловесних засобів в усному спілкуванні, абетки й розмаїтих графічних елементів – у письмовому. Тактильний канал передавання й отримання інформації під час педагогічної комунікації має вузьку сферу застосування, оскільки специфікований низкою обмежувальних факторів (повнота передаваного повідомлення, просторові особливості, індивідуалізованість сприйняття, ситуативна доречність тощо), однак може виявитися доцільним, наприклад, для привертання уваги або невербального зауваження у тих випадках, коли застосування аудіального каналу є неможливим або невмотивованим, як-от під час контрольних робіт, виховних чи наукових заходів, екскурсій тощо. Смаковий же і нюховий канали в педагогічній комунікації не демонструють своєї продуктивності, позаяк мають занадто великі обмеження в інформативності, позначені неформальністю, почасти інтимністю, тому розгорнуте спілкування на одоративній чи густативній базі неможливе, тим паче в освітньому процесі.

Медіум, як засіб передавання повідомлення, форма комунікації, безпосередньо залежить від обраного каналу комунікації. Так, з-поміж медіумів аудіального каналу найпродуктивнішими в педагогічному спілкуванні є бесіда, лекція, доповідь, телефонна розмова, голосове повідомлення, відеоконференція тощо, а візуального каналу (у письмовій формі комунікації) – листування

електронною поштою чи месенджерами, повідомлення на дистанційних освітніх платформах та ін.

Комунікативний **шум** є фактором, що порушує або деформує повідомлення, а це у свою чергу ускладнює або внеможлиблює процес передавання / сприйняття інформації. Зазвичай розрізняють фізичний (зовнішні звуки, задимленість простору, невиразний почерк мовця, плями або пошкодження на аркушах тощо), психічний (різні форми психічних порушень чи деформацій, зумовлених у край позитивним або негативним ставленням до адресанта / адресата) і семантичний (спілкування різними мовами, використання незнайомої термінології, занадто довгі текстові ланцюжки, що є складними для сприймання) шум. Треба зауважити, що наявність і вплив комунікативного шуму може призводити до самовиникнення (плітки через брак відомостей) або спотворення інформації (так званий «ефект зіпсованого телефону»), що здатне спричинити не лише непорозуміння між педагогом і здобувачем освіти, а й конфліктні ситуації, що потребуватимуть окремого розв'язання.

Соціальні, психологічні, фізичні та інші обмеження, накладені на інформацію в процесі педагогічного спілкування, тобто **фільтри** комунікації, впливають на відбір мовцем відомостей для повідомлення. З-поміж зовнішніх фільтрів на взаємодії вчителя й учня позначаються, зокрема, суспільна цензура, моральні заборони, комунікативні табу (теми або окремі лексеми) тощо, а з-поміж внутрішніх – недовіра до співрозмовника чи його висловлення, невпевненість у собі чи своїх думках, несприйняття адресанта як авторитета тощо.

Зворотний зв'язок як обов'язковий елемент комунікативного процесу дає змогу педагогам і здобувачам орієнтуватися в дієвості дібраних аргументів, у рівні залученості реципієнтів до процесу комунікації, у досягненні поставленої мети тощо. Особливо важливим є наявність зворотного зв'язку в умовах дистанційного навчання через опосередкованість комунікації.

Врахування **ситуативного контексту** позначається на специфіці кодування / декодування повідомлень, вибору каналів і медіумів комунікації і має такі виміри: фізичний контекст (просторові умови, місце) – розмір приміщення, кількість слухачів, акустичні параметри комунікації, технічні особливості онлайн-формату тощо; соціальний контекст (природа стосунків між співрозмовниками) – вікові, статусні та соціальні ролі вчителя та учня, що вимагають дотримання ділової субординації під час спілкування; хронологічний контекст (вплив часу на перебіг комунікації) – визначена тривалість уроку, перше чи останнє заняття за розкладом, урок чи позаурочний час, останні хвилини уроку тощо; культурний контекст – різне походження та / або різний культурний досвід комунікантів.

Урахування усіх названих основних компонентів комунікації вимагає насамперед неабияк розвиненої педагогічної майстерності учителя, постійного розвитку та впוטужнення власних «м'яких навичок», самотереження, оцінювання ефективності власних комунікативних дій і корекцію стратегії у

взаємодії з учнями, позаяк нехтування специфікою означених елементів комунікації здатне призвести до деструктивних наслідків педагогічної взаємодії – від непорозуміння до гострих конфліктів. Крім того, усвідомлення прагматичних наслідків власних висловлювань дає змогу вчителю уникати маніпуляцій і забезпечувати етичність спілкування.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К., 2004.
2. Карпенко С. Д. Основи теорії мовної комунікації: методичні вказівки за кредитно-модульною системою навчання для студентів наряду підготовки «Філологія». Біла Церква, 2014.

Демус Яна Володимирівна

ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна освіта України пріоритетно орієнтується на забезпечення рівного доступу до навчання для всіх учнів, зокрема з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне навчання розглядається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні різноманітності людини та ефективному залученні й включенні всіх учасників освітнього процесу. Інклюзія «усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з ООП», сприяючи їхній соціалізації та залученню батьків до навчання (Закон України "Про освіту"). У цих умовах фахова підготовка вчителя фізичної культури до роботи в інклюзивному класі стає надзвичайно важливою. Як зауважує З.Шевців, глобальна модернізація суспільства потребує постійного оновлення знань і компетентності вчителя; зростає увага до підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в інклюзивному середовищі (Шевців, 2000). Науковці наголошують на необхідності формування у майбутнього педагога «цілісної гуманної особистості» з відповідними компетенціями, що дозволять реалізувати себе в умовах. Враховуючи перспективу освітніх трансформацій та потребу гарантування прав осіб з ООП, професійна майстерність учителя фізкультури в інклюзивній школі набуває особливої актуальності.

Професіограма – це систематизований опис професійної діяльності, кваліфікаційних вимог і особистісно значущих якостей спеціаліста, необхідних для успішного виконання ним професійних обов'язків. У педагогічному контексті професіограма майбутнього вчителя включає перелік знань, умінь, навичок, компетенцій і рис особистості, що характеризують «ідеальний» фахівець. За З. Шевців, професіограма інклюзивного вчителя служить «зразком-орієнтиром для загального опису професійної діяльності... та створення ідеального портрета інклюзивного вчителя» (Шевців, 2000). Іншими словами, професіограма задає вимоги до особистості та дій педагога, від яких залежить

ефективність інклюзивного процесу. На її основі формуються навчальні програми, критерії відбору і оцінювання кадрів та стандарти підготовки. Таким чином, професіограма вчителя фізичної культури у інклюзивному класі є важливим інструментом покращення системи підготовки педагогів і забезпечення високого рівня їхньої майстерності.

Формування професіограми передбачає виділення ключових компетентностей, необхідних майбутньому вчителю фізичної культури для роботи з різноманітною за можливостями учнівською групою. Інклюзивна педагогічна компетентність включає синтез теоретичних знань, практичних умінь та особистісно значущих якостей. Сучасні дослідження виокремлюють такі категорії компетентностей:

- **Особистісні компетентності:** гуманність, терпеливість, емпатійність, доброзичливість, висока мотивація до праці, відповідальність, саморегуляція. Учені підкреслюють, що професійно важливими є орієнтація на цінності інклюзії, відповідальність, емоційна врівноваженість і самоконтроль. Також важливими є «гуманність, милосердя, емпатійність, уважність, доброзичливість, дисциплінованість, терпеливість, наполегливість» та інші якості phn-journal.in.ua. Для вчителя фізкультури особливою цінністю є готовність до фізично складної роботи, життєрадісність і вміння підтримувати навчальний процес на гідному рівні за будь-яких умов (Васильєва, 2021).

- **Соціальні компетентності:** здатність налагоджувати ефективну взаємодію з різними учасниками навчального процесу – учнями, їхніми родинами та колегами. До них належать комунікативна компетентність, вміння працювати в команді (з асистентом вчителя, корекційними фахівцями, іншими педагогами), навички міжособистісної взаємодії, конфліктологія і побудова партнерських відносин. Вчитель повинен спиратись на принципи толерантності та рівноправності, демонструвати повагу до індивідуальних відмінностей учнів (Васильєва, 2021).

- **Методичні компетентності:** професійна майстерність у викладанні фізичної культури з урахуванням потреб учнів з ООП. Вони охоплюють знання адаптивних методик і технологій викладання, уміння диференціювати завдання та навантаження, розробляти індивідуальні освітні траєкторії. Компонентами є так звана спеціально-методична компетентність, тобто вміння підбирати та модифікувати вправи й завдання, адаптувати зміст уроку, застосовувати корекційні та оздоровчі методики. У списку інклюзивних компетентностей цей пункт позначено як «спеціально-методична» (Васильєва, 2021).

- **Технологічні компетентності:** володіння сучасними інформаційними та адаптивними технологіями, що забезпечують доступність уроків фізкультури. Сюди входить робота з цифровими навчальними ресурсами, програмним забезпеченням для фізичного виховання, використанням реабілітаційного обладнання (наприклад, спеціалізованих тренажерів чи спортивного інвентаря для дітей з інвалідністю). Стандарт вищої освіти передбачає, що майбутній педагог здатен застосовувати у роботі сучасні

універсальні та спеціалізовані інформаційні системи й програмні продукти, електронні ресурси, а також спеціальну апаратуру і інструменти (Васильєва, 2021).

- **Правові компетентності:** знання норм і принципів організації інклюзивного навчання, прав і обов'язків учнів з ООП. Майбутній учитель повинен орієнтуватися у законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», нормативних документах щодо інклюзії (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, державні програми). Компетентність полягає у вмінні забезпечити дотримання прав учнів, дотримуватися етичних стандартів, планувати роботу відповідно до існуючого законодавства (наприклад, знати норми про інклюзивне середовище в ЗЗСО) (Васильєва, 2021).

Університетська підготовка вчителя фізичної культури до інклюзії передбачає декілька взаємопов'язаних напрямів:

- **Теоретична підготовка:** засвоєння концептуальних основ інклюзивної освіти, психології розвитку дітей з ООП, основ корекційної педагогіки. Студенти вивчають нормативно-правове забезпечення інклюзії, медико-соціальні аспекти (етіологія, класифікація порушень), методики соціальної адаптації учнів з ООП. Так, відповідно до стандарту, майбутній вчитель має «володіти методиками сприяння соціальній адаптації осіб з ООП». Цей напрям включає аудиторні лекції з інклюзивної педагогіки, корекційних методів, соціальної психології, а також вивчення передового досвіду з використання інклюзивних технологій у фізкультурі (Бондар, 2016).

- **Практична підготовка:** набуття практичних умінь через педагогічні практики в інклюзивному середовищі. Це може бути стажування або практика викладання на уроках фізкультури в школі з інклюзивними класами, проведення ігор та вправ з дітьми з ООП під керівництвом досвідченого наставника. Під час практики майбутній вчитель опановує модифікацію вправ, організацію рухової діяльності різних за можливостями учнів, безпечне середовище занять і міжособистісну взаємодію (Бондар, 2016).

- **Психолого-педагогічна підготовка:** розвиток умінь надавати підтримку психічному та емоційному стану дитини. Студент повинен бути озброєний знаннями про психологічні особливості учнів з різними порушеннями (наприклад, з порушеннями опорно-рухового апарату, сенсорними чи поведінковими розладами) та методами їх мотивації й залучення. Зі стандартів випливає, що майбутній педагог повинен реалізовувати «психолого-педагогічний супровід дітей з ООП в умовах інклюзії». Це означає підготовку у форматі тренінгів, симуляційних вправ та семінарів з психологічної підтримки, адаптації і розвитку дітей з особливими потребами (Бондар, 2016).

- **Технологічна підготовка:** оволодіння технологіями адаптивного фізичного виховання. Студенти вивчають роботу з комп'ютерними програмами для інклюзивних уроків, інтерактивні засоби контролю самопочуття, телеметрію рухових параметрів та ін. Також до цього напрямку належать навички використання спеціального спортивного інвентарю та допоміжних засобів

(опори, крісла-коляски, велотренажери з адаптацією тощо). Викладачі звертають увагу на інклюзивні інформаційні та комунікаційні технології (наприклад, відео-аналітика руху, онлайн-платформи), що розширюють можливості навчання учнів з ООП. Стандарти підтверджують необхідність застосування «сучасних універсальних та спеціалізованих інформаційних систем і програмних продуктів» та «спеціальної апаратури» (Бондар, 2016).

Отже, професіограма вчителя фізичної культури в інклюзивному закладі виокремлює необхідні компетентності та якості, що забезпечують успішне включення учнів з ООП у навчальний процес. Реалізація засад інклюзії залежить насамперед від професіоналізму педагога – його готовності адаптувати методику навчання, толерантно ставитися до кожного учня і застосовувати інноваційні підходи. Дослідження підкреслюють: недостатня психологічна готовність багатьох діючих учителів до роботи з дітьми з ООП parhn-journal.in.ua вказує на потребу високого рівня підготовки майбутніх педагогів. Таким чином, саме професійна майстерність, що формується через ґрунтовну теоретичну, практичну та психологічну підготовку, стає основою ефективних освітніх перетворень в умовах інклюзії – вона дозволяє вчителю гарантувати рівні можливості освіти для всіх учнів незалежно від їхніх особливостей.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 15. С. 39–42.
2. Васильєва Г. Формування методичної компетентності педагогічних працівників інклюзивної освіти під час підвищення кваліфікації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 3. С. 90–98.
3. Закон України "Про освіту". URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> . (дата звернення 12.08.2024)
4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Львів : Новий світ 2000, 2019. 264 с.

Дмитренко Віталій Анатолійович
Дмитренко Віта Іванівна

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ У СИТУАЦІЇ ПОСТМОДЕРНУ

Нинішній етап розвитку суспільства позначений постмодерною парадигмою, що суттєво трансформує уявлення про функції освіти та природу взаємодії між учителем і учнем. Педагогічна діяльність у ситуації постмодерну постає як складний процес навігації між множинними смислами, цінностями та освітніми стратегіями. В умовах інформаційного суспільства та цифрової освіти формується потреба адаптувати класичні педагогічні моделі до нових реалій та визначити роль вчителя в цьому процесі.

Ситуація постмодерну вимагає від учителя не лише високого рівня фахової підготовки, а й гнучкості мислення, готовності до діалогу, широкого кругозору, емоційного інтелекту й етичної рефлексії. Сучасний педагог покликаний

виконувати функцію фасилітатора навчального процесу, провідника у пошуках учнями нових смислів буття та наставника у складному процесі пізнання фрагментарного світу. Дослідження ролі педагога у ситуації постмодерну дозволяє не просто переосмислити традиційні методи навчання, але й сформувати нові підходи до освіти, які врахують динамічність життя, культурне різноманіття та дозволять не втратити гуманістичні орієнтири.

Для осмислення ролі сучасного педагога в умовах постмодерної епохи доцільно зупинитися на аналізові трьох основних компонентів, що визначають специфіку нинішнього часу. До таких відносимо: трансформацію статусу знання в суспільстві, формування нових принципів організації соціокультурної цілісності та використання інструментарію деконструкції в світоглядних пошуках.

Важливою ознакою нашої доби є трансформація статусу знань в суспільстві. Для розуміння сутності цього процесу важливою є праця Жана-Франсуа Ліотара «Стан постмодерну». В ній науковець стверджує, що для постмодерну характерна глибока недовіра до метарозповідей – універсальних пояснювальних моделей, що претендують на загальну істинність. Така позиція відображає фундаментальний конфлікт між науковим знанням і наративною формою його викладу. Дослідник зауважує, що у другій половині XX століття знання почало визначатися передовсім технологічними факторами, насамперед, – розвитком інформаційних технологій (Ліотар, 1995).

Це призвело до того, що класичне уявлення про знання як засіб формування інтелекту й особистості поступається новій моделі – знання як товар. У постмодерному суспільстві знання виробляється не заради істини чи розвитку мислення, а з огляду на його економічну доцільність. Воно має бути проданим і спожитим у вигляді продукту, що має вартісну оцінку (Huessen, 1986).

Такий підхід прямо впливає на роль сучасного педагога. Він остаточно втрачає століттями набутий статус основного носія знань. Навчальні заклади починають орієнтуватися на формування навичок ефективного використання знань як конкурентного ресурсу. Освітній процес зосереджується на практичному й утилітарному аспекті знання, на вмінні його віднайти. Це суттєво змінює як роль педагога, так і структуру освітньої взаємодії в цілому.

Ще однією важливою характеристикою постмодернізму є принципово новий спосіб організації соціокультурної цілісності. Вона стає позаструктурною, нелінійною й такою, що залишає можливість іманентної рухливості та має внутрішній креативний потенціал до самоформування. Для позначення цього способу організації Жиль Дельоз і Фелікс Гваттарі ввели поняття «різома» (Дельоз Ж., Гваттарі Ф., 1996). Він запозичений із ботаніки, в якій означає побудову кореневої системи, що характеризується відсутністю центрального стрижневого кореня й складається з багатьох пагонів, які хаотично переплітаються.

Тож якщо метафорою модерністської парадигми є «дерево» – організація, котра має коріння, головний стовбур і гілки, то символом постмодернізму є саме «різома» – світ у якому відсутня централізація, упорядкованість і симетрія. Різома, підкреслювали Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі, абсолютно відмінна від коренів і корінців. Вона володіє різноманітними формами, починаючи із зовнішньої протяжності, яка розгалужена в усіх напрямках, й закінчуючи конкретизацією у плодах, наприклад, у цибулинах чи бульбах, що також є різоматами (Дельоз Ж., Гваттарі Ф., 1996).

У контексті освіти принцип різомати стає теоретичною основою для перегляду традиційних педагогічних моделей, що передбачають ієрархічну передачу знань від учителя до учня, з фіксованими навчальними цілями та централізованими програмами. Різоматична освіта, натомість, передбачає множинність точок входу в знання, відкритість до альтернативних смислів, гнучкість у конструюванні навчального процесу та визнання індивідуального досвіду як повноцінного джерела знання.

Застосування різоматичного підходу в освітньому середовищі означає відмову від авторитарної моделі викладання на користь демократичної взаємодії, діалогу, колективного конструювання смислів. Такий підхід сприяє формуванню критичного мислення, автономії учня, здатності до навігації в умовах інформаційного надлишку. У різоматичному освітньому просторі знання не подається як завершена система істин, а постає як динамічне мереживне утворення, в якому кожен учасник має можливість самостійно вибудовувати освітню траєкторію.

Цей принцип також узгоджується з цифровою логікою сучасного світу, де навчання дедалі частіше відбувається в онлайн-середовищі, через гіпертексти, мультимедійні платформи, соціальні мережі, які самі по собі функціонують за різоматичним принципом – без фіксованої послідовності, з можливістю вільного переміщення між вузлами інформації.

Таким чином, різомата, як метафора постмодерної освіти, вказує на перехід від уніфікованих, нормативних моделей навчання до відкритих, гнучких, децентралізованих освітніх практик, що сприяють формуванню нової педагогічної парадигми, орієнтованої на свободу, множинність і самоорганізацію знання.

Одним із фундаментальних концептів постмодерністської методології є деконструкція. Термін, що широко використовуються у філософії Жака Дерріди (Дерріда, 2004). Деконструкція постає не просто як метод текстового аналізу, а як радикальна епістемологічна стратегія, спрямована на виявлення і руйнування прихованих ієрархій, бінарних опозицій і центрів влади, закладених у структурах традиційної західної культури.

На думку Ж. Дерріди, деконструкція передбачає «розкладання» або «розшарування» смислових структур, розкриття множинності інтерпретацій та виявлення внутрішніх суперечностей у завершених системах знання. Децентрація, у цьому контексті, слугує інструментом деконструкції, оскільки

вона підриває традиційне уявлення про наявність фіксованого центру в тексті, особистості чи пізнавальному процесі. У постмодерній епістемології центр як джерело істини, смислу чи авторитету втрачає свою домінуючу роль. Замість нього пропонується бачення реальності як відкритої, поліфонічної, багатозначної системи.

У галузі освіти принцип деконструкції передбачає критичний перегляд традиційних педагогічних парадигм, зокрема тих, що базуються на авторитарній передачі знання від учителя до учня, на стандартизації смислів та репродукції домінуючих ідеологем. Деконструктивний підхід відкриває можливості для формування плюралістичного освітнього простору, де знання не нав'язується, а спільно вибудовуються у діалозі, проблематизуються й осмислюються через особистий і соціальний досвід учасників освітнього процесу. Таким чином, деконструкція як методологічна рамка постмодернізму сприяє не лише критичному переосмисленню академічного дискурсу, а й створює умови для демократичного, відкритого та рефлексивного підходу до формування знання й освітньої взаємодії.

Вважаємо, що постмодерністська освітня парадигма спрямована на розвиток постформального мислення, концепт якого було сформульовано у працях Джо Кінчелоу (Kincheloe, 1993). Педагог, що мислить у межах цього підходу, не обмежується традиційною раціоналістичною моделлю передачі знань, а допомагає учневі осмислювати світ як відкритий текст, що вимагає аналізу, творчого переосмислення та співпереживання.

Постформальне мислення передбачає інтеграцію логічного й емоційного, раціонального й інтуїтивного, аналітичного й образного – тобто подолання жорстких дихотомій, характерних для модерністської педагогіки. У межах такої моделі учень розглядає факти не як ізольовані одиниці знання, а як частини ширшого смислового простору, що передбачає контекстуалізацію, взаємозв'язок та критичне осмислення. Крім того, постформальне мислення заохочує вихід за межі спрощених причинно-наслідкових пояснень, натомість стимулює усвідомлення складності соціальних і культурних процесів. Тож ситуація постмодерну вимагає від педагога ініціативності, креативності, діалогічності та здатності працювати з багатозначними явищами сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Huessen A. After the Great Divide: Modernism, Mass Cultura, Postmodernism. Bloomington, 1986. 256 p.
2. Kincheloe J. Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern. Westport: BERGIN & GARVEY, 1993. 280 p.
3. Дельоз Ж., Гваттарі Ф. Капіталізм і шизофренія: Анти-Едіп. Київ: Карме-Сінто, 1996. 384 с.
4. Дерріда Ж. Письмо та відмінність. Київ: Основи, 2004. 602 с.
5. Ліутар Ж.-Ф. Ситуація постмодерну. *Філософська і соціологічна думка*. 1995. Вип. 5–6. С. 15–38.

ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання зумовлюється стрімким зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення їх якісною освітою відповідно до міжнародних та національних стандартів. Сучасна парадигма інклюзивної освіти вимагає трансформації традиційних методів навчання у напрямку індивідуалізації та диференціації, що дозволяє максимально розкрити потенціал кожної дитини з урахуванням її унікальних особливостей розвитку. Впровадження персоналізованих підходів до корекційної роботи стає не лише педагогічною необхідністю, але й соціальним запитом, оскільки сприяє формуванню інклюзивного суспільства, де кожна особистість має рівні можливості для самореалізації незалежно від особливостей психофізичного розвитку.

Сучасні дослідження у сфері персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання активно розвиваються в українському науковому просторі. Значний внесок у розробку теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання зробили такі вітчизняні науковці, як А. Колупаєва та О. Таранченко (2), які у своїх працях обґрунтувала концептуальні основи інклюзивної освіти в Україні і запропонували модель диференційованого викладання для дітей з особливими освітніми потребами. Фундаментальні аспекти персоналізації корекційної роботи, важливі питання психологічного супроводу дітей з особливими потребами та інноваційні підходи до корекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів розкриті у роботах Т. Скрипник та Т. Сак (5; 6).

Практичні аспекти впровадження персоналізованих підходів у корекційній освіті досліджуються у працях українських науковців-практиків. Зокрема, Е. Данілавичюте, С. Литовченко (1), З. Ленів та Н. Компанець (3; 4) представили практичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчальних програм для дітей з різними нозологіями та розглянули питання формування індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими потребами, чим зробили важливий внесок у розвиток методики оцінювання індивідуальних потреб учнів.

Персоналізація корекційно-освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання базується на ретельному вивченні психофізичних особливостей дитини та передбачає розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР), що враховує її потенційні можливості та особливі освітні потреби. Процес персоналізації починається з комплексної психолого-педагогічної діагностики, яка дозволяє визначити актуальний рівень розвитку дитини, зону найближчого розвитку та потенційні можливості. На основі діагностичних даних командою фахівців (психолог, логопед, корекційний педагог, вчитель, асистент вчителя та інші)

розробляється індивідуальна програма розвитку, яка включає адаптацію чи модифікацію навчальних програм, підбір оптимальних корекційно-розвивальних методик та визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень. Важливим аспектом індивідуалізації є створення універсального дизайну навчального середовища, що забезпечує доступність освітнього процесу для всіх дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку(2; 3; 4).

Диференційований підхід у корекційній роботі передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей. Зокрема, для учнів з порушеннями когнітивного розвитку ефективними є методики візуальної підтримки, структурованого навчання, поетапного формування розумових дій з опорою на практичну діяльність. Для дітей з розладами аутистичного спектру доцільно використовувати елементи АВА-терапії, ТЕАССН-програми, методику сенсорної інтеграції, що забезпечують формування комунікативних навичок та соціалізацію. У роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, застосовуються індивідуальні логопедичні програми з використанням альтернативної та допоміжної комунікації (PECS, жестова мова, піктограми тощо). Персоналізація корекційної роботи передбачає також використання адаптивних технічних засобів навчання та асистивних технологій, які компенсують функціональні обмеження дитини та полегшують процес засвоєння навчального матеріалу(1; 3).

Важливою складовою персоналізованого підходу в корекційній освіті є система моніторингу та оцінювання індивідуальних досягнень учня. На відміну від традиційної системи оцінювання, яка орієнтована на стандартизовані критерії, в інклюзивному навчанні використовується формувальне оцінювання, що фіксує індивідуальний прогрес дитини відносно її попередніх досягнень. Ефективним інструментом такого оцінювання є портфоліо учня, яке містить зразки робіт, результати спостережень, самооцінки, відгуки вчителів та батьків. Регулярний аналіз динаміки розвитку дитини дозволяє вчасно корегувати індивідуальну програму розвитку та адаптувати навчальні стратегії відповідно до змін в її стані. Моніторинг ефективності корекційної роботи здійснюється на основі SMART-цілей, які є конкретними, вимірюваними, досяжними, реалістичними та обмеженими в часі, що дозволяє об'єктивно оцінити результативність персоналізованого підходу (6).

Реалізація персоналізованих підходів до корекційної освіти неможлива без тісної співпраці всіх учасників інклюзивного процесу. Командний підхід передбачає регулярні зустрічі фахівців для обговорення прогресу дитини, корегування стратегій навчання та узгодження дій. Особлива роль у цьому процесі належить батькам, які виступають повноправними партнерами педагогів та активно залучаються до розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку. Батьківська компетентність формується через систему консультацій, тренінгів та практичних занять, де батьки отримують необхідні знання та навички для продовження корекційної роботи в домашніх умовах. Важливим аспектом командної взаємодії є створення позитивного психологічного клімату

в інклюзивному класі, що досягається через проведення спеціальних занять з формування толерантності, емпатії та взаємодопомоги серед учнів. Такий комплексний підхід забезпечує цілісність та системність корекційно-розвивального впливу, що суттєво підвищує його ефективність.

Таким чином, впровадження персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання є необхідною умовою забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація навчального процесу через розробку адаптованих програм, використання диференційованих методик та засобів навчання, застосування формувального оцінювання дозволяє максимально розкрити потенціал кожної дитини та забезпечити її повноцінну інтеграцію в освітнє середовище. Ключовими факторами успішної реалізації персоналізованого підходу є командна взаємодія фахівців, активне залучення батьків до корекційно-розвивального процесу, створення інклюзивного освітнього середовища та впровадження новітніх технологій навчання. Практика свідчить, що системне застосування індивідуалізованих стратегій корекційної роботи з урахуванням особливостей розвитку дитини забезпечує позитивну динаміку формування її когнітивних, комунікативних та соціальних навичок.

Перспективами подальших досліджень у сфері персоналізованих підходів до корекційної освіти є розробка інноваційних методик дистанційного та змішаного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освітнього простору. Важливим напрямком досліджень є також створення та апробація нових інструментів цифрової діагностики та моніторингу розвитку дитини, що дозволять оперативно відстежувати її прогрес та гнучко адаптувати корекційні програми. Значний потенціал для підвищення ефективності інклюзивного навчання має розробка вітчизняних асистивних технологій та програмного забезпечення, адаптованих до потреб української освіти. Актуальним залишається питання вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в інклюзивному середовищі, зокрема, через впровадження практико-орієнтованих моделей навчання та створення професійних спільнот обміну досвідом. Реалізація цих перспективних напрямків дозволить значно підвищити якість корекційної освіти та забезпечити реальну рівність освітніх можливостей для всіх дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
2. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
3. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». 2018. 100 с.

4. Ленів З. П. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. / *Обрії*. 2018. № 2. С. 57-61. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2018_2_16
5. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. К: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
6. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

Дудник Євген Ілліч

ПОНЯТТЯ ТА РОЗВИТОК ОРКЕСТРОВОГО ТА АНСАМБЛЕВОГО ВИКОНАВСТВА

У сучасній системі музичної освіти дедалі виразніше окреслюється потреба гармонійно поєднувати індивідуальні заняття зі спільними формами музикування. Засоби колективного музикування – це організаційні та виконавські моделі, спрямовані на забезпечення узгодженого, цілісного звучання всіх учасників (Чекан, 2015). Дві найпоширеніші з них – ансамблева та оркестрова гра. Вони виникли історично як різні способи спільного музикування і сьогодні продовжують відігравати ключову роль у вихованні музикантів та розвитку виконавської культури.

Ансамбль зазвичай репрезентує невеликий склад – від дуету до квартету й більше, – у якому кожен музикант виконує власну партію, створюючи художньо вивірений цілісний образ твору (Дєдов, Камінська, 2021). Оркестр, натомість, за влучним спостереженням О. Ільченка, – це не просто «механічне зібрання» великої кількості інструментів чи окремих ансамблів, а складно організована система, архітектоніка якої підпорядкована законам й логіці масштабного колективного виконавства (Ільченко, 1995).

Історія оркестру як виконавського інституту бере початок в епоху Ренесансу і Бароко. Перші зародки оркестрової гри можна побачити у ансамблях-консортах XVI–XVII ст., де кілька інструментів (часом однорідних, часом змішаних) разом виконували інструментальні твори двору або церкви. В епоху Бароко сформувалися придворні оркестри, зокрема, у Франції в 1570-х роках було засновано струнний оркестр «24 скрипки короля», що став прообразом постійного оркестрового колективу. Поступово композитори почали спеціально прописувати в партитурах, які інструменти мають виконувати ту чи іншу партію (відомим прикладом є опера К. Монтеверді «Орфей» (1607 року), де автор детально зазначив склад оркестру).

У класичний період (XVIII ст.) оркестр набув чіткішої структури, встановився поділ на струни, дерев'яні та мідні духові, ударні; з'явилися усталені склади, як то класичний симфонічний оркестр Гайдна та Моцарта (близько 30–40 музикантів). У романтичну епоху (XIX ст.) оркестр значно зріс у

чисельності (до 80–100 виконавців) й збагатився новими інструментами – тубою, англійським рожком, арфами тощо. Зросла роль оркестрового диригента як окремого фахівця, якщо у XVIII ст. ансамблем найчастіше керував клавесинист або концертмейстер-скрипаль, то в XIX ст. у зв'язку з ускладненням партитур виникла потреба у диригенті (Serenade, 2025). Великими диригентами стають Ф. Мендельсон, Р. Вагнер, Г. фон Бюлов та інші, які перетворили диригування на мистецтво інтерпретації.

На межі XIX–XX ст. інституціоналізація оркестрів досягла апогею, будуються громадські концертні зали, оркестри виходять за межі придворної служби й стають самостійними концертними організаціями. У XX ст. оркестрове мистецтво продовжило розвиток як у напрямку збереження класичної традиції (формування «канону» симфонічного репертуару з творів Моцарта, Бетховена, Брамса тощо), так і в напрямку пошуку нових звучань (використання розширених складів, електронних інструментів, експериментальних технік). Сьогодні симфонічний оркестр залишається вершиною виконавської ієрархії, уособлюючи колективне музичне мистецтво найвищого рівня (Greiving, 2025).

Ансамблеве музикування має не менш давню історію, що простежується від середньовіччя та ренесансу. Уже в епоху Відродження було поширене домашнє музикування невеликими групами інструментів або голосів. Наприклад, в аристократичних салонах виконувалися мадригали у складі кількох співаків або гралися інструментальні сонати *da camera*. Барокова епоха (XVII – поч. XVIII ст.) подарувала жанр тріо-сонати (для двох сольних інструментів і континуо), що по суті був камерним ансамблем з паритетною взаємодією виконавців. У класичний період оформлюються канонічні жанри камерної музики, такі як струнний квартет, фортепіанний квінтет, тріо, дуети тощо.

Й. Гайдн увійшов в історію як «батько квартету», заклавши основи діалогу рівноправних голосів у ансамблі. Л. ван Бетховен підніс ансамблеву музику на новий художній щабель, надавши квартетам глибини та драматизму, не меншого, ніж у його симфоніях. У XIX столітті камерна музика розвивається як сфера тонких інтимних переживань – твори Ф. Шуберта, Й. Брамса, А. Дворжака для малих складів відзначаються багатством нюансів і ліризмом. Водночас ансамблеве виконавство було характерним не лише для професіоналів, але й для побутового музикування, родинне музикування, салонні ансамблі були важливою частиною музичної культури XIX ст..

На рубежі XIX–XX ст. виникають нові комбінації інструментів (наприклад, Секстет або Нонет), а в XX столітті – модерністські та авангардні ансамблі, іноді з нетиповим складом (наприклад, ансамбль «Pierrot» з творів А. Шенберга для флейти, кларнета, скрипки, віолончелі та фортепіано). Сьогодні ансамблеве виконавство охоплює широкий спектр жанрів і стилів – від класичних струнних квартетів до сучасних експериментальних ансамблів, джазових комбо, етно-гуртів тощо. Незмінним залишається принцип, що один виконавець на партію та безпосередній контакт між музикантами. Цей принцип

забезпечує тяглість камерної традиції, яку часто називають «музикою друзів» завдяки її невимушеному, інтимному характеру (Chamber Music America, 2025).

Оркестрове та ансамблеве виконавство – це дві форми колективного музикування, кожна зі своїми специфічними характеристиками. Оркестрове виконавство є одним із найефективніших засобів репродукції музичних творів, у його розвитку віддзеркалюється історія культури людства та еволюція художнього мислення в музиці. Характерна ознака оркестру, що відрізняє його від ансамблю, – наявність груп однорідних інструментів (так званих сімей інструментів), коли одну й ту саму партію виконують кілька музикантів одночасно. У типічному симфонічному оркестрі, зокрема, кожна партія представлена цілою групою виконавців (наприклад, 10–20 перших скрипок, 8–12 віолончелей тощо), на відміну від камерного ансамблю, де на кожен партію припадає лише один музикант (Буяльська, Сідлецька, 2012). Таким чином, оркестрове виконавство передбачає високий ступінь узгодженості великого колективу, об'єднаного єдиним художнім задумом.

Оркестр функціонує під керівництвом диригента, який виконує роль лідера й інтерпретатора твору. Диригент забезпечує злагодженість виконання, є сполучною ланкою між авторським текстом партитури та звучанням оркестру. Він визначає темп, динаміку, баланс звучання груп і тим самим формує художню цілісність виконання. Оркестрові музиканти, своєю чергою, повинні проявляти дисципліну, уважність та уміння підпорядкувати власне виконання колективному результату. Саме в оркестровій грі виконавці вчаться «чути» ансамбль у масштабах великого колективу та дотримуватися єдиного диригентського задуму (Serenade, 2025).

Відсутність диригента в ансамблі означає, що музиканти самостійно координують свої дії через взаємне слухання та комунікацію. Це вимагає від кожного виконавця вміння тонко балансувати власну художню індивідуальність з індивідуальністю партнерів, досягаючи злагодженості і гармонійності звучання. Як відзначає І. Бермес, ансамблеве виконавство є складним й багатогранним процесом, що потребує спеціальних ансамблевих навичок, які розвиваються лише в умовах спільного музикування (Бермес, 2024). Ця форма музичної практики має подвійну природу: особистісну (кожен учасник виражає себе) та комунікативну (усі учасники взаємодіють у творенні спільного художнього результату). Саме поєднання індивідуального і колективного начал становить сутність ансамблевого мистецтва.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники підкреслюють, що ансамблева гра органічно поєднує самовираження особистості та «соборність» спільності, формуючи цілісне художнє бачення твору. Ансамбль забезпечує особливу атмосферу творчого співпереживання, під час спільної інтерпретації «творче переживання» кожного перетворюється на «творче співпереживання» всіх учасників.

Отже, оркестрова гра акцентує масштабність, багатство тембрової палітри та чітку ієрархію ролей, тоді як ансамблева гра відзначається камерністю,

рівноправною участю виконавців та безпосереднім творчим діалогом між ними. Обидві форми доповнюють одна одну в музичній культурі, забезпечуючи різні засоби художньої виразності та виховання музикантів.

Список використаних джерел

1. Бермес І. Л. Ансамблеве виконавство: теоретичний, практичний, естетичний виміри. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2024. №2. С. 53-60.
2. Буяльська Т. Б., Сідлецька Т. І. Практична культурологія : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2012. 108 с.
3. Дєдов С. В., Камінська Є. А. Музикування у змішаному ансамблі як педагогічна проблема. *Світ науки, культури, освіти*. 2021. № 6. С. 187-190.
4. Ільченко О. Деякі проблеми формування українського оркестру народних інструментів. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 1995. №1. С. 31-34.
5. Chamber Music America (CMA). Our Mission – Chamber Music definition. URL : <https://chambermusicamerica.org/our-story/> (дата звернення: 13.05.2025).
6. Greiving T. The Evolution of the Orchestra: A Brief History. URL : <https://www.wfmt.com/2025/02/12/the-evolution-of-the-orchestra-a-brief-history/> (дата звернення: 22.05.2025).
7. Serenade T. Mastering the Baton: The Essential Role of Conductors in Classical Music. URL : <https://serenademagazine.com/mastering-the-baton-the-essential-role-of-conductors-in-classical-music/> (дата звернення: 23.05.2025).

Єфименко Наталія Романівна
Рудич Оксана Олексіївна

ВИКОРИСТАННЯ CLIL У ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У сучасному освітньому просторі все більшої актуальності набувають підходи, спрямовані на інтеграцію різних предметних галузей. Одним із таких перспективних напрямів є предметно-мовне інтегроване навчання, відоме як CLIL (Content and Language Integrated Learning). Застосування CLIL у викладанні дисциплін природничого циклу в середній школі сприяє фасилітації засвоєння предметного змісту та розвитку мовленнєвих компетентностей здобувачів освіти. Однією з ключових переваг застосування CLIL є уможливлення поглибленого розуміння предметного матеріалу. Коли учні вивчають природничі науки іноземною мовою, вони змушені активно використовувати мову для осмислення нових концепцій, обговорення експериментів та формулювання висновків. Це сприяє глибшому зануренню в предмет, оскільки мова стає не просто інструментом комунікації, а й засобом пізнання. Необхідність оперувати науковими термінами іноземною мовою стимулює учнів до більш ретельного аналізу інформації та кращого запам'ятовування ключових понять. Коли здобувачі освіти опановують концепції природничих наук іноземною мовою, процес їхнього пізнання стає багаторівневим. Вони не просто запам'ятовують факти чи формули, але й активно працюють над розумінням їхнього лінгвістичного відображення. Наприклад, вивчаючи будову клітини англійською

мовою, учні не лише засвоюють назви органел, але й розуміють значення цих термінів у контексті наукового опису. Потреба перекладати, інтерпретувати та використовувати наукову лексику англійської мови змушує їх глибше аналізувати інформацію. Обговорення наукових експериментів, формулювання гіпотез та представлення результатів іноземною мовою вимагає від учнів чіткого розуміння суті досліджуваного явища. Вони навчаються не лише говорити про науку, але й думати науково іншою мовою, що сприяє більш міцному та глибокому засвоєнню знань. Такий підхід допомагає подолати формальне заучування та сприяє формуванню справжнього розуміння наукових принципів.

Крім того, предметно-мовне інтегроване навчання значно підвищує мотивацію здобувачів освіти до вивчення як іноземної мови, так і природничих наук. Інтеграція предмету та мови робить процес навчання більш змістовним та практично орієнтованим. Учні бачать безпосередню користь від володіння іноземною мовою, оскільки вона є інструментом засвоєння цікавих та важливих наукових тем. Це, у свою чергу, сприяє зростанню їхньої зацікавленості у вивченні обох предметів та формуванню позитивного ставлення до навчання загалом.

Інтеграція змісту та мови в рамках CLIL створює природну потребу у використанні іноземної мови. Здобувачі освіти бачать, що мова є також інструментом формування уявлень про закони природи, проведення експериментів, обговорення наукових досліджень. Коли вивчення, наприклад, законів Ньютона відбувається англійською мовою, учні усвідомлюють практичну цінність своїх мовних знань. Різноманітні інтерактивні завдання, проєкти та дослідження, що проводяться іноземною мовою, роблять навчання більш захопливим та менш рутинним, що позитивно впливає на навчальну мотивацію учнів.

Розвиток мовленнєвих навичок є ще однією безперечною перевагою предметно-мовного інтегрованого навчання. На заняттях природничого циклу, що проводяться іноземною мовою, учні мають постійну практику в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Вони набувають навичок використовувати наукову лексику в контексті, обговорювати складні ідеї, ставити запитання та відповідати на них іноземною мовою. Така інтегрована практика часто є більш ефективною для розвитку комунікативної компетенції, ніж традиційні заняття іноземної мови. На відміну від традиційних уроків іноземної мови, CLIL пропонує контекстуалізоване вивчення граматичної структури мови. Здобувачі освіти засвоюють наукову термінологію, актуальну лексику, необхідну для опису процесів та явищ, а також розвивають навички академічного письма та усного мовлення в науковому стилі. Обговорення результатів лабораторних робіт, презентація наукових проєктів, участь у дебатах на наукові теми іноземною мовою забезпечують інтенсивне практичне використання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Учні також навчаються формулювати свої думки чітко та логічно, використовувати відповідну лексику та граматичні конструкції. Такий підхід сприяє не лише покращенню володіння іноземною мовою, але й

розвитку критичного мислення, важливого для майбутньої академічної та професійної діяльності.

Застосування предметно-мовного інтегрованого навчання також сприяє розвитку міжкультурної компетентності здобувачів освіти. Вивчаючи природничі науки через призму іншої мови, учні неминуче стикаються з іншими культурними контекстами, науковими традиціями та поглядами. Це допомагає їм розширити світогляд, стати більш відкритими та толерантними до інших культур, що є важливим аспектом освіти в сучасному глобалізованому світі.

Вивчення природничих наук іноземною мовою відкриває здобувачам освіти доступ до наукових досягнень та перспектив інших культур. Вони можуть ознайомитися з роботами іноземних вчених, дізнатися про різні підходи до вирішення наукових проблем, що існують у світі. Наприклад, порівняння екологічних політик різних країн або обговорення внеску вчених різних національностей у розвиток певної галузі науки сприяє розширенню світогляду учнів. Такий міжкультурний аспект навчання сприяє формуванню толерантності, поваги до інших культур та готовності до міжкультурної комунікації. Переваги використання предметно-мовного інтегрованого навчання у викладанні природничих наук у середній школі є значущими. Цей підхід не лише покращує засвоєння предметного змісту та розвиває мовленнєві навички, але й підвищує мотивацію учнів та сприяє формуванню їхньої міжкультурної компетентності. Впровадження CLIL може стати потужним інструментом для модернізації освітнього процесу та підготовки учнів до життя в глобалізованому світі.

Отже, використання предметно-мовного інтегрованого навчання у викладанні природничих наук у середній школі має значний потенціал. Впровадження цього підходу може стати важливим кроком на шляху до якіснішої та більш ефективної освіти, яка відповідає викликам сьогодення.

Список використаних джерел

1. Руднік Ю. «Впровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання : за і проти (світовий досвід)»: http://elibrary.kubg.edu.ua/2896/1/Y_Rudnik_VOU_13_IMMUN_PI.pdf
2. Арцишевська А., Гриня Н., Кузнецова Л. «CLIL APPROACH IN BILINGUAL EDUCATION». Молодий вчений 10.1 (98.1) (2021): 4-7.
3. Лелека Т. «The use of CLIL methodology in the English language teaching». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 203 (2022): 85-88.

**Зайцева Юлія Вікторівна
Новік Сергій Миколайович**

ПЕДАГОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ АДАПТАЦІЇ ОСВІТИ ДО СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ І БЕЗПЕКОВИХ ВИКЛИКІВ

Актуальність дослідження зумовлена глибокими змінами, що відбуваються в українській освіті в умовах війни, соціальною нестабільністю та реформуванням. Воєнні дії спричинили масштабне переміщення населення,

дестабілізацію освітнього середовища, зростання рівня тривожності, стресу й психоемоційного виснаження серед дітей та підлітків. У таких обставинах вчитель фізичної культури перестає бути лише організатором рухової активності, він стає наставником, джерелом підтримки та стабільності, особистістю, здатною допомогти учням зберегти психофізичне здоров'я та адаптуватися до нових умов.

Фізична культура в сучасних умовах виконує важливу компенсаторну й терапевтичну функцію, сприяє соціалізації та формуванню внутрішньої стійкості здобувачів освіти. Водночас трансформація системи освіти, зокрема, впровадження принципів Нової української школи, змішаного і дистанційного навчання, цифровізація освітнього процесу потребує оновлення педагогічних підходів, форм і методів роботи. Саме тому педагогічна майстерність учителя фізичної культури набуває особливої ваги як ключовий чинник ефективної адаптації освітнього процесу до нових реалій. Дослідження цих змін є надзвичайно актуальним для визначення напрямів професійного зростання педагогів і модернізації їхньої діяльності в умовах кризи [1; 2].

Педагогічне спостереження та аналіз дозволяють зробити висновок, що в умовах тривалих кризових явищ, спричинених війною, учнівська молодь зазнає значного психофізичного навантаження, що проявляється у вигляді підвищеної тривожності, втоми, втрати мотивації до навчання, труднощів у соціалізації, а також ослаблення фізичного стану через обмежену рухову активність. В окремих випадках спостерігаються порушення емоційної регуляції, зниження самооцінки, зростання агресивності або замкненості, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

У таких умовах вчитель фізичної культури відіграє важливу роль як посередник між тілесним і психічним добробутом учнів. Його завдання полягає не лише у забезпеченні рухової активності, а й у створенні безпечного, підтримувального простору, де учні можуть поступово відновлювати психологічну рівновагу та фізичну витривалість. Необхідність застосування адаптивного підходу зумовлюється потребою враховувати індивідуальні особливості дітей, їхній емоційний стан, рівень стресостійкості та особистий досвід війни [1; 2; 3].

Зазначимо, що адаптивний підхід передбачає гнучке планування занять, варіативність фізичних навантажень, включення ігор, релаксаційних вправ, командних видів діяльності, що сприяють згуртованості, відчуттю підтримки та позитивного емоційного підкріплення. Водночас вчитель має володіти навичками емпатійної комунікації, бути уважним до сигналів дитини, швидко реагувати на прояви дистресу чи психоемоційного виснаження. Таким чином, педагогічна діяльність учителя фізичної культури набуває нового виміру, де ключовими стають підтримка, розуміння, стійкість і професійна чуйність.

Аналіз літературних джерел [1; 2; 3] та власний досвід дозволили виокремити ключові функції учителя фізичної культури в сучасних умовах освіти. Однією з них є емоційно-психологічна підтримка. З огляду на зростання

емоційної напруги, страху, невизначеності, які відчують діти в умовах війни та соціальної дестабілізації, вчитель має створити атмосферу безпеки, довіри та взаємоповаги. Через тілесні практики, рухову активність і групову взаємодію учні отримують можливість виражати емоції, знижувати рівень стресу, відчувати підтримку однолітків і дорослих.

Ще однією трансформованою функцією є зміцнення стійкості. Фізична активність виступає природним засобом формування психоемоційної витривалості, самоорганізації, волі, дисципліни та командного духу. Учитель фізичної культури, застосовуючи інтерактивні, ігрові та моделювальні методики, сприяє розвитку у здобувачів освіти навичок подолання труднощів, прийняття відповідальності, співпраці й лідерства.

Окремо слід наголосити на функції виховання через рухову активність. У сучасній школі фізична культура має потужний виховний потенціал: вона дозволяє не лише формувати здоров'язбережувальні навички, а й передавати соціальні цінності: взаємопідтримку, повагу до суперника, чесну боротьбу, готовність допомогти слабшому. Рухова діяльність у руках педагога стає універсальним інструментом для реалізації завдань громадянського виховання, розвитку самосвідомості та соціального залучення учнів.

Успішні приклади педагогічного досвіду вчителів фізичної культури в нових умовах демонструють, як фахівці здатні трансформувати свою професійну діяльність відповідно до викликів часу, зберігаючи ефективність освітнього процесу та підтримуючи учнів.

Отже, одним із яскравих прикладів є організація дистанційних занять із фізичної культури в умовах карантину та воєнного стану. Деякі педагоги успішно адаптували свої методики до онлайн-середовища, використовуючи відеоуроки, інструктивні ролики, інтерактивні фітнес-платформи, а також творчі завдання, які можна виконувати в домашніх умовах. Такі підходи не лише забезпечили безперервність навчання, а й підтримували мотивацію учнів до фізичної активності, сприяючи зниженню рівня стресу.

Іншим прикладом є використання фізичної культури як інструменту психоемоційної підтримки внутрішньо переміщених учнів. У деяких школах учителі створювали спеціальні адаптаційні програми для дітей із зони бойових дій, у яких акцент робився не на спортивних результатах, а на відновленні довіри, безпеки, позитивних емоцій. Через командні ігри, рухові завдання на згуртованість і партнерство, діти отримували можливість знову відчувати стабільність і соціальну підтримку.

Також заслуговує на увагу досвід інтеграції національно-патріотичних елементів у заняттях з фізичної культури. Деякі вчителі вводили до уроків елементи військово-спортивної підготовки, вправи з домедичної допомоги, змагання на тему єдності та витривалості, тим самим поєднуючи фізичну активність із формуванням громадянської свідомості й стійкості учнів.

Ще один показовий приклад, це створення «рухових зон відновлення» у школах, що працюють у змішаному форматі. Учителі фізичної культури

ініціювали міні-зали або куточки активного відпочинку, де учні можуть виконати серію вправ для зниження напруги між уроками або під час тривожних ситуацій.

Наведені приклади підтверджують, що в умовах соціальних і безпекових викликів учитель фізичної культури здатен гнучко реагувати на обставини, зберігаючи цінність фізичного виховання як ресурсу не лише для здоров'я, а й для емоційної рівноваги, соціальної інтеграції та виховання громадянської стійкості.

Таким чином, трансформація педагогічної ролі вчителя фізичної культури є відповіддю на виклики часу і відкриває нові можливості для впливу на особистісний розвиток школярів через інтеграцію фізичного, емоційного та соціального компонентів навчання.

Список використаних джерел

1. Борецько Н.Ю., Азаренкова Л.Л. Роль спорту і фізичної культури під час війни та у відновленні України. *Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції*. С. 361-365.
2. Ткачівська, І., Серман, Л., Серман, Т. (2025). Педагогічні умови формування предметно-методичної компетентності у майбутніх учителів фізичної культури. *Physical Culture And Sport: Scientific Perspective*, 3(1), 66–72. [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).122](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).122)
3. Формувальне оцінювання на фізкультурі, перемоги на всеукраїнських змаганнях та... окупація: розмова з учителем фізичної культури. <https://nus.org.ua/2023/12/01/formuvalne-otsinyuvannya-na-fizkulturi-peremogy-na-vseukrayinskyh-zmagannyah-ta-okupatsiya-rozmova-z-uchytelem-fizychnoyi-kultury/>

Зелік Оксана Андріївна

ЗВОРОТНІЙ ЗВ'ЯЗОК У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ЖУРНАЛІСТСЬКИХ ЖАНРІВ

У сучасному інформаційному суспільстві, де потоки даних постійно зростають, а медіаландшафт трансформується, професія журналіста вимагає не лише глибоких знань, а й високої адаптивності та майстерності. Курс «Журналістські жанри» відіграє ключову роль у формуванні цих якостей, будучи своєрідним майданчиком для майбутнього фахівця, який дає можливість постійно апробувати і коригувати свої навички.

Журналістські жанри – це не просто теоретичні категорії, а практичні моделі для створення медіатекстів. Кожен жанр (новина, репортаж, інтерв'ю, аналітична стаття, фейлетон тощо) має свої унікальні характеристики, мету, структуру, мовні особливості та методи збору інформації (Пархітько, 2010). Вивчення жанрів дає студентам чітке розуміння, як оперативно подавати інформацію, занурювати аудиторію в атмосферу події, розкривати характери та думки людей, аналізувати проблеми та пропонувати рішення та ін.

Курс «Журналістські жанри» є переважно практичним. Студенти не просто вивчають теорію, а створюють власні матеріали у різних жанрах. Це дозволяє відточувати навички письма, редагування, збору інформації; отримувати

зворотний зв'язок від викладача та одногрупників, що є незамінним для професійного зростання; формувати власне портфоліо, яке є ключовим для працевлаштування.

Тема зворотного зв'язку в освіті є однією з найглибше досліджених у педагогіці, проте її застосування до специфіки журналістської освіти, і зокрема вивчення жанрів, має свої особливості.

Спочатку звернемося до класичних праць, які заклали основи розуміння зворотного зв'язку як педагогічного інструменту. Так, Джон Хетті (John Hattie) у своєму дослідженні «Visible Learning» (2007) обґрунтував значний вплив якісного зворотного зв'язку на навчальні досягнення студентів. Дослідник вважає, що ефективний зворотний зв'язок має відповідати на три питання: «Куди я йду?», «Як у мене справи?» і «Куди мені йти далі?». Ці питання особливо актуальні для журналістських жанрів, де студент має чітко розуміти мету, бачити поточний рівень виконання та отримувати конкретні рекомендації для покращення.

Навчальна дисципліна «Журналістські жанри» вимагає не лише теоретичних знань, а й постійної практичної роботи, де «продуктом» буде текст або медіаматеріал. Це робить зворотний зв'язок не просто бажаним, а необхідним.

Фахівці у галузі журналістської освіти у науково-методичних публікаціях часто підкреслюють важливість надання конкретного, детального зворотного зв'язку на творчі роботи студентів. Вони стверджують, що загальні коментарі, такі як «добре» або «погано» не працюють ефективно. Натомість, необхідно вказувати на конкретні речення, абзаци, структурні елементи, що потребують доопрацювання, і пояснювати, чому саме. Це стосується і дотримання жанрових особливостей.

Часто науковці у працях, присвячених методиці викладання журналістики, акцентують увагу на принципі імітації реального редакційного процесу. Це означає, що зворотний зв'язок від викладача має бути максимально наближений до фідбеку, який отримує журналіст від редактора. Це включає не лише виправлення помилок, а й спільний «мозковий штурм» для покращення матеріалу, пошук нових ракурсів тощо.

А викладачі проєкту ЖТА (Journalism Teachers' Academy / Академія викладачів журналістики), зокрема Юлія Любченко й Ірина Копистинська, під час тренінгів наголошують, що питання формативної оцінки та зворотного зв'язку – ключові компоненти формування медіафахівця (ЖТА, 2025). Вони підкреслюють, що зворотний зв'язок повинен бути спрямований не лише на виправлення помилок, а й на формування критичного мислення та здатності до самоаналізу.

Наукова література пропонує різноманітні підходи до реалізації зворотного зв'язку, що є особливо актуальним для практичних занять з журналістських жанрів.

Найпоширеніша форма – надання письмового зворотного зв'язку. Для журналістських жанрів це означає створення конкретних критеріїв для кожного жанру (наприклад, для інтерв'ю – наявність прямої мови, глибина питань, логіка діалогу; для оглядової статті – аналітичність, оперування джерелами, структурна цілісність).

Усний зворотний зв'язок більш ефективний у діалогічному форматі. Він дозволяє викладачеві пояснити свої рекомендації, а студенту – поставити уточнюючі питання. Для журналістських жанрів це може бути індивідуальна консультація після написання матеріалу або групове обговорення робіт.

Також медіатренери вважають, що зворотний зв'язок від однолітків є важливим інструментом. Він не лише зменшує навантаження на викладача, а й розвиває у студентів навички критичного аналізу чужих текстів (що є важливою частиною роботи редактора) та об'єктивного сприйняття критики. Під час вивчення журналістських жанрів студенти можуть виступати в ролі «читачів» або «редакторів» своїх колег, вказуючи на відповідність тексту жанру, його переконливість, чіткість викладу.

Також варто в студентів формувати навички самооцінки. Якщо викладачеві вдалося до кожного заняття розробити чіткі і зрозумілі критерії, студенти час від часу можуть самостійно оцінювати свої роботи. Варто наголосити, що це мають бути ті самі критерії, що й для викладацького оцінювання. Під час вивчення журналістських жанрів студенти можуть сформувати навичку «редакторського погляду» на власний текст, чи аналізувати медіатекст з точки зору цільової аудиторії медіа.

Серед викликів, які найчастіше називають викладачі журналістикознавчих дисциплін і журналісти-практики, які оцінюють студентські роботи під час навчальних і виробничих практик: час (якісний, розгорнутий фідбек вимагає значного часу); кваліфікація і навичка викладача (викладач повинен не лише володіти предметними знаннями, а й мати навички ефективного надання зворотного зв'язку – бути об'єктивним, конструктивним, емпатичним; сприйняття студентами (не всі студенти готові сприймати критику, іноді фідбек може викликати демотивацію. Тому важливо створювати підтримуюче навчальне середовище) (Hattie, J., & Timperley, H., 2007).

Застосовуючи на практиці різні типи зворотного зв'язку, ми помітили низку переваг цього методу. Так, наприклад, зворотний зв'язок забезпечує виявлення «сліпих зон». Тут на допомогу може прийти «Вікно Джохарі». Студент може не усвідомлювати своїх недоліків у структуруванні тексту, виборі лексики, дотриманні логіки викладу, або ж у застосуванні специфічних особливостей певного жанру (наприклад, написання аналітичної статті чи репортажу). Конструктивна критика допомагає ці зони виявити.

Зворотний зв'язок дає конкретні рекомендації щодо коригування та покращення текстів. Це не просто вказівка на те, що «погано» чи «не вдалося», а пояснення «чому погано» і «як зробити краще».

Отримуючи фідбек, студент вчиться аналізувати власну роботу, порівнювати її з очікуваннями та стандартами, а також бачити її з боку читача. А це формує навичку критичного мислення:

Позитивний та підтримуючий зворотний зв'язок надихає студента, підтверджує його успіхи та заохочує до подальшої роботи. Навіть критичні зауваження, подані коректно, можуть стати стимулом для зростання.

Зворотний зв'язок дуже гарно працює під час навчальних рольових ігор. Наприклад, коли під час заняття відбувається імітація реального професійного середовища. У редакції молодий журналіст постійно отримує фідбек від редактора, старших колег. Вивчення курсу із залученням зворотного зв'язку готує студента до цих реалій.

На сторінці Центру навчальних та інноваційних технологій Українського католицького університету розміщено гайд «Види зворотного зв'язку та онлайн-інструменти» (УКУ, 2021). Пропоновані рекомендації дозволяють урізноманітнити підходи до зворотного зв'язку.

Під час викладання курсу «Журналістські жанри» ми використовуємо такі форми зворотного зв'язку: *викладацький фідбек* (викладач повинен надавати детальний, аргументований аналіз робіт, вказуючи на відповідність жанровим особливостям, мовностилістичні помилки, логічні прогалини. Важливо, щоб фідбек був не лише констатацією факту, а й поясненням та рекомендацією); *колективний (груповий) фідбек* (обговорення робіт студентів у групі. Це вчить студентів аргументувати свою думку, бачити різні підходи до вирішення однієї задачі та критично оцінювати чужі тексти. Важливо створити атмосферу взаємоповаги та конструктивності); *самооцінка* (студент повинен вчитися сам аналізувати свої роботи. Завдання на самооцінку з чіткими критеріями допомагають розвинути це вміння. Наприклад, студент може порівняти свій репортаж з еталонним зразком та виділити сильні та слабкі сторони).

Перш ніж студент почне писати, він повинен чітко розуміти, за якими критеріями його робота буде оцінюватися. Це можуть бути: відповідність жанру; логіка викладу; аргументація; відповідність мови та стилю; оригінальність; грамотність і т. п. Ці критерії повинні бути відомі студентам заздалегідь, і на них потрібно посилатися під час надання зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок має бути наданий якомога швидше після виконання завдання, щоб студент ще пам'ятав контекст роботи та міг одразу застосувати отримані рекомендації. Регулярність фідбеку підтримує постійний процес навчання. Навіть найжорсткіша критика повинна бути конструктивною та супроводжуватися підтримкою. Важливо зосереджуватися на роботі, а не на особі студента.

У сучасному освітньому процесі, особливо в таких практико-орієнтованих дисциплінах, як «Журналістські жанри», зворотний зв'язок — це не просто методичний прийом, а важлива частина навчання. Він трансформує теоретичні знання у практичні навички, розвиває критичне мислення, підвищує мотивацію та готує майбутніх журналістів до реальних викликів професії.

Ефективне використання зворотного зв'язку в курсі «Журналістські жанри» вимагає системного підходу, що включає різноманітні форми фідбеку, чіткі критерії, своєчасність, конструктивність та постійний розвиток як викладачів, так і студентів у сфері його ефективного застосування.

Список використаних джерел

1. Академія викладачів журналістики. *Академія викладачів журналістики*. Режим доступу: <https://www.jta.com.ua/>. Дата звернення: 28.05.2025.
2. Види зворотного зв'язку та онлайн-інструменти. *Центр експертиз та інновацій УКУ*. Режим доступу: <https://ceit.ucu.edu.ua/news/vydy-zvorotnogo-zvyazku-ta-onlajnovi-instrumenty/>. Дата звернення: 28.05.2025.
3. Hattie, J. (2007). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
4. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. – Vol. 77, No. 1. – P. 81–112.
5. Пархитко, О. (2010). Система сучасних журналістських жанрів: нові аспекти питання. *Діалог: медіа-студії*. № 11. С. 93–107.

Золотарьова-Пасюта Наталія Михайлівна

ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ МУЗИЧНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ХОРЕОГРАФІЇ

Аналізуючи музику і танець, як самостійні види мистецтва, можна відзначити суттєві відмінності в природі їхньої виразності. Зокрема, музичний рух позбавлений просторової спрямованості та пластичності, натомість він визначається лише темпом і ритмічною структурою. Водночас у хореографічному творі рух має чітко виражений напрямок, динаміку, ритм і пластичну виразність. Темпоритм у танці виконує не лише функцію організації руху, але й слугує засобом передачі емоційного змісту хореографічних образів.

Хореографія є синтетичним видом мистецтва, де музика і танець нерозривно пов'язані. Музична інтерпретація в цьому контексті відіграє ключову роль, визначаючи емоційний зміст, ритмічну структуру та естетичну цінність танцювальної вистави. Однак, питання методів та підходів до музичної інтерпретації в хореографії залишається актуальним та потребує подальшого дослідження. Значення музики в мистецтві танцю залишається недостатньо висвітленим у роботі хореографів. Нерідко музику сприймають лише як ритмічну основу, що призводить до її вторинної ролі в хореографічному мистецтві. Тому вважаємо за актуальне дослідити проблему музичної інтерпретації в хореографії.

Дослідження в галузі музичної інтерпретації в хореографії охоплюють широкий спектр тем, від історичного аналізу співвідношення музики і танцю в балетних виставах до сучасних методик інтерпретації музичного матеріалу. Сучасні дослідження фокусуються на аналізі впливу музики на емоційну складову танцю, а також на розробці нових методів інтерпретації музичного матеріалу в хореографічних постановках. Аналіз літературних джерел свідчить

про значний внесок видатних хореографів та теоретиків танцювального мистецтва у дослідження взаємозв'язку між музикою та хореографією. Наукові праці К. Василенка, О. Жирова, Ф. Лопухова, Р. Захарова, І. Смірнова, М. Тарасової, Л. Ярмоловича та інших авторів містять глибокий аналіз багатоаспектного впливу музичного супроводу на формування танцювальної композиції. Співвідношення музичного та танцювального компонентів також розглядається у роботах Г. Безуглої, Л. Блок, М. Друскіна, Н. Золотарьової-Пасюти, В. Пасютінської, Я. Реви, В. Холопової.

Зв'язок між музикою та хореографією, як темпоральними видами мистецтва, детермінується спільними ритмічними та метроритмічними характеристиками. Частота акцентованих долей у музичному часі корелює з темпом, що є визначальним фактором у метро-ритмічній взаємодії музичного та танцювального компонентів. Формування у хореографа навичок відчуття ритму та метру, розрізнення мелодичних і гармонічних структур, а також розуміння базових елементів музичної мови та типів каденції, є ключовим завданням концертмейстера [1, с. 72-73]. Як зазначають Я. Рева та Н. Золотарьова-Пасюта, зв'язок між танцювальною культурою та музичним мистецтвом є фундаментальним і характеризується симбіотичною взаємодією. Музичний супровід виступає як каталізатор рухової експресії, визначаючи ритмічну структуру, емоційне забарвлення та направляючи кінетичну діяльність танцівника. У свою чергу, хореографічна інтерпретація візуалізує аудіальний контент, забезпечуючи його сенсорну репрезентацію та підвищуючи рівень перцептивної доступності [3, с. 182]. Здатність аналізувати конструктивні закономірності музичних творів та інтегрувати їх з рухами танцю сприяє артисту в передачі емоційного та ідейного змісту музики засобами хореографії. Аналогічно до того, як знання теорії музики та аналіз музичних форм допомагають музиканту-виконавцю донести до слухача ідею твору, розуміння музичних структур є необхідним для танцівника.

Отже, музична інтерпретація в хореографії є складним багатогранним процесом, що вимагає глибокого розуміння музичного матеріалу, його структури, темпоритму, гармонії та мелодики. Хореографи та виконавці, які володіють цими знаннями, можуть досягти більш глибокої виразності та емоційної насиченості у своїх постановках.

Сучасна балетна практика демонструє різноманітні підходи до інтерпретації музики, які можуть включати як буквальну ілюстрацію музичного змісту, так і більш абстрактне відображення її емоційного та структурного наповнення. Наприклад, у класичних балетах музичний супровід не лише визначає ритм і темпоритм танцю, а й слугує основою для розкриття сюжетної лінії та емоційного стану персонажів. У процесі створення хореографічних постановок важливу роль відіграє робота концертмейстера та балетмейстера, які спільно аналізують музичний матеріал, знаходять ключові акценти та роблять пластичні рішення, що відповідають загальному настрою музичного твору. Виконавці, у свою чергу, повинні не лише володіти технічними навичками, а й

розвивати музичний слух, здатність відчувати та інтерпретувати музику через рух. Одним із важливих аспектів музичної інтерпретації є динаміка руху, яка має відповідати зміні темпу, регістру та характеру музичного супроводу. Наприклад, стрімкі пасажі можуть відповідати легким і швидким рухам, тоді як повільні мелодійні лінії спонукають до плавних і розтягнутих танцювальних фраз. Таким чином, балетний танцівник виступає не лише як виконавець технічних елементів, але й як інтерпретатор музичної драматургії.

Важливим є також питання імпровізації у хореографічній інтерпретації музики. В той час, як класична хореографія зазвичай базується на заздалегідь створених рухових комбінаціях, сучасні постановки часто допускають варіативність рухів, що дозволяє виконавцям більш гнучко реагувати на зміну музичного супроводу та виражати особисте бачення музичного матеріалу.

Музична інтерпретація відіграє вирішальну роль у хореографії, визначаючи як загальну емоційну атмосферу постановки, так і її художню цілісність. Розуміння музичної структури, ритму та динаміки сприяє глибшій взаємодії між музикою і танцем, забезпечуючи гармонійний синтез цих двох мистецтв. Важливими складовими ефективної музичної інтерпретації є знання основ музичної теорії, розвиток музикальності у танцівників та інтеграція сучасних методик інтерпретації музичного матеріалу у хореографічну практику.

Перспективи подальших досліджень у цій галузі включають аналіз впливу новітніх технологій на музичну інтерпретацію в хореографії, розширення можливостей імпровізаційного підходу у балетному мистецтві та вивчення взаємодії традиційних і сучасних методик у процесі створення балетних вистав.

Список використаних джерел

1. Гладка Л. В. Основні підходи до музичного оформлення уроків хореографічних дисциплін (на основі практичного досвіду концертмейстера). *Танцювальні студії*. №4(1). 2021. С. 66-75.
2. Дужич-Ніколайчук В. І. Музика в композиції хореографічного твору. *Актуальні питання сьогодення*. Т. 2. Вінниця, 2018. С. 116-118.
3. Рева Я. Г., Золотарьова-Пасюта Н. М. Синергія звуку та руху: взаємодія музики і танцю. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*: наук. журнал. 2024. №2. С. 181-185.

**Івашенько Юрій Юрійович
Кононец Наталія Василівна**

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗПОВІДЕЙ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Національно-патріотичне виховання є ключовим елементом формування громадянської свідомості учнів у сучасній Україні. У контексті викликів сьогодення, зокрема війни та інформаційної агресії, школа відіграє важливу роль у вихованні молоді, яка пишається своєю країною, знає її історію та готова брати відповідальність за майбутнє. Одним із найефективніших інструментів такого

виховання є педагогічні розповіді – спеціально сконструйовані історії, які передають цінності, ідеали та приклади через емоційно насичену форму.

Педагогічні розповіді мають глибокі історичні корені: від усної народної творчості до сучасних виховних бесід. Їхня сила полягає в здатності впливати на емоційну сферу учнів, формуючи не лише знання, а й почуття гордості, поваги до героїв та емпатії до історичних подій. Метою статті є аналіз значення педагогічних розповідей для національно-патріотичного виховання, визначення їхніх психолого-педагогічних особливостей та розробка рекомендацій для вчителів.

Педагогічна розповідь – це цілеспрямований наратив, який учитель використовує для передачі знань, формування цінностей або мотивації учнів. На відміну від звичайної оповіді, педагогічна розповідь має чітку виховну мету, структуровану форму (вступ, основна частина, висновок) і враховує вікові особливості аудиторії (Сухомлинський, 1968). Вона може бути історичною (про визвольні змагання), біографічною (про Тараса Шевченка чи сучасних захисників) або вигаданою, але з реальними цінностями.

Особливості педагогічної розповіді включають декілька важливих аспектів. Емоційність полягає в показі історії про героїв чи трагічні події викликають співпереживання. Доступність необхідна, так як є необхідним адаптувати мову до віку учнів (образна для молодших, аналітична для старших). Моральний зміст необхідний, тому що розповідь завжди несе виховне послання, наприклад, про мужність чи єдність.

Національно-патріотичне виховання спрямоване на формування любові до Батьківщини, поваги до її історії, культури та готовності до активної громадянської позиції (МОН, 2019).

Педагогічні розповіді є ефективним інструментом, оскільки вони зміцнюють історичну пам'ять через історії про козаків, УПА чи сучасну боротьбу за незалежність. Формування ідентичності, допомагає учням усвідомити себе частиною нації. Це сприяє розвитку емпатії, наприклад, через розповіді про волонтерів чи захисників України.

Ефективність педагогічних розповідей залежить від урахування вікових особливостей учнів:

Молодші школярі (6–10 років) потребують образних, казкових історій. Наприклад, розповідь про козаків як «лицарів України» з яскравими деталями (одяг, зброя) захоплює уяву. Емоційний акцент робиться на героїзмі та доброті.

Середня школа (11–14 років), де учні сприймають історії з елементами аналізу. Розповідь про героїв Майдану чи захисників Маріуполя може включати діалог: «Як би ви вчинили на їхньому місці?».

Старші школярі (15–17 років) очікують складніших наративів, пов'язаних із сучасністю. Наприклад, розповідь про волонтерський рух чи біографію Василя Сліпака може поєднуватися з дискусією про громадянську відповідальність.

Розглянемо декілька прикладів педагогічної розмови:

Розповідь про захисників України (для 8 класу), де учителю потрібно розповісти про бійця АТО, який повернувся до мирного життя й заснував школу для дітей-переселенців. Мета цієї розповіді – показати зв'язок між мужністю та відповідальністю. Емоційний акцент: опис листів бійця до родини.

Наступний приклад – це історична розповідь (для 5 класу) про козака Івана Сірка, який захищав Україну від ворогів. Використовуються образи («меч, як блискавка») та запитання: «Чому козаки були такими сміливими?».

Для створення ефективної педагогічної розповіді вчителю необхідно визначити мету, яку він хоче донести до учнів (виховання патріотизму, поваги до героїв чи єдності). Використовувати емоційні деталі, такі як описи, цитати, риторичні запитання. Без адаптування мови до аудиторії не вийде донести основну думку заходу, тому що різні вікові категорії потребують різного підходу, від молодших до старших класів. Завершувати моральним висновком і діалогом подані думки потрібні для того, щоб залучити учнів до важливої справи. Рекомендації для вчителів включають: інтеграцію розповідей у виховні години та уроки історії, використання мультимедійних засобів (фото, відео) для підсилення ефекту, а також співпрацю з психологами для підтримки учнів, які переживають травматичні події.

Педагогічні розповіді є сильним інструментом національно-патріотичного виховання, оскільки поєднують емоційний вплив і виховний зміст. Вони допомагають учням усвідомити історичну спадщину, відчувати гордість за свою країну та сформувані громадянську позицію. Ураховуючи вікові особливості, учитель може адаптувати розповіді, щоб зробити їх доступними й мотивуючими. Ефективність розповідей залежить від уміння педагога створювати емоційну атмосферу, використовувати приклади з історії та сучасності, а також залучати учнів до діалогу.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: монографія. Київ: Радянська школа, 1968. 240 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: [нормативний документ] / Міністерство освіти і науки України. Київ: МОН України, 2019. Наказ №641 від 16.06.2015, оновлено 2019. 12 с.
3. Звіт про психологічний стан молоді в Україні: [аналітичний звіт] / ЮНІСЕФ. Київ: ЮНІСЕФ Україна, 2023. 45 с.

Іноземцев Сергій Анатолійович

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна епоха характеризується глибокими екологічними трансформаціями, які зумовлені зростанням техногенного навантаження на довкілля, урбанізацією, змінами клімату та вичерпанням природних ресурсів. На

цьому тлі екологічна компетентність громадянина ХХІ століття визначається не як бажана, а як необхідна умова виживання та гармонійного співіснування з природою. Педагогічна наука й практика не можуть залишатися осторонь цих процесів, адже саме освіта — ключ до формування нової екологічної культури.

Особливе значення в екологічному вихованні має молодший шкільний вік, оскільки в цей період формується базовий світогляд дитини, її уявлення про природу, екологічні норми поведінки та етичні орієнтири. Водночас саме позашкільна освіта, що є відносно автономною, варіативною та неформальною частиною освітньої системи, здатна забезпечити практико-орієнтоване, ціннісне та особистісно зорієнтоване формування екологічної компетентності.

Формування екологічної компетентності у позашкільному середовищі потребує чітко вибудованої методології, яка охоплює філософські засади, наукові підходи, педагогічні принципи та технологічні рішення.

На філософському рівні основу методології формування екологічної компетентності складає концепція екологічного гуманізму, що виходить із визнання природи як самодостатньої цінності. Такий підхід передбачає гармонізацію взаємодії людини з навколишнім середовищем на основі співпереживання, відповідальності та етичного вибору (Мельничук, 2021). Іншим важливим філософським орієнтиром є концепція сталого розвитку, яка ставить перед освітою завдання готувати людину до активної участі у збереженні природного й соціального балансу.

На загальнонауковому рівні пріоритетними є системний, діяльнісний і синергетичний підходи. Системний підхід дозволяє розглядати екологічну компетентність як цілісне утворення, що охоплює знаннєвий, мотиваційний, поведінковий і рефлексивний компоненти. Діяльнісний підхід зосереджений на активному залученні дитини до різних видів діяльності — від дослідницьких експериментів до участі у соціально значущих еко-ініціативах (Долинна, 2020). Синергетичний підхід, що базується на принципах самоорганізації та відкритості, дозволяє створювати гнучкі освітні середовища, здатні адаптуватися до потреб дитини.

На конкретно-науковому рівні формування екологічної компетентності молодших школярів доцільно базувати на таких підходах:

аксіологічному — сприяє формуванню системи екологічних цінностей і емоційно-ціннісного ставлення до природи (Вербицький, 2019);

інтегративному — дозволяє поєднувати екологічний компонент із різними освітніми галузями: природознавством, математикою, мистецтвом, ІТ;

контекстному — враховує соціокультурне середовище дитини, її життєвий досвід, регіональні екологічні особливості (Савченко, 2022);

особистісно орієнтованому — спрямований на розвиток індивідуальних здібностей, інтересів, рефлексії.

Таким чином, методологічна база повинна бути багаторівневою, міждисциплінарною, відкритою до адаптації та творчого розвитку.

Заклади позашкільної освіти створюють специфічне освітнє середовище, що відрізняється гнучкістю, варіативністю, добровільністю участі. Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації дитини до навчання, у тому числі — до екологічної освіти. Тут можлива реалізація таких педагогічних умов:

- використання навчальних програм з еколого-природничого спрямування;
- впровадження інтерактивних і дослідницьких форм навчання;
- організація спостережень за природою, екологічного моніторингу, екскурсій, експедицій;
- створення учнівських еко-організацій, еко-клубів, шкільних екологічних театрів.

Як зазначає Долинна, саме в умовах позашкільної освіти формуються навички співпраці, взаємодії з природним середовищем та практичної відповідальності за збереження довкілля (Долинна, 2020).

Крім того, позашкільна освіта дозволяє вийти за межі класно-урочної системи та будувати навчання у формі проектної, дослідницької, ігрової діяльності. Важливим є застосування екологічних тренінгів, квестів, рольових ігор, що стимулюють розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, командної роботи.

Одним із потужних ресурсів у формуванні екологічної компетентності стає використання цифрових технологій. У позашкільній освіті це можуть бути:

- цифрові лабораторії для моделювання екологічних процесів;
- мобільні додатки для моніторингу стану природи;
- онлайн-платформи екологічних проєктів;
- інтерактивні карти та доповнена реальність.

Савченко наголошує, що цифро-візація екологічної освіти дозволяє створити динамічне, інформативне, мотиваційно насичене середовище, яке активізує пізнавальну діяльність учнів (Савченко, 2022). Це особливо важливо у роботі з молодшими школярами, які характеризуються високою візуальною чутливістю, інтересом до інтерактивних форм пізнання.

Варто також відзначити роль соціальних мереж і онлайн-спільнот як інструментів поширення екологічного досвіду, популяризації «зелених» практик, створення середовища односторонності.

Формування екологічної компетентності молодших школярів є стратегічним напрямом розвитку освіти для сталого розвитку, що потребує цілісної методологічної основи.

В умовах позашкільної освіти можливо реалізувати ефективну педагогічну модель, яка поєднує ціннісний, діяльнісний і цифровий компоненти екологічного виховання.

Методологія цього процесу має базуватися на філософії гуманізму, системному мисленні, інтегративності та орієнтації на особистісний розвиток дитини.

Цифрові технології, якщо інтегровані вірно й педагогічно доцільно, можуть стати потужним ресурсом екологічної трансформації мислення та поведінки дітей. Педагогам закладів позашкільної освіти необхідно створювати умови для активного залучення учнів до еколого-орієнтованої діяльності, яка має суспільну значущість, творчий потенціал і практичну спрямованість.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. М. Екологічна компетентність школярів: теорія і практика формування. Київ: Ніка-Центр, 2019. С.208 .
2. Долинна Т. В. Позашкільна освіта: теорія і практика. Харків: Основа, 2020. С. 192.
3. Мельничук О. В. Екологічна освіта в контексті сталого розвитку. Львів: Світ, 2021. С. 144.
4. Савченко І. О. Цифрові інструменти у формуванні екологічної компетентності учнів. *Педагогічний дискурс*. 2022. № 4. С. 77–83.
- 5.UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. 54 p.

**Ісаков Рустам Ісроілович
Герасименко Лариса Олександрівна
Луценко Олена Володимирівна**

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ШКОЛЯРІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ, ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ПРОЯВІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДИТИНИ

Вступ до школи – переломний момент у житті дитини, перехід до нового способу життя та умов діяльності, нового стану в суспільстві, нових взаємин з однолітками та суспільством. Відмінна риса школяра полягає у тому, що його навчання є обов'язковою, суспільно значимою діяльністю. За неї він несе відповідальність перед учителем, школою та сім'єю. Життя учня підпорядковане системі шкільних правил та норм. Головне, що змінюється у взаєминах дитини – це нова система вимог, що висуваються до дитини у зв'язку з її новими обов'язками, важливими не тільки для неї самої та її сім'ї, але й для суспільства. Доволі часто першокласника починають розглядати як людину, яка вступила на перший щабель сходів, що ведуть до громадянської зрілості та певної відповідальності. Відповідно, у дитини перебудовується весь повсякденний хід його життя: безтурботність дошкільника змінюється життям, повним турботами та відповідальності. Першокласник повинен ходити до школи, займатися предметами, які визначені шкільною програмою, дотримуватись шкільного режиму та розпорядку уроків, підкорятися шкільним правилам поведінки, прагнути гарного засвоєння знань і навичок, що належать за програмою.

Якість навчальної роботи школяра перших класів, і навіть його поведінка впливає ставлення щодо нього оточуючих: вчителів, батьків, товаришів. До дитини, яка недбало належить до навчальних обов'язків, не бажає вчитися, доволі часто батьки ставляться з осудом – йому дорікають, карають, що вносить напруженість у його життя, створює атмосферу неблагополуччя і викликає в неї

неприємні, а іноді й дуже тяжкі емоційні переживання. Дане явище багатьма вченими та практиками називається шкільною дезадаптацією. У літературі, присвяченій проблемам молодшого шкільного віку, найчастіше використовується поняття «дезадаптація». Сам цей термін запозичений із медицини, що означає порушення взаємодії людини з довкіллям. Психічна адаптація – процес встановлення оптимальної відповідності між особистістю і довкіллям у ході здійснення властивої людині діяльності[1].

Реалізація адаптації запускається появою змін у системі «індивід-середовище», а показником її успішності є можливість виконання основних завдань діяльності. Відповідно, у адаптивній діяльності виділяють дві паралельні тенденції: пристосувальну і перетворюючу. Перша прилаштовує потреби індивіда до навколишнього, а друга навпаки, пристосовує середовище до потреб людини. Результатом пристосувальної чи перетворюючої діяльності є адаптованість – реалізація індивідуумом значимих цілей, максимально гармонійна інтегрованість до системи соціальних зв'язків і відносин, при збереженні власної ідентичності, психічного і фізичного здоров'я. Адаптованість особистості ділиться на внутрішню, зовнішню і змішану [2]. Внутрішня адаптованість характеризується перебудовою функціональних структур у відповідь на зміни середовища. Зовнішня (поведінкова) адаптованість характеризується гармонійними стосунками із середовищем, що досягаються за умови збереження власної ідентичності без внутрішньої змістовної перебудови. Змішана адаптація характеризується частковою модифікацією як внутрішніх структур, так і середовища.

У медицині ж психічна адаптація як системне явище розглядається переважно у рамках трьохкомпонентної моделі [3]: як система, що забезпечує оптимальне співвідношення між психічними і фізіологічними адаптаційними процесами (психофізіологічна адаптація); як система, що забезпечує збереження психічного гомеостазу та сталої цілеспрямованої поведінки (власне психічна адаптація); як система адекватної взаємодії із соціальним оточенням (психосоціальна адаптація). Такий підхід добре узгоджується із уявленням про три рівні функціонування особистості: біологічний (фізіологічний), психологічний (індивідуально-особистісний) і соціально-психологічний (особистісно-середовищний) [4]. Перехід від умов виховання в сім'ї та дошкільних закладах до якісно іншої атмосфери шкільного навчання у багатьох відношеннях є стресовою ситуацією для дитини, оскільки це веде до кардинальних змін її життя. Школа пред'являє нове, ускладнене коло вимог, що складається з сукупності розумових, емоційних та фізичних навантажень, а також висуває нові, складніші вимоги до особи дитини та її інтелектуальних можливостей. Діти, які зазнають труднощів у виконанні шкільних вимог, складають так звану «групу ризику» виникнення шкільної дезадаптації.

Одним із основних завдань педагогів у роботі з дезадаптованими молодшими школярами є формування у них провідних мотивів – мотивації досягнення успіху у навчанні та навчальних інтересів. Факторами, що сприяють

формуванню високої адекватної самооцінки є: індивідуалізація навчання, корекційна спрямованість фронтального педагогічного процесу у спеціальному класі, що обумовлює встановлення клімату психологічного комфорту; особливості педагогічної оцінки, що визначають подолання позиції «відстаючого» (заохочення за старанність, активність); режим продовженого дня, завдяки якому у дітей з'являється можливість позитивно проявити себе поза навчальними заняттями та здобути нові навички комунікації з однокласниками. До провідних завдань навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку слід визначити формування у дітей загальних інтелектуальних умінь, позитивної шкільної мотивації, сприятливих міжособистісних відносин у класі.

Важливе значення для розвитку дитини має принцип індивідуально-особистісного підходу, який визначає становище дитини в освіті, означає визнання її активним суб'єктом навчально-виховного процесу. Відповідно до цього підходу закони духовного та фізичного розвитку, процеси зміни, що відбуваються у внутрішньому світі дитини, є головними орієнтирами в освітньо-виховній діяльності. Всебічне вивчення особистості є необхідною умовою успішної освіти, а її саморозвиток, формування суб'єктних властивостей – найвищим показником його ефективності [5]. Таким чином, особистісний підхід свідчить про те, що кожна особистість (дитина) унікальна, і головним завданням педагогічної майстерності є формування її ідентичності, створення умов розвитку її творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Герасименко Л.О., Ісаков Р.І. Психосоціальна дезадаптація, як предиктор формування стрес-асоційованих розладів. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Психологія і соціальна робота у XXI столітті»*, 1-3 листопада 2023р., Полтава, Україна С. 56.
2. Герасименко Л. О. Психосоціальна дезадаптація (сучасні концептуальні моделі). *Український вісник психоневрології*. 2018. № 1. С. 62–65.
3. Гринь К.В., Гринь, В. Г. Інноваційні методики у виховному й освітньому процесах навчання у вищій школі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Полтава, 22–24 листопада 2024 р. Полтава, 2024. С. 79–84.
4. Kydon P.V., Isakov R.I., Herasymenko L.O. Clinical and dynamic characteristics of somatized mental disorders in children caused by acute stress during the war in Ukraine. *Psychiatria Danubina*. 2024. Vol. 36, No. 2. P. 268-269.
5. Скрипніков А.М. Ментальне здоров'я населення Полтавської області: колективна монографія / за ред. А. М. Скрипнікова, Л. О. Герасименко. Полтава: ПП «Астроя», 2023. 190 с.

Кабанова Дар'я

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ РЕЛОКАЦІЇ ТА ВТРАТИ ФІЗИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОСТОРУ

Повномасштабна війна докорінно змінила освітній простір України. Упродовж останніх років освітня система проходить випробування на стійкість,

гнучкість і людяність. Покровський педагогічний фаховий коледж, як і більшість закладів освіти, зазнав суттєвих трансформацій: був двічі релокований – спершу до Полтави, згодом – до Дніпра. а викладачі опинилися в різних регіонах країни. Втрачено звичний фізичний простір, але здобуто унікальний досвід, який трансформував не лише організаційні форми, а й саму сутність педагогічної діяльності: сьогодні ми не просто продовжуємо навчати – ми переосмислюємо власну професію, набуваємо нових сенсів, орієнтирів та інструментів.

Виклики нової реальності викладача. І в цьому контексті в умовах релокації викладач стає ключовою фігурою трансформацій, адже саме він забезпечує сталість і якість освіти. Серед головних викликів:

- втрата власної навчальної бази та необхідність адаптації до нового освітнього середовища;
- організація змішаного й дистанційного навчання із збереженням стандартів якості;
- психологічна підтримка студентів і колег в умовах стресу та невизначеності;
- інтеграція в нову регіональну спільноту, налагодження партнерств;
- орієнтація освітнього процесу на підтримку мобільності й працевлаштування студентів [3] тощо.

Тому головними орієнтирами викладача, від якого сьогодні вимагає гнучкості, стресостійкості, цифрової компетентності й готовності до постійного вдосконалення, є:

- забезпечення якості освіти попри зміну форм;
- психологічна підтримка студентів і колег;
- адаптація програм до змішаного формату;
- гнучке планування та цифрова мобільність;
- проєктна та дослідницька діяльність як інструмент мотивації.

Освітні стратегії викладача як відповідь на виклики. З огляду на нові умови освітньої діяльності, постала потреба не лише реагувати, а й передбачати зміни. Саме це спонукає викладачів до пошуку ефективних стратегій, які дозволяють зберігати якість освіти та забезпечувати її стабільність і якість [2]. Сьогодні, попри всі складнощі, освітній процес у коледжі триває у гібридному форматі – в стінах іншого університету. Але, як відповідь на сучасні виклики, зміст і дух освіти зберігаються завдяки стратегіям, які ми впроваджуємо щодня:

- 1) мобільність та адаптивність: оперативний перехід до гібридної моделі навчання з урахуванням різних обставин [1];
- 2) цифровізація: активне використання Moodle, Google Classroom, Zoom, LearningApps, Padlet, Canva як основи цифрового середовища;
- 3) інтерактивність: навчання через участь у проєктах, дослідженнях, кейс-методах, цифрові інструменти візуалізації;
- 4) освітнє партнерство: співпраця із ЗВО в інших регіонах України для забезпечення якісної практичної підготовки;

5) інтеграція в освітню екосистему: включення до науково-освітніх ініціатив, міжколеджного обміну досвідом, участь у конференціях та проєктах («Вектор успіху», «Цифрова безпека»); проходження студентами педагогічної практики в різних регіонах України, де вони знайомляться з інноваційними моделями інклюзивного та STEM-навчання;

6) гуманістичний підхід: створення підтримувального середовища, формування стійкості, мотивації й довіри.

Результати впровадження. Попри всі виклики, запроваджені стратегії довели свою ефективність. Завдяки злагодженій роботі викладачів і студентів комплексне їх застосування стало запорукою стабільності освітнього процесу, дало змогу зберегти його якість навіть за відсутності звичної інфраструктури й дозволило досягти конкретних результатів, які засвідчують ефективність обраного підходу в умовах воєнного часу. Сьогодні ми маємо реальні досягнення, якими можемо пишатися. Нам вдалося: забезпечити безперервність освітнього процесу попри втрату фізичної інфраструктури; зберегти та розширити практичну підготовку студентів завдяки партнерствам у різних регіонах; активізувати участь здобувачів у цифрових, науково-дослідницьких та соціально значущих проєктах; зміцнити професійну і цифрову компетентність викладачів.

Отже, ключ до ефективності в умовах втрати фізичного простору – це поєднання інноваційності, людяності та професійної відповідальності. Освітні стратегії викладача в умовах релокації – це вміння забезпечити зміст і якість навчання незалежно від зовнішніх обставин, адже освітній простір – це не лише стіни, це передусім взаємодія, підтримка, спільне прагнення до знань. 95-й рік існування коледжу ми зустрічаємо в умовах воєнного часу, але з незмінною вірою в місію освіти. Ми щодня доводимо: там, де є викладач, студент і мета, – там є справжній освітній простір.

Список використаних джерел

1. Іващенко О. М. Гібридне навчання у ЗВО: виклики війни та педагогічні інновації. *Педагогічна думка*. 2023. №2. С. 18-25.
2. Кравченко Т. В. Освіта в умовах війни: виклики та стратегії. *Вища освіта України*. 2022. №3(94). С. 5-12.
3. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0563729-23#Text>

Каун Катерина

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

У контексті впровадження Концепції Нової української школи відбувається суттєва трансформація освітнього процесу, що охоплює не лише

методи викладання, а й підходи до оцінювання навчальних результатів учнів. Особливої уваги потребує початкова школа, де традиційна система контролю знань поступається місцем формувальному виду оцінювання — інструменту, що орієнтований на підтримку індивідуального освітнього рівня кожного учня. Такий підхід сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу, розвитку рефлексивного мислення та формуванню навчальної мотивації, що є актуальними завданнями сучасної педагогіки.

Основною рисою сучасного вимірювання навчальних результатів є його орієнтація на розвиток особистості учня, його самооцінювання та рефлексію. У початковій школі це особливо важливо, оскільки саме в цьому віці закладаються основи мотивації до навчання, формуються базові навчальні навички, розвивається інтерес до пізнання.

Одним із провідних видів, який рекомендується до впровадження в українських школах, є формувальне оцінювання. Воно ґрунтується на постійному зворотньому зв'язку між учителем та дітьми, аналізом навчальних труднощів і досягнень [2]. Учителю не лише фіксує рівень знань, а й допомагає учневі зрозуміти, як покращити власні знання.

Значний внесок у розробку теоретичних і методичних засад формувального виду оцінювання зробили такі науковці, як О. В. Барні, Н. М. Бібік, Л. В. Кабан, Т. М. Канівець, О. І. Локшина, Н. В. Морзе, О. В. Онопрієнко, О. Я. Савченко, Н. З. Софій, О. І. Щербак. Їх дослідження сприяли осмисленню нових підходів до оцінювання, як інструмента підтримки навчальної діяльності учнів, формування компетентностей та забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини.

Серед основних інструментів формувального оцінювання навчальних результатів виділяють: спостереження, бесіди, портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, щоденники досягнень, навчальні чек-листи. Означені інструменти сприяють кращому розвитку відповідальності у дітей молодшого шкільного віку за навчання та формують навички самоконтролю.

У початковій школі важливу роль відіграє вербальне оцінювання, яке забезпечує доброзичливу атмосферу, сприяє зменшенню тривожності серед однолітків та підвищує впевненість дитини у власних силах. Таке оцінювання ґрунтується на словесному коментарі вчителя щодо успіхів, старанності та зусиль молодшого школяра, прикладених до навчального процесу.

Крім того, актуальними є підходи, що базуються на використанні чітких критеріїв аналізу результатів. У новій редакції Державного стандарту початкової освіти чітко окреслені очікувані результати навчання, які є орієнтирами для визначення рівня засвоєння матеріалу [5].

Науковці звертають увагу й на процес самооцінювання. Для молодших школярів важливо навчитися аналізувати власну діяльність, бачити успіхи та невдачі, які можуть з'являтися у процесі навчання. Вчителю треба поступово формувати в учнів ці вміння, використовуючи прийоми заохочення, які сприяють створенню позитивного психологічного клімату в класі, розвитку

самооцінки, підвищенню інтересу до навчальної діяльності та усвідомленню особистого прогресу кожною дитиною.

Серед найбільш ефективних прийомів заохочення, які активно застосовують вчителі в практиці початкової освіти, можемо виділити такі :

- «Смайлики» – візуальні символи, які демонструють емоційну оцінку роботи учня. Використання смайликів, як способу невербального зворотного зв'язку, забезпечує швидке й доступне розуміння рівня виконання завдання, стимулює до подальших зусиль, особливо в дітей молодшого шкільного віку.
- «Сходи успіху» – метод поступового відстеження індивідуального прогресу учня шляхом позначення етапів досягнення мети (візуально у формі драбинки, піраміди тощо). Такий прийом дозволяє кожному учневі рухатися в комфортному темпі, формує відчуття досягнення та самореалізації [4].
- «Зірочка за старання» – система знаків позитивної підкріплювальної оцінки, яка акцентує увагу не лише на результаті, а й на зусиллях, затрачених у процесі навчання. Це сприяє вихованню старанності, наполегливості та внутрішньої мотивації.
- «Пошта добрих слів» – форма взаємооцінювання між учнями, коли вони мають змогу залишати один одному короткі схвальні повідомлення або подяки. Цей прийом розвиває емоційний інтелект, емпатію, культуру позитивного зворотного зв'язку.
- «Комплімент від учителя» – індивідуальне або колективне усне чи письмове схвалення учня з боку педагога, яке є важливою частиною педагогічного впливу. Взаємні компліменти, спрямовані на конкретну дію або рису, підтримує впевненість дитини у власних силах.
- «Нагорода-сюрприз» – використання елементів несподіванки у заохоченні (наприклад, можливість вибору наліпки, гри або цікавого завдання), що викликає додатковий інтерес до навчального процесу та сприяє емоційній розрядці.
- «Хвилина слави» – короткий час упродовж навчального дня чи тижня, коли окремих учень презентує своє досягнення, хобі або роботу перед класом. Означений прийом формує публічну самопрезентацію, підвищує самооцінку й підтримує індивідуальні здібності учнів.
- «Кольорові сигнали» – система умовних позначень (наприклад, червоний, жовтий, зелений), які демонструють рівень виконання завдання або потребу в допомозі. Така методика забезпечує негайний візуальний зворотний зв'язок, спрощує самоконтроль і дає змогу вчителю оперативно реагувати на навчальні потреби.

Успішне впровадження нових підходів до контролю знань потребує відповідної підготовки педагогів. Для цього необхідно проводити тренінги,

методичні семінари, обмінюватися досвідом один з одним [1]. Не менш важливою є підтримка з боку адміністрації закладу освіти, створення умов для використання альтернативних способів фіксації та аналізу результатів в щоденній практиці.

Оцінювання рекомендується розглядати, як процес отримання даних про стан сформованості результатів навчання учнів, аналіз отриманих даних та формулювання на його основі суджень про об'єкт, який оцінюють. Оцінювання доцільно здійснювати з метою створення сприятливих умов для розвитку талантів і здібностей кожного учня/учениці [3]. Це допомагає вчасно виявляти освітні труднощі, адаптувати освітню траєкторію кожного учня та забезпечити індивідуальний підхід.

У практиці початкової освіти все частіше застосовуються електронні засоби для моніторингу вмінь та навичок молодших школярів. Наприклад, цифрові платформи, інтерактивні тести, онлайн-портфоліо учня — усе це сприяє підвищенню інтересу дітей до навчання та створює додаткові можливості для об'єктивного моніторингу навчальних досягнень.

Не менш важливу роль відіграє участь батьків у процесі відстеження успішності дитини. Інформування батьків щодо успіхів молодших школярів та труднощів, дозволяє побудувати партнерську модель взаємодії «учень — учитель — батьки».

Актуальними підходами до оцінювання в початковій школі є спрямованість на формування позитивної мотивації до навчання, підтримку розвитку особистості, формування навичок самооцінювання. Перелічені педагогічні практики зосереджуються на дитині молодшого шкільного віку, її потребах, особливостях розвитку та індивідуальному прогресі. Представлена система оцінювання відповідає сучасним вимогам сьогоденної освіти і є важливим інструментом у формуванні компетентного, самостійного й вмотивованого учня молодших класів.

Отже, сучасна система оцінювання в початковій школі розглядається не лише, як дидактичний інструментарій, а як комплексний засіб підтримки особистісного розвитку здобувача освіти. Її ефективна реалізація можлива за умов належного рівня професійної компетентності педагога, забезпечення методичного супроводу та налагодженої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сучасні підходи. *Початкова освіта*. 2021. №7–9. С.3–7.
2. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: <https://mon.gov.ua>
3. Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua>
4. Словник НУШ: Оцінювання в початковій школі. *Освіторія* URL: <https://mon.gov.ua>
5. Фідкевич О. Л., Бакуліна Н. В. Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Генеза, 2019. 7 с.

МОТИВАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Проблема відсутності мотивації до навчання у вітчизняних закладах вищої освіти сьогодні стоїть дуже гостро. Мотивація до навчання є показником і критерієм успішності та якості професійного становлення майбутніх фахівців. Вивчення мотивації в освітньому процесі пов'язане насамперед із тим, що для більшості сучасних здобувачів освіта стає дедалі більш формальною та зорієнтованою на успішне складання сесій будь-якими способами, а не на набуття нових знань або входження в майбутню професію як фахівця. Водночас деяким студентам бракує креативності, бажання працювати з додатковою літературою, самостійно орієнтуватися в цілях навчання, самодисципліни та бажання проходити практичні роботи чи стажування в реальному житті.

Ще один чинник, що сприяє виникненню даної проблеми, – недостатня психолого-педагогічна компетентність викладачів. Деякі з них не докладають зусиль для мотивації здобувачів освіти, вважаючи, що вони мають бути зацікавлені в результатах свого навчання, інші просто не володіють відповідними прийомами та методами. А освітній процес стає більш формальним, здобувачі не розуміють сенсу вивчення предмета, а такі негативні явища, як списування, пропуски та запізнення, зростають. Ми вважаємо, що розв'язати проблему відсутності у студентської спільноти мотивації в освітньому процесі можна шляхом ознайомлення викладачів із методами та прийомами мотивації та стимулювання навчання, а також шляхом заохочення їх до виконання цієї функції управління навчанням.

Проблему мотивації в освітньому процесі розглядали в своїх роботах М. Артюшина, Л. Бондар, С. Занюк, А. Калініченко, В. Ковальов, М. Кот, Ж. Кушева, Н. Литвинчук, І. Подласий та ін.

Мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людей до поведінки, визначають її тип і спрямовують на досягнення своїх цілей (Калініченко, 2013). З нашої точки зору, навчальна діяльність здобувачів вищої освіти є полімотиваційною, оскільки вона викликана різними мотивами. В освітньому процесі необхідно розуміти мотиви студентської навчальної діяльності та змінювати методику організації освітнього процесу з метою формування позитивних мотивів навчання. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та професійної підготовки студентів (Бондар, Литвинчук, 2020).

Аналіз інформації про формування професійних мотивів освітнього процесу дав змогу виявити умови, що впливають на формування їх позитивних складових. Цими умовами є такі:

- професіоналізм викладача (готовність і здатність викладати);

- ставлення до здобувачів освіти як до компетентних особистостей;
- сприяння самовизначенню здобувачів освіти; розвиток позитивних емоцій;
- організація освітнього процесу як пізнавального;
- використання методів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності;
- визнання найближчих і кінцевих освітніх цілей;
- професійна спрямованість освітньої діяльності (Кот, 2017).

Типи мотивації:

- пряма (ґрунтується на значущості роботи, визнанні та соціальному схваленні результатів праці, почутті особистої відповідальності та самореалізації в процесі роботи);
- непряма (заснована на матеріальних інтересах, формах винагороди і рівнях інтенсивності праці);
- спонукальна мотивація (заснована на страху і відповідальності, тривозі за майбутнє) (Кот, 2017).

Якщо розглядати мотивацію як процес, під час якого чинники впливають на поведінку людини, то її можна розділити на шість послідовних етапів:

1) виникнення потреби (потреба виникає як відчуття того, що людині чогось не вистачає. Ця нестача відчувається сама по собі і «вимагає» задоволення);

2) пошук способів задоволення потреб (наявність потреб вимагає від людини певної реакції. Вона може намагатися задовольнити свої потреби різними способами. Однак здебільшого їй необхідно щось зробити);

3) визначення цілі та напрямку дій (вирішення, що потрібно отримати і зробити, щоб задовольнити свої потреби);

4) виконання конкретних дій (на даному етапі люди прагнуть досягти своїх цілей та докладають відповідні зусилля);

5) отримання винагороди за виконання дій (у результаті певних зусиль людина отримує щось, що має задовольнити її потребу або може бути обміняне на бажаний об'єкт. На цьому етапі стає очевидним ступінь відповідності поведінки людини очікуваному результату. Це може послабити, підтримати або посилити мотивацію);

6) задоволення потреби (залежно від ступеня задоволення потреби, розміру винагороди та її відповідності витраченим зусиллям люди або припиняють діяльність до появи нової потреби, або продовжують шукати засоби для задоволення наявної потреби) (Калініченко, 2013).

Умовами формування позитивних мотивів в освітньому процесі у здобувачів освіти є:

- усвідомлення найближчих (миттєвих) і кінцевих (довгострокових) цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної та практичної значущості набутих знань;
- емоційні форми подання наукової інформації;
- підвищення змістовності та новизни навчального матеріалу;

- професійна спрямованість освітньої діяльності;
- підбір відповідних завдань, зумовлених інформаційними та когнітивними суперечностями в структурі освітньої діяльності;
- розвиток пізнавальних інтересів окремих здобувачів освіти та підтримання пізнавального клімату в навчальній групі (Кушева, 2018).

Отже проблема відсутності мотивації в сучасних закладах вищої освіти зумовлена як недостатньою зацікавленістю здобувачів освіти у глибинному пізнанні предметів, так і низькою психолого-педагогічною компетентністю викладачів. Ефективність освітнього процесу можна підвищити шляхом стимулювання інтересу студентів до професійної підготовки, застосування новітніх методик та усвідомлення значущості знань. Важливо, щоб викладачі сприяли розвитку внутрішньої мотивації, акцентуючи увагу на самостійності, креативності здобувачів освіти та на практичних аспектах навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 67–71.
2. Калініченко А. В. Мотивація та мотиваційний процес: сутність та поняття. *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2013. Вип. № 42. С. 417–420.
3. Кот М. І Професійна мотивація студентів як спосіб активізації навчання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 75 (1). С. 130–132.
4. Кушева Ж. І. Психолого-акмеологічні особливості мотивації навчання студентів ЗВО. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Управління закладами освіти на засадах акмеологічного підходу»*. 2018. С. 286–291.

Ковалевська Наталія Володимирівна

Пасічніченко Анжела Василівна

Зімакова Лілія Василівна

Карапузова Ірина Валеріївна

КОМПЛЕКСНА МОДЕЛЬ ПОБУДОВИ БЕЗПЕЧНОГО, ТВОРЧОГО І ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗДО: ВІД «ЛАВАНДОВОГО ВЕДМЕДИКА ДО СТІН, ЩО ГОВОРЯТЬ»

Сучасний заклад дошкільної освіти — це не лише місце догляду за дітьми, а простір, де формується особистість, розвивається креативність і плекається довіра. У цьому контексті особливої актуальності набуває створення безпечного, інклюзивного та творчого середовища, яке враховує потреби кожної дитини.

Методика «Лавандовий ведмедик» — це інноваційна освітня технологія, адаптована з данської моделі «Дитячий садок без насилля» («Free of Bullying»), яка ґрунтується на філософії *hygge* — створення затишного, безпечного та емоційно комфортного середовища для дітей. Її мета — формування у дітей цінностей турботи, толерантності, чесності та сміливості через гру та

партнерську взаємодію з дорослими. Один з основних принципів методики психологічна безпека - створення середовища, в якому дитина почувається захищеною та прийнятою. Наступний принцип, партнерство між дитиною та дорослим. Вихователь виступає не як контролер, а як партнер, який підтримує та сприяє розвитку дитини. Важливою є свобода вибору у грі, коли діти мають можливість самостійно обирати ігри та види діяльності, що сприяє розвитку їхньої автономії та творчості.

Ця методика організації середовища вбачає дитину в центрі освітнього процесу. Дитина розглядається як активний учасник, а не об'єкт навчання, що забезпечує індивідуальний підхід та врахування її потреб. Кожна дитина отримує свого плюшевого ведмедика лавандового кольору, який символізує легкість, відкритість та творчість. Цей ведмедик стає для дитини другом і порадиником, допомагаючи виражати емоції та розв'язувати конфлікти. У групі також є великий лавандовий ведмідь, який виступає як персонаж, що приходить у гості, сприяючи розвитку соціальних навичок та емпатії. Методика передбачає створення спеціального місця для «житла» ведмедиків, наприклад, стенда з кишеньками або коробки з перегородками. Діти можуть брати своїх ведмедиків у будь-який момент, що сприяє розвитку відповідальності та турботи. Через спільні ігри та взаємодію з ведмедиками діти навчаються розпізнавати та виражати емоції, розв'язувати конфлікти та будувати здорові стосунки з однолітками та дорослими. Методика «Лавандовий ведмедик» є ефективним інструментом для створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища в дошкільних закладах. Вона сприяє розвитку емоційного інтелекту, соціальних навичок та формуванню цінностей у дітей, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості.

Освітня філософія Реджіо Емілія, що виникла після Другої світової війни в однойменному італійському містечку, вважається однією з найінноваційніших моделей дошкільної освіти у світі. Її засновником був педагог Лоріс Малагуцці, який вірив, що кожна дитина народжується з безмежним потенціалом, допитливістю та здатністю до навчання через дослідження. У філософії Реджіо дитина розглядається не як пасивний отримувач знань, а як активний дослідник, який навчається через взаємодію з навколишнім світом, іншими дітьми та дорослими. Освітній процес будується навколо реальних питань, що цікавлять дітей, — саме їхня ініціатива й інтереси стають рушієм навчання. Педагоги не диктують знання, а виступають партнерами, спостерігачами та фасилітаторами процесу пізнання. Так формується середовище, у якому помилки сприймаються як частина навчання, а дослідження — як природна форма розвитку.

Одна з ключових ідей Реджіо Емілії — це концепція середовища як третього вихователя (після батьків і педагогів). Простір у дитячому садку або школі організовується таким чином, щоб стимулювати самостійну активність, співпрацю та креативність.

Середовище має «говорити» до дитини — через відкритість, естетику, розмаїття матеріалів, прозорі стіни, природне світло, дзеркала, доступ до

природи, змінюваність і відкритість до трансформацій. Простір повинен запрошувати до досліджень, викликати інтерес, створювати відчуття безпеки та водночас відкривати нові горизонти для навчання.

Приміщення у стилі Реджіо Емілії часто нагадують відкриті лабораторії — із зонами для експериментів, мистецтва, технічної творчості, сенсорного дослідження. У них широко використовуються природні матеріали, елементи мистецтва, фотографії, документація дитячих проєктів. Простір динамічний — його можна змінювати відповідно до потреб і зацікавлень дітей. Важливу роль відіграють ательє — спеціально обладнані майстерні для візуального, музичного, мовного чи технологічного вираження. Саме тут дитина реалізує себе через "сто мов" — метафору, що символізує безмежність способів самовираження, притаманних кожній дитині. Процеси пізнання і творчості в Реджіо завжди колективні. Діти працюють у групах, спільно вирішують проблеми, розмірковують, створюють проєкти. Така взаємодія формує комунікативні навички, емпатію, вміння домовлятися, співчуття і повагу до думок інших.

Рефлексія — ще один важливий елемент: діти разом із педагогами аналізують свою діяльність, повертаються до пройденого, переосмислюють досвід. У цьому процесі важливою є педагогічна документація — записи, світлини, цитати дітей, які відображають хід їхнього мислення.

Сучасна українська дошкільна педагогіка активно шукає шляхи до гармонійного поєднання світових інноваційних підходів з національними цінностями. Однією з яскравих відповідей на цей запит стала авторська технологія Катерини Крутій — знаної в Україні педагога, доктора педагогічних наук, фахівця в галузі дошкільної освіти. Її методика побудована на глибокому розумінні дитячої природи, емоційної чутливості та важливості національного виховання. У центрі авторської технології — дитина як унікальна особистість, що формується в культурному, ментальному та емоційному контексті саме українського суспільства. Технологія враховує національні традиції, родинні цінності, мову, образний світ української культури, казки, пісні, символіку. Вона не лише передає знання, а й плекатє ідентичність, формує відчуття приналежності до свого народу, землі, культури. Освітній підхід Катерини Крутій базується на інтеграції трьох важливих напрямів розвитку дитини: сенсорний розвиток — як основа пізнання світу через органи чуття. Діти навчаються розрізняти форми, звуки, кольори, запахи, текстури, що активізує їхню пізнавальну активність, уважність, мовлення та образне мислення; казкотерапія та символ-драма — потужні інструменти емоційного розвитку. Через образи, метафори та фантастичні сюжети діти вчаться розпізнавати свої емоції, справлятися з тривогами, формувати позитивну самооцінку, вирішувати внутрішні конфлікти. Казка тут виступає не просто формою розваги, а *ліками для душі*; педагогіка серця — концепція, яка ставить в центр емоційне розуміння, довіру і любов. Це не просто навчання, а взаємини, в яких педагог приймає дитину цілковито, підтримує її емоційно, створює умови для розкриття внутрішнього світу.

Об'єднання цих трьох компонентів дозволяє створити таке педагогічне середовище, в якому: дитина почувається почутою, її емоції визнаються важливими, а досвід — унікальним; дорослий не контролює, а підтримує, створюючи атмосферу без страху, тиску чи оцінювання; взаємодія відбувається на рівні партнерства — з повагою до вибору дитини, з діалогом замість монологу; гра сприймається як простір самовираження і дослідження, а не як засіб маніпуляції чи "прихованого навчання". У такому середовищі дитина відчуває себе в безпеці, розкриває творчий потенціал, вчиться емпатії, емоційній регуляції та будувати здорових соціальних контактів. Це не просто навчання — це виховання серцем, що формує не лише знання, а й глибоку людяність.

Комплексна модель організації середовища в закладі дошкільної освіти передбачає гармонійне поєднання світових інноваційних підходів із національними авторськими практиками, такими як «Лавандовий ведмедик», філософія Реджіо Емілія та технологія Катерини Крутій. У такій моделі середовище виступає не тлом, а повноцінним учасником освітнього процесу — гнучким, натхненним, безпечним і відкритим до змін. В основі цього підходу лежать принципи емоційної безпеки, партнерської взаємодії та свободи у грі, які забезпечують дитині умови для самовираження, дослідження світу та формування власної особистості. Роль педагога трансформується — він стає фасилітатором досвіду, ментором і підтримкою, що сприяє розвитку, а не контролює. Побудова такого середовища — це виховання серцем, де знання поєднуються з турботою, співпереживанням і повагою до дитячої індивідуальності. Саме в такому просторі зростає гармонійна, творча й емоційно зріла особистість.

Список використаних джерел

1. Крутій, К. Л. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті. Київ: Світич. 2020.
2. Новикова, Н. Безпечне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти: теорія і практика. *Дошкільне виховання*, 2021. №4. С. 12–17.
3. Український інститут розвитку освіти (УІРО). Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору у ЗДО. Київ: УІРО. 2023.

Кононенко Володимир Володимирович
Кононенко Сергій Володимирович
Кононенко Наталія Олексіївна

УКРАЇНСЬКІ УЧНІ-БІЖЕНЦІ У НІМЕЦЬКІЙ ШКОЛІ

За даними Федерального міністерства внутрішніх справ на початок квітня 2025 року в Німеччині було зареєстровано близько 1,26 мільйона біженців з України. За період з березня 2022 року кількість українських дітей та молоді, прийнятих до німецьких загальноосвітніх та професійно-технічних училищ зросла більш ніж удесятеро і становила близько 223800 чоловік у першому кварталі 2025 року. Нелегкою була ситуація на початку такого масового

припливу українських біженців для Німеччини і особливо для її системи шкільної освіти. Багатьом дітям з сімей біженців доводилося довго чекати на місце в школі в більшості федеральних земель, тому що не вистачало вільних місць. Багато дітей та молоді, які втекли з України, пережили різні травми, які проявляються дуже індивідуально. Це – порушення сну, підвищена агресивність, соціальна ізоляція або ж вони повністю переставали спілкуватися.

Найбільшим викликом для шкіл була мовна та соціальна інтеграція учнів-біженців. Залежно від федеральної землі організовувалися різні підходи та програми для подолання цієї перешкоди. У деяких випадках це були програми інтеграції та мовної підтримки, а в 11 з 16 федеральних земель створювалися підготовчі класи. Ці класи мали на меті полегшити адаптацію новоприбулих дітей без знання німецької мови в німецьку систему освіти. Вони пропонували інтенсивні уроки німецької мови та сприяли підготовці дітей до переходу до звичайних занять. Новостворені так звані „Brückenklassen“ в Баварії, які базувалися на концепції підготовчих класів, покликані були забезпечити більш індивідуальну мовну та соціальну інтеграцію в шкільну систему та суспільство. Проіснували вони протягом двох років. Замість окремих підготовчих класів деякі федеральні землі зосереджувалися на інтеграції українських дітей безпосередньо у звичайні класи. Це мало на меті прискорити процес інтеграції та уникнути ризику ізоляції. Багато федеральних земель та їхніх шкіл також прагнуть активно співпрацювати з позакласними організаціями, некомерційними асоціаціями та волонтерами, щоб надати додаткову підтримку та ресурси для мовної інтеграції переселенців.

Незалежно від питання про те, як краще організувати клас, щоб добре прийняти дітей-біженців, вирішальною передумовою успішного навчання в німецькій системі регулярної шкільної освіти є володіння національною – німецькою – мовою, з цим сходяться всі фахівці в галузі освіти. На жаль, напевно не існують науково достовірні дані про мовний розвиток дітей-біженців. Зараз спостерігається значний прогрес у вивченні біженцями з України німецької мови. Незважаючи на всі зусилля шкіл та різні програми державної підтримки, асоціації вчителів, зокрема, наголошують, що інтеграція дітей біженців у німецьку шкільну систему була б більш успішною, якби не існувало ряду проблем, які потребують окремого розлогого аналізу.

Кононець Наталія Василівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ «SMARTBLEND: КОУЧИНГ – КОНСАЛТИНГ – КОНТРОЛЬ»

У сучасних умовах трансформації освіти, зумовленої цифровізацією, динамічним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та

необхідністю адаптації учасників освітнього процесу до гнучких моделей навчання, зростає значущість педагогічної майстерності викладача як чинника забезпечення ефективності освітнього процесу, котрий нині в Україні забезпечується різними моделями змішаного навчання. Загалом, змішане навчання – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, аудиторного та онлайн-навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання (Бугайчук, 2016; Даниско, 2018).

Аналітичне осмислення суті різних моделей змішаного навчання (К. Бугайчук, М. Гриньова, О. Даниско, Є. Денисенко, С. Нестуля, О. Нестуля, В. Осташова, А. Сокіл та ін.), вивчення досвіду практики їх упровадження у закладах вищої освіти під час війни, дали нам змогу розробити *інтеграційну модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль»*, яка концептуалізує принцип збалансованості (забезпечення балансу між зовнішньою підтримкою – коучинг, консалтинг – і внутрішньою здатністю до самоконтролю та саморефлексії), і поєднує традиційні та цифрові підходи до навчання, що вимагає від викладача високого рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності, адаптивності та здатності до ефективного управління освітнім процесом у гібридному середовищі.

Інтеграційна модель «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль» репрезентує інноваційний підхід до організації змішаного навчання, в якому відбувається інтеграція трьох взаємодоповнюючих механізмів освітньої підтримки:

- 1) *коучингу* (психолого-педагогічний супровід розвитку мотивації та метарефлексії),
- 2) *консалтингу* (інформаційно-методичне консультування з освітніх стратегій і ресурсів),
- 3) *контролю* (само- та взаємоконтроль як компоненти саморегуляції навчання).

Модель передбачає варіативність сценаріїв навчання, які адаптуються до рівня академічної автономії здобувачів освіти та їхніх потреб у зовнішній підтримці. Її мета – сприяти формуванню стійкої саморегуляції навчальної діяльності студентів шляхом поетапного зменшення зовнішньої педагогічної підтримки та одночасного розвитку внутрішніх регулятивних механізмів через ефективне поєднання очного й дистанційного компонентів.

Модель «SmartBlend» складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: коучинг-компонент, консалтинг-компонент та контроль-компонент (рис. 1):



Рис. 1. Модель змішаного навчання «SmartBlend»

Упровадження моделі «SmartBlend» відбувається за такими етапами (рис. 2):

1) *Діагностично-підготовчий етап* передбачає: визначення рівня саморегуляції студентів; формування навчальних мікрогруп за рівнем автономності та/або знайомство з тими студентами, які обирають виключно індивідуальну освітню траєкторію; ознайомлення з компонентами моделі.

2) *Інтерактивно-моделювальний етап* характеризується: активною фазою коучингу та консалтингу; індивідуалізацією темпу й змісту навчання; частковим делегуванням контролю студенту.

3) *Етап поступового автономного навчання* передбачає: перехід до домінування саморегулятивних стратегій; мінімізацію зовнішньої підтримки; узагальнення досвіду рефлексії та самоконтролю (Гриньова, Кононець, 2025).

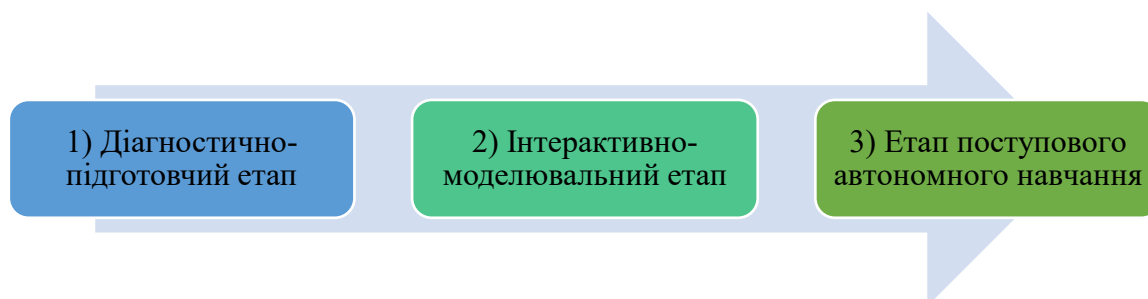


Рис. 2. Етапи впровадження моделі «SmartBlend»

У такий спосіб забезпечується: підвищення рівня академічної автономії студентів; розвиток навичок самомотивації, планування, тайм-менеджменту;

підвищення усвідомленості в навчанні та здатності до самокорекції; ефективніше використання цифрових ресурсів і платформ у процесі самонавчання.

Педагогічна майстерність викладача у такій моделі виступає не лише як сукупність професійних умінь, а як системна здатність викладача гнучко поєднувати ролі ментора, консультанта й аналітика, забезпечуючи:

- якісну побудову освітнього діалогу (коучинг),
- надання своєчасної, професійно обґрунтованої підтримки (консалтинг),
- здійснення ефективного формувального та підсумкового оцінювання (контроль).

Модель «SmartBlend» орієнтована на розвиток самоорганізації, критичного мислення та автономного навчання, що вимагає від викладача вміння створювати ресурсно-орієнтоване, мотивуюче та рефлексивне освітнє середовище. Відтак, майстерність викладача полягає у здатності конструювати дидактичні ситуації, які забезпечують глибоку внутрішню залученість здобувачів освіти, використовуючи потенціал цифрових інструментів у поєднанні з гуманістичним підходом.

Упровадження моделі «SmartBlend» потребує нового бачення викладацької ролі: від транслятора знань – до фасилітатора навчального процесу, коуча (мотиватор і наставник), консультанта (експерт у предметній галузі) та контролера (оцінювач результатів). Це зумовлює потребу в переосмисленні методичних підходів до професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, формування їхньої педагогічної пластичності, цифрової грамотності та комунікативної чутливості як складових педагогічної майстерності. Коучинг сприяє розвитку автономності студентів, консалтинг забезпечує якісне методичне супроводження, а контроль дозволяє відстежувати прогрес і коригувати навчальний процес. Педагогічна майстерність викладача є системоутворюючим фактором, що інтегрує ці компоненти в єдину ефективну стратегію.

З метою розвитку педагогічної майстерності викладача для ефективного впровадження інтеграційної моделі змішаного навчання «SmartBlend: Коучинг – Консалтинг – Контроль» доцільним є проведення на кафедрах тренінгів, семінарів, майстер-класів, вебінарів, консалт-курсів із застосування коучингових технік, методів оцінювання й контролю результатів навчання, освітнього консалтингу (Іщенко, Кононець, 2025).

Таким чином, педагогічна майстерність викладача є ключовою умовою успішного функціонування моделі «SmartBlend», а її розвиток – стратегічним напрямом модернізації вищої освіти в умовах цифрової трансформації.

Список використаних джерел

1. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 54, Вип. 4. С. 1-18.

2. Гриньова, М., Кононец, Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті : монографія. Полтава : Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.
3. Даниско О. Роль змішаного навчання в трансформації сучасної вищої освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. Вип. 4. С. 18-24.
4. Іщенко І., Кононец Н. Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава, 2025. С. 212-244.
5. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. (2021). Варіативні моделі змішаного навчання (blended learning) у вищій школі: досвід ПУЕТ. *Вища школа : науково-практичне видання*. № 11. С. 7–20.
6. Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Svitlana Nestulya, Yevhen Denysenko, Valeriia Ostashova, Anna Sokil (2022). Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(5). 380-391.

**Косенко Анастасія Олегівна
Конєва Тетяна Михайлівна**

СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОВІСТІ ЕРІКА СІГАЛА «ІСТОРІЯ ОДНОГО КОХАННЯ» (МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ)

Повість Еріка Сігала «Історія одного кохання» (1969) є одним із найбільш зворушливих і водночас драматичних творів другої половини ХХ століття, який поєднує простоту викладу з глибоким емоційним і філософським наповненням. Цей твір став знаковим у масовій літературі, здобувши широку популярність серед читачів у різних країнах.

У ньому автор звертається до вічних тем, таких як кохання, втрата, моральний вибір і родинні цінності, що робить повість глибокою і щирою. Критики часто порівнюють «Історію одного кохання» з класичними романами ХІХ століття, зокрема з творами Джейн Остін та Томаса Гарді, підкреслюючи спільність у зображенні глибоких почуттів та етичних дилем.

Актуальність дослідження полягає в тому, що у світі, де домінують прагматизм та швидкоплинність стосунків, твори, які оспівують щирі почуття, набувають особливої цінності. Півість Сігала не лише зачаровує емоційністю, а й порушує теми, які залишаються важливими для кожного покоління. Саме тому аналіз її сюжетно-композиційної структури дає змогу глибше осмислити авторський задум і виявити універсальні смисли, що відгукуються в душі сучасного реципієнта.

Аналіз наукових праць. Попри широку популярність повісті «Історія одного кохання» серед читачів у різних країнах, у науковому дискурсі ця книга досліджена досить фрагментарно. Аналіз наукових джерел свідчить про обмежену кількість публікацій, що присвячені творчості Еріка Сігала, а зокрема сюжетно-композиційним особливостям його найвідомішого твору. У

статті Н. С. Христич та Т. В. Заболотної «Еволюція концепту «LOVE» (Христич, 2021) в англійській мовній картині світу» (2021) повість Сігала розглядається з позицій лінгвістичного аналізу. Ще однією роботою, де згадується повість Сігала, є стаття Д. І. Гребенькової «Твори young adult у шкільній програмі» (Гребенькова, 2023), в якій авторка розглядає твори сучасної літератури, рекомендовані для вивчення в українській школі. Повість «Історія одного кохання» згадується як приклад тексту, що порушує моральні й емоційні питання, близькі підліткам. Однак і тут композиційна структура твору не є предметом спеціального аналізу. Таким чином, можна зробити висновок, що повість Еріка Сігала хоч і привертає увагу окремих дослідників, однак її сюжетно-композиційні особливості залишаються недостатньо вивченими. Це й обумовлює наукову новизну й доцільність даного дослідження.

Мета тез – проаналізувати сюжетно-композиційну будову повісті Еріка Сігала «Історія одного кохання», враховуючи і методичний аспект.

Виклад основного матеріалу. Повість Еріка Сігала «Історія одного кохання» стала символом романтичної прози кінця XX століття. Її художня структура вирізняється емоційною напруженістю, драматизмом і водночас простотою викладу, що дозволяє читачеві глибше співпереживати героям. Сюжетна й композиційна організація твору спрямована на розкриття теми глибокого, трагічного кохання, що розвивається на тлі соціальних і психологічних конфліктів.

Початок повісті присвячений знайомству героїв. Олівер – студент престижного Гарвардського університету, який походить із заможної та впливової родини, тоді як Дженні зображена як скромна студентка музичного коледжу, яка працює та самотійно себе забезпечує. Першу зустріч героїв подано як емоційно насичений епізод, що задає тон усій романтичній оповіді та визначає інтонаційну тональність усього твору, цитуємо: *«Що можна сказати про 25-річну дівчину, яка померла? Що вона любила Моцарта. І Баха. І мене»* (Сігал, 2018, с. 3). Цей емоційний рядок відразу задає загальний настрій твору.

Зустріч двох людей із різних соціальних світів стає початком справжнього почуття, що швидко переростає у велике кохання. Наступна важлива сюжетна лінія – це конфлікт Олівера з його батьком, що виникає через вибір дружини. Батько не приймає Дженні через її соціальне походження, і внаслідок цього Олівер втрачає матеріальну підтримку родини, що змушує молодят починати життя з нуля. Відоме висловлювання Дженні: *«Кохання — це ніколи не говорити „я шкодую“»* (Сігал, 2018, с. 80) стає символом їхньої взаємної підтримки.

Незважаючи на фінансові труднощі, пара зберігає міцні стосунки і щире кохання, яке допомагає їм подолати всі випробування. Олівер так описує їхнє життя: *«Ми не мали грошей, але мали одне одного»* (Сігал, 2018, с. 45).

Подальша частина оповіді присвячена їхньому спільному шлюбному життю. Автор майстерно демонструє, що навіть у простих умовах справжнє кохання здатне приносити щастя. *«Іноді я думав, що ми були найщасливішими*

людьми на Землі» – цими словами Олівер підкреслює радість і піднесення, яке наповнювало їхні будні (Сігал, 2018, с. 67).

Драматичний поворот сюжету настає зі звісткою про тяжку хворобу Дженні – невиліковну лейкемію, що стає переломним моментом у творі. Заключна частина повісті присвячена прощанню. Олівер усвідомлює неминучість втрати і намагається зробити останні дні Дженні якнайщасливішими. Слова автора: «Коли хтось, кого ти любиш, помирає... частина тебе помирає з ним» (Сігал, 2018, с. 87) передають глибину болю і трагедії. Її смерть стає кульмінацією історії, розкриваючи величину їхнього кохання і підкреслюючи його вічність.

Навіть після смерті Дженні її образ залишається в житті Олівера як символ найщиріших почуттів. Повість Еріка Сігала «Історія кохання» має чітко визначену класичну композиційну структуру, що допомагає глибше розкрити внутрішній світ персонажів і посилює драматизм сюжету. Автор із самого початку створює емоційний фон твору, застосовуючи виразні художні засоби.

Висновок. Отже, сюжетно-композиційна структура повісті Еріка Сігала «Історія одного кохання» є класичною, проте водночас глибоко емоційною та драматичною. Вона допомагає автору яскраво розкрити теми кохання, втрати, морального вибору і соціальних конфліктів. Поєднання простоти викладу з сильними художніми засобами створює емоційний резонанс, який зачіпає серця читачів і робить повість актуальною для різних поколінь. Недостатнє наукове вивчення саме сюжетно-композиційних особливостей твору визначає актуальність і наукову новизну даної статті. Подальше дослідження творчості Еріка Сігала дозволить глибше зрозуміти його внесок у світову літературу другої половини XX століття.

Список використаних джерел

1. Гребенькова Д. І. Твори young adult у шкільній програмі / Д. І. Гребенькова. *Філологія XXI століття [Електронне видання]* : зб. наук. пр. студентства й наук. молоді за матеріалами XIII Всеукр. наук.-практ. конф. студентства й наук. молоді, Харків, 27 квіт. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: К. Ю. Голобородько (голов. ред) та ін.]. Харків, 2023. С. 27–33.
2. Сігал Е. *Історія одного кохання* / пер. з англ. Н. Ройченко. Харків: Фоліо, 2018. 160 с.
3. Христич Н. С. Еволюція концепту «LOVE» в англійській мовній картині світу (на матеріалі романів «Історія кохання» Еріка Сігала та «Деліріум» Лорен Олівер) / Н. С. Христич, Т. В. Заболотна. *Нова філологія*. 2021. № 81(2). С. 184-192.

Котломанітова Галина Олександрівна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У наш час в освітній теорії й практиці особлива увага приділяється проблемам родини, батьків, що виховують дітей з інвалідністю, з особливими освітніми потребами (ООП). Найбільшу групу, що входить до поняття «діти з

особливими освітніми потребами», складають діти з порушеннями психофізичного розвитку. Такі діти мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку внаслідок вроджених чи набутих вад. Залежно від виду порушення виділяють такі категорії дітей: з порушеннями мовлення; з порушеннями слуху; з порушеннями зору; з вадами розумового розвитку; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі або глухі; сліпоглухі та ін.); при гіперактивності з порушенням уваги; з раннім дитячим аутизмом.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури показав відсутність єдності в підходах до виховання, навчання й процесу соціалізації дітей з ООП, а також актуалізував необхідність підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, що виховують таких дітей. Проблема включення в освітній процес дітей з ООП є одним з актуальних аспектів сучасної педагогічної науки, таких її галузей, як спеціальна педагогіка, соціальна педагогіка, батьківська педагогіка. Батьки вказаної категорії дітей мають право навчати свою дитину в будь-якій установі загальної освіти (Колупаєва, Таранченко, 2023). Єдність родинної й суспільної освіти регламентується основними законодавчими документами. В основі нової концепції взаємодії родини й освітньої установи лежить ідея про те, що за виховання дітей «несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомогти, підтримати, направити, доповнити їхню виховну діяльність» (8). У контексті інклюзивної освіти батьки, педагоги й фахівці покликані стати співавторами в побудові перспектив і реалізації освітнього маршруту дитини з ООП. У цьому випадку зростає значимість співробітництва педагогів, фахівців із супроводу та батьків у частині узгодження цілей і завдань, розв'язуваних ними, пріоритетів у процесі розвитку дитини, а надалі – планування узгоджених дій і методик у роботі з нею.

Успішному особистісному й соціальному розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку сприяє активна участь в освітньо-виховному процесі батьків дітей. Співробітництво з батьками – найважливіша ланка концепції сучасної освіти. Батьки є першими й основними вихователями дітей, і неможливо забезпечити становлення соціально-адаптивної особистості дитини, якщо батьки не є союзниками педагогів у досягненні цієї мети. Співробітництво означає такий тип взаємодії, який спрямований на одержання результату, що максимально задовільняє потреби всіх учасників взаємодії. Сьогодні найбільш затребувана модель співробітництва з батьками може бути виражена у вигляді тріади «розуміння - підтримка - спільні дії» (Першко, 2010).

Родина багато в чому може допомогти освітній установі, однак часто батьки не володіють високою комунікативною культурою, педагогічним компетенціями, необхідними для формування соціально-адаптивної особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Педагогічна компетентність батьків відносно дитини з особливостями розвитку – це особисті можливості використовувати сукупність відомостей про

специфіку виховання й навчання, взаємодії з дитиною, обтяженою вадою (відхиленням) розвитку; обізнаність стосовно особливостей психічного й особистісного розвитку дитину в нормі й у патології, її вікових особливостей, про способи, технології педагогічного впливу на дитину з обліком її первинних і вторинних порушень у розвитку, а так само вмінь, що стосуються постановки завдань і організації ситуації; умінь, що ставляться до застосування спеціально створюваних ситуацій впливу на дитину й уміння аналізувати свої дії. Окрім того, це здатність розуміти потреби дитини й створити умови для її розумного задоволення, свідомо планувати її освіту і входження в доросле життя відповідно до матеріального достатку родини, здібностей дитини й соціальної ситуації (Нагула, 2012).

Компетентною вважається така діяльність, у якій на високому рівні виконуються функціональні обов'язки, використовуються спеціальні й загальнокультурні знання й уміння, найбільш повно розкриваються здібності й моральні особистісні якості, досягається високий кінцевий результат. Показником компетентності у взаєминах з дитиною є інтерес до неї, а також до вивчення себе самого, своїх дій. Результатом належної педагогічної компетентності батьків дітей вказаної категорії є успішна соціалізація їхньої дитини, соціальна інтеграція, самореалізація дитини з ООП.

Зважаючи на важливість суб'єктної позиції батьків у визначенні й реалізації освітнього маршруту дитини, відзначимо, що батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку самі є об'єктом підтримки й сприяння з боку педагогів і фахівців супроводу. Зацікавлене відношення, суб'єктна позиція батьків у вихованні особливої дитини можуть бути сформовані педагогами й фахівцями: психологами, соціальними педагогами /працівниками, логопедами тощо.

Народження дитини з порушеннями розвитку або з інвалідністю часто викликає дезадаптацію всієї родини, викликає серйозні емоційні переживання, порушує весь уклад життя родини, змінює особливості життя її членів у соціальному просторі. Тільки переживши горе, почуття незадоволеності, провини, безсилля і т.д., прийнявши діагноз дитини, упоравшись із дисфункційними симптомами, батьки здатні більш спокійно розглядати ситуацію розвитку й виховання дитини, більш конструктивно підходити до налагодження взаємодії з педагогами з питань виховання дитини (Єфімова, 2007). Сім'ї з дітьми з вадами розвитку живуть під тягарем багатьох проблем, не кожен батько здатний змиритися з хворобою дитини, адекватно реагувати на поточні проблеми. Відомо, що тривала психотравмуюча ситуація негативно впливає на психіку батьків і ускладнює їх стосунки з дитиною (Кобилянська, 2002).

Таким чином, батьки дітей з ООП потребують допомоги й підтримки, у тому числі психотерапевтичної, спрямованої на зниження в них рівня психоемоційної напруги, початок конструктивних змін і формування як провідної установки: «треба домагатися якомога більшого там, де це можливо».

Підтримка батьків вказаної категорії дітей також пов'язана з їхнім навчанням і вихованням з метою формування знань про особливості дитини внаслідок наявних порушень, формування вмінь використовувати отримані знання для побудови взаємодії з дитиною, а також формування батьківської компетентності. Навчання батьків можливо в трьох напрямках:

- підготовка батька як вихователя;
- навчання батька як учителя своєї дитини;
- виховання батька як союзника, партнера (Панок, 2012).

Окремим напрямком підтримки батьків дітей з ООП є допомога в зміні типу батьківського відношення до дитини, коректування стилю дитячо-батьківських відносин. При неадекватному типі батьківського відношення сприйняття своєї дитини спотворюється, батько не вповні розрізняє його реальних і приписуваних якостей, що приводить до безвідповідального, непослідовного, невизначеного ставлення батьків до виховної практики. Досить часто батьки дітей з ООП мають деструктивні батьківські позиції, для них характерний дисбаланс у змісті спілкування між батьками й дітьми. Ці батьківські позиції можуть бути обумовлені надмірним рівнем опіки у вихованні, недостатніми або надмірними вимогами: заборонами, установками на мінімальні санкції, застосовувані до дитини, що поєднуються з виховною непевністю й тривогою за її життя, здоров'я й успіх. Таким чином, при формуванні позиції союзника в батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку одним із ключових напрямків їх підтримки є дослідження й вплив на тип батьківського відношення (Першко, 2010).

Надання всебічної підтримки батькам дітей з ООП може стати передумовою для вибудовування кооперативних стратегій взаємодії з ними, поступового й послідовного залучення їх в інклюзивний освітній процес по розвитку й вихованню дитини з ООП.

Для формування педагогічної компетентності батьків важливими є наступні завдання:

1. Визначити основні напрямки й зміст взаємодії фахівців закладу освіти з родинами нормотипових дітей і дітей з ООП по формуванню педагогічної компетентності педагогів і батьків.
2. Включити батьків нормотипових дітей і дітей з ООП у різноманітні форми психолого-педагогічної освіти й навчання.
3. Забезпечити матеріально-технічні ресурси для реалізації різноманітних, у тому числі інтерактивних, форм взаємодії з батьками.
4. Забезпечити трансляцію отриманого досвіду педагогічному й батьківському співтовариству різними засобами, формами і методами.

Основною метою взаємодії з батьками є:

- Створення тісного контакту між батьками та вчителями як ресурс, надання постійної допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних із вихованням дітей.
- Участь батьків у громадській діяльності в межах освітнього закладу.

- Підготовка батьків як учасників змін у суспільстві (Єфімова, 2007).

Для формування партнерської взаємодії з батьками, формування батьківської компетентності доцільно використовувати комплекс засобів, різні форми, методи, технології. Робота може бути індивідуальною або груповою (Білоус, 2007).

З урахуванням поставлених цілей і кінцевих результатів робота з батьками дітей з ООП може здійснюється у таких формах:

- загальні інформаційні зустрічі;
- семінари з підвищення кваліфікації батьків, тренінги щодо завдань та обов'язків батьків у процесі виховання та навчання дітей;
- індивідуальне та групове консультування (Панок, 2012).

Сьогодні актуальні нові форми взаємодії батьків і педагогів. Інклюзивний заклад освіти має стати відкритою системою. Базовими принципами діяльності такої системи мають бути: відкритість, гуманізація, демократичність, гнучкість, диференційованість, партнерство у відносинах між дітьми, педагогами, батьками. Одна з форм відкритості інклюзивної освітньої установи – організація роботи психолого-педагогічної вітальні.

Психолого-педагогічні вітальні – одна з форм організації психолого-педагогічного супроводу родин вихованців з ООП. У роботі вітальні неоціненна допомога педагогів і батьків, що сприяють один одному в розумінні можливостей дитини, у розв'язку її специфічних потреб і проблем, в оптимізації її розвитку.

В освітній установі застосовуються різноманітні форми взаємодії з родиною, але часто батьки залишаються недостатньо зацікавленими, не включеними в психолого-педагогічний процес. Відвідування психолого-педагогічних віталень дозволяє батькам навчитися по-новому розуміти своїх дітей, засвоїти методи спільної діяльності, одержати нові знання, які можна буде використовувати в домашніх умовах.

Істотні зміни, що відбуваються в сучасній системі вітчизняної освіти й пов'язані із введенням інклюзивного підходу, характеризують взаємодію суспільного й сімейного виховання інтегративним по змісту, збагачених не тільки психолого-педагогічними, але й спеціальними (щодо родин, що виховують дітей з ООП) знаннями, які необхідні для усвідомлення закономірностей розвитку дитину, його особистісних особливостей, розуміння психолого-педагогічних, правових, природничонаукових основ сучасної родини й сімейного виховання. Уведення нових понять: «психолого-педагогічний супровід родини», «формування, розвиток, підвищення педагогічної компетентності батьків», «партнерська взаємодія» - визначають необхідність пошуку нових форм взаємодії з родиною. Поряд із традиційними формами й засобами взаємодії з батьками виділяють інноваційні, такі як дистанційні форми спілкування (електронна пошта, web сайти), що сприяють розширенню меж відкритості освітньої установи, що практично зарекомендували свою оперативність і продуктивність. Використання інтерактивних форм і методів

взаємодії педагогів з батьками в умовах інклюзивної освітньої установи активізують їх до самоосвіти, викликають рефлексію, стимулюють підвищувати свій виховно-освітній досвід тощо. Умови інклюзивної освітньої установи обґрунтовують необхідність диференційованого підходу до формування педагогічної компетентності батьків і перетворення їх у суб'єкт взаємодії.

Одним із провідних факторів, що забезпечує формування педагогічної компетентності батьків дитини з ООП, є їх соціально-педагогічна підтримка.

Список використаних джерел

1. Білоус В. М. Соціально-педагогічні умови реалізації моделі комплексної медико-психологопедагогічної реабілітації дітей-інвалідів у Луганській області. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем*. Луганськ, 2007. Ч.3. С.235-238.
2. Кобилянська Л. І. Взаємодія соціального гувернера з сім'єю, що виховує дитину-інваліда. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ, 2002. Кн.2. С.57-62.
3. Колупасва А., Таранченко О. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
4. Нагула О. Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_44
5. Налагодження партнерських стосунків з родинами. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. / С. М. Єфімова та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
6. Панок В.Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання. Дніпропетровськ: Свідлер А.Л., 2012. С. 14–23.
7. Першко Г.О. Принципи та функції роботи соціального педагога щодо інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в середовище загальноосвітнього навчального закладу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 2. С. 88-92.
8. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

Кривошеїн Юрій Олександрович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Лідерство визначається як здатність впливати на індивідуальні та групові дії, спрямовуючи їх на досягнення встановлених цілей. Дослідження феномену лідерства та його різноманітних аспектів у студентському середовищі є предметом значної уваги науковців. У своїх працях автори зосереджуються на таких проблемах, як розвиток лідерських якостей та формування студентських колективів, осмислення лідерства з філософсько-антропологічної перспективи ціннісних орієнтацій студентської молоді. Вони також застосовують концепції лідерства, компетентнісний та ситуаційний підходи, аналізують процеси формування лідерської позиції особистості, співвідношення керівництва та

лідерства, а також шукають формули особистісного зростання та індивідуального лідерства в умовах конкуренції.

Незважаючи на значну увагу до феномену лідерства в освітній сфері, залишається багато невирішених питань щодо педагогічного впливу та технологій, які сприяють розвитку лідерських навичок у студентів.

Розвиток лідерських компетенцій у закладах вищої освіти передбачає цілеспрямований комплексний підхід в освітньому процесі. Це реалізується через взаємодію студентства між собою, з кураторами, викладачами, соціальними партнерами та роботодавцями, що сприяє набуттю досвіду лідерської поведінки та розвитку лідерських якостей особистості.

Модель компетенцій є системою визначених вимог до знань, умінь та навичок індивіда на певній посаді, яка детермінується його особистісними особливостями та стратегічними цілями організації, сприяючи їх успішному досягненню. Відповідно, лідерські компетенції у студентському колективі формуються на основі превалювання особистісних якостей окремих суб'єктів діяльності та інтеракції у студентській групі за умови психологічної готовності особистості до організації спільної колективної діяльності, спрямованої на максимально швидке та успішне досягнення спільних групових цілей.

У контексті розвитку лідерських компетенцій студентів, можна виділити такі рівні:

- пороговий рівень: характеризується відсутністю або мінімальним проявом лідерської позиції.
- ситуативний рівень: лідерські якості проявляються під впливом зовнішніх обставин.
- просунутий рівень: відзначається вираженою потребою займати лідерську позицію.

Формування лідерських компетенцій у студентів передбачає розвиток наступних навичок:

- інтелектуальні: готовність до виконання професійних завдань, здатність до генерації та пропозиції нестандартних ідей.
- організаторські: здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність, керувати групою та вирішувати групові завдання.
- виконавчі: здатність до тривалої та інтенсивної роботи з високою ефективністю, адекватна оцінка досягнутих результатів та відповідальність за них.
- соціально-комунікативні: здатність встановлювати взаєморозуміння, ефективно взаємодіяти, вирішувати конфлікти під час виконання групових завдань.

Таким чином, компетенцію лідерства у студентському середовищі можна визначити як інтеракцію лідера з членами групи, що сприяє культивуванню у них лідерських якостей та спільному розвитку внутрішньогрупової суб'єктності до полісуб'єктності. Це є необхідною умовою для появи лідерів трансформаційного рівня. Найвищий рівень розвитку лідерської компетенції (трансформаційна

форма) обумовлений наявністю у суб'єктів метакомпетенції лідерства. Вона включає такі універсальні компетенції, як командна робота, орієнтація на досягнення, взаємодопомога, взаємовплив, орієнтація на служіння іншим, особиста та професійна ефективність, і слугує для полегшення набуття інших компетенцій [3].

Для ефективного формування лідерських компетенцій студентів в умовах закладу вищої освіти необхідно:

1. визначити комплекс організаційно-педагогічних умов, що сприяють формуванню лідерських компетенцій у процесі професійного становлення спеціаліста, відображаючи потреби студентів на кожному етапі їхнього навчання.

2. розробити методику формування лідерських компетенцій студентів в умовах закладу вищої освіти.

3. розробити та впровадити в освітню практику програмно-методичне забезпечення цієї методики [2].

Важливу роль у формуванні та розвитку лідерських якостей студентів у системі вищої освіти відіграє студентське самоврядування, воно є однією з ключових форм виховної роботи у закладі вищої освіти, спрямованою на створення умов для самореалізації студентів у творчій та професійній сферах. Воно вирішує питання в різних аспектах студентського життя, сприяючи формуванню всебічно розвинених, творчих особистостей з активною життєвою позицією та підготовці сучасних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці [4].

До найбільш ефективних організаційних форм студентського самоврядування, що сприяють формуванню лідерських компетенцій, можна віднести:

- форми співуправління закладом вищої освіти: студентські ради, оргкомітети.
- форми реалізації управлінських повноважень: старостати, ради факультетів, ради груп, групові та факультетські збори.
- форми реалізації цільових функцій: студентські клуби, студентські наукові товариства, спортивні комітети, профільні об'єднання на факультетах.
- форми підготовки студентського лідера: кураторські години, самопрезентації першокурсників, профільні зміни в літніх таборах.
- форми соціального партнерства: Ради молоді, студентські форуми молодіжних ініціатив.
- форми оцінки результативності самоврядної діяльності: звіти старост [1].

Проведене дослідження підтвердило запит ринку праці на молодих фахівців з вираженими лідерськими якостями. Ефективне навчання лідерським навичкам передбачає формування у студентів трансформаційної компетенції лідерства, що зумовлена наявністю метакомпетенції лідерства. Остання включає універсальні компетенції, такі як командна робота, орієнтація на досягнення,

взаємодопомога, взаємовплив, орієнтація на служіння іншим, а також особиста та професійна ефективність. Ці універсальні компетенції сприяють набуттю інших професійних та особистісних якостей.

Формування лідерських компетенцій студентів в умовах закладу вищої освіти передбачає наявність комплексу організаційно-педагогічних умов. До них належать, зокрема, активне функціонування студентського самоврядування, впровадження проектно-командних форм діяльності та інші інтерактивні методи. Крім того, необхідними є розроблені методики формування лідерських компетенцій, підкріплені відповідним програмно-методичним забезпеченням.

Список використаних джерел

1. Волкова, Н.П., Наход, С.А., Крижановська, Г.І. (2019). До питання про лідерські якості викладача закладу вищої освіти та шляхи їх розвитку в умовах аспірантури. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, 2 (18). 30–38.
2. Гармаш, С.А., Гашутіна, О.Е. (2009). Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху. *Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності*, 37–44.
3. Є. А. Зеленов, «Формування лідерських якостей як завдання планетарного виховання студентської молоді». *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. № 5(80), с. 70–78, 2017.
4. С. Калашнікова, Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства. Київ, Україна: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010, 380 с.

Куценко Тетяна Іванівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: ФУНДАМЕНТ УСПІШНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН

У сучасному світі, що динамічно змінюється, освіта перестає бути статичною системою передачі знань. Вона перетворюється на рухливий організм, який постійно адаптується до нових викликів, технологій та потреб суспільства. В епоху глобалізації та інформаційних технологій, володіння англійською мовою вже не є привілеєм, а необхідною навичкою для успішної комунікації, доступу до світових знань та особистісного й професійного зростання. У цьому контексті роль вчителя англійської мови стає критично важливою, а його педагогічна майстерність – фундаментом для успішних освітніх трансформацій.

Традиційні підходи до викладання, що базувалися переважно на запам'ятовуванні граматичних правил та лексичних одиниць, вже не відповідають потребам учнів 21 століття. Сучасний освітній ландшафт вимагає від вчителя не лише глибокого знання предмета, а й здатності бути фасилітатором, наставником та агентом змін. Він має готувати учнів не просто до складання іспитів, а до життя в складному, багатокультурному світі, де вміння критично мислити, ефективно комунікувати, співпрацювати та швидко адаптуватися є ключовими.

Саме тому педагогічна майстерність вчителя англійської мови нового покоління виходить на перший план. Вона є комплексом професійних і особистісних якостей, що дозволяють ефективно реалізовувати освітній процес, стимулювати розвиток учнів та сприяти загальним освітнім трансформаціям.

Виділяють такі ключові аспекти педагогічної майстерності:

Глибоке володіння предметом та інноваційні методики викладання.

Вчитель повинен бути взірцем для учнів, демонструючи вільне та впевнене володіння англійською мовою в усіх її аспектах – фонетиці, лексиці, граматиці, прагматиці. Це включає не лише академічне знання, а й вміння використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях.

Замість фронтальних методів, майстерний вчитель активно впроваджує комунікативний підхід, що орієнтований на розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності. Він використовує проєктне навчання, інтегровані уроки (CLIL - Content and Language Integrated Learning), що поєднують вивчення мови з іншими предметами, методику "перевернутого класу", гейміфікацію та інші інноваційні стратегії, які роблять процес навчання інтерактивним, цікавим та особистісно значущим.

Цифрова компетентність та медіаграмотність.

Вчитель нового покоління вільно орієнтується в цифровому освітньому просторі. Він інтегрує онлайн-платформи (Google Classroom, Moodle), інтерактивні дошки, освітні додатки (Kahoot!, Quizlet), віртуальні лабораторії, мультимедійні матеріали та відеоконтент для урізноманітнення уроків та надання учням доступу до автентичних мовних ресурсів.

Вчитель навчає учнів не просто споживати інформацію з інтернету, а критично її оцінювати, відрізняти фейки від достовірних джерел, аналізувати контент та створювати власний. Це особливо актуально в умовах гібридної війни та інформаційного перевантаження.

Психолого-педагогічна компетентність та розвиток soft skills.

Майстерний вчитель розуміє, що кожен учень унікальний. Він здатен враховувати індивідуальні особливості, темп засвоєння матеріалу, когнітивні стилі та потреби, створюючи персоналізовані траєкторії навчання та надаючи адекватну підтримку.

Атмосфера уроку має бути комфортною, безпечною та стимулюючою. Вчитель заохочує учнів до ризику помилятися, вільного висловлення думок, активної взаємодії та співпраці. Це формує в них впевненість у собі та підвищує мотивацію.

Окрім академічних знань, вчитель англійської мови нового покоління фокусується на розвитку таких критично важливих навичок, як критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, командна робота, лідерство та ефективна комунікація, тобто розвиток "м'яких" навичок (soft skills). Ці навички є ключовими для успіху в будь-якій сфері життя.

Постійний професійний розвиток та рефлексія.

Світ змінюється, і вчитель повинен змінюватися разом з ним. Майстерний педагог постійно оновлює свої знання, вивчає нові тенденції в методиці, бере участь у професійних спільнотах, відвідує семінари, вебінари та курси підвищення кваліфікації.

Здатність критично оцінювати власну педагогічну діяльність, виявляти сильні сторони та зони для покращення, аналізувати успіхи та невдачі, коригувати підходи та методи – це ознака високого професіоналізму та прагнення до досконалості.

Вчитель англійської мови нового покоління, який володіє вищезазначеними аспектами педагогічної майстерності, є ключовим фактором для успішних освітніх трансформацій:

Майстерний вчитель здатен зробити вивчення англійської мови не просто процесом, а захоплюючою подорожжю, що призводить до глибокого засвоєння матеріалу та формування стійких мовних навичок.

Школярі, що навчаються у таких вчителів, не тільки вільно володіють англійською, а й розвивають універсальні навички, що дозволяють їм бути успішними у вищих навчальних закладах, на ринку праці та в особистому житті.

Вчитель нового покоління є рушійною силою змін, впроваджуючи нові підходи та технології, що сприяє оновленню та модернізації освітнього процесу в цілому.

Висока педагогічна майстерність вчителя англійської мови підвищує престиж професії педагога та приваблює талановиту молодь до цієї важливої сфери діяльності.

У сучасному світі, де англійська мова є "lingua franca", значення педагогічної майстерності вчителя цієї дисципліни важко переоцінити. Це не просто сукупність знань і навичок, а філософія викладання, що базується на постійному розвитку, інноваціях та глибокому розумінні потреб учнів. Розвиток педагогічної майстерності вчителя англійської мови нового покоління – це не просто бажання, а стратегічна необхідність для забезпечення успішних освітніх трансформацій в Україні та підготовки молоді до викликів і можливостей майбутнього. Інвестиції у розвиток педагогічної майстерності – це інвестиції у майбутнє нашої освіти, нашого суспільства та нашої країни.

Список використаних джерел

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н. П. Баранова. – Харків: ВГ "Основа", 2011. 159 с.
2. Вердіна С. В. Секрети педагогічної майстерності. Уроки для вчителя: мотивуємо учнів, формуємо вміння та навички, виправляємо власні помилки : навч.-метод. посібник. Харків: ВГ "Основа", 2008. 111 с.
3. Ліннік О. П. Професійний стандарт вчителя початкової школи як інструмент підвищення якості освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 65. Т. 1. С. 113-119.
4. Теличко Н. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : Сум ДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. №4 (108). С. 256-265.

5. Теличко Н. В. Роль педагогічної етики у формуванні особистості майбутнього педагога. *Інноваційна педагогіка : науковий журнал*. Одеса : ВД "Гельветика", 2022. Вип. 50, Т.2. С. 101-103.

Лимаренко Тетяна Василівна

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ

За сучасних умов відбувається активний розвиток вітчизняної освіти. Попри повномасштабну війну впроваджуються реформи, оновлюється законодавство, надалі інтегруються положення Концепції Нової української школи. Розвиток освіти можна спостерігати на усіх рівнях. Особливим чином це відображається з точки зору використання інноваційних методів навчання, що зумовлено як позитивними змінами в освіті, так і загалом особливостями сучасного суспільства. З огляду на це, важливим є впровадження інноваційних методів роботи на заняттях хімії, враховуючи важливість та водночас складність цієї дисципліни. Використання сучасних методів робить заняття хімії більш цікавими та зрозумілими для здобувачів, саме це надає можливість їх ще більше залучити до участі у заняттях. Таким чином, підвищується ефективність навчання та загалом рівень підготовки здобувачів.

Інноваційні методи роботи можна вважати проявом інновацій в освіті. Згідно з визначенням, інновації є кінцевим результатом інноваційної діяльності, що проявляється у якості нового або вдосконаленого продукту чи технологічного процесу, що наділений якісними перевагами під час використання або проєктування, виробництва, збуту, і при цьому використовується у практичній діяльності та має суспільну перевагу [1]. Інновації в освіті, відповідно, є процесом створення, впровадження та розповсюдження у освітній практиці певних нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісного іншого стану [2]. Враховуючи це, інноваційні методи роботи або інноваційні методи навчання є такими методами навчання, які передбачають використання сучасних та нетрадиційних підходів до роботи здобувачів, тим самим підвищують ефективність процесу навчання.

Звертаючись до інноваційних методів роботи, які можуть бути впроваджені на заняттях хімії, варто відмітити наступні:

- Інтерактивні методи навчання;
- Проєктні методи навчання;
- Використання цифрових технологій;
- Використання технологій віртуальної та доповненої реальності.

Розглянемо особливості використання інтерактивних методів навчання. Згідно з визначенням, інтерактивні методи навчання є способом активної

взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, у контексті якого слухачі можуть перестати грати пасивну роль, тим самим активно залучаючись до роботи. Крім того, інтерактивні методи навчання також є впорядкованим способом активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виникає між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Особливістю даного способу є те, що він спрямований на успішне досягнення цілей та завдань освіти, завдяки чому існує можливість накопичити в учасників соціальний досвід спілкування та освоїти соціальні концепції організації навчальної діяльності [3].

На заняттях хімії доречно використовувати наступні інтерактивні методи [4]:

- Мікрофон – передбачається швидке опитування здобувачів з метою перевірки розуміння теми. Окрім цього, це може бути визначення думки учнів з приводу певного питання на початку заняття, яке буде стосуватись;
- Мозковий штурм – передбачає надання проблемного запитання, стосовно якого здобувачі можуть розмірковувати, тим самим висловлюючи власну обґрунтовану думку;
- Метод групового дослідження – аналог методу роботи у групі, але є більш проблемно орієнтованим. Здобувачі мають об'єднатись у групи, досліджуючи певний аспект теми та презентуючи надалі результати;
- Розв'язання ситуаційних задач – можна запропонувати аналіз реальних чи змодельованих проблем;
- Метод пошуку аналогій – даний метод дає можливість краще зрозуміти нові поняття з певної теми заняття тощо.

Також важливим є застосування проєктних методів навчання або проєктного навчання. Основною особливістю реалізації проєктного навчання здобувачів є виконання та створення навчальних проєктів, які, у свою чергу, мають різне спрямування, можуть застосовуватись на різних етапах навчальної діяльності здобувачів та мати різний характер. Згідно з визначенням, навчальний проєкт є формою та результатом діяльності здобувачів, що спрямована на досягнення певної мети, розв'язання певної проблемної задачі, що здійснюється під час навчання.

З огляду на це, навчальний проєкт є результатом та матеріальним проявом проєктного навчання, є науковою, дослідною, прикладною або творчою роботою здобувачів або одного здобувача, що може мати різний характер. Також навчальний проєкт передбачає певне матеріальне втілення. Це може бути реферат, доповідь, презентація, творча робота (наприклад, настінна газета, колаж, відео, фільм, плакат тощо), макет або модель чогось, практичні результати експерименту здобувачів [5]. На заняттях хімії навчальні проєкти можуть мати різне спрямування. Здобувачі можуть працювати над хімічними дослідженнями, а також вирішенням прикладних завдань. Наприклад – створення проєкту з утилізації пластикових відходів чи інших видів сміття, що наразі є особливо актуальним.

Цікавим та корисним є впровадження цифрових технологій. Передбачається використання наступних цифрових технологій та засобів навчання:

- Комп'ютери та комп'ютерні технології;
- Онлайн-платформи;
- Цифрові додатки;
- Штучний інтелект;
- Віртуальна та доповнена реальність;
- Робототехніка;
- Спеціальні навчальні ігри з використанням цифрових технологій (гейміфікація) тощо.

Поширеним є впровадження спеціалізованих онлайн-платформ та цифрових додатків, у яких можливо створити спеціальні вправи та надалі використовувати їх під час занять. Серед них можна визначити такі:

- Kahoot!;
- LearningApps;
- Quizlet;
- НаУрок та Всеосвіта тощо.

Важливим є те, що з їх допомогою можна створити інтерактивні вправи, тести, а також інші цікаві завдання, які допоможуть підвищити зацікавленість та мотивацію здобувачів. Тим самим ефективність навчання буде суттєво зростати.

Останнім часом все більш актуальним серед науковців стає проведення досліджень стосовно можливостей використання технологій віртуальної та доповненої реальності. Віртуальна реальність (Virtual Reality, VR), згідно з визначенням, є технологією, яка надає можливість користувачу повністю зануритись у штучно створене за допомогою використання можливостей комп'ютера віртуальне середовище. Так, завдяки таким технологіям здійснюється свобода пересування, надається можливість управляти своїми рухами у просторі, предметами, чути звуки тощо. Разом з тим, технології віртуальної реальності можуть передбачати або повне, або неповне занурення. Доповнена реальність (Augmented reality), у свою чергу, є технологіями та методами, що дають можливість накласти об'єкти реального світу та середовища на спеціальні 3D-віртуальні об'єкти завдяки використанню пристроїв AR, окрім цього, надають можливість віртуальним об'єктам перебувати у взаємодії з об'єктами реального світу з метою створення певних передбачуваних значень [6; 7].

Як в освітньому процесі в цілому, так і на заняттях хімії, можна використовувати наступні додатки:

- Google Expeditions на основі Google Cardboard та смартфонів, який допомагає організовувати віртуальні подорожі, вивчати анатомію тіла тощо;

– Labster – програма електронного навчання, за допомогою якої викладач має можливість створити власну віртуальну лабораторію, у якій можна проводити досліди разом із здобувачами;

– Assemblr Studio – спеціальний додаток, що дозволяє переглядати готові об'єкти з окремих категорій (освіта, наука, мультиплікаційна анімація, природа, техніка тощо).

В цілому, впровадження інноваційних методів роботи – у контексті інноваційних методів навчання, засобів та технологій – є особливо корисним під час занять хімії. Таким чином існує можливість суттєво підвищити ефективність навчання, збільшуючи зацікавленість здобувачів та рівень їх навчальної мотивації. Завдяки цьому вдасться покращити в цілому процес викладання, що має вагоме значення для сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Поняття та види інновацій. Поняття інноваційної діяльності та її предмет. URL: <https://buklib.net/books/37223/>
2. Рибальченко А.М. Педагогічна інновація як прогресивна зміна в освіті. URL: <https://dSPACE.pdau.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8b4c1732-13f5-439a-92f9-55c98191eace/content>
3. Інтерактивні методи навчання. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2316-interaktyvni-metody>.
4. Баранчук К. А. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/34944/1/Матеріали-II-Інтернет-конференції-молодих-вчених-«Перспективи-хімії-179-180.pdf>
5. Дикака Н., Глазова О. Організація проектної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти у процесі вивчення неологізмів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2019. №3-4 (66-67). С. 145-152
6. Сороко Н. Використання віртуальної реальності для підтримки STEAM підходу в закладах загальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. №1 (48). С. 387-390
7. Мельник І., Задерей Н., Нефьодова Г. Доповнена та віртуальна реальність як ресурс навчальної діяльності студентів. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25746/1/I_Melnyk_Virtyalna_realnist_FITU.pdf

Литвин Лариса Миколаївна

МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛІ

Педагогічна майстерність учителя літератури покликана забезпечити високий рівень педагогічної взаємодії з учнями. У багаторічних методичних дослідженнях обґрунтовуються окремі шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя української літератури (Т. Бугайко, С. Жила, О. Куцевол, Л. Мацько, В. Мельничайко, Є. Пасічник, М. Пентилюк, В. Сидоренко, Б. Степанишин, Г. Токмань, А. Фасоля, В. Шуляр, Н. Волошина та ін.). Серед них небагато праць останніх років.

Педагогічна майстерність – це сукупність певних професійних якостей особистості вчителя, що зумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної

підготовленості, здатності оптимально вирішувати педагогічні завдання. Сьогодні українська педагогічна наука виокремлює чотири основні характеристики майстерного вчителя: 1) гуманістична спрямованість; 2) професійна компетентність; 3) педагогічні здібності; 4) педагогічна техніка (Філатова, 2021).

Предметний етап набуття учнями літературної компетентності відповідно до Концепції літературної освіти в Україні, Державного стандарту базової і повної середньої освіти пов'язаний із засвоєнням шкільного курсу української літератури.

Назвемо твори давньої літератури за модельною програмою Т. Яценко та ін. Модельну навчальну програму побудовано за тематично-жанровим принципом, у ній поєднуються тексти усної народної творчості, давньої та нової літератури за визначеними темами.

У 5 класі. Минуле українського народу: легенди, перекази, літописні оповіді. 1. Легенди. 2. Народні перекази 3. Літописні оповіді «Повість минулих літ»: «Три брати – Кий, Щек, Хорив і сестра їхня Либідь» (у переказі В. Близнеця), (скорочено). «Повість минулих літ» – перший історичний твір на землях Київської Русі, пам'ятка XII ст., основа українського літописання. Змалювання вчинків літописних героїв. Уславлення засновників Києва. Героїчний зміст літопису, його сюжети в різних видах мистецтва. ТЛ: літопис. Літописна оповідь із «Повісті минулих літ»: «Подвиг юнака» (у переказі В. Близнеця).

У 6 класі. Мудрість байки. Г. Сковорода. Байка. «Бджола і Шершень».

У 8 класі. Прадавня Україна в дзеркалі літератури. Своєрідність давнього українського письменства. Періоди розвитку давньої літератури, її світоглядні, естетичні, мовні особливості. Письменство як частина культури Русі, його стилі та жанри (оглядово). Володимир Мономах «Повчання дітям» (скорочено). Жанр повчання. Духовний заповіт київського князя нащадкам. Втілення у творі моральних принципів і традицій княжої доби. ТЛ: монументалізм, орнаменталізм, повчання.

Заповідь любові: Біблія та українська література. Біблія – одна зі священних книг людства: історія створення, автори, побудова, жанрова структура (оглядово). «Євангеліє від Матвія» (заповіді 22: 34-40; 25:31-40). Постать Ісуса Христа. Ключові заповіді християнства – основа загальнолюдської моралі. Біблія та українська література. Переклади Біблії українською мовою. Біблійні сюжети в українській літературі (оглядово). ТЛ: переспів.

Література козацької України. Українське бароко. Барокова поезія (оглядово). ТЛ: курйозний вірш, зоропоезія. Семен Климівський «Їхав козак за Дунай». Фольклорні мотиви, образна символіка вірша, особливості ритмомелодики.

Однією із тенденцій в літературній освіті є оновлення змісту навчальних програм для базової школи, зокрема матеріалу для читання. У проаналізованій модельній програмі дуже мало творів давньої літератури, хоча вони цілком

відповідають завданням Нової школи та психологічним особливостям сучасного учня. Фактично для вивчення рекомендовано кілька творів: «Повість минулих літ», «Повчання дітям» Володимира Мономаха, «Бджола і Шершень» Григорія Сковороди, «Їхав козак за Дунай» Семена Климовського, уривки з Біблії. Натомість включені твори модерної літератури.

Науковці і вчителі прийшли до думки, що сучасне покоління дітей має особливості у сприйнятті художніх текстів. Через великий потік інформації перед учнями постала проблема уваги і зосередженості, для них стає властивою кліпова поведінка. Н. Грицак зазначає, що «кліпова поведінка – це специфічна модель соціальної діяльності сучасної людини, для якої водночас притаманна різноманітність і багатофункціональність; фрагментарність і здатність швидко акумулювати велику кількість знань, незавершеність початої діяльності та природна допитливість; нелогічність і працьовитість» (Грицак, 2018).

Г. Клочек помітив цю особливість і виніс на обговорення зацікавленої спільноти свої міркування про цю проблему ще в перебігу обговорення програми в 2017 році. Він пропонує здійснити такі заходи як корективи змісту та методів викладання літератури, враховуючи зниження читацької активності, зникнення культу книги, як наслідок назагал низький рівень читацької культури; літературна освіта і кліпова свідомість, зменшити негативний вплив від якого може лише читання високохудожніх творів (Клочек, 2017).

Для успішної реалізації потенціалу літературної освіти потрібне, на думку Г. Клочека, збільшення годин на викладання літератури, оновлення навчальних програм, висока професійна майстерність педагога.

В. Сидоренко пропонує «перейти від асоціативної, статичної моделі знань до динамічно структурованої системи розумових дій, від репродуктивного, знаннєвого навчання до творчо-діяльнісного, проблемного і допоможуть такі активні методи: евристичне спостереження, конструювання, моделювання, порівняння, смислове бачення, метод творчої реалізації, метод незакінчених речень, асоціативних рядів, озвучування очікуваних результатів, формулювання запитань до тексту, проведення лінгвістичних експериментів, створення дослідницьких проектів тощо (Сидоренко, 2018).

Л. Філатова вважає, що в навчальний процес варто впроваджувати інтерактивну модель. «Інтерактивні технології освітньому процес змінюють вектор проведення уроків української літератури у бік активного залучення здобувачів освіти базової школи до діалогічної взаємодії» (Філатова, 2021). Вона пропонує інтерпретацію художнього твору, його змістових і формальних особливостей, а також естетичної природи. Науковиця слушно зазначає, що всі рівні аналізу тексту: проблемно-тематичний, жанрово-стильовий і наративний, – слід вивчати на лекціях-діалогах.

Концепція Нової української школи в частині мовно-літературної освітньої галузі спрямована на формування ключових і предметних компетентностей, серед яких – використання інформаційно-цифрових засобів, елементів медіа-технологій. Результати навчання учнів покращуються в колективній та груповій

діяльності. Широкого застосування під час викладання української літератури мають набути електронні підручники. На уроці літератури інноваційні технології спрямовані на розвиток в учнів умінь бачити проблеми, виявляти суперечності, висувати гіпотези, оригінальні ідеї, аналізувати, трансформувати та синтезувати інформацію, здійснювати пошук, дослідницьку діяльність (Філатова, 2012).

Г. Токмань, аналізуючи монографію літературознавця-медієвіста М. Корпанюка «Перунова звитяга нації» та зважаючи на актуальність, вважає за доцільне рекомендувати для вивчення теоретичні основи методики, побудовані на принципах, до яких відносять «інтеграцію з історією України, історичну конкретизацію художнього хронотопу творів із зображенням збройної боротьби, персоналізацію художньої версії мілітарної історії України, контекстуальність, духовну спадковість українського воїнства, поєднання уваги до видатних особистостей і до простих бійців, критичне осмислення уроків війни, аналіз естетичного рівня мілітарних мотивів, їх екзистенційну спрямованість» (Токмань, 2024).

У перебігу дискусій щодо програми з літератури, яка сформувалася 2017 р. П. Білоус висловив думку щодо частини з давньої літератури. «У нашій освітній практиці переважав підхід до давніх пам'яток «не з того боку»: апелювали до історичних, економічних джерел, з'ясовували обставини, авторство, фактичні передумови появи твору, а його художність, закодована в образах, стилі, пафосі, була на другому плані, а то й залишалася поза увагою» (Білоус, 2017)

Для удосконалення педагогічної майстерності учителів при вивченні тем із давньої літератури важливе напрацювання методів, технологій, прийомів вивчення родо-жанрової природи цих текстів, спільне та відмінне з фольклором та новою українською літературою.

Список використаних джерел

1. Білоус П. Давня українська література: засіб пізнання і виховання чи мистецтво слова? *Дивослово*. 2017. № 2. С. 12-15.
2. Грицак Н. Р. Літературна освіта молоді та проблема кліпового мислення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (75), Issue: 181, 2018. N с. 25-28.
3. Ключек Г.Д. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування. *Дивослово*. 2017. №1. С. 7–11.
4. Модельна навчальна програма «Українська література. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (у редакції 2023 року) (автори: Яценко Т. О., Пахаренко В. І., Слижук О. А, Тригуб І. А., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Овдійчук Л. М., Дячок С. О., Макаренко В. М.). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/27.11.2023/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.27.11.2023.pdf> (дата звернення: 10.05.2025).
5. Модельна навчальна програма «Українська література. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Олесь Слижук, Ірина Тригуб). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/31-12-2024/ukrayinska-literatura-7-9-kl-yatsenko-ta-in-31-12-2024.pdf> (дата звернення: 10.05.2025).

6. Сидоренко В.В. Концептуальні засади Нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*. 2018. №5. С. 4-21.
7. Токмань Г. Теорія професора Миколи Корпанюка як основа методики вивчення міліарних мотивів на уроках української літератури у школі. *Освітні обрії*. 2024. № 1 (58). С. 29-32.
8. Філатова Л. С. Педагогічна майстерність : навчальний посібник для здобувачів вищої освіти педагогічних університетів за спеціальностями 013 Початкова освіта; 016 Спеціальна освіта. Харків : ХНПУ, 2021. 90 с.

Лук'яненко Олександр Вікторович
Майстрок Назар Михайлович

ПРОФЕСІЙНА ТРАНСФОРМАЦІЯ МУЗЕЙНОГО ПЕДАГОГА: РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СФЕРІ КУЛЬТУРНОЇ ДИПЛОМАТІЇ

У сучасному світі, що дедалі більше глобалізується та цифровізується, зростає потреба в нових формах професійної діяльності музейного педагога. Його роль вже не обмежується лише освітньо-виховною функцією в межах музейного простору. Музейний педагог постає як ключова фігура у процесах культурної дипломатії, міжкультурного діалогу та просування національної ідентичності на глобальному рівні. У зв'язку з цим зростає потреба в трансформації його професійних компетентностей відповідно до вимог сучасного суспільства.

Культурна дипломатія – це форма м'якої сили, яка забезпечує позитивне сприйняття держави через культуру, мистецтво та гуманітарні ініціативи. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, це обмін ідеями, інформацією, мистецтвом та іншими аспектами культури між країнами та народами з метою взаєморозуміння. У цьому контексті музей є не лише сховищем артефактів, але й платформою для комунікації, інтерпретації та міжкультурної взаємодії. Відтак, музейний педагог стає провідником між культурними смислами, глядачами, націями.

Традиційний підхід до роботи музейного педагога передбачав проведення екскурсій, лекцій, майстер-класів. Однак сьогодні він має виконувати функції інтеркультурного посередника; організатора міжмузейних міжнародних ініціатив; експерта з культурної дипломатії; медіатора у міжкультурному конфлікті; аналітика культурних політик. Така трансформація вимагає від педагога володіння новими компетенціями, зокрема у сфері комунікації, PR, культурного менеджменту, а також розуміння геополітичного контексту.

Крос-культурна комунікативна компетентність – це здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур, враховуючи соціальні, ментальні, мовні відмінності (Byram, 1997). Музейний педагог повинен не лише знати специфіку іншої культури, але й бути емпатичним посередником у діалозі між культурами. Культурна дипломатія дедалі частіше реалізується у віртуальному просторі: через віртуальні виставки, онлайн-презентації, соціальні мережі.

Музейний педагог має володіти інструментами цифрової комунікації, вміти створювати контент, адаптований до мультикультурної аудиторії (Karp, 2004). Особливої актуальності набуває етична рефлексія в контексті роботи з чутливою культурною спадщиною – колоніальним мистецтвом, пам'ятками геноциду тощо. Педагог повинен дотримуватися принципів інклюзивності, історичної правди та культурної поваги (Лук'яненко, Винничук, 2022). Педагог має бути здатним ініціювати, розробляти та реалізовувати міжнародні освітні й культурні проєкти, формувати міжінституційні партнерства, готувати грантові заявки, вести публічні комунікації.

В умовах війни Росії проти України музеї України стали важливими осередками інформаційного спротиву, репрезентації культурної ідентичності та правди про події в Україні. Так, Київський воєнний музей веде свою діяльність як ключовий актор у конструюванні української ідентичності. Зіткнувшись із самими воєнними подіями в безпосередній близькості від столиці, музей вдається до різких історичних порівнянь, щоб класифікувати насильницький досвід сьогодення. Початком проєкту «Український Схід» стала виставка військових трофеїв, організована в липні 2014 року перед входом до будівлі музею. Важка військова техніка, включаючи танк Т-67БВ та пускову установку «Град» БМ-21, мала на меті проілюструвати масштаби воєнних операцій та представити докази участі російської федерації у військових операціях на сході країни. З 2015 року виставка «Український Схід» поступово займає все більше місця на першому поверсі будівлі музею. З самого початку це була виставка, присвячена російській агресії та російсько-українській війні, і куратори цього проєкту дуже серйозно поставилися до завдання ознайомити як українців, так і іноземних відвідувачів з тим, за кого і за що воює Україна. Крім того, співробітники музею організували тимчасові тематичні виставки, присвячені, серед іншого, дитинству на війні, військовополоненим та військовим капеланам. З 2015 року у Воєнному музеї також регулярно проводяться зустрічі з учасниками бойових дій, покази документальних фільмів, презентації книг, пов'язаних з триваючим конфліктом, лекції істориків та журналістів, а також періодичні зустрічі для сімей, які втратили близьких на війні. Завдяки цьому виставка «Український Схід» стала «простором пам'яті та емоцій», місцем зустрічей та спогадів про тих, хто віддав своє життя, захищаючи український суверенітет. через серії онлайн-презентацій та виставок (Olzacka, 2023).

Окрім цього, музейна педагогіка в Україні нині орієнтується і на реабілітацію та адаптацію родин вимушених переселенців до нового середовища. Прикладом є діяльність Полтавського художнього музею «Галерею мистецтв» імені М. Ярошенка. Традиційним явищем стало запрошення містян на внутрішньо переміщених осіб на Сімейну неділю, під час якої відбуваються знайомства з картинами та мистцями. Наприклад, 4 травня 2025 р. відбулася Сімейна неділя- презентація виставки «Пастельна симфонія кольору та світла» і майстер-клас «Дотик кольору» Інни Сіроштан. Родини вимушених переселенців відвідують заходи безкоштовно, усі охочі можуть долучитися до івентів за

музейним квитком. Педагогічна майстерність музейного педагога є одним із визначальних чинників ефективної взаємодії з аудиторією та результативної реалізації освітніх функцій музею.

Вона охоплює комплекс особистісних, комунікативних, методичних і творчих умінь, що забезпечують якісну організацію навчально-виховного процесу в музейному просторі. Це не лише про вміння «провести екскурсію», а про здатність викликати емоційний відгук, актуалізувати культурну пам'ять, заохотити до рефлексії, критичного мислення та ціннісного осмислення мистецтва й історії.

Сутність педагогічної майстерності музейного педагога полягає в гармонійному поєднанні теоретичних знань, практичних навичок і креативного підходу до побудови навчально-комунікаційного процесу. Вона передбачає глибоке розуміння змісту музейного об'єкта, здатність інтерпретувати його у доступній і водночас науково виваженій формі, використовуючи сучасні освітні стратегії, враховуючи вік, інтереси, культурний бекграунд і соціальні особливості аудиторії.

Складниками педагогічної майстерності є знання історії, мистецтва, музейної справи, методик викладання, а також здатність до міждисциплінарного мислення. Комунікативна майстерність передбачає вміння налагоджувати емоційний контакт, будувати відкритий діалог, коригувати подачу матеріалу залежно від реакцій аудиторії. Акторська виразність має на увазі використання міміки, інтонації, жестикуляції як інструментів емоційного залучення відвідувачів.

Формування педагогічної майстерності музейного педагога – це процес тривалий, послідовний і системний. Він відбувається ході професійної освіти під час базової підготовки у галузі педагогіки, культурології, мистецтвознавства. Важливою є практика в музеї, що передбачає залучення студентів до проведення екскурсій, проєктної діяльності, волонтерських ініціатив. Вагому роль відіграє наставництво як обмін досвідом з досвідченими фахівцями, участь у стажуваннях, музейних школах. Таким чином, педагогічна майстерність музейного педагога – це не статика, а динамічна якість, що розвивається через постійну практику, саморозвиток, відкритість до нового та усвідомлення себе не лише як викладача, а й як культурного провідника, інтерпретатора і модератора діалогу між минулим і сучасним

Важливу роль у трансформації відіграє оновлення освітніх програм для підготовки музейних педагогів. Зокрема, в українських ЗВО запроваджуються курси на зразок «Культурна дипломатія та музеї»; «Міжнародні культурні проєкти»; «Крос-культурна педагогіка». Прикладом є оновлені програми підготовки бакалавра та магістра спеціальності В 12 Культурологія та музеєзнавство кафедри культурології, філософії та музеєзнавства Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, де акцент зроблено на практичній підготовці педагогів до роботи в міжкультурному середовищі.

Попри позитивні тенденції, процес професійної трансформації музейного педагога стикається з рядом проблем. Серед них нестача фахових тренінгів і програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на культурну дипломатію; недостатній рівень володіння іноземними мовами, що ускладнює міжнародну взаємодію; брак підтримки від державних структур у реалізації міжкультурних проєктів (Лук'яненко, 2024). Майбутнє професії музейного педагога пов'язане з розширенням міжнародних партнерств; інтеграцією до глобальних платформ культурного обміну та активною участю у створенні культурної політики на національному рівні. У цьому контексті вкрай важливо формувати систему постійного професійного розвитку, підтримки мобільності фахівців, академічних обмінів.

Професійна трансформація музейного педагога є відповіддю на глобальні виклики сучасності. Вона вимагає переосмислення ролі фахівця в музеї – від освітянина до повноцінного культурного дипломата, здатного здійснювати міжкультурну комунікацію, формувати позитивний імідж країни та працювати на глобальному рівні. Від ефективності цього процесу залежить не лише майбутнє музейної педагогіки, а й позиціонування української культури у світі.

Список використаних джерел

1. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol: Multilingual Matters / Channel View Publications. 1997, 124 p.
2. Karp C. Digital Heritage and Future Museums. Issues and Methods in the Presentation and Preservation of Digital Heritage. *ICOM News*. 2004. №4. P.23.
3. Лук'яненко О. В., Винничук Р. В. Традиційні та інноваційні педагогічні технології формування цінностей магістрів гуманітарної галузі у процесі професійної підготовки. *Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education*. 2022. №12. С.24-33.
4. Olzacka E. The War Museum on the frontline. *History and Cultural Heritage in Eastern Europe*. 2023. URL: <https://www.copernico.eu/en/blog-post/war-museum-frontline>
5. Лук'яненко, О. Залучення стейкхолдерів до формування загальних і фахових компетентностей здобувачів освіти гуманітарної галузі знань. *Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education*. 2024. №16. С.17–26.

**Лущай Оксана Володимирівна
Цигура Галина Олексіївна**

ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНОЇ ГІМНАСТИКИ

У сучасних умовах розвитку суспільства зростає увага до проблеми гармонійного, всебічного розвитку особистості, зокрема на етапі дошкільного дитинства, коли закладаються основи фізичного, психічного, емоційного та соціального здоров'я дитини. Старший дошкільний вік є особливо чутливим періодом для розвитку фізичних якостей, координаційних здібностей, емоційної стійкості та навичок спілкування, що у подальшому впливають на успішність навчання в школі та загальний розвиток дитини. У цей період закладаються

основи здорового способу життя, активної життєвої позиції та гармонійного розвитку (Беленька, 2016).

З вищевказаного випливає, що особливої актуальності набуває необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів, здатних забезпечити гармонійне поєднання фізичного, інтелектуального, емоційного й соціального розвитку дитини. Одним із таких засобів є спортивна гімнастика, що має потужний потенціал цілеспрямованого впливу на різні аспекти розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Спортивна гімнастика як багатофункціональний вид фізичної активності сприяє зміцненню здоров'я дитини, формуванню правильної постави, розвитку витривалості, сили, гнучкості, координації, а також формує вольові якості, дисципліну, самостійність та впевненість у собі. Заняття гімнастикою також мають естетичний характер, що позитивно впливає на емоційний стан та творче самовираження дітей (Galamanzhuk, Smolianko та ін., 2022).

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання спортивної гімнастики як ефективного засобу всебічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, що обґрунтовує вибір теми дослідження.

З огляду на актуальність теми, варто проаналізувати наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених. Проблему розвитку рухової активності було неодноразово досліджено такими вченими як: Л. Гаращенко, Л. Галаманжук, М. Носко, Л. Прокоф'єва, С. Дудіцька, Р. Шульгіна та ін. Окрему увагу в наукових публікаціях Г. Бигар, Н. Захарасевич та ін. приділено ролі гімнастичних вправ як засобу формування навичок саморегуляції та розвитку координації рухів (Беленька, 2016, Galamanzhuk, Smolianko та ін., 2022, Носко, Кривенко, Маневич, 2001).

Мета дослідження: розкрити педагогічний потенціал спортивної гімнастики як засобу формування всебічного розвитку дітей старшого дошкільного віку та визначити ефективні підходи щодо її використання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Всебічний розвиток дитини – ключове завдання дошкільної освіти, що передбачає гармонійне формування фізичних, пізнавальних, соціально-комунікативних, емоційно-вольових та моральних якостей. Старший дошкільний вік (5–6 років) надзвичайно важливий період, коли відбувається активне становлення особистості, інтенсивне зростання й удосконалення основних функцій організму, що створює сприятливі умови для цілеспрямованого педагогічного впливу. Одним із найефективніших інструментів такого впливу є спортивна гімнастика як універсальний засіб фізичного виховання, що має значний розвивальний потенціал (Безруких, 2020).

Необхідно зазначити, що спортивна гімнастика не обмежується лише фізичним тренуванням. Вона забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини дошкільного віку:

- інтелектуальний розвиток: виконання гімнастичних вправ передбачає точність, увагу, зосередженість, пам'ять, уміння орієнтуватися в просторі та контролювати власне тіло;

- фізичний розвиток: гімнастичні вправи формують правильну поставу, укріплюють серцево-судинну й дихальну системи; сприяють зміцненню м'язового корсету, розвитку сили, спритності, координації, гнучкості, рівноваги, витривалості;

- психоемоційний розвиток: систематичні заняття гімнастикою сприяють емоційній стабільності дитини та знижують рівень тривожності, сприяють формуванню впевненості в собі, здатності до самоконтролю, витримки;

- соціальна сфера: участь у групових вправах розвиває вміння дошкільника працювати в команді, слухати інструкції, дотримуватись правил, проявляти взаємодопомогу та повагу до інших (Galamanzhuk, Smolianko та ін., 2022).

Гімнастика має значний потенціал у вихованні старших дошкільників завдяки поєднанню фізичного навантаження з ігровими, ритмічними та змагальними компонентами. Використання спортивної гімнастики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти дозволяє формувати позитивне ставлення до фізичної активності, що є надзвичайно актуальним з огляду на зростаючу пасивність дітей та поширення гіподинамії внаслідок цифрової залежності. Дитина найкраще навчається через гру, а гімнастика робить цей процес цікавим і корисним одночасно. Регулярні заняття з гімнастики формують у дитини мотивацію до здорового способу життя, зміцнюють самодисципліну та витримку. Недарма відомі спортсмени, тренери й педагоги вважають гімнастику «алфавітом руху». Вона формує дисципліну та впевненість, з якими дитина входить у доросле життя (Як розвивальна дитяча гімнастика впливає на здоров'я малюків?, 2025).

Наведемо цікавий факт – ще в Стародавній Греції гімнастика була невід'ємною частиною освіти. Вважалося, що без розвитку тіла неможливо сформувати розумну й добродішну людину. Цей принцип сьогодні знову стає актуальним – у світі цифрових технологій повертаємося до розуміння цінності руху для розвитку дитини.

Для досягнення ефективних результатів у використанні спортивної гімнастики необхідне дотримання певних педагогічних умов: систематичність занять, поступове ускладнення вправ, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, позитивний емоційний фон під час занять, тісна співпраця з батьками. Важливу роль відіграє професійна компетентність педагога, здатного творчо підходити до організації гімнастичних занять (Носко, Кривенко, Маневич, 2001).

Таким чином, спортивна гімнастика – це не лише засіб фізичного вдосконалення, а й потужний чинник та виховний ресурс гармонійного розвитку особистості дитини. Її правильне використання у системі дошкільної освіти дозволяє формувати всебічно розвинену, гармонійну, здорову особистість дитини, яка готова до подальших освітніх викликів. Педагогічне значення

спортивної гімнастики також полягає у тому, що вона формує у дітей старшого дошкільного віку стійкий інтерес до рухової активності, позитивне ставлення до фізичної культури та здорового способу життя. Різноманітність вправ, елементів і форм проведення занять дає змогу враховувати індивідуальні особливості дітей, підвищує мотивацію та створює умови для творчого самовираження.

Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Фізичне виховання дошкільників: навч. посіб. К. : Освіта, 2020. 160 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / наук. кер. Беленька Г. І. К. : Ірпінь: Перун, 2016. 336 с.
3. Galamanzhuk, L., Smolianko, Y., Hudyma, N., Balatska, L., Mytskan, T., Mysiv, V., & Marchuk, V. Performance of Hand Movements by 3–5-Year-Old Girls with Different Handedness. *Physical Education Theory and Methodology*, 22(4). 23.12.2022. С. 551–560.
4. Носко, М. О., Кривенко, А. П., Манєвич, О. Р. (2001). Формування рухових навичок у фізичному вихованні і спорті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр.*/За ред. СС Єрмакова. – Х.: ХХІІ, № 8, С. 7-9.
5. Як розвивальна дитяча гімнастика впливає на здоров'я малюків? URL: <https://agclub.com.ua/articles-ua/yak-rozvivvalna-dityacha-gimnastika-vplivaye-na-zdorov-ya-malyukiv/> (дата звернення: 15.05.2025).

Маркосян Анастасія

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та культурно-соціальних трансформацій освіта набуває нового змістового наповнення, виступаючи не лише засобом передачі знань, але й ключовим чинником формування особистості, здатної до самостійного мислення, рефлексії та відповідальної громадянської позиції. Відповідно трансформується і роль педагога, який постає не лише як викладач, а як наставник, фасилітатор змін та суб'єкт освітніх інновацій. У цьому контексті критичне мислення розглядається як один із фундаментальних компонентів педагогічної майстерності, що забезпечує здатність до ефективної професійної діяльності в умовах суспільної динаміки та нестабільності.

Критичне мислення педагога – це здатність до глибокого аналізу інформації, виявлення логічних суперечностей, оцінки аргументації, формулювання власних позицій і прийняття обґрунтованих рішень. Ця здатність є основою професійного саморозвитку, педагогічної рефлексії, дотримання етичних стандартів та ефективної взаємодії у відкритому, багатоваріантному інформаційному просторі. Особливої актуальності критичне мислення набуває в умовах інформаційного перевантаження, поляризації суспільних поглядів і трансформації ціннісних орієнтирів, оскільки дозволяє педагогу зберігати

об'єктивність, уникати стереотипного мислення та формувати відповідні компетентності у здобувачів освіти.

Педагог, який володіє критичним мисленням, здатен до адаптації в умовах змін, аналізу та перегляду власної педагогічної практики, впровадження інновацій, аргументованого захисту своїх професійних позицій. Такий фахівець демонструє здатність до критичного осмислення освітньої політики, програм, методичних підходів і змісту навчання. Водночас, критичне мислення є необхідною умовою розвитку педагогічної рефлексії, що передбачає систематичний аналіз власної діяльності, оцінку її ефективності та пошук шляхів удосконалення. Як слушно зазначає Т. Савченко, педагогічна майстерність не обмежується сумою знань і вмінь, а виявляється у здатності до інтелектуального зростання та творчого пошуку (Савченко, 2003).

У контексті соціальних змін, зумовлених воєнними конфліктами, процесами міграції, переосмисленням норм і цінностей, особливої ваги набуває здатність педагога до міжкультурної комунікації, соціальної чутливості, ведення критичного діалогу. Вміння ставити під сумнів усталені підходи, уникати авторитаризму, залучати учнів до спільного рефлексивного осмислення знань є проявами критичного мислення як важливого елементу демократичного стилю викладання. У такій парадигмі педагог постає не як носій абсолютної істини, а як модератор пізнавального процесу, що сприяє формуванню у здобувачів освіти здатності до незалежного, аргументованого й відповідального мислення.

Згідно з висновками психологів і педагогів, критичне мислення не є виключно когнітивною навичкою; воно також має емоційно-ціннісний вимір. Зокрема, Енністон і Бруган акцентують на важливості таких складових критичного мислення, як відкритість до альтернативних точок зору, здатність до емпатії, готовність до сумніву та переосмислення (Ennis, 1996). Вказані якості є особливо важливими в умовах соціокультурного плюралізму й забезпечують педагогічну етику, недопущення маніпуляцій, створення атмосфери довіри й взаємоповаги в освітньому середовищі.

Розвиток критичного мислення педагога має бути не стихійним, а цілеспрямованим процесом, який повинен бути інтегрованим до системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації. Національна педагогічна практика демонструє необхідність запровадження методик активного навчання, інтерактивних технологій, аналізу кейсів, дебатів, які, з одного боку, стимулюють розвиток критичного мислення учнів, а з іншого — вимагають від педагога високої інтелектуальної гнучкості, здатності до аргументації та самостійної оцінки інформації. Як зазначає І. Зязюн, педагогічна майстерність передбачає гармонійне поєднання особистісних і професійних якостей, серед яких здатність до критичного аналізу є визначальною у контексті соціальних змін (Зязюн, 2000).

Отже, критичне мислення педагога слід розглядати не лише як інтелектуальну здатність, але як інтегральну характеристику професійної особистості, спроможної ефективно діяти в умовах постійних трансформацій. Це

— засіб захисту від інформаційних маніпуляцій, основа рефлексивної педагогічної практики та механізм формування громадянської компетентності здобувачів освіти. У добу глибоких соціальних трансформацій саме педагоги з розвиненим критичним мисленням відіграють ключову роль у забезпеченні сталості, гуманістичної орієнтації та інтелектуального оновлення освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Савченко, О. Я. (2003). *Педагогіка загальна*. Київ: Освіта.
2. Зязюн, І. А. (2000). *Основи педагогічної майстерності*. Київ: Вища школа.
3. Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
4. Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
5. Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

**Матюха Віта Валеріївна
Орлова Наталія Станіславівна**

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ХУДОЖНЬОГО ПРОЄКТУВАННЯ ОДЯГУ

Художнє проєктування одягу є одним з найважливіших напрямів дизайнерської діяльності, що поєднує у собі естетичну, функціональну та технологічну складові. У зв'язку з інтенсивним розвитком модної індустрії, зростанням вимог до креативності й індивідуальності дизайнерських рішень, зростає потреба у вдосконаленні методів навчання, здатних забезпечити якісну професійну підготовку фахівців. Сучасна педагогіка в галузі дизайну орієнтується на поєднання традиційних художньо-конструкторських практик з інноваційними методиками, що стимулюють творчу активність студентів.

До сучасних методів навчання у контексті художнього проєктування належать інтерактивні методи. Інтерактивне навчання виступає ключовим чинником формування активної професійної позиції майбутнього дизайнера. Методи колективного проєктування, «мозковий штурм», дизайн-спринт, креативні студії сприяють розвитку комунікативних навичок, уміння працювати в команді, генерувати інноваційні ідеї та швидко адаптувати їх до конкретного завдання. У процесі спільного обговорення ескізних рішень студенти вчаться аргументувати свої композиційні й стилістичні вибори, враховуючи актуальні тенденції та потреби цільової аудиторії (Орлова, 2020).

Проектно-аналітичний підхід передбачає глибокий аналіз вихідних даних (функції виробу, середовища існування, стилістичного контексту), розробку концепції та послідовну реалізацію ідеї в образотворчих і конструкторських формах. Методики дизайн-дослідження, візуального картографування (moodboard, trend analysis) та аналізу аналогів активно використовуються в навчальному процесі як інструменти осмисленого проєктування. Студенти

вчатися працювати з джерелами натхнення, трансформуючи культурні, природні чи соціальні образи у форму одягу.

Проблемний метод ґрунтується на створенні педагогічно керованих ситуацій, у яких студентам необхідно самостійно (або під керівництвом викладача) виявити проблему, сформулювати гіпотези її вирішення та знайти оптимальні проектні рішення. У контексті моделювання та макетування одягу це може бути, наприклад, завдання зі створення силуетної форми для нестандартної фігури, розробка конструкції трансформованого або багатофункціонального одягу, або вирішення завдань із поєднання конструктивної складності з візуальною легкістю композиції (Колосніченко, Процик, 2011).

Частково-пошуковий метод (або евристичний) передбачає активне залучення студентів до процесу пошуку рішень на основі поступового підведення до висновків. На практиці він ефективно реалізується через поетапне моделювання, коли викладач формулює запитання, які активізують мислення та спрямовують студентів до самостійного відкриття закономірностей проектування. Такий метод особливо доцільний на етапі роботи з тканиною без попереднього креслення – макетування на манекені, де відбувається візуально-тактильне дослідження форми, ритму, пропорцій (Легенький, 2018).

Креативні методи: методи асоціативного мислення, візуального метафорування, дизайн-гри сприяють розвитку уяви, експериментуванню з формою, фактурою та силуетом. У навчальну практику впроваджуються завдання, спрямовані на створення концептуального одягу, художніх костюмів для театру або перформансу, що дозволяє розширити межі традиційного бачення одягу як виключно функціонального об'єкта (Орлова, 2020).

Цифрові технології надзвичайно актуальні як засіб оновлення методики навчання. Інтеграція цифрових засобів (3D-моделювання, віртуальні ескізи, цифрові планшети, AR/VR-середовища) відкриває нові можливості для вивчення форми, об'єму, текстури та кольору в динаміці. Програмне забезпечення на кшталт CLO 3D, Marvelous Designer, Adobe Illustrator, Blender активно впроваджується у процес навчання, дозволяючи студентам створювати інтерактивні презентації, візуалізувати колекції віртуально, а також тестувати матеріали й силуети без витрат на фізичне виробництво.

Сучасні методи навчання художнього проектування одягу мають бути гнучкими, різноманітними та орієнтованими на розвиток індивідуальності студента. Їх ефективність залежить від поєднання традиційного академічного підходу з інноваційними цифровими та інтерактивними формами роботи. Успішна підготовка дизайнера нового покоління вимагає створення умов для експерименту, рефлексії, творчого самовираження та міждисциплінарного мислення.

Список використаних джерел:

1. Колосніченко М. В., Процик К. Л. Мода і одяг. Основи проектування та виготовлення одягу. Київ : КНУТД, 2011. 238 с.
2. Легенький Ю. Г. Дизайн одягу : посібник. Київ : КНУКіМ, 2018. 374 с.

3. Орлова Н. С. Організаційно-методичні основи навчання художнього проектування одягу: навчально-методичний посібник. Полтава : ПП «Астроя», 2020. 195 с.

Мелешко Віра Анатоліївна

ПУБЛІЧНА ЛЕКЦІЯ ЛІТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРНИЦЬКОЇ ТЕМИ: З ВЛАСНОГО ДОСВІДУ

Студент педагогічного вишу навчається під час аудиторних занять; здобуває знання самостійно, виконуючи завдання, укладені викладачем; так само розширює свій теоретично-науковий рівень шляхом самоосвіти. Майбутнього вчителя вже з перших днів його перебування в ЗВО потрібно прилучати до педагогічної майстерності, різними засобами переконувати / навчати, що педагогічна майстерність – це «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (Зязюн, 2008). Натомість, ті, хто навчає, мусять повсякчас пам'ятати, що найголовніша характеристика педагогічної майстерності – гуманістична спрямованість. У цьому аспекті тема нашої публікації безперечно актуальна: публічна лекція літературно-культурницької теми якраз і виформовує ідеали, ціннісні орієнтації, високу духовність. Особистий приклад як публічного лектора уможлиблює надання студентові реальних навичок педагогічної майстерності.

Публічна лекція – усне, монологічне висловлювання з метою передати інформацію або формувати ставлення аудиторії до того чи того явища, до певної події, постаті тощо. Таку лекцію використовують під час виступу на публічних заходах найширшого діапазону. Протягом педагогічно-наукової діяльності дуже часто вдавалися до формату публічної лекції для «озвучення» певного матеріалу.

Як і будь-який інший виступ, публічна лекція вимагає підготовки. Етап підготовки, переконані ми, включає в себе кілька складників: укладання структури лекції; визначення її домінантної мети (саме мета уможлиблює бачення того, яким буде власне текст виступу); підбір заголовка публічної лекції (точне, цікаве формулювання назви теми впливає на попередню – «заочну» – зацікавленість слухачів, налаштовує їх на певну хвилю сприймання). Наприклад публічна інтерактивна лекція назвою «Подвійне життя Панаса Мирного. Правда? Вигадка? Міф?: до 175-річчя письменника» активізує увагу слухачької аудиторії небуденністю, новим поглядом на постать «шкільного» хрестоматійного автора.

Теми публічних лекцій, з якими ми йшли / йдемо до слухачів, мали / мають літературно-культурницьке спрямування – це відповідає нашому фахові, науковим інтересам та вподобанням. Найчастіше виступи охоплювали / охоплюють літературно-краєзнавчі аспекти – життєво-творчі сторінки авторів, які так чи так пов'язані з Полтавщиною. Об'єктами публічно-лекційних виступів були Марко Вовчок (1834–1907), Панас Мирний (1849–1920), Олена Пчілка

(1849–1930), Дмитро Маркович (1848–1920), Григорій Тютюнник (1920–1961), Григій Тютюнник (1931–1980), Василь Симоненко (1935–1963), Людмила Овдієнко (1948–2015). Так само практиковано лекційні виступи й про нині сущих письменників-земляки: Сергія Коломійця, Людмили Пономаренко, Тетяни Ваценко, Юлії Манойленко, Наталії Дорогавцевої, Галини Вовченко тощо.

Останнім часом активна співпраця з Канадсько-українським центром, який функціонує при Полтавській обласній універсальній науковій бібліотеці ім. І. П. Котляревського, уможливила розширення тематики публічних лекцій: говоримо про митців-полтавців, які жили та творили в еміграції. Зокрема, мешканці полтавської громади почули лекцію-розмисел «"В Полтаві народився, Ізаром освятився" (до 105-ої річниці від дня народження Олекси Ізарського)». Слухачі дізналися про основні віхи долі Олекси Ізарського (1919–2007 р.; справжнє прізвище Олексій Мальченко); прослухали науково-популярний аналіз його сімейного роману-хроніки з восьми книг. Головний акцент на тому, що літературознавець, перекладач, український письменник Мальченко-Ізарський – уродженець Полтави, і про це він пам'ятав, мешкаючи і в Німеччині, і у США. Тож краянин-ювіляр – вірець патріота. Крізь призму головного персонажа роману «Хроніка життя Лисенків», автобіографічного у своєму вияві, автор показав яскравого представника української нації та носія історичної пам'яті. Особливо актуальний такий образ сьогодні, коли Україна виборює суверенітет і територіальну цілісність у російсько-українській війні, підкреслили ми у висновку до лекції. Так само в межах співпраці з Канадсько-українським центром виступили з лекціями про Докію Гуменну («Духовна місія Докії Гуменної (1904–1996)»); Уласа Самчука («Гомер новітньої доби: до ювілею Уласа Самчука (1905–1987)»), Тодося Осьмачку («"Україна – то душа, перелита в слово" (до 130-річчя від дня народження Тодося Осьмачки)») та ін.

Специфіку публічної лекції визначає з-поміж багатьох чинників й аудиторія, якій вона адресована / призначена. Готуючи текст виступу, потрібно враховувати вік, соціальний статус, інтереси та цінності тих, хто слухатиме лектора. Важливо зважати на кількість слухачів, їхню мету й очікування.

Виступаємо з публічними лекціями перед одностайною аудиторією – учнівською, студентською, учительською; проте найчастіше наша аудиторія мала / має змішаний формат: люди різного віку, різного рівня освіти, соціального статусу: учнівсько-студентська молодь, працівники різних сфер, пенсіонери – і ті, котрі нещодавно вийшли на заслужений відпочинок, і ті, кому за вісімдесят.

Звичайно, строкатість слухачької аудиторії змушує шукати оптимальних шляхів, засобів, прийомів та форм лекції, урізноманітнювати її композиційні й жанрові параметри. Щодо останнього: наші публічні лекції мають широкий жанровий спектр: інтерактивна лекція, інтерактивна лекція-мандрівка, лекція-розмисел, лекція-діалог, лекція-відкриття, лекція-прогноз, інтегрована мовно-літературна лекція тощо. Наприклад, не так давно провели багатоформатну лекцію-дійство як слово – пісня – мелодія – книга – слово «Царівна пісень – Маруся Чурай: до 400-ліття славної полтавки» для студентів та викладачів

ПНПУ імені В. Г. Короленка. У межах Дня відкритих дверей на факультеті української філології та журналістики ліцеїстів-одинадятикласників (Ліцей № 14 «Здоров'я» Полтавської міської ради) зреалізували інтерактивну лекцію-мандрівку «Література крізь призму космічної фантастики». Пересвідчилися, що передумовою вдалої лекції є її структура, продумана заздалегідь. Тут зважаємо на думку науковців, практиків, викладачів. Зосібна адвокат, експерт з риторики, блогер Роман Ружицький твердить: «Гарна структура виступу – це не сукупність окремих частин. Майстерність публічного виступу передбачає зрозумілий ланцюжок думок, з цікавим початком, поступовим розвитком основної думки до кульмінації та логічно вибудованим закінченням. Тому з'єднання між такими частинами промови як вступ, основна частина та висновок, має бути максимально розмите з гармонійним переходом одна в одну» (Ружицький, 2020).

Зі свого досвіду читання публічних лекцій винесли розуміння-переконавання: лекція буде вдалою, належно сприйнята слухачами, якщо в ній чітко «прочитуватиметься» головна ідея, тобто те спрямування виступу, яке виокремить його з-поміж інших подібної теми. І все-таки досвід публічних лекцій уможливив розуміння своєрідної двоєдиної ідеї – 1) інформувати-навчити та 2) захопити-переконати-виховати.

Таким чином, публічна лекція – це злиття раціонального та емоційного, науки й артистизму, знань та вмінь. Під час такої лекції можна спостерегти / продемонструвати елементи педагогічної творчості, яка є складником педагогічної майстерності. Лектор-педагог відходить від шаблону, творчо використовує можливості «живого» спілкування, виявляючи емпатію до тих, кому читає лекцію, і до того, про що читає.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність : Підручник для студ. вищ. пед. навч. закл. / [І.А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. [3-тє вид., допов. і перероб.]. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
2. Ружицький Р. Структура публічного виступу. Основні етапи. URL: <https://krasnomovec.club/stryktura-pyblichnnogo-vystypu/>

**Мельничук Майя Михайлівна
Рева Марина Митрофанівна**

ТОЛЕРАНТНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ

Важливою якістю, яка свідчить про соціальну зрілість особистості та сприяє її повноцінній адаптації у суспільстві є міжособистісна толерантність. Саме тому проблема психологічного вивчення причин, механізмів і наслідків толерантності особистості є актуальною суспільною проблемою. Проведений огляд соціально-філософських, релігійних та етичних концепцій дозволяє говорити про відповідні засади вивчення толерантності у психології. У цих джерелах толерантність розглядається як певний гуманістичний ідеал і важлива морально-

етична норма людських взаємовідносин, як світоглядна позиція і водночас певна діяльнісна настанова, що реалізується через любов та повагу до «іншого». Толерантність може розглядатися і у призмі взаємовідносин, і як культура толерантної свідомості, що дозволяє співіснувати різним точкам зору, різним за значенням і розміром соціальним групам. Безсумнівний інтерес являє собою дослідження гендерних особливостей взаємозв'язку показників системи толерантності. Ціннісні орієнтації особистості являють собою складну динамічну структуру, яка не тільки залежить від цінностей соціуму, але й підвержена закономірним змінам у процесі онтогенезу і несе на собі відбиток індивідуальних та гендерних відмінностей. У вітчизняній та зарубіжній психології та соціології накопичено достатньо багато досліджень, які демонструють відмінності у значимості тих чи інших цінностей для чоловіків та жінок.

Метою нашого дослідження являється аналіз гендерних особливостей взаємозв'язку показників системи толерантності, а саме ціннісних орієнтацій як регулятора даної системи, що показано у попередньому емпіричному дослідженні.

У дослідженні взяли участь студенти Полтавського національного педагогічного університету віком від 20 до 21 років, які навчаються за різними спеціальностями на п'ятому курсі психолого-педагогічного (69), фізико-математичного (103), історико-географічного (75) факультетів. Обсяг вибірки – 250 осіб. Група студентів мала однаковий вік та рівень освіти. До неї увійшли представники обох статей (149 чоловічої та 101 жіночої статі).

Досліджувані-студенти юнацького віку є оптимальним контингентом для вивчення толерантності як системної характеристики особистості за таких причин: 1) вони у цілому мають достатній рівень сформованості компонентів всіх трьох основних рівнів толерантності; 2) студентство – це період розвитку, що в найбільшому ступені виявляє залежність від конкретних соціально-історичних умов. Тому студенти найбільш сензитивні до змін у суспільстві, трансформацій ціннісних орієнтацій і смислоутворюючих життєвих установок, зокрема пов'язаних зі ставленням до інших, до різних великих і малих соціальних груп.

Арсенал нашого дослідження складається із наступних методик (відповідно до попереднього обґрунтування причин нашого вибору): методика «Опитувальник оцінки нервово-психичної стійкості (ЛВМА ім. С.М.Кірова)» – психофізіологічний рівень; методика «Тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса» – психологічний рівень (когнітивний компонент); методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А.Мехрабіаном, Н.Епштейном)» – психологічний рівень (емоційний компонент); методика Н.Холла на визначення рівня емоційного інтелекту – психологічний рівень (емоційний компонент); методика дослідження малюнкової фрустрації (за С.Розенцвейгом) – психологічний рівень (поведінковий компонент); методика Ш.Шварца для вивчення цінностей особистості – соціально-психологічний рівень; методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У.Солдатовою, О.О.Кравцовою, О.Є.Хухлаєвим, Л.А.Шайгеровою)»; методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В.Бойко). Аналіз результатів

проводився за допомогою методів математичної статистики SPSS. Огляд найбільш «інформативних кореляцій» (за Пірсоном) шкали «Кількісний аналіз» методики «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У.Солдатовою, О.О.Кравцовою, О.Є.Хухлаєвим, Л.А.Шайгеровою)» і загальної шкали методики діагностики загальної комунікативної толерантності (за В.В.Бойко) з іншими змінними у межах кожної статі дозволив виявити наступне.

Дослідження «Індексу толерантності» у юнаків і дівчат виявило важливі відмінності та спільні риси у взаємозв'язках толерантності з іншими психологічними характеристиками. Результати показують, що толерантність тісно пов'язана з рівнем соціальної адаптації у представників обох гендерних груп, причому виявлені кореляції є надзвичайно високими, особливо у дівчат ($r=0,960$; $p<0,001$). Це свідчить про те, що толерантність є важливим чинником соціальної зрілості, а соціально адаптовані люди, як правило, виявляють більшу толерантність до оточуючих.

У юнаків також виявлено високий рівень зв'язку толерантності із соціальною адаптацією ($r=0,895$; $p<0,001$), що підтверджує ідею про спільні механізми, що лежать в основі обох явищ. Однак, у чоловічої вибірки спостерігається менша сила взаємозв'язків за іншими шкалами, що свідчить про менш диференційовану систему детермінант толерантності порівняно з дівчатами. Важливо зазначити, що у дівчат помітна негативна кореляція між толерантністю і такими аспектами, як самозахист та інтрапунітивні реакції, що свідчить про тенденцію менше звинувачувати себе і більше підтримувати своє «Я». Ця особливість відсутня у юнаків, де подібні взаємозв'язки не виявлені на значущому рівні.

Аналіз структури цінностей, вимірюваних методикою Шварца, показав, що толерантність у обох гендерних груп корелює з такими ціннісними орієнтаціями, як «універсалізм» та «доброта», що свідчить про важливість гармонії, децентрації та позитивного ставлення до інших для формування толерантності. Водночас орієнтація на «владу» мала від'ємну кореляцію, що вказує на те, що занадто сильна концентрація на власному статусі перешкоджає розвитку толерантності. Проте у юнаків значення «влади» у системі взаємозв'язків толерантності є вищим, що підкреслює важливість статусу для їхньої системи цінностей.

Міжособистісна толерантність також відрізняється між юнаками і дівчатами. У дівчат вона більш пов'язана з такими аспектами, як «неприйняття іншого», «категоричність» і «невміння приховувати почуття», тоді як у юнаків на першому місці стоять «категоричність» та «прагнення переробити іншого». Це говорить про те, що дівчата більше зосереджені на емоційному сприйнятті інших, а юнаки – на домінуванні та контролі над іншими.

У обох групах виявлено кореляції між толерантністю і творчим дивергентним мисленням, що підтверджує важливість гнучкості мислення для проявів толерантності. Проте у юнаків ця кореляція є сильнішою, що вказує на більшу роль творчого мислення в їхній системі взаємозв'язків толерантності. Це

може свідчити про те, що юнаки більше покладаються на інтелектуальні ресурси для адаптації і розвитку толерантних установок, тоді як дівчата схильні базувати свої прояви толерантності на соціальних і емоційних взаємодіях.

Кореляції «Індексу толерантності» з емоційним інтелектом та емпатією виявили слабкі взаємозв'язки з емпатією (за методикою Мехрабіана), що свідчить про певний вплив здатності до розуміння емоцій інших на рівень толерантності, особливо у дівчат. У юнаків емоційна поінформованість мала менший вплив, що вказує на різницю в тому, як гендерні групи використовують емоційні знання для розвитку толерантності.

Отже, узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що толерантність тісно пов'язана із соціальною адаптацією, особливо у дівчат, де взаємозв'язок є сильнішим. Для обох статей важливими є такі цінності, як універсалізм і доброта, тоді як орієнтація на владу негативно впливає на розвиток толерантності, особливо у юнаків. Також юнаки проявляють більш диференційовані підходи до толерантності, зокрема покладаються на творчість та гнучкість мислення, тоді як дівчата більше зосереджені на емоційній і соціальній взаємодії. Ці висновки мають значення для подальшого вивчення психологічних особливостей толерантності і розробки програм для розвитку толерантних установок у молоді, враховуючи гендерні відмінності та особливості соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Бубер М. Я і ти. Шлях людини за хасидським вченням. К.: Дух і література, 2012. 272 с.
2. Залановська Л.І. Методологія дослідження компонентів міжетнічної толерантності. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова*. Серія. Психологія. 2015. Вип. 2 (36). С. 58–68.
3. Коваленко А.Б. Психологія міжособистісного взаєморозуміння. Київ, КНУ імені Т. Шевченка, 2010. 287 с.
4. Мельничук М.М., Павленко В.Г. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія. Полтава: ФОП Мірон І.А., 2014. 244 с.
5. Мельничук М.М. Теоретичне дослідження змісту і форм розвитку толерантності учнівської молоді засобами кіномистецтва форм. *Теорія і практика сучасної психології*. № 2 (20), 2020. С. 72–84.
6. Пірен М.І. Толерантність – дієвий чинник злагоди та консолідації. *Соціальна і гуманітарна політика*. Вісник НАДУ. 2015. № 2. С.51–56
7. Тягло О. Міграція і толерантність. Що таке сучасна толерантність? Київ: Стилос. 2007. С.143–148.
8. Bem S.L. Gender scheme theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review*. 1981. V. 88. P. 354–364.
9. Frankl V. Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion, München, 1997.
10. Rogers C. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Robinson, 2016.
11. Toffler A. Global Gladiators Challenge the Power of Nations. *New Perspectives Quarterly*. 2000. № 17. P. 26–27.
12. Schwartz S.H. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 1994, 50. pp. 19 – 45.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА

Сучасна система освіти активно змінюється під впливом цифровізації, інклюзії, переходу до компетентнісного підходу, а також підвищеної уваги до психологічного добробуту учасників освітнього процесу. В умовах таких трансформацій особливої актуальності набуває розвиток емоційного інтелекту (ЕІ) як ключового компонента педагогічної майстерності тренера-викладача, який працює у сфері фізичного виховання та спорту.

На відміну від традиційної раціональної моделі взаємодії, сучасний тренер має бути здатним ефективно реагувати на емоції, потреби та внутрішні мотиви своїх вихованців, формуючи безпечне, мотивувальне і підтримувальне освітнє середовище. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє тренеру виступати не лише як інструктор, а як наставник, лідер і взірць для наслідування.

Поняття «емоційний інтелект» було введено П. Салові та Д. Майером у 1990 році, а широкого визнання набуло після публікації праці Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» (1995). Згідно з цими дослідженнями, емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, керувати ними, використовувати їх для прийняття рішень і досягнення особистих або професійних цілей.

Основні компоненти ЕІ за Д. Гоулманом:

- Самоусвідомлення – здатність розпізнавати власні емоції й розуміти їх вплив на поведінку.
- Саморегуляція – уміння контролювати імпульси, уникати імпульсивних реакцій.
- Мотивація – внутрішнє прагнення досягати цілей і долати труднощі.
- Емпатія – здатність відчувати емоційний стан інших людей.
- Соціальні навички – ефективна комунікація, співпраця, вміння вирішувати конфлікти.

Педагогічна майстерність – це цілісне професійне явище, що включає глибокі знання предмета, методичну обізнаність, психологічну компетентність, інноваційне мислення, рефлексію та високий рівень комунікаційної культури. Емоційний інтелект не є лише допоміжною якістю, а виступає центральною складовою майстерності тренера, оскільки забезпечує ефективну взаємодію з учнями, спортсменами, колегами, батьками; допомагає будувати довірливу атмосферу на тренуваннях, що сприяє вищій мотивації і результативності; сприяє розвитку стресостійкості та емоційної рівноваги тренера під час роботи в умовах змагального чи навчального тиску; розвиває здатність до рефлексії, що дозволяє аналізувати не лише дії, а й емоційні реакції на них, підвищуючи ефективність педагогічних рішень.

Таким чином, емоційно компетентний тренер здатен індивідуалізувати підхід, адаптувати стиль навчання до потреб учнів і уникати авторитарних чи конфліктних моделей взаємодії.

Формування ЕІ є процесом, що передбачає як професійний, так і особистісний розвиток. Серед ефективних підходів можна виділити:

1. Включення в освітні програми курсів із розвитку емоційної компетентності (тренінги, семінари, психологічні практикуми).
2. Методи самоспостереження та рефлексії, зокрема ведення щоденника емоцій, самоаналіз складних педагогічних ситуацій.
3. Участь у групах психологічної підтримки, супервізіях, колективному обговоренні педагогічного досвіду.
4. Інтерактивне навчання, де тренер має змогу відпрацьовувати навички активного слухання, вербальної та невербальної комунікації, зворотного зв'язку.
5. Підвищення психологічної грамотності, зокрема знань про типи темпераменту, емоційні реакції дітей і підлітків, особливості роботи з різними психотипами.

Також важливим чинником є позитивне середовище у професійному колективі, яке сприяє розвитку соціальних зв'язків, емоційної підтримки та обміну ефективними педагогічними практиками.

Отже, педагогічна діяльність у галузі фізичного виховання та спорту потребує не лише професійних знань, а й високого рівня емоційної культури. Емоційний інтелект тренера-викладача є фундаментом ефективної взаємодії, формування довіри, виховання мотивації та розвитку потенціалу учнів. Його розвиток – це не лише індивідуальне зростання педагога, а й вагомий внесок у якість освіти в цілому. У сучасних умовах саме емоційно зрілий педагог є лідером освітніх змін, здатним надихати, підтримувати та формувати здорове майбутнє нації.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків: Vivat. 2018. 512 с.
2. Зарицька В.В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 2 (2021). С. 19-22.
3. Колісник Р.Я. Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. № 2 (2023). С. 49-57.

Мирошник Олена Георгіївна

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ У ВИМІРАХ СИСТЕМНО-РЕГУЛЯТИВНОГО ПІДХОДУ

Розробка поняття педагогічна майстерність, починаючи з 70–80-х років ХХ сторіччя, відбувалася в умовах гострої наукової полеміки, пов'язаної з

усвідомленням шляхів і засобів перебудови педагогічної освіти як такої. На зміну знаннєвої парадигми професійної-педагогічної підготовки майбутнього вчителя приходить гуманістична. Науковці та практики вищої школи починають створення моделі професійної підготовки, що забезпечує творчий розвиток особистості, зміцнює саморегулювальні механізми професійної поведінки, оптимізує процес професійного становлення. Особливе місце в цієї моделі займає професійна рефлексія педагога.

Мета дослідження – обґрунтувати феномен педагогічної рефлексії в рамках системно-регулятивного підходу. Теоретичні засади дослідження стали положення: про природу педагогічної діяльності, що онтологічно включає спілкування, самосвідомість, практико-технологічні аспекти діяльності; системну будову рефлексії як психічного процесу, стану та психічної властивості; регулятивну функції рефлексію, що забезпечує цілісність власного «Я» через узгодження своєї поведінки з етичною сутністю педагогічної дії (Зязюн, 2008; Бех, 2011; Помиткін, 2007) та передбачає проектування, здійснення та оцінку педагогом власних дій з позиції духовних цінностей.

Підхід до розгляду природи педагогічної рефлексії ми назвали системно-регулятивним (Мирошник, 2018, 2019).

Системним – тому, що рефлексія онтологічно існує як сукупність рефлексивних процесів, які забезпечують інтеграцію та диференціацію сфер психічного (від тілесної чутливості до ціннісно-сислової).

Регулятивним- тому що підкреслюється базова функція рефлексії яка полягає в усвідомленій саморегуляції психічної активності та забезпечує переживання цілісності та суб'єктності вчителя у професійній діяльності.

З позиції системно-регулятивного підходу професійна рефлексія педагога є сукупністю патернів рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати в свідомості вчителя ментальні презентації предметної основи професійної діяльності, відображати соціально-психологічні особливості педагогічного спілкування, виявляти складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості, здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах норм педагогічної етики та особистісної моральності. Завдяки такій роботі рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може відкривати та створювати себе у кожній ситуації педагогічної взаємодії через розуміння суб'єктності учнів.

Рефлексія у предметно-діяльній сфері здійснює презентацію в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету та методичних засобів навчально-пізнавальної або виховного впливу з урахуванням професійної позиції та групових ролей усіх суб'єктів освітнього процесу. Соціально-психологічні процеси рефлексії забезпечують усвідомлення та розуміння мотивів поведінки учнів, їх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того як вчитель сприймається учнем. Рефлексія професійно-особистісної сфери забезпечує

презентацію в свідомості вчителя особливостей свого професійного досвіду (наприклад, педагогічної техніки, методичних засобів, основ своєї професійної концепції), визначає наявну та актуальну зони професійного розвитку, свою професійну ідентичність, як усвідомлення себе представником педагогічної професії. Рефлексивні процеси морально-етичної сфери відображають усвідомлення вчителем своєї позиції в конкретній педагогічній ситуації та оцінку своїх професіональних дій у вимірах етичної системи (добра та зла).

Патерни рефлексивних процесів, з одного боку забезпечують інтеграцію різних сфер психічного особистості вчителя, але з іншого виконують функцію фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної діяльності.

Отже, з позиції системно-регулятивного підходу професійна рефлексія вчителя є професійною властивістю, що забезпечує функціонування регулятивних механізмів його професійної діяльності в режимі гуманістичної взаємодії із діяльністю учня та на основі усвідомлення ним меж власного «Я» та «Я» особистості учня.

Проблема розвитку професійної рефлексії майбутнього вчителя розглядається у дослідженнях багатьох авторів, які поділяє думку про те, що становлення професійної рефлексії обумовлено наявністю рефлексивного середовища у якому формується майбутній фахівець. Це середовище створюється організаційними (форми навчальних занять), дидактичними (зміст та структура навчальних завдань), виховними (досвід життя у академічній групі), розвивальними (тренінги, групи особистісного росту, тощо) інструментами. Недоліком існуючих програм, на нашу думку, є недовраховання онтологічних аспектів рефлексії у прояві суб'єктності вчителя у сфері професійної діяльності. Спробою вирішення цієї проблеми з урахуванням вказаних вимог є програма курсу «Основи педагогічної майстерності», яка розроблена колективом викладачів ПНПУ імені В.Г. Короленка під керівництвом академіка І.А. Зязюна.

Результати теоретико-експериментальних досліджень свідчать про наявність рівнів рефлексії або рангів. Ранг рефлексії має зв'язок із мірою свободи особистості її здатністю до самозмін та духовного зростання. Він характеризує міру сформованості особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та суб'єкта власного внутрішнього світу. На нашу думку, відповідно до сформованості професійної самосвідомості педагога, що виявляє його ціннісне-смысловое ставлення до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності, можна визначити такі ранги педагогічної рефлексії.

Нульовий ранг рефлексії свідчить про здатність вчителя організовувати та здійснювати навчально-виховний процес на рівні організації діяльності учнів, яку він сприймає як складову власної діяльності. Це може виявлятися, наприклад, в тому, що під час таксації педагогічних цілей не враховується індивідуальні особливості учнів, їхня готовність до виконання спланованих

вчителем завдань. Цей ранг рефлексії є виявом ставлення до професійної діяльності як засобу.

Перший ранг педагогічної рефлексії характеризується орієнтацією педагога на відображення та розуміння переживань та думок усіх учасників навчально-виховного процесу. Цей ранг визначається також тим, що сам вчитель сприймає себе з позиції соціально заданих професійних нормативів. Наприклад, як послідовника розвивального методу навчання, або прибічника проблемного навчання. У межах зазначеного рангу вчитель виконує функцію засобу у досягненні цілі професійної діяльності.

Другий ранг педагогічної рефлексії виявляється у здатності до суб'єкт – суб'єктної взаємодії в організації навчально-виховного процесу. Важливою ознакою цього рівня педагогічної рефлексії є готовність вчителя переосмислювати професійно-особистісні цінності у вимірі духовних і соціокультурних цінностей. Другий ранг рефлексії забезпечує повну самоактуалізацію вчителя в сфері професії, почуття психологічного благополуччя та переживання успіху.

Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити екзистенційний потенціал педагогічної рефлексії та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 2. С. 37–44.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: ВВ ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2008. С. 404 - 405.
3. Мирошник О.Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя. *Психологія і особистість*. 2018. №1 (13). С.149-160.
4. Мирошник О.Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах спів-буття з учнями. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Вип. № 2. С. 82–87.

**Мишко Надія Мирославівна
Волощук Михайло Іванович**

ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СУЧАСНИХ УКРАЇНЦІВ

У сучасних реаліях українське суспільство переживає тривалі періоди напруження, спричинені соціальними, економічними, політичними та безпековими викликами. Втрата стабільного доходу, бойові дії, внутрішнє переміщення, пандемічна криза – усі ці фактори створюють хронічний стресовий тиск на психіку громадян. Реакція на такі умови варіюється залежно від особистісних особливостей, життєвого досвіду, рівня соціальної підтримки та здатності до адаптації. Саме рівень стресостійкості – здатність ефективно функціонувати в умовах невизначеності та високої емоційної напруги – відіграє

ключову роль у виживанні, відновленні та подальшому розвитку як окремої особистості, так і суспільства в цілому.

Психологічні дослідження доводять, що однакові труднощі можуть провокувати кардинально різну поведінкову реакцію в різних індивідів. У той час як одні здатні мобілізувати внутрішні ресурси, трансформувати кризу на користь особистісного зростання і самореалізації, інші демонструють дезадаптивні реакції: занурення в апатію, уникнення, страх перед змінами, залежність від зовнішньої підтримки. Така полярність реакцій обумовлена не лише психофізіологічними особливостями, але й рівнем сформованості стресостійких якостей, таких як відповідальність, гнучкість мислення, здатність до саморегуляції, віра у власні сили.

У прикладній психології важливим концептом є поняття *hardiness* (витривалість, психологічна стійкість), яке було виокремлене як інтегральна особистісна характеристика, що визначає здатність індивіда протистояти стресовим впливам без втрати внутрішньої рівноваги та продуктивності. Дослідники пов'язують *hardiness* з трьома базовими компонентами: залученістю в життя, контролем над ситуаціями та сприйняттям змін як викликів, а не загроз.

Історично перше наукове означення стресу належить Гансу Сельє, який описав його як загальну (неспецифічну) реакцію організму на будь-який сильний або тривалий подразник, що виводить систему з рівноваги. Він наголошував, що стрес сам по собі не є негативним явищем: усе залежить від його інтенсивності, тривалості, а головне — від того, як особистість здатна з ним упоратися.

Таким чином, вивчення феномену стресостійкості в умовах сучасної України є не лише актуальним, а й необхідним для формування стратегій психологічної підтримки населення, розвитку програм підвищення резилієнтності та забезпечення сталого функціонування суспільства в умовах постійних викликів (Сельє, 2022).

Ганс Сельє виділив три ключові стадії розвитку стресової реакції:

1. **Стадія тривоги** – це первинна реакція організму на дію стресора. У цей момент відбувається мобілізація фізіологічних систем для реагування на зовнішні чи внутрішні загрози. Організм активізується, готуючись до подолання виклику.

2. **Стадія адаптації** – розпочинається тоді, коли організм починає використовувати внутрішні ресурси для підтримки рівноваги та подолання впливу стресора. У разі достатності резервів, людина пристосовується до нових умов, зберігаючи ефективність функціонування.

3. **Стадія виснаження (дистрес)** – настає у випадку, коли внутрішні ресурси вичерпуються або організм не здатний адекватно адаптуватися. Це призводить до порушення нормального функціонування різних систем організму, виникнення прикордонних психофізіологічних станів і розвитку психосоматичних захворювань.

У сучасному розумінні **дистрес** трактується як надмірне напруження нейроендокринних механізмів, яке перевищує адаптаційні можливості

організму. Цей процес здатен викликати порушення в роботі серцево-судинної, імунної, травної та інших систем, провокуючи як соматичні, так і психоемоційні розлади.

Класична модель стресу, запропонована Сельє, заклала теоретичну основу для подальших наукових досліджень у сфері психофізіології стресу та розробки концепцій психологічної стійкості. Незважаючи на те, що сучасна наука значно розширила уявлення про природу стресу, його механізми та вплив на особистість, досі не існує єдиної термінологічної або концептуальної узгодженості. Це свідчить про складність і багатовимірність феномену стресу, який потребує міждисциплінарного підходу до вивчення, з урахуванням як біологічних, так і соціально-психологічних аспектів (Сельє, 2022).

Здатність людини ефективно долати стресові ситуації, трансформуючи напругу на користь власного розвитку та набуття життєвого досвіду, є ключовим показником рівня її стресостійкості. Це поняття охоплює комплекс психологічних характеристик, що дозволяють зберігати внутрішню рівновагу, приймати конструктивні рішення та адаптуватися до складних життєвих обставин.

Серед найпоширеніших визначень **стресостійкості** виділяють такі:

- Стресостійкість – це **інтегративна властивість особистості**, яка виявляється у гармонійній взаємодії емоційної врівноваженості, вольових зусиль, когнітивної гнучкості та мотиваційної цілеспрямованості. Саме ця сукупність компонентів забезпечує можливість досягати мети навіть в умовах підвищеної напруги та невизначеності (Мадді, 2004).
- Інше визначення трактує стресостійкість як **інтегральну якість**, що є основою ефективної соціальної взаємодії. Вона виявляється через емоційну стабільність, знижений рівень тривожності, високий ступінь саморегуляції та психологічну готовність до зустрічі з труднощами.

Результати численних емпіричних досліджень демонструють наявність тісного взаємозв'язку між рівнем стресостійкості та такими рисами особистості, як впевненість у собі, адаптивність, оптимізм, а також уміння знаходити сенс навіть у критичних ситуаціях. Саме у цьому контексті часто згадується **парадокс стресу**, який полягає у його потенційно стимулюючій ролі:

«Коли головні джерела стресу збігаються з головними джерелами сенсу, стрес не руйнує, а, навпаки, сприяє зростанню благополуччя, посиленню ефективності та стійкості особистості».

Таким чином, стресостійкість не зводиться лише до здатності «витримати удар» – це комплексне явище, що включає як вроджені, так і набуті особистісні якості, спрямовані на ефективне подолання життєвих труднощів. Вона є важливим фактором психологічного здоров'я та ресурсоємною основою для збереження високого рівня функціонування навіть у кризових обставинах

З метою вивчення рівня усвідомлення набутих життєвих змін унаслідок складних подій нами було проведено дослідження 30 українців віком від 30 до 45 років. Для оцінювання показників посттравматичного зростання було використано методику Post Traumatic Growth Inventory (Опитувальник посттравматичного зростання), розроблену Р. Тедеші та Л. Калгауном, у модифікації та адаптації М.Ш. Магомед-Емінова. Основні результати дослідження (Мишко, Тітова, Тесленко, Юдіна, 2022):

1. Ставлення до інших людей. Переважна більшість учасників демонструє середній (64%) та високий (23%) рівень за цією шкалою. Це свідчить про зростання соціальної чутливості та емпатії, зокрема – про підвищену здатність до емоційного контакту з іншими, більшу відкритість у вираженні почуттів, визнання потреби в підтримці, а також підвищену цінність міжособистісних стосунків.

2. Нові можливості. Високі показники у 63% респондентів свідчать про зростання здатності до переоцінки життєвих пріоритетів, появу нових інтересів і цілей. Учасники виявляють тенденцію до активного пошуку шляхів розвитку, впевненості у власному впливі на події життя, а також прийняття неминучого з меншою внутрішньою напругою.

3. Відчуття особистої сили. 60% опитаних продемонстрували середній рівень за цією шкалою, що вказує на переосмислення власних можливостей: багато хто з респондентів відзначив, що виявилися значно сильнішими, ніж вважали раніше, хоча ще не повною мірою усвідомлюють свою здатність до подолання труднощів.

4. Духовні зміни та цінність життя. Обидві шкали мають майже однакові високі показники, що свідчить про глибше розуміння учасниками своїх духовних потреб та переосмислення сенсу життя. Досліджувані зазначають зростання цінності щоденного досвіду, прагнення проживати життя свідомо, з більшою глибиною і змістовністю.

Загальна характеристика стресостійких учасників. Інтегральний аналіз результатів показав, що 67% респондентів мають високий рівень стресостійкості. Для цих осіб характерна емоційна відкритість, здатність зберігати позитивне ставлення до життя, високий рівень емпатії, гнучкість в умовах змін та впевненість у своїх можливостях вирішувати життєві труднощі. Вони демонструють не лише адаптивність, але й здатність до особистісного зростання, що є важливою умовою психологічного благополуччя в умовах затяжної кризи.

Список використаних джерел

1. Мишко Н.М., Тітова Т.Є., Тесленко М.М., Юдіна Н.О. Особливості копінг-стратегій у чоловіків і жінок під час воєнного стану. *Психологія і особистість: Науковий журнал*. м. Полтава, 2022. № 2 (22). С. 115-127.
2. Сельє Г. Стрес без дистреса. Режим доступу: <http://www.rulit.net/books/stress-bez-distressa-read-15443-1.html>
3. Maddi S. R. Hardiness: An operationalisation of existential courage / *Journal of Humanistic Psychology*, Vol.44 No.3, 2004, 279-298.
4. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. P. 719-727.

**Назаренко Світлана Миколаївна
Борисенко Володимир Васильович
Міщенко Артур Володимирович
Соловійова Наталія Веніамінівна
Денисенко Софія Валеріївна
Акімов Олег Євгенович
Заколотна Олена Едуардівна
Костенко Віталій Олександрович**

ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ПАТОФІЗІОЛОГІЇ

Сучасна медична освіта ставить перед закладами вищої освіти комплексне завдання – не лише забезпечити здобувачів освіти ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками, але й виховати висококваліфікованих фахівців з розвиненими особистісними якостями, які відповідають високим вимогам лікарської професійної діяльності. Серед цих якостей особливе місце посідають емпатія та комунікативні навички. Успішна клінічна практика неможлива без вміння розуміти почуття пацієнта, встановлювати довірчі стосунки та ефективно спілкуватися. Патолофізіологія, як фундаментальна дисципліна, що розкриває механізми розвитку хвороб, має унікальний потенціал для інтеграції цих важливих аспектів у навчальний процес. Проте реалізація цього потенціалу значною мірою залежить від педагогічної майстерності викладача, який стає не просто транслятором знань, а наставником і вихователем.

Мета. Теоретичне обґрунтування важливості формування емпатії та комунікативних навичок на заняттях з патолофізіології та висвітлення ключової ролі педагогічної майстерності у цьому процесі.

Обговорення. Лікарська діяльність – це не лише сукупність діагностичних та лікувальних процедур. Це щоденна взаємодія з людьми, які перебувають у стані вразливості, болю та невизначеності. Успішне лікування значною мірою залежить від здатності лікаря слухати пацієнта, розуміти його страхи та переживання, встановлювати довіру та надавати інформацію зрозумілою мовою. Саме ці аспекти підкреслюють виняткову важливість емпатії – здатності співпереживати, розуміти емоційний стан іншої людини, та комунікативних навичок – вміння ефективно обмінюватися інформацією.

Дослідження показують, що високий рівень емпатії у медичних працівників асоціюється з кращими клінічними результатами, підвищеною задоволеністю пацієнтів та зниженням рівня стресу у самих лікарів (1). Аналогічно, розвинені комунікативні навички допомагають уникнути непорозумінь, підвищити комплаєнс пацієнтів до лікування та побудувати ефективну взаємодію з колегами у лікувально-діагностичному процесі. (2). Враховуючи, що патолофізіологія розглядає хворобу як динамічний процес у

живому організмі, її вивчення дає унікальну можливість не лише зрозуміти механізми страждань, але й виробити співчуття до хворого.

На перший погляд, патофізіологія, як фундаментальна наука, може здатися віддаленою від клінічної практики та особистісних аспектів. Однак, це не так. Вивчення патологічних процесів дозволяє здобувачам освіти зрозуміти, що стоїть за тим чи іншим симптомом, який вплив хвороба має на функціонування всього організму, а отже, і на якість життя пацієнта. Розглядаючи приклади тяжких хронічних захворювань, здобувач освіти не лише засвоює механізми їх розвитку, але й отримує можливість замислитися над долею людини, яка живе з цією хворобою.

Існують основні можливі шляхи інтеграції емпатії та комунікативних навичок у викладання патофізіології, які ми зараз і розглянемо.

Клінічні кейси та ситуаційні задачі з акцентом на пацієнта. Замість абстрактних схем, викладач може використовувати реальні або гіпотетичні клінічні випадки, де окрім суто медичних даних, міститься інформація про соціальний статус пацієнта, його психологічний стан, виклики, з якими він стикається. Обговорення таких кейсів дозволяє здобувачам освіти не лише застосувати знання з патофізіології для встановлення діагнозу, а й поміркувати про емоційні, соціальні та комунікативні аспекти ситуації. Наприклад, розглядаючи патофізіологію хронічної ниркової недостатності, можна додати інформацію про психологічні труднощі пацієнтів на діалізі, що спонукає до емпатії.

Рольові ігри та симуляції. Моделювання ситуацій спілкування лікаря з пацієнтом (наприклад, повідомлення неприємного діагнозу, збір анамнезу у тривожного пацієнта) дозволяє здобувачам освіти відпрацьовувати комунікативні навички в безпечному середовищі. Навіть на заняттях з патофізіології, обговорюючи механізми болю, можна запропонувати здобувачам освіти розіграти діалог лікаря з пацієнтом, який скаржиться на хронічний біль, щоб навчитися висловлювати співчуття та пояснювати складні речі простою мовою.

Елементи проблемно-орієнтованого навчання (PBL). У рамках PBL здобувачі освіти працюють у малих групах над розв'язанням складних медичних проблем. Це вимагає не лише глибоких знань з патофізіології, а й вміння ефективно спілкуватися, слухати інших, аргументувати свою позицію, працювати у команді. Такий формат занять розвиває як комунікативні, так і емпатійні навички, оскільки здобувачі освіти вчаться розуміти різні точки зору.

Використання відеоматеріалів та художньої літератури. Перегляд коротких відеороликів, що ілюструють взаємодію лікаря з пацієнтом, або уривків з художніх творів, які торкаються теми хвороби та людських страждань, може стати поштовхом до обговорення етичних аспектів медицини та розвитку емпатії.

Вищезгадані методики не можуть бути ефективно реалізовані без високого рівня педагогічної майстерності викладача. Саме майстерність педагога є

основою для ефективних освітніх трансформацій, що виходять за рамки суто академічних знань. До них слід віднести: особистий приклад та емпатійність викладача; вміння створювати безпечне та стимулююче навчальне середовище; навички фасилітації та модерації дискусій; використання рефлексивних практик; індивідуальний підхід та менторство.

Викладач, який демонструє емпатію до здобувачів освіти, поважає їхню думку, створює атмосферу довіри та відкритості, є найкращим прикладом для наслідування. Здобувачі освіти вчаться не тільки на змісті, але й на формі взаємодії. Якщо викладач сам проявляє співчуття та розуміння до пацієнтів (наприклад, розповідаючи клінічні випадки), це моделює таку поведінку для здобувачів освіти. Для відкритого обговорення чутливих тем, таких як хвороба, біль, страждання, здобувачам освіти необхідно почуватися комфортно та захищено. Майстерний педагог створює таку атмосферу, де кожен може висловити свою думку, поставити запитання, не боячись осуду. Ця довіра є основою для розвитку комунікативних навичок. Комунікативні навички розвиваються через активну взаємодію. Викладач повинен вміти ефективно модерувати групові дискусії, ставити навідні запитання, заохочувати здобувачів освіти до висловлення своїх думок, забезпечувати рівномірну участь усіх членів групи та конструктивно вирішувати конфлікти. Педагогічна майстерність полягає не лише у здатності передавати знання, а й у вмінні організувати процес їх засвоєння, включивши в нього елементи розвитку особистості" (3). Також заохочення здобувачів освіти до рефлексії – самоаналізу своїх почуттів, реакцій, оцінки власної поведінки у змодельованих ситуаціях – є ключовим для розвитку емпатії. Педагог може пропонувати здобувачам освіти писати короткі есе або щоденники після обговорення клінічних кейсів, де вони висловлюють свої емоції та думки щодо долі пацієнта. Це допомагає усвідомити власну емоційну реакцію на хворобу та страждання. Майстерний педагог розуміє, що розвиток емпатії та комунікативних навичок – це індивідуальний процес. Він здатний розпізнавати потреби кожного студента, надавати індивідуальні рекомендації, заохочувати до саморозвитку. Менторство, тобто наставництво досвідченого викладача над здобувачем освіти, може відігравати важливу роль у формуванні цих якостей. Саме роль наставника у розвитку емпатії та комунікативної компетентності майбутнього лікаря є незаперечною.

Отже, інтеграція формування емпатії та комунікативних навичок у викладання патофізіології має свої виклики. По-перше, це може вимагати збільшення часу на обговорення, а не лише на виклад матеріалу. По-друге, не всі викладачі мають достатній досвід або готовність до використання інтерактивних методик. По-третє, оцінювання емпатії та комунікативних навичок є складним завданням, яке вимагає розробки адекватних критеріїв та інструментів.

Незважаючи на ці виклики, перспективи є значними. Формування емпатії та комунікативних навичок на ранніх етапах навчання, ще на кафедрі патофізіології, створює міцний фундамент для подальшої клінічної підготовки. Здобувачі освіти, які розуміють патогенез хвороби крізь призму людського

страждання, будуть більш мотивованими до навчання, краще запам'ятовуватимуть матеріал та ефективніше застосовуватимуть його у майбутній практиці. Запровадження спеціальних тренінгів для викладачів з розвитку педагогічної майстерності у цих аспектах, а також розробка інтегрованих навчальних планів, що чітко визначають цільові компетенції, є ключовими для успішного впровадження. Слід зазначити, що інвестиції у розвиток педагогічної майстерності є довгостроковими інвестиціями у якість медичної освіти (4).

Отже, формування емпатії та комунікативних навичок у студентів-медиків є невід'ємною складовою сучасної медичної освіти. Кафедра патофізіології, завдяки своєму унікальному положенню між фундаментальними та клінічними дисциплінами, має значний потенціал для інтеграції цих аспектів у навчальний процес. Проте реалізація цього потенціалу повністю залежить від педагогічної майстерності викладача. Викладач патофізіології, який володіє сучасними методиками викладання, вміє створювати стимулююче та безпечне навчальне середовище, демонструє особистий приклад емпатії та постійно самовдосконалюється, є ключовою фігурою у вихованні майбутнього лікаря – не лише компетентного фахівця, а й чуйної, співчутливої особистості. Інвестиції у розвиток педагогічної майстерності є запорукою успішних освітніх трансформацій та випуску лікарів, готових до викликів сучасної медицини та здатних надавати якісну, гуманну медичну допомогу.

Список використаних джерел

1. Григоренко, О.В. Емпатія в медичній практиці: формування та розвиток. *Збірник наукових праць "Психологічні науки"*, 2021, № 2 (78), 85-91.
2. Сінайко В.М. Вплив психологічних чинників на якість підготовки студентів-медиків// *Матеріали Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Проблеми інтеграції української медичної освіти у світовий простір»*. Тернопіль, 2009. С. 167-168
3. Белан О. В. Види, засоби, форми й методи педагогічного контролю у вищій школі / О. В. Белан, О. А. Борзих, А. В. Лавренко [та ін.] // *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: зб. статей VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 24–25 листопада 2022 р. Полтава, 2022. С. 18–20.*
4. Ждан В. М. Сучасні інноваційні технології в підготовці сімейного лікаря / В. М. Ждан, М. Ю. Бабаніна, Є. М. Кітура, Ю. О. Іщейкіна, О. А. Кир'ян // *Матеріали науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні проблеми вивчення медико-екологічних аспектів здоров'я людини Полтава»*, м. Полтава, 11–12 жовтня 2022 р. Полтава, 2022. С. 33-35.

Нізоміддінова Руслана Русланівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасні вимоги до якості дошкільної та початкової освіти спрямовані на всебічний розвиток дитини та створення безпечного, комфортного й

стимулюючого освітнього середовища. Тому зростає потреба у висококваліфікованих вихователях, які здатні не лише передавати знання, а й формувати особистість, сприяти соціалізації та індивідуальному розвитку кожної дитини.

В умовах Нової української школи педагогічна майстерність вихователя набуває особливої значущості, оскільки саме вона забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, впровадження інновацій, розвиток партнерських стосунків з батьками та реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Тому дослідження ролі майстерності педагога є надзвичайно важливим для підвищення якості дошкільної та початкової освіти та формування нової культури професійної діяльності.

Українські та американські науковці (І. Зязюн, Н. Тарасевич, О. Сухомлинська, Н. Ничкало, John Dewey, Linda Darling-Hammond, Robert Marzano, Charlotte Danielson та інші) зробили вагомий внесок у теорію та практику педагогічної майстерності, що дозволяє сучасним вихователям, учителям ефективно організовувати освітній простір.

Розглянемо роль педагогічної майстерності вихователя у створенні ефективного освітнього середовища для дітей. Основними складовими педагогічної майстерності є методична підготовка, педагогічна техніка, вміння організувати взаємодію, створення мотивуючого середовища. Педагогічна майстерність є інтегрованою характеристикою професійної компетентності вихователя, що охоплює не лише знання та вміння, але й здатність творчо, емоційно й ефективно організовувати освітній процес.

Методична підготовка вихователя, вчителя охоплює знання вихователем змісту, форм, методів і засобів організації освітньої діяльності відповідно до вікових особливостей дітей. Вона передбачає володіння сучасними педагогічними технологіями, планування освітнього процесу, розробку занять, інтеграцію гри, праці, навчання й відпочинку. Сильна методична база дозволяє вихователю гнучко адаптувати освітні завдання до потреб кожної дитини, формуючи умови для її гармонійного розвитку.

Однією з ключових складових педагогічної майстерності є педагогічна техніка, яка виступає інструментом реалізації педагогічних ідей у практичній діяльності. Під педагогічною технікою розуміється система професійних прийомів, дій і навичок, що спрямовані на ефективну організацію комунікації та управління освітнім процесом. Це комплекс засобів, які дають змогу вихователю не лише передавати знання, а й створювати сприятливу атмосферу для розвитку особистості кожної дитини.

До елементів педагогічної техніки віднесемо вербальні та невербальні засоби педагогічного впливу – інтонація, тембр голосу, темп мовлення, жести, міміка, зоровий контакт тощо. Саме ці зовнішні прояви слугують інструментами вираження педагогічного ставлення до дитини, регулювання її поведінки та стимулювання пізнавальної активності.

Не менш важливим компонентом педагогічної техніки є психологічна саморегуляція вихователя, яка охоплює здатність до емоційної врівноваженості, емпатії, витримки, гнучкості у спілкуванні з дітьми, здатності швидко реагувати на зміну настрою чи поведінки вихованців. Високий рівень саморегуляції дозволяє педагогу зберігати ефективність взаємодії навіть у складних виховних ситуаціях.

Крім того, важливе місце посідає вміння чітко формулювати інструкції, визначати цілі діяльності та доступно доносити їх до дітей з урахуванням їхнього віку та пізнавальних можливостей. Це сприяє організованості освітнього процесу та формуванню в дітей навичок самостійності.

Окрему роль у структурі педагогічної техніки відіграє педагогічний такт – здатність зберігати повагу до особистості дитини за будь-яких обставин, уміння коректно й делікатно впливати на поведінку, уникаючи приниження, тиску чи агресії. Саме такт дозволяє вихователю встановити довірливі стосунки з дітьми, підтримати їхній емоційний комфорт і стимулювати внутрішню мотивацію до розвитку.

Таким чином, педагогічна техніка – це не просто набір засобів, а жива система взаємодії, яка поєднує емоційну культуру, комунікативну компетентність і педагогічну етику. Саме завдяки її ефективному використанню вихователь може реалізувати освітні цілі на практиці, забезпечуючи якісну і результативну педагогічну діяльність.

Організація ефективної взаємодії у сфері дошкільної освіти є однією з центральних компетентностей сучасного вихователя. Вона передбачає не лише налагодження комунікації в дитячому середовищі, а й формування цілісної системи взаємин між вихователем, дітьми, батьками та іншими педагогами. Це вміння виступає необхідною умовою створення позитивного соціально-психологічного клімату в освітньому просторі.

Одним із перших кроків у забезпеченні якісної взаємодії є створення довірливих стосунків між дітьми. Вихователь має забезпечити атмосферу емоційної безпеки, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, значущою і здатною до самовираження. Такі умови формують підґрунтя для відкритої комунікації, розвитку ініціативи та позитивної самооцінки.

Не менш важливою складовою є розвиток навичок спілкування, співпраці та емпатії, що сприяє формуванню соціальної компетентності дитини. Вихователь виконує роль посередника у взаємодії дітей, стимулює їхню здатність слухати, домовлятися, ділитися, розуміти емоційні стани інших. Таким чином створюються передумови для побудови соціально успішної особистості.

Уміння організовувати взаємодію також проявляється у формуванні культури стосунків у дитячому колективі. Це включає виховання поваги до інших, дотримання правил спільного життя, вміння вирішувати конфлікти конструктивно. Вихователь має слугувати прикладом толерантності, відкритості та справедливості, закладаючи моральні орієнтири у поведінку дітей.

Окремої уваги заслуговує налагодження партнерських стосунків із батьками, які є рівноправними учасниками освітнього процесу. Така взаємодія має бути заснована на взаємній повазі, довірі, регулярному обміні інформацією та узгодженості виховних впливів. Спільна діяльність із родинами дозволяє вихователю краще розуміти індивідуальні особливості дитини та забезпечити цілісність її розвитку.

Уміння організувати взаємодію ґрунтується на гуманістичних засадах, відповідно до яких кожна дитина розглядається як активний суб'єкт навчально-виховного процесу. Вихователь не просто керує діяльністю дітей, а співпрацює з ними, стимулюючи їхню активність, самостійність і відповідальність. Такий підхід забезпечує не лише ефективність освітнього процесу, а й створює умови для розвитку особистісного потенціалу дитини.

Таким чином, організація взаємодії є складним і багатокомпонентним процесом, що вимагає від вихователя високого рівня педагогічної культури, емоційної зрілості та здатності до конструктивного діалогу з усіма учасниками освітнього середовища.

Одним із ключових чинників ефективної дошкільної освіти є створення мотивуючого освітнього середовища, яке забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини, активізує її пізнавальну діяльність і сприяє самореалізації. Таке середовище має бути не лише організованим за просторово-матеріальними, дидактичними та естетичними параметрами, але й наповненим емоційною безпекою, доброзичливістю та відкритістю до індивідуальності дитини. Мотивуюче середовище передбачає створення таких умов, у яких дитина відчуває психологічний комфорт, упевненість у власних силах, інтерес до діяльності та внутрішню потребу в пізнанні. Вихователь у цьому контексті виступає архітектором і фасилітатором освітнього простору, який має гнучко реагувати на потреби та потенціал кожної дитини.

Організація мотивуючого середовища передбачає насамперед урахування індивідуальних особливостей, потреб і зацікавлень вихованців. Це можливо завдяки регулярному спостереженню, рефлексії та використанню діагностичних методів, що дозволяють формувати індивідуальні траєкторії розвитку.

Важливу роль відіграє створення предметно-розвивального середовища, яке відповідає віковим особливостям дітей і вимогам Державного стандарту дошкільної освіти. Воно має бути мобільним, варіативним і доступним для самостійного використання дітьми, стимулювати пізнавальну активність, творчу ініціативу та дослідницьку поведінку.

Таким чином, мотивуюче освітнє середовище – це складна педагогічна система, що поєднує фізичний, емоційний і когнітивний аспекти розвитку дитини. Його створення вимагає від вихователя високого рівня педагогічної чутливості, творчого підходу та постійного професійного вдосконалення.

Отже, сучасний освітній простір має бути безпечним, розвивальним, інклюзивним та сприятливим для формування особистості дитини. Вихователь, як ключова фігура цього процесу, повинен володіти високим рівнем професійної

компетентності, педагогічною майстерністю, креативністю, емоційною стабільністю та вмінням будувати партнерські стосунки з дітьми та батьками. Усі зазначені компоненти педагогічної майстерності вихователя діють у тісній взаємодії, створюючи цілісну систему, яка забезпечує високу якість дошкільної освіти. Їх розвиток є пріоритетним завданням професійної підготовки та самовдосконалення сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник. Київ : Вища школа, 2001.
2. Darling-Hammond L. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. 396 p.
3. Marzano R. J. *The Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA : ASCD, 2007. 221 p.

**Олексієнко Анна Вікторівна
Білоусова Надія Валентинівна**

ВИКОРИСТАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ РУХАНОК ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасній системі освіти особливу увагу приділяють забезпеченню індивідуального підходу до кожної дитини, зокрема до дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Педагоги зазначають, що традиційні методи психолого-педагогічного впливу часто виявляються малоефективними у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. У таких випадках першочергової корекції потребує не стільки рівень вищих психічних функцій, оскільки базовий сенсомоторний рівень – розвиток порушених або недостатньо сформованих функцій, які могли бути втрачені на етапі раннього розвитку.

Відновити або компенсувати сенсомоторний інтелект, який не сформувався повноцінно в період новонародженості чи раннього дитинства, допомагає виконання спеціальних кінезіологічних вправ [2, с. 104-105].

Кінезіологія – це наука, що вивчає вплив рухових вправ на розвиток розумових здібностей та фізичного здоров'я. Її ще називають «гімнастикою мозку», адже вона допомагає зробити процес навчання та виконання будь-якої діяльності більш ефективним. Завдяки таким вправам активізується взаємодія між правою та лівою півкулями мозку, що забезпечує гармонійний розвиток інтелекту й тіла.

Кожна півкуля мозку виконує свої функції:

— *Права півкуля* відповідає за образне мислення, творчість, координацію рухів, просторове й кінестетичне сприйняття.

— *Ліва півкуля* відповідає за логіку, мовлення, аналітику, сприймання слухової інформації, постановку цілей і планування.

Для повноцінного вирішення будь-якого завдання необхідна злагоджена робота обох півкуль, які не дублюють одна одну, а взаємно доповнюють.

Основною метою кінезіології є розвиток і синхронізація міжпівкульної взаємодії, що, своєю чергою, стимулює розумову активність. Основні завдання кінезіології включають:

- розвиток координації між півкулями мозку;
- покращення дрібної моторики;
- стимулювання когнітивних процесів (пам'ять, увага, мислення);
- розвиток мовлення;
- формування здібностей дитини.

Кінезіологічні вправи сприяють зняттю стресу, покращують функціонування мозку та всього організму, гармонізують особистісний розвиток дитини, сприяють її творчій реалізації. Під час складання комплексу вправ доцільно враховувати різні методи і прийоми, які є основою ефективної гімнастики мозку.

До таких вправ належать: розтягування, дихальні та окорухові вправи, вправи на розвиток дрібної моторики, масажні техніки, релаксаційні практики. Вони покращують здатність до запам'ятовування, підвищують концентрацію уваги, сприяють розвитку мовлення, а також полегшують процеси навчання — читання й письма.

Завдяки кінезіології діти краще адаптуються до навколишнього середовища, рідше хворіють, стають більш витривалими, сильними, спритними та гнучкими. Вона допомагає дитині підготуватися до шкільного навантаження, сформуванню вольові якості, справлятися зі стресом і впевнено почуватися в різних життєвих ситуаціях [1, с. 6-7].

Кінезіологічні вправи для дітей можна проводити у будь-який момент освітнього процесу — під час рухливих ігор, на уроці чи занятті, а також у рамках фізкультпауз або фізкультхвилинок. Тривалість таких вправ залежить від віку та індивідуальних особливостей дитини і може варіюватися від 5 до 30–40 хвилин на день. Корекційні педагоги застосовують ці вправи як в індивідуальній роботі, так і в групових заняттях.

Виконання вправ можливе з різних вихідних положень: стоячи, сидячи за столом або лежачи. З часом вправи можна ускладнювати — пришвидшувати темп, додавати рухи очима та мовлення, розширювати серії рухів, поєднувати вже засвоєні дії з новими. Ефективність кінезіології значною мірою залежить від регулярності занять, поступового збільшення складності вправ і різноманітності використовуваних методик.

Кінезіологічні вправи поділяються на два основних типи:

- *Статичні*, які виконуються у стані спокою — вони допомагають зосередитися, зняти напругу, подолати страх і невпевненість.
- *Динамічні*, які навпаки — підвищують енергію, покращують настрій і загальний тонус організму.

Можна виділити чотири основні групи кінезіологічних вправ:

1. *Вправи, що включають перехресні рухи.* Ці рухи спрямовані на розвиток просторової орієнтації, координації та одночасну активацію обох півкуль мозку, а також сприяють розвитку бінокулярного зору (узгодженого зору обома очима).

Приклад: Перехресні рухи. Під музику дитина вільно розмахує руками, чергуючи дотики: лівою рукою до правого коліна, правою — до лівого. Доповненням є рухи очима в різних напрямках (вгору, вниз, праворуч, ліворуч). Після вправи слід зручно сісти, зчепити руки в замок та налаштуватися на продуктивну діяльність. Тривалість: не менше 1 хвилини.

2. *Вправи на розтягування м'язів* виконуються повільно, допомагають подолати м'язові затиски, врівноважити тонус тіла, підвищити психічну активність.

Приклад: Зірка. У положенні лежачи на спині дитина розводить руки й ноги, імітуючи форму зірки. Потім виконує діагональні розтягування: тягнеться п'ятою правої ноги та лівою рукою, інші кінцівки розслаблені. Потім повторює рухи на протилежному боці. Вправа виконується також у положенні на животі.

3. *Енергетичні вправи* спрямовані на підвищення тонусу, покращення самопочуття й зняття втоми.

Приклад: Будильник (Кнопки мозку). Великим і вказівним пальцями однієї руки масажуються точки під ключицями біля грудини, одночасно іншою рукою (вказівним і середнім пальцями) виконується коловий масаж пупка. Наприкінці вправи — язик на піднебінні, приємна думка. Тривалість: 1 хвилина.

4. *Позотонічні вправи* сприяють гармонізації нервово-м'язової регуляції та загальної координації тіла.

Приклад: Гачки Денісона. Початкове положення: щиколотки схрещені, руки витягнуті вперед, долоні схрещені і зчеплені в замок, руки вивернуті всередину на рівні грудей, лікті спрямовані вниз. Під час вправи змінюється положення рук і ніг на протилежне, підтримуючи баланс і концентрацію.

Застосування таких вправ у роботі з дітьми з ООП сприяє покращенню фізичного й емоційного стану, підвищує здатність до навчання та допомагає гармонійно розвиватися [2, с. 105-107].

Отже, кінезіологія є ефективним інструментом у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки сприяє розвитку сенсомоторної сфери, покращує міжпівкульну взаємодію, стимулює когнітивні процеси та емоційно-вольову сферу. Регулярне виконання кінезіологічних вправ позитивно впливає на фізичний і психічний стан дитини, полегшує навчання, сприяє адаптації до соціального середовища та формуванню цілісної, гармонійної особистості.

Список використаних джерел:

1. Кінезіологічні вправи, як засіб розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: збірка / укл.: Я. М. Полупанова та ін. Дніпро: [б.в.], 2022. С. 6-7.
2. Таган Любмила. Кінезіологічні вправи в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. № 2 (31) 2023.* С. 104-107.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Інклюзивна освіта є однією з найважливіших складових сучасної освітньої політики, спрямованою на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, психологічних чи інтелектуальних рис. В умовах суспільних трансформацій, реформ та активного впровадження принципів гуманізму й соціальної справедливості, інклюзія стала не просто популярним трендом, а невід'ємною частиною освітньої системи. В Україні цей процес набув значного розвитку за останні роки, проте збереження ефективності інклюзивного навчання потребує не лише нормативної бази, а й глибокої психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

У розумінні багатьох людей інклюзія пов'язана тільки з особами, які мають «інвалідність» – ступінь втрати здоров'я у зв'язку з захворюванням, травмою (її наслідками) чи вродженими вадами, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи. Так, особи з інвалідністю – це особи, які мають стійкі фізичні, психічні, інтелектуальні чи сенсорні порушення, що можуть перешкоджати повній та ефективній участі таких осіб у житті суспільства на рівні з іншими. Проте, діти, які потребують інклюзивної освіти, можуть і не мати інвалідності, але вони мають особливі освітні потреби (далі ООП). Відповідно до Закону України «Про освіту» дитина з ООП – «це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту». ЮНЕСКО розглядає дітей з ООП як широке поняття. Зокрема, до дітей з ООП ЮНЕСКО зараховує дітей, які мають такі порушення в розвитку: емоційні і поведінкові, мовлення та спілкування, труднощі в навчанні, затримка/обмеження інтелектуального розвитку, фізичні/нейромоторні, зору, слуху. Цей список доповнюють діти, які виховуються у несприятливому середовищі – діти, які належать до груп етнічних меншин, діти вулиці та діти з ВІЛ-інфекцією/СНІДом

У сучасних освітніх реаліях – педагогічні працівники зіштовхуються з численними викликами від недостатньої підготовки вчителів до роботи з дітьми з ООП, до необхідності створення підтримуючого середовища в класі. Вирішення цих питань потребує інтегрованого підходу, який поєднує знання, методики, емоційну чуйність і міждисциплінарну співпрацю. Так, в Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) наголошено, що психолого-педагогічна підтримка виступає ключовим чинником успішної реалізації інклюзивної освіти, що відкриває дітям з ООП дорогу до повноцінного розвитку та самореалізації. Проблема організації навчання й виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу

дітей з особливими освітніми потребами розглядаються з позиції психологічних, педагогічних, організаційно-методичних умов щодо організації праці з такими дітьми. У своїх роботах науковці дійшли висновку, що праця з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу. Важлива роль в цьому процесі належить фахівцям психологічної служби та їхній взаємодії з учителями, батькам, працівникам психолого-медико-педагогічної консультації (Обухівська, 2016). Психологічні служби, як складові державної системи охорони психічного та соціального здоров'я громадян, покликані надавати соціальну та психологічну допомогу особистості не тільки у критичні моменти її життя, а й у процесі розвитку та саморозвитку. При цьому йдеться про кваліфіковану допомогу, допомогу, що здійснюється на наукових засадах і має на меті захист особистості, її честі та гідності, сприяння її повноцінному розвитку і саморозвиткові. Вона гарантує своєчасне та систематичне вивчення психофізичного розвитку дитини, причин її поведінки й діяльності з врахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих та інших індивідуальних рис, створення психологічних умов для саморозвитку й самовиховання, сприяє виконанню освітніх та виховних завдань навчальними закладами (Панок, Обухівська, Остров, 2016).

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах міста є дослідження особистісного потенціалу, зокрема: співвідношення рівня розумового розвитку дитини й вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливостей емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний поступ через залучення всіх учасників навчального процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами.

Відповідно Наказу Міністерства освіти і науки України 2020 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»: індивідуальна програма розвитку (ІПР) – це головний інструмент дієвого супроводу дитини з ООП. Згідно з порадами міжнародних організацій повинна бути адаптивною, гнучкою, систематично поновлюватися на підставі оцінювання потреб дитини та поступу в навчанні. розвитку розробляється командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з метою надання додаткової підтримки в освітньому процесі. В індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про здобувача освіти; рівень підтримки, умови, механізми та обсяг необхідної додаткової підтримки в освітньому процесі; критерії оцінювання здобувача освіти.

Отже, інклюзивна освіта – це не лише про доступ до навчального закладу, а передусім про доступ до якісної, змістовної, емоційно безпечної та ефективної освіти, котра враховує індивідуальні особливості кожної дитини. Психолого-

педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами є фундаментом для побудови такого освітнього процесу, що сприяє не лише академічному, а й особистісному, соціальному та емоційному розвитку дитини. Ефективна інклюзія передбачає зміну парадигми сприйняття особливостей розвитку – від дефіцитарного підходу до ресурсного, в котрому дитина розглядається не як носій проблеми, а як суб'єкт з унікальним потенціалом. У цьому контексті роль педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, асистентів вчителя та батьків стає ключовою. Саме через співпрацю, командний підхід і готовність до постійного професійного розвитку можлива реалізація інклюзивної моделі, орієнтованої на дитиніноцентризм і гуманістичні цінності.

Забезпечення психолого-педагогічного супроводу має бути не фрагментарним, а системним, з чітко визначеними завданнями, функціями та методами, котрі враховують різноманітні освітні траєкторії, стилі навчання, комунікативні й поведінкові особливості дітей з ООП. Важливою умовою є впровадження Індивідуальної програми розвитку (ІПР) як основного інструменту планування та реалізації підтримки, що дає змогу відстежувати прогрес, адаптувати навчання та надавати необхідну допомогу відповідно до змін потреб дитини. А психолого-педагогічна підтримка в умовах інклюзивного навчання – це не просто додатковий інструмент, а необхідна умова формування освітнього середовища, де кожна дитина, незалежно від своїх можливостей, має шанс на успішну соціалізацію, самореалізацію і повноцінну участь у житті суспільства. Відтак, інклюзивна освіта – це виклик і можливість водночас: виклик – для системи, котра має змінюватися; можливість – для дітей з ООП, котрі завдяки підтримці можуть реалізувати себе і стати активними громадянами.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020).
2. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: [Електронні дані] / авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. За ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
3. Психологічна служба: Підруч. [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська, В.Д.Острова та ін.]. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України 2020 року «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти».

Орлова Наталія Станіславівна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ПРОЄКТУВАННЯ КОМПОЗИЦІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗОРОВИХ ІЛЮЗІЙ

У сучасних умовах реформування освітнього процесу та активного впровадження цифрових технологій особливо актуальним стає пошук ефективних форм і методів навчання, здатних стимулювати креативне мислення студентів, розвивати їхні художні здібності та вміння проєктувати складні

просторові об'єкти. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є використання зорових ілюзій у процесі проєктування композиції за допомогою інтерактивних технологій.

Інтерактивне навчання є однією з провідних освітніх технологій ХХІ століття, що ґрунтується на принципах активної взаємодії учасників освітнього процесу. Його основною метою є не лише передача знань, а й розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, уміння самостійно здобувати, аналізувати й застосовувати інформацію. В умовах цифрової трансформації освіти інтерактивне навчання набуває нових форм, зокрема завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій, що значно розширюють дидактичні можливості.

Сутність інтерактивного навчання полягає в організації освітнього процесу як діалогу, у якому кожен учасник активно включений у пізнавальну діяльність. Такий підхід передбачає рівноправну взаємодію між викладачем і здобувачами освіти, співпрацю в групах, обговорення, моделювання ситуацій, проєктну діяльність та інші форми спільної роботи, що стимулюють активне мислення та творчість.

До основних принципів інтерактивного навчання належать:

- принцип діалогічності, який передбачає відкриту взаємодію між усіма учасниками навчального процесу;
- принцип суб'єктності, що орієнтує на визнання кожного здобувача освіти як активного суб'єкта пізнання;
- принцип співпраці, який підкреслює важливість колективного вирішення завдань;
- принцип рефлексії, що сприяє осмисленню власної пізнавальної діяльності (Савенко, 2017).

Застосування інтерактивних методів, таких як мозковий штурм, ділова гра, тренінг, кейс-метод, рольова гра, дебати тощо, дозволяє створити навчальне середовище, в якому відбувається не лише засвоєння знань, а й розвиток соціальних і комунікативних компетентностей. Також важливу роль відіграє створення безпечного освітнього середовища, у якому поважаються індивідуальні особливості студентів, враховуються їхні потреби, стилі навчання, мотиваційні чинники. У цьому контексті інтерактивність забезпечує не лише високий рівень залученості, а й атмосферу партнерства, емпатії та педагогічної підтримки (Інтерактивні технології навчання, 2015).

Особливої актуальності набуває впровадження цифрових інтерактивних засобів, таких як віртуальні лабораторії, інтерактивні платформи (Moodle, Google Classroom, Kahoot, Mentimeter), симуляційні тренажери, освітні ігри, доповнена та віртуальна реальність. Вони дозволяють створювати персоналізовані траєкторії навчання, оперативно надавати зворотний зв'язок та здійснювати оцінювання в інтерактивному форматі.

Інтерактивні методи навчання є не лише інструментом активізації пізнавальної діяльності, а й важливим чинником реалізації особистісно-

орієнтованого підходу у професійній підготовці викладача. Вони дозволяють поєднувати формування професійних компетентностей із розвитком індивідуальності, що відповідає сучасним вимогам до педагогічної професії в умовах трансформації системи освіти.

Зорові ілюзії – це феномени сприйняття, які демонструють розбіжність між фізичною реальністю та її візуальним відображенням у свідомості людини. У композиційному проектуванні вони відіграють важливу роль, адже дозволяють глибше осмислити закономірності організації простору, ритму, рівноваги, контрасту та доміанти. Інтеграція цих феноменів у навчальний процес дає змогу студентам не лише вивчати теоретичні аспекти композиції, але й експериментувати з візуальними ефектами, розвивати аналітичні навички та просторове уявлення (Зорові ілюзії в одязі, 2025).

Інтерактивні технології, зокрема доповнена (AR) та віртуальна реальність (VR), мультимедійні презентації, інтерактивні модулі та онлайн-платформи, забезпечують новий рівень занурення у процес вивчення композиційних структур. Застосування 3D-моделювання та динамічних візуалізацій ілюзій дозволяє студентам досліджувати глибинні механізми сприйняття форми, кольору та масштабу. Завдяки таким цифровим інструментам, як графічні редактори (Adobe Illustrator, Figma), платформи для тривимірного моделювання (SketchUp, Blender) студенти можуть самостійно створювати композиції, які впливають на зорове сприйняття, моделюючи оптичні ілюзії та тестуючи їх ефективність у різних контекстах (Ягоднікова, 2009).

Однією з основних переваг впровадження інтерактивного підходу у навчальний процес є можливість створення ситуацій активного пізнання, де студент виступає не лише як споживач знань, а як дослідник, експериментатор, автор власного візуального рішення. Такий підхід сприяє розвитку вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати візуальну інформацію, виявляти приховані закономірності в побудові композиції.

Навчальний процес, організований на основі поєднання традиційних знань і інтерактивних практик, створює умови для більш глибокого засвоєння складних абстрактних понять та категорій. Використання зорових ілюзій як навчального ресурсу дозволяє формувати у студентів не лише технічні, а й естетичні компетентності, здатність до емоційного та художнього осмислення візуального матеріалу.

Важливо також зазначити роль зворотного зв'язку в інтерактивному навчанні. Завдяки платформам для колаборативної роботи (Miro, Figma, Padlet) студенти можуть аналізувати роботи одне одного, обговорювати композиційні рішення та спільно вдосконалювати концепції. Така взаємодія сприяє формуванню критичного мислення, естетичної чутливості та вміння аргументовано обґрунтовувати власні дизайнерські рішення.

Загалом, синергія зорових ілюзій та інтерактивних технологій створює ефективне середовище для експериментального навчання, яке стимулює глибше розуміння композиційних принципів, розвиває візуальну культуру і сприяє

формуванню сучасного дизайнерського мислення. Подальші дослідження в цій галузі можуть бути спрямовані на розробку інтерактивних навчальних платформ, адаптованих до специфіки візуального сприйняття та когнітивних стратегій майбутніх дизайнерів (Савенко, 2017).

Таким чином, інтерактивна технологія навчання має значний потенціал для розвитку сучасної освіти, орієнтованої на особистість, її самореалізацію та формування ключових компетентностей. Її ефективне впровадження потребує не лише технічного забезпечення, а й переосмислення ролі педагога як фасилітатора, наставника і партнера в навчальному процесі. Варто зазначити, що впровадження інтерактивних технологій у навчання проєктування композиції з опорою на феномени зорових ілюзій відкриває нові горизонти для розвитку дизайнерського мислення. Такий підхід сприяє не лише підвищенню якості професійної підготовки фахівців, а й формуванню творчої особистості, здатної до нетривіального бачення та оригінального рішення проєктних задач.

Список використаних джерел:

1. Зорові ілюзії в одязі. URL: http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0330&T=01_3&lng=1&st=0 (дата звернення: 15.02.2025).
2. Інтерактивні технології навчання, їх сутність і класифікація. URL: http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt_magistri/lections/Lek-4.pdf (дата звернення: 15.02.2025).
3. Савенко І. В. Методика навчання вчителя технологій основ дизайну. Полтава : ПП «Астроя», 2017. 340 с.
4. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

Педченко Світлана Олександрівна

МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Сучасні стрімкі суспільні процеси детермінують об'єктивну потребу у формуванні всебічно розвиненої особистості зі здатністю до творчого та водночас критичного аналізу великої за обсягом інформації. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває мовно-комунікативна компетентність учителя закладу загальної середньої освіти як інтегральна якість, від якої залежить ефективність педагогічної взаємодії зокрема та успішність функціонування освітнього середовища загалом.

Майстерність учителя будь-якого фаху визначає кілька чинників: системність роботи, високий професіоналізм, креативний підхід, педагогічний такт і емпатія, викристалізованість так званих м'яких навичок (soft skills) – універсальних особистісних якостей та соціальних умінь, що вможливають продуктивну діяльність в освітній царині. У новітній лінгводидактиці мовно-комунікативну компетентність розглядають як здатність фахівця здійснювати результативну мовленнєву діяльність, що передбачає не лише знання норм сучасної української мови, а й уміння застосовувати різнорівневі вербальні

засоби в різних комунікативних ситуаціях, ураховуючи контекст та умови спілкування, з метою досягнення якнайкращого результату (Дрозд, 2013). Досліджувана якість потрактована Професійним стандартом вчителя закладу загальної середньої освіти передусім як «вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння комунікувати усно й письмово», «застосовувати прийоми й методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти», «виявляти мовну стійкість і відповідальність у дотриманні мовного законодавства», зокрема Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (Професійний стандарт, 2024; Закон України, 2019 у редакції від 15.11.2024).

Більшість дослідників у структурі розглядової компетентності виокремлює кілька складників (Marushkevych A., Poliak O., Zhylenko M., 2021). Аналіз наукових джерел дає змогу вияскравити з-поміж необхідних елементів, що передбачають певну стандартизацію комунікативних навичок педагогічної практики, такі компоненти:

1) *лінгвістичний* – глибоке знання фонетики, лексики, граматики державної мови, володіння функційно-стилістичними ресурсами, здатність до нормативної та стилістично доречної мовленнєвої поведінки;

2) *риторичний* – здатність правильно, логічно, аргументовано та виразно будувати усне та писемне мовлення в різних його формах (усній та письмовій), уміння ставити запитання, давати розгорнуті відповіді, вести дискусію, чітко формулювати думки та переконувати;

3) *прагматичний* – уміння обирати оптимальні мовленнєві стратегії і тактики для досягнення комунікативної мети, адаптувати своє мовлення до конкретної ситуації, долати комунікативні бар'єри, вибудовувати ефективну взаємодію;

4) *невербальний* – уміння використовувати та правильно інтерпретувати невербальні засоби спілкування (міміку, жести, поставу, інтонацію, тембр голосу тощо);

5) *емоційний* – здатність керувати власними емоціями під час спілкування, розпізнавати емоційний стан співрозмовника, проявляти емпатію та толерантність.

Варто зауважити, що названі компоненти перебувають у нерозривній взаємодії, їхній перелік не є вичерпним, адже мова – основний інструмент педагогічної взаємодії, з допомогою якого майстерний учитель не лише передає знання, а й формує світоглядні орієнтири особистості. Уміння переконувати, впливати на свідомість школярів за допомогою мовних засобів, вести бесіди на складні етичні теми, розпізнавати вербальні та невербальні сигнали учнів, розуміти приховані сенси їхніх висловлювань, виявляти мовленнєві труднощі та своєчасно їх коригувати – важливі складники освітньо-виховної діяльності вчителя будь-якої предметної спеціальності / спеціалізації, що сигналізують про його педагогічну майстерність.

Заклади вищої педагогічної освіти виконують найважливішу роль у формуванні мовно-комунікативних компетенцій майбутніх освітян, зокрема через вивчення відповідних обов'язкових і вибіркових освітніх компонент («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська мова в сучасній комунікації», «Культура сучасної ділової комунікації», «Тенденції в українському мовному нормотворенні: постколоніальний вимір», «Культура української наукової мови», «Культуромовні параметри сучасної комунікації», «Основи теорії мовної комунікації» та ін.); інтеграцію комунікативного складника в зміст інших дисциплін; організацію тренінгів, майстерок із ведення дискусій, риторичного мистецтва; розвиток навичок публічних виступів під час проведення наукових та виховних заходів; беззастережного дотримання норм мовного законодавства тощо.

Якість мовлення наставника, його здатність до ефективної комунікації безпосередньо впливає на мотивацію учнів, розуміння матеріалу та розвиток мовленнєвих навичок школярів. Учитель є «вербальним взірцем» для учнів, тому його мовлення має бути бездоганним. У цьому зв'язку необхідно пам'ятати про постійне самовдосконалення, що полягає в рефлексії комунікативного досвіду, критичному аналізові мовленнєвої поведінки, систематичному вивченні спеціалізованих дослідницько-навчальних джерел (напр., Мацько, Кравець, 2007), активному читанні художньої та наукової літератури для розширення словникового запасу й розвитку мовного чуття, формування свідомої звички до конструктивної критики результатів своєї лінгвальної творчості тощо.

На комунікативні спроможності майбутнього вчителя позитивно впливає також упровадження в освітній процес моделей педагогічного партнерства, що сприяють переорієнтації на більш оптимальні соціальні практики поведінки під час розв'язання конфліктних ситуацій, пропагуючи мовленнєві стратегії співпраці та пошуку компромісних рішень. Цей психолінгвістичний метод посилює згадані вище м'які навички, формуючи в здобувачів здібності до самоконтролю, розвиваючи емоційний інтелект як необхідну умову комфортної та продуктивної взаємодії в колективі.

Отже, мовно-комунікативна компетентність є фундаментальним складником педагогічної майстерності вчителя, що пронизує всі аспекти його діяльності, зумовлюючи її ефективність та успішність. Системний підхід до формування та розвитку розгляданої якості майбутнього вчителя, употужнений постійним самовдосконаленням, є запорукою становлення педагога високої кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Дрозд Т. М. Комунікативна компетентність вчителя: теорія і практика : науково-методичний посібник. Вінниця : ММК, 2013. 124 с.
2. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». 2019 у редакції від 15.11.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#Text>
3. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

5. Marushkevych A., Poliak O., Zhylenko M. Communicative competence of the future teacher of HEI: essence, development. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2021. Т. 2. № 14. С. 30–33.

**Педченко Світлана Олександрівна
Починок Євгенія Анатоліївна**

КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОГО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Безперечну значущість та актуальність питання здоров'язбереження potwierджено в Указі Президента України від 25 травня 2020 року, де наголошено на тому, що «формування безпечного та здорового освітнього середовища сприятиме кращій реалізації інтелектуального, фізичного, соціального та емоційного розвитку учнів, їх потенціалу, а також матиме позитивний вплив на стан громадського здоров'я, економіки та демографії в цілому в Україні» (Національна стратегія, 2020). Саме тому вважаємо цілком закономірними наукову проблему здоров'ятворчого потенціалу освітнього середовища школи та пошук ефективних шляхів створення умов для фізичного й психологічного добробуту та безпеки учасників освітнього процесу. Формування уявлення про здоров'язбережувальне освітнє середовище відбувалося через осмислення понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя». Сучасні науковці трактують здоров'я як суб'єктивне відчуття благополуччя, що забезпечує здатність особистості адаптуватися до умов довкілля.

Більшість учених (О. Ващенко, С. Дудко, О. Кочерга, Н. Коцур та ін.) одностайні в думці, що молодший шкільний вік є найсприйнятливішим до здоров'язбережувальних впливів. Категорію дітей цього віку часто характеризують як «сензитивний», «рецептивний (сприйнятливий)» або «період другого фізіологічного кризу». Молодший шкільний вік – це час значущих змін і трансформацій. Характерною для цього періоду є кардинальна зміна соціальних відносин та основної діяльності дитини (з ігрової на освітню), що супроводжується перебудовою фізіологічних систем, з'явою психологічних новоутворень, а це, зі свого боку, потребує значної мобілізації резервів організму, які можуть ефективно розвиватися лише в безпечному й комфортному освітньому середовищі.

Здоров'язбережувальне середовище сучасного освітнього закладу виконує не лише компенсаторну функцію, нейтралізуючи стресогенні чинники навчального процесу, але й активно сприяє формуванню культури здоров'я, оптимізації навчального навантаження, розвитку здібностей школярів та підвищенню їхньої загальної працездатності. Натомість, як слушно зауважує

А. Цимбалару, здоров'язбережувальна спрямованість освітнього середовища досягається забезпеченням його ергономічності й персоналізації. Ергономічність освітнього середовища характеризує функціональний і психологічний комфорт для його суб'єктів, здоров'язбережувальні умови (безпечність і гігієнічність) (Цимбалару, 2020).

Аналіз низки наукових джерел дає можливість визначити *здоров'язбережувальне середовище початкової школи* як цілісну систему педагогічних, психологічних, ергономічних і соціально-культурних чинників, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, забезпечуючи психофізіологічний, духовний, інтелектуальний комфорт і всебічний розвиток молодших школярів.

Ретельне вивчення змістових характеристик авторських структур дало підстави для визначення компонентів здоров'язбережувального середовища початкової школи, а саме: інформаційно-предметного, фізично-просторового, організаційно-методичного та соціально-комунікативного сегментів.

Реалії сьогодення вимагають наявності в означеній структурі *інформаційно-предметного* складника як такого, що охоплює сукупність матеріальних об'єктів і поєднує їх з учасниками освітнього процесу відповідними інформаційно-змістовими лініями. Ми суголосні з групою науковців, яка з-поміж елементів інформаційно-предметного середовища шкільного кабінету виокремлює такі: правила поведінки в навчальному просторі, що забезпечують особистісну й суспільну безпеку; засоби навчання й способи їх зберігання та розміщення; навчальне обладнання; постійні та змінні експозиції (Карапузова, Зімниця, Помогайбо, 2012). Вважаємо, що до перерахованих елементів варто додати впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення навчальних потреб педагогічної взаємодії та співпраці (засоби ІКТ, онлайн-сервіси для фізичної активності, моніторингу стану здоров'я тощо).

Організаційно-методичний складник здоров'язбережувального середовища, на нашу думку, передбачає раціональну організацію освітнього процесу (гнучкий розклад уроків, режими праці й відпочинку); відповідність цілей навчання, його змісту та методів віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів; планування та реалізацію здоров'язбережувальних програм та технологій у межах освітнього процесу. Особливу роль відводимо активній участі суб'єктів освітнього процесу в здоров'ятворчій діяльності. На наше переконання, важливим є залучення учнів до активних форм навчання та рухової діяльності, виховання в них відповідального ставлення до власного здоров'я, організація спортивних, ігрових, творчих активностей, що сприяють фізичному та емоційному розвитку.

Фізично-просторовий складник охоплює раціональну організацію навчального простору (облаштування освітніх осередків, рекреаційних зон, спортивних приміщень з урахуванням наукових вимог); організацію маршруту руху та розміщення потоків школярів і вчителів для уникнення скупчення, стресу

і травмонебезпечних ситуацій під час евакуацій; створення умов для активного відпочинку, релаксації та соціальної взаємодії (зони відпочинку, ігрові простори, ресурсні кімнати). Гнучкість та адаптивність середовища передбачає пристосованість до потреб учнів, зокрема дітей з ООП.

У періоди дистанційного навчання та воєнного стану саме *соціально-комунікативний складник* здоров'язбережувального середовища набуває особливого значення, оскільки дитина відчуває ізоляцію і тривогу (можливо, має травматичний досвід), зменшується кількість «живого» спілкування, що може негативно впливати на психоемоційний стан і здоров'я школярів загалом, зокрема на дітей вразливого молодшого шкільного віку. Важливим є врахування постулатів травма-інформованого навчання – принципів безпеки, довіри, взаємоповаги, співпраці, підтримки, розширення прав учасників освітнього процесу та соціальної справедливості. Як бачимо, означений компонент утворює сукупність механізмів і взаємин у закладі освіти, що забезпечують розвиток позитивної соціальної взаємодії, емоційного комфорту, партнерства та підтримки між усіма учасниками освітнього процесу.

Отже, комплексна реалізація названих компонентів здоров'язбережувального середовища початкової школи відповідає вимогам сьогодення, що потребує адаптивних стратегій формування здорового покоління. Сучасне здоров'язбережувальне середовище має оптимізувати всі параметри освітньої діяльності молодших школярів (мотиваційний, змістовий, ресурсний та процесуальний) задля забезпечення їхнього гармонійного розвитку та створення умов для фізичного, психоемоційного й когнітивного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Карапузова Н. Д., Зімниця Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 192 с.
2. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. Указ Президента України від 25 травня 2020 року № 195/2020.
3. Цимбалару А. Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

Пономарьов Володимир Віталійович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТРЕНЕРА ЯК ЧИННИК ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У контексті війни в Україні особливої значущості набуває питання психологічної стійкості дітей, їхнього ціннісного самовизначення та громадянського становлення. Ситуація збройного конфлікту не лише впливає на фізичну та емоційну безпеку дітей, а й змінює освітній простір, в якому формується особистість. У цих умовах спортивне середовище виступає не лише

як простір фізичного розвитку, а й як платформа для психоемоційної підтримки, соціалізації та формування активної громадянської позиції.

Тренер відіграє ключову роль у збереженні психологічного благополуччя дітей, адже саме він є для них не тільки педагогом, а й наставником, комунікатором і джерелом стабільності. Педагогічна майстерність тренера – це поєднання професійної компетентності, моральних якостей, здатності до емпатії, вміння будувати довірливі стосунки й формувати мотивацію до розвитку навіть у критичних умовах (Зязюн, 2001). Зважаючи на актуальні виклики, педагогічна діяльність тренера повинна включати елементи кризової психології, гуманістичного підходу та патріотичного виховання.

В умовах воєнного стану тренер несе відповідальність за створення безпечного освітнього середовища, в якому дитина може не лише вдосконалювати фізичні якості, але й знаходити емоційну підтримку та натхнення для подолання життєвих труднощів (Ігнатович, Помиткін, 2022). Під час занять з дітьми, які постраждали від воєнних дій або перебувають у стані хронічного стресу, педагогічна майстерність тренера має спрямовуватись на формування психологічної витривалості, стійкості до травматичних подій, розвитку самооцінки, командної взаємодії та відповідальності.

Крім того, тренер як педагог впливає на становлення громадянської свідомості дитини через формування колективного духу, солідарності, усвідомлення значення національної ідентичності та спільної мети (Козяр, 2012). Навчання через спорт, що базується на гуманістичних цінностях, може бути ефективним засобом виховання майбутніх громадян, які не тільки фізично загартовані, а й морально стійкі, здатні до відповідального вибору та дій в інтересах суспільства (Шиян, 2011).

Мета дослідження – визначити, як педагогічна майстерність тренера сприяє формуванню психологічної стійкості та громадянської свідомості у дітей.

Педагогічна майстерність тренера є системною характеристикою його професійної діяльності, що поєднує знання, уміння, особистісні якості та досвід, які забезпечують ефективну педагогічну взаємодію з вихованцями. У науковій літературі педагогічну майстерність розглядають як інтегративну властивість особистості педагога, що дозволяє йому досягати високих результатів у навчанні та вихованні через свідоме застосування педагогічних технологій, творчий підхід і гуманістичні цінності (Зязюн, 2001).

В умовах воєнного стану педагогічна майстерність тренера набуває нових функцій і змістових акцентів. Зокрема, вона повинна відповідати новим викликам і забезпечувати не тільки розвиток фізичних якостей дітей, але й психологічну підтримку, стабілізацію емоційного стану, формування внутрішньої безпеки та довіри. Війна змушує тренера діяти як кризового педагога, здатного до адаптивного мислення, гнучкої реакції та підвищеної емпатії (Духневич, 2022).

Особливості педагогічної майстерності в таких умовах полягають також у включенні тренера до процесів патріотичного виховання, моральної підтримки

та формування громадянської свідомості. Через фізичну активність, змагання та командну роботу діти вчаться долати труднощі, підтримувати одне одного та усвідомлювати власну роль у спільноті, що формує основу їхньої ідентичності як громадян України (Замотаєва, 2021).

Таким чином, педагогічна майстерність тренера в умовах воєнного стану постає не лише як професійна якість, а як інструмент психосоціальної стабілізації та морального формування дитини.

Психологічна стійкість (ресилієнтність) – це здатність особистості протистояти стресу, швидко відновлюватися після кризових подій, зберігаючи адаптивність, емоційну рівновагу та внутрішні ресурси. У дитячому віці ця здатність є надзвичайно вразливою, водночас критично важливою для подальшого розвитку та соціалізації. В умовах війни психологічна стійкість набуває ключового значення, адже допомагає дітям справлятися з емоційною напругою, страхом, втратою та невизначеністю (Ігнатович, Помиткін, 2022).

Дослідження показують, що психологічна стійкість не є вродженою якістю, а формується під впливом соціальних, освітніх та індивідуальних факторів. До найважливіших чинників, які сприяють її розвитку, належать:

- Сімейне оточення, яке забезпечує емоційну підтримку, відчуття безпеки, стабільності та любові. Позитивна батьківська модель поведінки формує в дитини віру в себе та здатність долати труднощі (Зязюн, 2001).

- Освітнє середовище, що включає педагогів, які створюють атмосферу взаємної поваги, підтримки та сприяють самовираженню дитини. Вчителі, як і тренери, можуть виступати ключовими дорослими, які допомагають дітям знайти внутрішній ресурс (Духневич, 2022).

- Спортивна діяльність, яка розвиває дисципліну, цілеспрямованість, самоконтроль, командну взаємодію та навички подолання труднощів. Фізична активність сприяє зниженню рівня тривожності, покращенню емоційного стану та зміцненню віри у власні сили (Козяр, 2012).

У цьому контексті роль тренера є визначальною. Тренер не лише організовує тренувальний процес, а й впливає на емоційний стан дитини, формує моделі поведінки у стресових ситуаціях, навчає долати поразки й раціонально реагувати на виклики. Через позитивну комунікацію, підтримку та особистий приклад тренер стає фігурою довіри й стабільності, особливо для дітей, які зазнали психотравм чи знаходяться в умовах тривалої небезпеки (Замотаєва, 2021).

Педагогічна майстерність тренера у такому випадку полягає в умінні вчасно розпізнати емоційні труднощі, адаптувати методику тренування до психологічного стану дитини, сприяти відновленню почуття контролю та впевненості. Тренер має створювати умови для безпечного самовираження, виявляти емпатію та поступово формувати в дитини віру у власні сили, здатність бути відповідальним та діяти в інтересах команди й громади (Шиян, 2011).

Таким чином, психологічна стійкість у дітей формується внаслідок цілісного впливу соціального середовища, в якому тренер – один із ключових агентів підтримки в умовах війни.

Громадянська свідомість – це система цінностей, переконань, установок і поведінкових моделей, які визначають активну позицію особистості щодо суспільства, держави та свого місця в ньому. У дитячому віці ця свідомість формується під впливом родини, школи, соціального середовища, а також через участь у спільній діяльності, зокрема спортивній (Замотаєва, 2021).

До основних компонентів громадянської свідомості належать:

- Патріотизм – любов до Батьківщини, повага до її історії, символіки, мови;
- Соціальна відповідальність – готовність діяти на благо громади, допомагати іншим, дотримуватися норм;
- Правова культура – розуміння своїх прав і обов’язків;
- Громадянська активність – участь у житті громади, прийняття відповідальних рішень.

Спортивна діяльність є одним із найефективніших інструментів громадянського виховання, оскільки базується на правилах, взаємній повазі, дисципліні та командній роботі. Заняття у спортивних секціях сприяють розвитку відповідальності, витривалості, чесності та самодисципліни, які є основою не лише спортивного успіху, а й соціально активної поведінки (Шиян, 2011).

Через наставництво тренера діти знайомляться з поняттями «чесна гра», «повага до суперника», «спільна перемога», що закладає основи демократичного співіснування. Особливо в умовах воєнного стану спорт стає не лише засобом фізичного зміцнення, а й платформою для патріотичного виховання, збереження національної ідентичності та солідарності (Духневич, 2022).

Важливо, що спортивні організації можуть реалізовувати практики громадянського виховання через: участь у благодійних заходах, підтримці ЗСУ, волонтерстві; обговорення актуальних соціальних подій у колективі; організацію ігор, тренувань, змагань, присвячених державним святкам; залучення дітей до спільного прийняття рішень, що формує відчуття приналежності до громади (Ігнатович, Помиткін, 2022).

Наприклад, у багатьох спортивних клубах України у 2022–2024 роках проводилися ініціативи на підтримку внутрішньо переміщених дітей, спортивні патріотичні флешмоби та збори гуманітарної допомоги, де діти виступали активними учасниками. Такі практики не лише зміцнюють міжособистісні зв’язки, а й формують активну громадянську позицію.

Спортивна діяльність у поєднанні з педагогічною майстерністю тренера створює ефективні умови для формування громадянської свідомості дітей – основи демократичного, відповідального й згуртованого суспільства.

У сучасних умовах повномасштабної війни в Україні роль тренера як педагога, наставника й морального авторитета набула нового змісту. Тренер не

лише формує фізичну підготовку дитини, а й виступає опорою в кризовій ситуації, джерелом емоційної стабільності, засобом соціалізації та носієм громадянських цінностей. Педагогічна майстерність тренера – це багатовимірне явище, що охоплює професійну компетентність, психологічну чуйність, етичну відповідальність і здатність до мотиваційного лідерства.

Таким чином, тренер – це не лише фахівець зі спортивного розвитку, а й ключова постать у процесі становлення сильної, свідомої та стійкої особистості дитини в умовах суспільних потрясінь. Від рівня його педагогічної майстерності залежить не тільки успіх у спорті, а й готовність молодого покоління до життя у складному, змінному світі.

Перспективи подальших досліджень у цій сфері пов'язані з розробкою ефективних програм психологічної підтримки дітей у спортивному середовищі, вивченням моделей тренерської поведінки в кризових умовах, оцінкою довгострокового впливу спортивної діяльності на формування громадянської ідентичності в молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Духневич В. М. Підготовка тренерів з підвищення психологічної готовності особистості до прийняття конструктивних рішень у надзвичайній ситуації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 184 с.
2. Замотаєва Н. В. Військова педагогіка: історія, теорія, практика : монографія. К. : Альфа Реклама, 2021. 276 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : навч. посіб. К. : Вища школа, 2001. 349 с.
4. Козяр М. М. Педагогічна майстерність у сфері фізичної культури і спорту : монографія. Львів : ЛДУФК, 2012. 312 с.
5. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : аналіт. матеріали / О. М. Ігнатівич, Е. О. Помиткін ; за ред. Е. О. Помиткіна. К. : ІТЗН, 2022. 95 с.
6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підруч. Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2011. 272 с.

Радосва Наталія Іванівна

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасному світі, який постійно змінюється, роль учителя набуває особливого значення. Майбутній педагог має бути не лише джерелом знань, а й провідником духовних і ціннісних орієнтирів, фасилітатором індивідуального розвитку кожної дитини. У зв'язку з цим педагогічна майстерність виступає фундаментальною умовою ефективної професійної діяльності вчителя. Її формування є складним, багаторівневим і тривалим процесом, який включає як особистісне зростання, так і професійне самовдосконалення.

Педагогічна майстерність майбутнього вчителя охоплює не лише знання методик, але й уміння творчо їх адаптувати, створювати комфортне середовище для навчання, виховання та соціалізації здобувачів освіти. Важливим є

усвідомлення, що майстерність не є сталим станом – це постійний рух уперед, пошук нових форм, методів, підходів у педагогічній взаємодії. Тому актуальним є вивчення шляхів, механізмів та умов, які сприяють поступовому становленню й удосконаленню професійної майстерності майбутніх педагогів [2, с. 114].

Педагогічна майстерність — це інтегрована професійна якість особистості вчителя, яка виявляється в ефективному, доцільному й творчому застосуванні знань, умінь, здібностей, ціннісних орієнтацій у педагогічному процесі. Як зазначає українська дослідниця Н. Волкова, майстерність учителя проявляється у здатності організовувати продуктивну взаємодію з учнями, створювати ситуації успіху, підтримувати мотивацію до навчання, а також гнучко реагувати на зміни в освітньому середовищі.

До основних складових педагогічної майстерності відносять професійно-педагогічні знання (методику, дидактику, вікову психологію, сучасні освітні технології), комунікативну компетентність, яка передбачає вміння налагоджувати ефективну взаємодію з учнями, батьками, колегами, емоційний інтелект — здатність розпізнавати власні й чужі емоції та управляти ними в педагогічних ситуаціях, творчі здібності, що дозволяють нестандартно мислити й генерувати нові підходи, а також педагогічну рефлексію, як систему самоаналізу професійної діяльності [3, с. 56].

Педагогічна майстерність майбутнього вчителя проявляється не лише у володінні методичним інструментарієм, а й у здатності мислити стратегічно, моделювати навчальний процес, враховуючи індивідуальні потреби кожного учня [4, с. 5].

Таким чином, педагогічна майстерність — це багатовимірне утворення, що поєднує когнітивний, емоційний, етичний і творчий компоненти діяльності вчителя.

Становлення педагогічної майстерності є складним і поетапним процесом, що охоплює декілька ключових фаз: мотиваційно-ціннісну, когнітивну, операційно-діяльнісну та рефлексивну. Кожен із цих етапів відіграє важливу роль у формуванні цілісної особистості педагога.

Мотиваційно-ціннісний етап. Саме на цьому рівні відбувається первинне усвідомлення значущості обраної професії. Формується позитивна професійна мотивація, визначаються особисті цінності, що узгоджуються з гуманістичними принципами педагогіки. Саме тут зароджується розуміння вчителювання як покликання.

Когнітивний етап. Передбачає оволодіння теоретичними знаннями з педагогіки, психології, методики викладання. Майбутній учитель вивчає закони навчального процесу, освітні системи, сучасні підходи до організації освітньої діяльності. Це — етап накопичення знань і формування уявлень про педагогічну реальність.

Операційно-діяльнісний етап. Цей рівень пов'язаний із практичною підготовкою, проходженням педагогічної практики, виконанням тренувальних завдань. Майбутній учитель вчиться застосовувати знання на практиці, формує

професійні навички, розвиває уміння спілкуватися з дітьми, адаптувати методи до конкретних умов.

Рефлексивний етап. На завершальному етапі відбувається усвідомлення педагогічної діяльності як форми власного саморозвитку. Студент набуває здатності до критичного самоаналізу, оцінки власної професійної діяльності, встановлення цілей для подальшого зростання. Рефлексія стає провідним механізмом удосконалення майстерності.

Становлення педагогічної майстерності не завершується з отриманням диплома — це безперервний процес професійного розвитку, що триває впродовж усієї кар'єри вчителя.

Професійне зростання майбутнього вчителя — це не лінійний процес накопичення знань, а складна внутрішня трансформація особистості, яка передбачає інтеграцію досвіду, осмислення педагогічних дій і постійне прагнення до вдосконалення [1, с. 119]. В основі цього процесу лежить глибока внутрішня мотивація, що живиться щирим інтересом до дитини, бажанням створити значущі зміни в її житті та потребою у власній реалізації як педагога [3, с. 47].

Важливо, щоб у процесі професійної підготовки створювалося таке освітнє середовище, яке стимулює самостійну пізнавальну активність, критичне мислення й творче самовираження. Практика доводить, що лише теоретична підготовка не забезпечує повноцінного формування педагогічної майстерності. Необхідне органічне поєднання навчальних дисциплін, педагогічних практик, участі у дослідницькій і проєктній діяльності, а також активна взаємодія з реальним педагогічним середовищем [2, с. 115].

Удосконаленню педагогічної майстерності сприяє також систематична рефлексія — здатність аналізувати свої педагогічні дії, виявляти сильні сторони та проблемні зони, шукати шляхи покращення. Така внутрішня робота є важливим фактором формування професійної ідентичності [5, с. 29]. Саме завдяки рефлексії молода людина перестає сприймати викладання як простий набір дій і починає розуміти його як тонке мистецтво взаємодії з дитиною, як процес, у якому щоразу народжується щось нове, неповторне.

Крім того, у контексті сучасних освітніх змін дедалі більшої ваги набувають інноваційні технології, які не просто оновлюють інструменти викладання, а трансформують саму філософію навчання. Використання цифрових засобів, інтерактивних методик, освітніх платформ, гейміфікації — усе це дозволяє майбутньому вчителю експериментувати, шукати власний стиль, розширювати педагогічні горизонти [4, с. 6].

Нарешті, варто підкреслити значення наставництва та професійного середовища. Молодий педагог зростає швидше, коли має змогу спілкуватися з досвідченими колегами, обмінюватися думками, отримувати конструктивний зворотний зв'язок. Участь у методичних об'єднаннях, педагогічних конференціях, тренінгах — це не формальність, а джерело професійної енергії та натхнення.

Педагогічна майстерність майбутнього вчителя — це багатовимірний процес, що охоплює поступове професійне становлення, самопізнання, рефлексію та невпинне самовдосконалення. Вона не зводиться лише до володіння методикою викладання, а передбачає здатність до творчого мислення, чутливості до потреб дитини, відкритості до інновацій і стійкості до викликів сучасної освіти. Формування цієї майстерності можливе за умов поєднання внутрішньої мотивації з підтримкою сприятливого педагогічного середовища. Саме такий вектор розвитку здатен перетворити майбутнього педагога на справжнього агента освітніх змін.

Список використаних джерел

1. Волкова, Н. П. (2012). Педагогіка. Київ: Академвидав.
2. Кобзар, І. І. (2020). Формування професійної майстерності майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Педагогічний альманах*, №45, с. 113–117.
3. Лозова, В. І. (2011). Психолого-педагогічні основи розвитку творчої особистості. Харків: Основа.
4. Савченко, О. Я. (2019). Професійний розвиток учителя початкових класів в умовах Нової української школи. *Початкова школа*, №9, с. 3–7.
5. Шевченко, С. Г. (2021). Педагогічна рефлексія як чинник удосконалення майстерності майбутнього вчителя. *Освітній простір України*, №2, с. 28–32.

Рева Яніна Григорівна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі, що швидко трансформується, розвиток творчих здібностей молоді став пріоритетним завданням. Хореографічний колектив відіграє значну роль у культурному та естетичному вихованні особистості. Участь у хореографічній діяльності дозволяє розкрити індивідуальні таланти, сприяє гармонійному розвитку особистості та реалізації творчого потенціалу, який базується на комплексному підході, що враховує психологічні, педагогічні та культурні аспекти.

З найдавніших часів елементи хореографічного мистецтва залишаються значущим чинником у процесі естетичного, інтелектуального, морального, патріотичного та фізичного виховання особистості. Цей аспект досліджувався такими видатними мислителями та педагогами, як В. Верховинець, Ж. Компаньйон, Д. Локк, К. Орф. С. Русова та інші.

У сучасних наукових дослідженнях виховний потенціал хореографічного мистецтва також є предметом уваги. Зокрема, питання національного виховання розкривають у своїх роботах В. Годовський, А. Шевчук; естетичного виховання — Ю. Гончаренко, А. Тараканова, А. Фомін, В. Шацька; морально-вольового виховання — Є. Вільчковський, М. Єфіменко, Н. Кот та інші. Формування творчої особистості досліджують Р. Акбарова, І. Герц, О. Голікова, О. Горшкова, С. Куценко, В. Максименко. Особливості виховання особистості засобами

ритміки й танцю знайшли відображення в роботах Т. Баришнікової, Л. Івлевої, В. Нілова.

Аналізуючи наявні публікації, в яких розглянуті проблеми розвитку творчого потенціалу особистості, можна стверджувати, що науковий фонд містить ґрунтовні напрацювання щодо досліджуваного феномену, водночас варто зауважити, що творчий потенціал учасників хореографічного колективу висвітлений недостатньо.

Творчий потенціал особистості являє собою складну систему психогенетичних та психологічних характеристик, яка інтегрує природні та соціальні ресурси людини. Це сукупність здібностей, можливостей і якостей, спрямованих на реалізацію творчої діяльності, розробку та впровадження інноваційних стратегій і тактик. Такий потенціал забезпечує здатність до знаходження оригінальних і принципово нових рішень у процесі вирішення завдань, а також задовольняє суб'єктивну потребу особистості в творчій самореалізації та саморозвитку [4].

На думку українського психолога В. Моляко, творчий потенціал можна розглядати як запас творчих можливостей особистості, що відображає її здатність до реалізації творчих дій та здійснення творчої діяльності в цілому [2]. О. Максименко пропонує альтернативне бачення творчого потенціалу, визнаючи його як розвинуте почуття новизни та відкритості до всього.

Таким чином, творчий потенціал особистості розуміємо як складну систему, яка постійно розвивається. В його основі лежать природні задатки до творчості, які розкриваються і вдосконалюються через різноманітні види творчої діяльності. Протягом життя людина набуває нових психічних якостей, які також впливають на її творчі можливості. Цей потенціал живиться уявою, фантазією, інтуїцією, широким спектром емоцій та здатністю співпереживати іншим людям. Всі ці елементи взаємодіють між собою в процесі створення чогось нового та унікального.

У контексті хореографії це включає здатність до інтерпретації руху, створення власних танцювальних композицій, імпровізації та взаємодії з іншими учасниками колективу. Хореографічний колектив створює унікальне середовище для розвитку творчого потенціалу завдяки таким аспектам, як колективна творчість, психологічний клімат та педагогічна майстерність керівника.

Хореографія – це універсальний вид мистецтва, який сприяє всебічному розвитку особистості. Заняття танцями допомагають розвинути не лише фізичні дані (силу, гнучкість, координацію), але й творчі здібності (фантазію, уяву, артистизм). Крім того, хореографія сприяє розвитку таких важливих якостей, як дисципліна, відповідальність, впевненість у собі. Заняття танцями допомагають розкрити свій потенціал та досягти гармонії між тілом і душею.

Р. Лабан, відомий австрійський хореограф, розглядав танець як синтетичне мистецтво, що об'єднує в собі просторові, часові та музичні компоненти. Художні образи в хореографії створюються за допомогою рухів людського тіла,

які організовані в естетично значущі структури. Дослідник підкреслював важливість індивідуальної свободи вираження в танці, протиставляючи її регламентації академічного балету [1, с. 49]. І ми погоджуємося з думкою Р. Лабана, що тіло танцівника – інструмент самопізнання та самовираження. Через рух людина може вийти за межі соціальних та культурних обмежень і досягти стану внутрішньої свободи. Хореографія, таким чином стає формою мистецтва, що дозволяє особистості розкрити свій потенціал і знайти гармонію з собою та світом.

Процес розвитку творчого потенціалу учасників хореографічного колективу є багатограним і складається з кількох етапів. Першим і найважливішим є мотиваційний етап. Він включає в себе як внутрішні, так і зовнішні чинники [3, с. 81]. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на інтересі до хореографії та бажанні самовдосконалення, є більш стійкою і сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Зовнішня мотивація, наприклад бажання отримати визнання або матеріальну нагороду, є менш тривалою і може згаснути при відсутності зовнішніх стимулів. Внутрішня мотивація позитивно впливає на когнітивні процеси учасників хореографічного колективу, стимулюючи їх до пошуку нестандартних рішень і підвищуючи загальну успішність до опанування мистецтва танцю.

На другому етапі навчання учасники хореографічного колективу поглиблюють свої теоретичні знання. Ключовим етапом у розвитку творчого потенціалу є практична реалізація знань та умінь. Саме на цьому етапі учасники хореографічного колективу мають можливість продемонструвати свої хореографічні навички на практиці. Це включає в себе вміння віртуозно виконувати різноманітні танцювальні техніки, виражати себе через артистизм, повністю занурюватися в процес виконання танцю, вміло перевтілюватися в різних персонажів, передаючи різноманітні художні образи, а також імпровізувати, створюючи унікальні танцювальні композиції.

Вважаємо, що робота з хореографічним колективом – це не лише навчання танцювальних рухів. Це комплексний процес, який охоплює естетичне виховання та розвиток особистості кожного учасника, незалежно від віку та статі. Заняття у хореографічному колективі стають платформою для спілкування мовою мистецтва, що виходить за межі слів. Через хореографію діти вчаться розуміти і виражати свої почуття, емоції, думки. Мистецтво, як універсальна мова, об'єднує людей, розширює коло їхнього спілкування та формує такі важливі якості, як емпатія та товариськість. Таким чином, хореографія сприяє розвитку гармонійної особистості, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Хореографічний колектив слугує родючим ґрунтом для культивування творчості та сприяння цілісного розвитку його учасників. Займаючись танцем, особистість розкриває свій природний потенціал, покращує фізичні, емоційні та когнітивні здібності. Колективний характер танцю сприяє розвитку почуття спільноти, командної роботи та взаємоповаги, а експресивний характер мистецької форми – самопізнанню та особистісному росту.

Список використаних джерел

1. Максименко В. І. Формування художньо-творчого досвіду майбутніх викладачів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук : 13.00.04. УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 284с.
2. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості [Текст] : монографія / наук. кер. авт. кол. В. О. Моляко ; АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Лабораторія психології творчості. К. : Педагогічна думка, 2008. 207 с.
3. Степанюк І. В. Особливості формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 1. С. 80-86.
4. Психологічні особливості творчої активності молодших школярів у процесі фольклорно- ігрової діяльності : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 1999. 19 с.

Руденко Лариса Анатоліївна
Литвин Андрій Вікторович

ФОНОВІ ЗНАННЯ ПЕДАГОГА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У лексикографічних джерелах світогляд визначається як система уявлень, ідей, поглядів на навколишню реальність, утворену шляхом своєрідної інтеграції досвіду, знань і самосвідомості у ціннісну картину світу, яка зумовлює життєву орієнтацію людини та її ставлення до дійсності й самої себе. Ця система визначає загальну спрямованість поведінки людини на основі її світорозуміння і світосприймання, відповідно до яких вона орієнтується в реаліях та має змогу до самовираження [2, с. 175]. Як інтегроване утворення, світогляд впливає на мотиви, почуття й волю особистості, відображає оцінювання нею явищ і фактів, виявляється в соціальній поведінці, вчинках і діяльності,

Викладене дає підстави стверджувати, що світогляд – це багатовимірна духовна характеристика, яка віддзеркалює знання людини через їх оцінювання і ставлення до дійсності. Закономірно, що він формується під впливом соціальних умов та особливостей суспільного буття. Щоб орієнтуватися в сучасному світі, людині потрібно постійно робити життєвий вибір, який ґрунтується не лише на знаннях про довкілля, а й опирається на власну об'єктивну оцінку певних ситуацій. Мова йде про те, що підґрунтя для людських намірів створюється завдяки світогляду, який становить ядро особистості, відображає систему її цінностей та життєву позицію, формує норми поведінки [3, с. 27].

Аналіз сучасного стану формування духовного світу здобувачів вищої освіти свідчить, що цей процес супроводжується суперечливими тенденціями, що виникли внаслідок тривалого домінування у суспільній свідомості українців тоталітарної ідеології, що спричинило зростання антинаукових настроїв та войовничого невігластва та призвело до посилення соціальної напруженості, загострення світоглядної кризи суспільства в аксіологічному, соціокультурному, культурологічному та антропологічному вимірах.

У цьому контексті варто підкреслити значущість формування й розвитку світоглядного компонента у процесі професійної підготовки, адже будь-яка фахова діяльність пов'язана з необхідністю формувати особистість, здатну до критичного мислення, що свідчить про її світоглядну позицію. Сферою соціокультурної життєдіяльності, в якій відбувається становлення світоглядних позицій духовно багатой, морально вільної, культурно вихованої особистості фахівця є саме вища освіта, модернізація якої відбувається на основі філософії «людиноцентризму» та переорієнтації змісту на цілі сталого розвитку, що передбачає виховання людини інноваційного типу мислення й культури завдяки створенню освітнього простору, який би враховував суспільні й державні потреби, новітні освітні технології, а також (чим не можна нехтувати!) запити самої особистості.

Створення умов для формування світогляду особистості, її життєвої самоідентифікації й самореалізації в майбутній професійній діяльності потребує побудови освітнього процесу на засадах цілісності, органічного інтегрування спільних гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей у суспільно-гуманітарні, психолого-педагогічні, природничо-математичні дисципліни (у такому випадку цілісність забезпечить принцип комплементарності, що є одним із дієвих способів розкриття різних граней цілого). Комплекс взаємодоповнювальних знань має спрямовуватися передусім на духовний розвиток здобувачів, а також на формування у них ціннісного ставлення до людини, життя взагалі, та професійної діяльності зокрема.

Професійна діяльність випускників закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема із специфічними умовами навчання, передбачає постійну взаємодію з людьми в різноманітних, часто емоційно напружених і суспільно нестабільних ситуаціях. Дослідники пов'язують людиновимірність цих професій зі світоглядними домінантами, які ґрунтуються на суб'єкт-об'єктних відносинах і виявляються як на рівні об'єкта (соціальних груп та індивідів, що потребують допомоги суспільства), так і суб'єкта (виконавців заходів щодо надання цієї допомоги). Для успішного виконання освітніх завдань викладачі ЗВО мають не лише володіти достатнім обсягом професійних компетентностей, а й виявляти відповідно до конкретної ситуації соціальні та професійно значущі якості особистості: любов до людей, уважність і спостережливість, комунікабельність, тактовність і терпеливість, здатність до рефлексії, емпатії, творчого мислення, готовність до самостійного прийняття оптимальних рішень, саморозвитку, співвіднесення своїх життєвих смислів із загальнолюдськими цінностями тощо.

На важливості поєднання цінностей із дійсністю шляхом включеності в діяльність наголошував І. Зязюн. Він підкреслював, що саме цінності організовують поведінку особистості, надаючи їй генеральні інтенції. Вони виявляються в конкретних діях, відношеннях, а їх різноманітність цілком відображує багатогранність структури людської особистості [1, с. 76]. Це означає: чим ширше і повніше у світогляді людини відображені ставлення до навколишньої дійсності, тим ґрунтовнішими є її знання про світ і усвідомлення

свого місця в ньому, тим ефективнішою буде її взаємодія з іншими, а головне, – глибшим за своїм загальним змістом і духовним наповненням особистісне «Я».

Одним із важливих компонентів професійної діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО є необхідність здійснювати вплив на особистість здобувачів під час педагогічної взаємодії. Проте, ефективно вплинути на людину може лише особистість із твердою світоглядною позицією, що ґрунтується на глибоко усвідомлених й узагальнених знаннях, переконаннях, непохитній впевненості в їх істинності, та виявляється в уміннях їх застосовувати в різних життєвих ситуаціях, у тому числі професійних [3, с. 31].

Варто зауважити, що викладач ЗВО має орієнтуватися в соціокультурному й інформаційному просторі професійного середовища та будувати професійну взаємодію (переважно комунікативну) на основі безпосереднього переживання ситуації й опосередкованого ставлення до неї. Відтак можемо вести мову про те, що провідною характеристикою професійного середовища викладачів є його комунікативність: у процесі професійної взаємодії інформація цілеспрямовано адресується певному одержувачу і, що дуже важливо, передає особисте ставлення комунікатора як до інформації, так і до адресата. При цьому інформація, як змістовна категорія, зумовлена так званими «фоновими знаннями» особистості.

Переконані, що категорія «фонові знання» заслуговує на особливу увагу у контексті світогляду, оскільки саме ці знання формують внутрішній світ особистості внаслідок набуття нею когнітивного досвіду, виражають її гносеологічну, аксіологічну та морально-етичну сутність, відображену у психологічній структурі світогляду. Її основними компонентами є: *світоглядні знання* (життєво важливі для людини, які систематизують результат її інтелектуальної діяльності); *цінності* (те, що є значущим для людини та відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам); *переконання* (суб'єктивний інтелектуально-емоційний здобуток людини, що відображає мотиви її ставлення до світу, певні ідеали, норми, вчинки, які слугують орієнтирами у її житті) [3, с. 31].

Поняття «фонові знання» зазвичай використовується в контексті міжособистісної комунікативної взаємодії. Ми поділяємо думку Л. Черних щодо кореляції фонових знань особистості з її загальнокультурною компетентністю, яка, безпосередньо не стосуючись професійного спілкування, дає змогу «вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо», тобто зробити розуміння партнера по спілкуванню глибшим, більш емоційним, особистісним [4]. Складність процесу сприймання під час професійного спілкування полягає в тому, що при формуванні образу партнера, вони отримують переважно фрагментарну інформацію про нього, оцінюють її з урахуванням власних психологічних, емоційних чинників і фонових знань. Важливо, щоб педагог зважав не лише на відомості, які відповідають його уявленням і цілям, але й на ті, що найбільше сприяють досягненню ефективності спільної діяльності. Ця

інформація накладає відбиток на перебіг взаємодії, становить основу майбутніх успішних взаємин.

На нашу думку, накопичення фонових знань потрібно безпосередньо пов'язувати також із функцією мислення, становленням власної думки. Більшою мірою це стосується професійного сприймання, зумовленого сукупністю фахових знань, ментальними механізмами їх засвоєння, оброблення та інтерпретації, а також – формування світогляду через створення системи цінностей, переконань, утвердження особистісної та професійної позиції.

Водночас пізнання іншої людини під час комунікативної взаємодії здійснюється через намагання зрозуміти стратегію її поведінки, що впливає й на побудову стратегії власної поведінки. Зазначимо, що в цих процесах беруть участь як мінімум дві особи, кожна з яких є активним суб'єктом. Тому при побудові стратегії взаємодії кожному доводиться зважати не лише на свої потреби, мотиви, настанови, а й на те, як адресат розуміє потреби, мотиви, установки адресанта. Сприймання партнера означає сприйняття його зовнішніх ознак, їх співвіднесення із його соціальними та особистісними характеристиками та інтерпретацію на цій основі його поведінки. Результати цього сприймання відіграють регулятивну роль у процесі взаємодії: пізнання партнера збагачує досвід адресанта, оскільки успіх взаємодії великою мірою залежить від точності сприйняття іншого.

На сприймання іншої людини впливають когнітивні, емоційні, оцінювальні особливості в контексті мотиваційно-сислової структури суб'єкта професійної діяльності, яка становить загальний фонд смислових утворень на основі фонових знань фахівця. Сислові утворення формуються під час взаємодії, переважно комунікативної, та регулюють ефективність її перебігу. Фонові ж знання становлять ключовий компонент розуміння того, що сприймається, і фактично випереджують знання про предмет сприймання, допомагаючи отримати про нього нову інформацію [3, с. 33].

У такому розумінні світогляд педагога доцільно пов'язати з його знаннями про довкілля й суспільство, соціальними цінностями, а також із самооцінюванням власного суспільного статусу на основі фонових знань.

Отже, світогляд є найбільшою спонукою до діяльності та визначальним регулятором поведінки людини, оскільки, ґрунтуючись на її ціннісних орієнтаціях, значною мірою виявляє спрямованість її особистості та позначається на її характері. Цілеспрямоване накопичення науково-педагогічними працівниками ЗВО пізнавального досвіду, зокрема розширення фонових знань, впливає на перетворення їхніх професійних знань у систему власних суджень, поглядів і поведінки, тобто виконує світоглядну функцію у процесі неперервного вдосконалення особистості викладача, кристалізації його світоглядної позиції та, в підсумку – до розвитку його педагогічної майстерності.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Філософія ціннісних відношень. *Інноваційність у науці і освіті* / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)];

упоряд. : Н. Ничкало; І. Савченко : Хмельницький національний ун-т. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 74–82.

2. Козяр М. М., Козловська І. М. Науково-педагогічний словник. Львів : Сполом, 2011. 216 с.

3. Руденко Л. А. Формування світогляду майбутніх фахівців соціономічних професій: гносеологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 27–36.

4. Черних Л. А. Особливості ділової комунікативної культури особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 2 (28). С. 335–343.

Семенко Світлана Василівна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ЖУРНАЛІСТИКИ

Процес трансформування, модернізації національної освіти, в тому числі й журналістської, відповідає завданням подальшої демократизації нашого суспільства й утвердженню гідного місця України у світовій співдружності. Тому сучасна вища школа активно розробляє і впроваджує широкий спектр гнучких новітніх технологій навчання, які максимально задовольнили б потреби та інтереси студентів, враховували їх навчальні можливості, створювали належні умови розвитку загальних і спеціальних здібностей, сприяли збереженню самобутньої індивідуальності особистості як соціальної цінності.

Рішення важливих завдань з удосконалення навчального процесу при впровадженні новітніх навчальних технологій вимагає розробки таких методів навчання, які дозволили б забезпечити високу теоретичну і професійну підготовку майбутнього журналіста. В тетradі навчання «студент – викладач – методи – засоби» всі компоненти важливі, однак особливу увагу належить приділяти виборові ефективних методів навчання.

Природно, викладач вільний обирати метод на свій розсуд, який йому по духу, який би враховував елементи і логічно-пізнавального, і психологічні показники студента, і керівництво його навчальною діяльністю. У підготовці студента-журналіста під час читання навчальної дисципліни «Стратегія Історія української журналістики» повинні домінувати творчі підходи, евристичні методи, які допомагають розвивати як образне мислення, так і дають міцні фахові знання.

На сьогодні найбільш поширеними у сучасній методиці вищої школи такі методи як лекція та її модифікації (проблемна лекція, лекція-дискусія, класична лекція); пояснювально-ілюстративний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький метод.

Окрім зазначених, у процесі освоєння освітньої компоненти «Стратегія розвитку світової журналістики. Модуль перший. Історія української журналістики» можна використати надзвичайно широку палітру методів та форм роботи, вироблених сучасною методикою викладання у закладах вищої освіти.

Перш за все, це використання інтерактивних методів навчання, позаяк інтерактивна діяльність під час навчального заняття передбачає організацію та

розвиток діалогічного спілкування, які ведуть до взаєморозуміння, взаємодії, спільного розв'язання загальних, але важливих для кожного учасника завдань. Інтерактив виключає домінування як одного доповідача, так і однієї думки над іншими. Інтерактивний в нашому випадку означає здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь чи ким-небудь – з публіцистичним текстом, уявлюваним автором редакційної статті, журналістом минулого, дослідником журналістики, реальним однокласником, викладачем.

Власний досвід дозволяє нам виокремити такі найбільш ефективні методи:

Відеоконфронтація. Так, під час проведення практичного заняття у формі диспуту, використання прийому рольової гри один із студентів знімає на відеокамеру увесь хід заняття, після чого кожен із студентів, передивляючись відзнятий матеріал, аналізує свою діяльність.

Форум. Досить ефективний тип дискусії, який передбачає розвиток такої важливої професійної навички як уміння утримувати увагу аудиторії: студентові дозволяється виступати стільки часу, скільки він зможе утримати увагу й зацікавлення аудиторії.

Лабіринт дій. На занятті роздається друкований матеріал з текстом незнайомого для студентів публіцистичного тексту будь-якого жанру та варіанти його аналізу – студент обирає точніший, ближчий його сприйманню і пояснює вибір.

Бесіда за Сократом. Студенти-журналісти під керівництвом викладача шукають можливі відповіді на проблемні запитання. Так, під час вивчення складних періодів розвою національної журналістики пропонується метод допомагає зробити об'єктивні й неупереджені висновки про діяльність окремих періодичних видань і творчу спадщину журналістів виучуваного періоду. Цей метод досить ефективний у фаховій підготовці майбутнього працівника медіа, позаяк сприяє вмінню вести прес-конференцію, працювати зі складним суперечливим інформаційним матеріалом.

Прогресивний семінар. В основі аналізу – кілька суперечливих думок журналістів минулого (скажімо, погляди Миколи Дмитрієва і Симона Петлюри на стан театрального мистецтва зламу століть) чи полярних позицій дослідників історії журналістики.

Рольові ігри. Це один із найбільш популярних серед студентів метод вивчення історії журналістики, який допомагає створити модель певної ситуації, поведінки чи дії у навчальному процесі та наблизити навчання до майбутнього фаху журналіста. Найбільш придатними у нашій практиці зарекомендували такі підвиди ділових ігор як *дидактичні* (студент виконує роль викладача) та *імітаційні* (під час практичних занять практикується уявлювана пресконференція з видавцями і редакційним складом часопису того чи іншого періоду).

Уявлюваний екзамен. Студенти самостійно готують перелік питань до уявлюваного екзамену за модулем «Історії української журналістики»,

вмотивовуючи свій вибір, тому цей метод найбільш доцільно використовувати наприкінці вивчення курсу.

Однією із сучасних методичних новацій у вищій школі є впровадження проєктної технології і, відповідно, використання *методу творчих проєктів*, який дає можливість студентам відчувати практичне значення журналістської освіти і сприяє формуванню в них умінь та навичок застосування і вдосконалення знань з історико-журналістських дисциплін.

Найбільш придатними, як свідчить практичний досвід є такі типи проєктів:

- *дослідницькі* – майбутні журналісти пишуть певні наукові розвідки з історії журналістики. Наприклад, «Олена Пчілка – редактор часопису «Рідний край», «Леся Українка і національна журналістика зламу століть»;

- *інформаційні* – полягають у зборі та аналізі інформації про певний об'єкт. Результатом таких проєктів є укладання бібліографічних покажчиків чи джерелознавчого видання найбільш значимих публікацій того чи іншого періодичного видання.

Робота над проєктом включає: аналіз проблеми, що має бути вирішена; усвідомлення та визначення мети проєкту; конкретну практичну діяльність щодо реалізації; презентацію проєкту. Участь у студентських освітніх проєктах активно розвиває комунікативні здібності; виявляє диференціацію освітньо-виховного процесу за рівнем теоретичної підготовки студентів; дає змогу наблизити навчання до життя.

Отже, впровадження в практику викладання курсу «Історія української журналістики» інноваційних методів навчання, зокрема інтерактивних методів та методу проєктів, сприяє активізації навчання студентів, стимулює їх творчий і науковий потенціал, впливає на оновлення та якість навчального процесу в цілому.

Стиркіна Юлія Сергіївна

РОЛЬ КАЗКОПЕДАГОГІКИ У СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Казка у системі початкової освіти розвиває такі якості, як уява і творчість, формує навички вирішення проблем, емпатії та співчуття, співпраці та командної роботи, обробки складних емоцій, стимулює розвиток мови та словникового запасу, покращує навички аудіювання та пам'яті, вчить бути сміливим і долати перешкоди, виховує позитивні цінності та мораль.

У казках часто є чіткі твердження про добро і зло, які полегшують дітям сприйняття позитивних цінностей і моралі. Завдяки захоплюючим і пам'ятним історіям діти засвоюють уроки про надію, доброту, чесність, мужність і важливість правильного вибору. Спостерігаючи ці якості в персонажах, яких вони люблять, діти вчаться втілювати їх у власному житті.

Саме тому постійна присутність казкового контексту у сучасному освітньому середовищі НУШ необхідна як у якості елементів навчальних занять,

так і у матеріальному оточенні учня-початківця. Казковим центром такого впливу може бути бібліотека дитячої літератури, яку здатні влаштувати самі діти, у просторі якої вирували б творчість, дослідження, новаторські відкриття та захопливі експерименти, проводилися б заняття з елементами казки та використовувались різні методи та матеріали для проведення різноманітних видів навчальних активностей.

Культури в усьому світі століттями ділилися міфами, легендами, небилицями, казками та іншими усними історіями. Ці алегорії передаються з покоління в покоління, часто зосереджені на конкретних темах або проблемах, які допомагають сформувати розуміння дітьми навколишнього світу. Хоча багато історій, які сьогодні особливо подобаються дітям, більше стосуються дорослішання в сучасний час, вони все ще мають багато тих самих знайомих оповідань і моделей, в яких можна знайти традиційні сюжетні лінії. Такі казки пропонують безліч переваг для раннього розвитку дитини, сприяють розвитку творчого мислення, мовних навичок тощо, і все це у веселій та захоплюючій формі. Однією з головних причин того, що казки є важливими – те, що вони допомагають розвитку дитини.

Яку саме користь казки приносять ранньому розвитку дитини?

1. Казки давно визнані потужним інструментом для розвитку *уяви* дітей різного віку. Ці історії переносять нас у чарівні світи, де може статися будь-що. Це природним чином заохочує дітей уявляти речі, які виходять за межі того, що вони знають у повсякденному житті. Барвисті описи та яскраві образи в казках також стимулюють уяву та допомагають навчити дітей уявляти речі у своїй свідомості. Це може зміцнити їхню здатність мислити творчо.

2. Більшість казок мають просту структуру, де вводиться *проблема*, герой стикається з перешкодами, а потім знаходить рішення або вирішення. Цей спрощений шаблон сюжету допомагає дітям легко визначити покроковий процес того, що робити, коли стикаються з проблемами, і як знайти способи їх вирішення. Це також демонструє терпіння та наполегливість, оскільки персонажі не завжди швидко вирішують проблеми, часто потребуючи допомоги чи творчого мислення, щоб подолати перешкоди.

3. Коли діти слухають або читають історії, вони природним чином знайомляться з новими словами, що допомагає їм збільшити *словниковий запас*. Мова, яка використовується в казках, часто творчо описує чарівні речі чи події. Це знайомить маленьких читачів зі словами, які вони зазвичай не чують у повсякденній розмові або навіть не читають в інших дитячих книжках. Ознайомлення з таким багатим і описовим словниковим запасом через казки допомагає дітям розвивати свої мовні навички у привабливій формі.

4. Більшість казок наповнені захоплюючими пригодами, магією та цікавими героями, які природно привертають *увагу* дітей. Коли маленькі учні займаються, вони, швидше за все, зосереджуються й уважно слухають, покращуючи свою здатність до концентрації. Крім того, такі прийоми розповіді як повторення, римування та ритм, полегшують дітям стежити за текстом і

запам'ятовувати ключові моменти. Щоразу, коли вони знайомляться з різними персонажами, умовами та поворотами сюжету, це допомагає зміцнити їхню *пам'ять* і навички розуміння.

5. Загальною темою багатьох казок є персонажі, які повинні працювати *разом*, щоб щось подолати. У цих казках зазвичай наголошується, що кожен може зробити щось цінне, і що замість того, щоб намагатися досягти успіху поодиночі, спільна робота призведе до набагато щасливішого кінця. Ці історії допомагають дітям зрозуміти, що *командна робота* часто необхідна для досягнення важливих цілей, а також переваги співпраці для допомоги іншим у вашій громаді.

6. Персонажі казок часто стикаються зі *складними емоціями*, такими як смуток, ревності чи самотність. Стикаючись із цими емоціями в контексті історії, діти можуть навчитися розпізнавати та позначати власні почуття безпечним і конструктивним способом. Казка демонструє, що це нормально – відчувати широкий спектр почуттів, навіть складних, таких як розчарування, гнів або страх. Казки можуть дати дітям простір для безпечного вивчення, розуміння та обробки цих складних емоцій, надаючи цінні уроки щодо ефективного поводження з цими почуттями.

7. Стежачи за подорожами різних казкових героїв, розповідаючи їх від свого імені, маленькі читачі вчаться дивитися на світ з іншого кута бачення. Це допомагає їм зрозуміти, що дехто може відчувати або думати інакше, ніж вони самі, що є ключовим аспектом *емпатії*. Крім того, у багатьох казках наголошується на тому, як дії героїв впливають на інших. Наприклад, егоїстична або жорстока поведінка може завдати шкоди, тоді як доброта та щедрість призводять до «жили довго і щасливо». Ці чіткі причинно-наслідкові сюжетні лінії допомагають дітям зрозуміти, як їхні дії можуть вплинути на інших, закладаючи зерно *співчуття* на все життя.

8. В основі багатьох дитячих казок часто є герой, якому доводиться стикатися з *складною ситуацією чи перешкодою*. Це демонструє дітям, що хоробрість буває в багатьох формах – чи то захищати інших, чи протистояти злим монстрам, чи вирушати в далеку подорож. Діти бачать, що сміливість може допомогти їм з більшою впевненістю протистояти власним страхам. Казки також свідчать, що бути сміливим не означає бути безстрашним, а радше те, що відчувати страх іноді природно, і те, що його можна подолати. Переживаючи ці ситуації у безпеці, молоді читачі можуть опосередковано протистояти власним страхам і тривогам.

У казках часто є чіткі повідомлення про добро і зло, добро і зло. Ці прості повідомлення полегшують дітям сприйняття *позитивних цінностей і моралі*. Завдяки захоплюючим і пам'ятним історіям діти засвоюють уроки про надію, доброту, чесність, мужність і важливість правильного вибору. Спостерігаючи ці якості в персонажах, яких вони люблять, діти можуть навчитися втілювати їх у власному житті. Часто діти не можуть сказати про себе, вони можуть натомість

говорити про героїв казки; іншими словами улюблені казки можуть функціонувати як дзеркало.

Українська педагогиня С.Русова завважає на спорідненість дитини і казки: “казка пануватиме, бо природно відповідає вимогам дитячого розуму, а людські стосунки у казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро співчувати лихові й недолі, радіти перемозі й щастю казкових героїв. І це викликає перше почуття симпатії - початок альтруїзму, перше свідоме враження правди й неправди, тої примітивної великої правди, яка залягає в народній душі й виливається у народних казках. Уперше прокидається дитяча увага до людей, спочуття до їх долі, зростає глибока сердечна любов до усього вбогого, до краси й до добра” (6).

Таким чином, казки – це важлива частина розвитку дитини, особливо в їх свідомості та морального розвитку. Діти зазвичай не знають, як поводитися в основних людських конфліктах, бажаннях та стосунках. Казки пропонують способи вирішення цих конфліктів. Казки можуть мати великий вплив на здоров’я дітей, якість їхнього життя чи навіть вплив на їхні цінності та переконання в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Котик Т. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. Навчально-методичний посібник. Тернопіль. Астон. 2020. 193 с.
2. Литвиненко С.О. Виховання гуманних понять молодших школярів засобами української народної казки: Дис.... канд. пед. наук. Одеса, 1994. 183 с.
3. Мамчур Л. Твори-мініатюри та казки у методичній спадщині В.О. Сухомлинського. *Початкова школа*. № 6. 1998. С. 35–42.
4. Парфан Оксана. Казка: навчання, виховання, мотивування. Сучасні освітні технології. *Іноземні мови*. «Учитель початкової школи». №5–6, 2020, ст. 13–14.
5. Русова С.Ф. Вибрані твори. Київ: Освіта, 1996. 304 с.

Тараненко Ірина Вадимівна

АДАПТАЦІЯ ТРЕНЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УМОВ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА МОТИВАЦІЇ Й СТАБІЛЬНОСТІ

Воєнний стан, зумовлений широкомасштабною збройною агресією Російської Федерації проти України, істотно трансформував усі сфери суспільного життя, включаючи освітню й фізкультурно-спортивну діяльність. У нових реаліях особливої ваги набуває адаптаційний потенціал педагогічних і тренерських систем, здатних забезпечити не лише безперервність навчального й виховного процесу, а й психоемоційну стабільність та соціальну підтримку дітей і молоді (Ігнатович, 2022).

Психологи зазначають, що діти в умовах війни переживають підвищений рівень тривожності, порушення емоційної регуляції та втрату базових відчуттів безпеки й передбачуваності (Помиткін, 2022). За таких обставин роль тренера

виходить за межі лише спортивної підготовки і набуває соціально-педагогічного виміру, пов'язаного із забезпеченням підтримки, мотивації та стабільності у житті дитини.

Згідно з положеннями Зязюна, педагогічна майстерність полягає в гармонійному поєднанні професійної компетентності, гуманістичної спрямованості та творчого підходу до діяльності педагога, що є особливо важливим в умовах підвищеної соціальної напруги (Зязюн, 2001). Сучасний тренер має володіти гнучкими адаптаційними стратегіями, виявляти емоційну стабільність, комунікативну чутливість та здатність до кризової підтримки (Духневич, 2022).

У науковій літературі підкреслюється, що фізична культура та спорт виконують важливу роль у збереженні психічного здоров'я дітей у кризових ситуаціях, сприяючи розвитку внутрішніх ресурсів, саморегуляції, командної взаємодії та почуття єдності (Василюк, 2024).

Таким чином, адаптація тренерської діяльності до умов воєнного часу виступає необхідним напрямом трансформації освітньо-виховної практики в Україні. Дослідження цього питання дозволяє не лише підвищити ефективність професійної діяльності тренера, а й посилити захисний і стабілізаційний потенціал освітнього середовища, що є стратегічно важливим завданням державної гуманітарної політики (Замотаєва, 2021).

Мета дослідження: проаналізувати, як педагогічна майстерність тренера сприяє адаптації тренерської діяльності в умовах війни.

Поняття *педагогічної майстерності* є ключовим у контексті дослідження ефективності професійної діяльності тренера як педагога, наставника та вихователя. У науковій літературі педагогічна майстерність трактується як інтегрована характеристика особистості фахівця, яка виявляється у високому рівні володіння змістом навчання, методами і засобами взаємодії з вихованцями, а також у здатності до емоційного, морального та професійного впливу на особистість учня.

Педагогічна майстерність у тренерській діяльності має свою специфіку, оскільки поєднує не лише дидактичні й виховні функції, а й мотиваційно-мобілізаційний та психоемоційний вплив на спортсмена в умовах підвищеного фізичного й емоційного навантаження. Тренер виступає як носій моральних цінностей, лідер, приклад для наслідування та джерело психологічної підтримки, особливо в умовах соціальної нестабільності (Ткачук, 2019).

До структури педагогічної майстерності входять такі основні компоненти:

- Комунікативна компетентність, яка забезпечує ефективну взаємодію з вихованцями, їхніми батьками та іншими учасниками освітнього процесу;
- Емоційна рівноваженість і стійкість, що є необхідними в умовах стресу та високої соціальної напруги;
- Інноваційність, тобто здатність до впровадження нових форм і методів тренувального процесу, адаптованих до змінених реалій (Духневич, 2022);

- Адаптивність, яка проявляється в умінні швидко змінювати підходи до навчання залежно від умов (онлайн/офлайн, психологічний стан вихованців, наявність ресурсів тощо) (Ігнатович, 2022).

У кризових умовах, таких як війна, значення педагогічної майстерності тренера істотно зростає. Тренер стає не лише фахівцем із фізичної підготовки, а й соціальним агентом підтримки, здатним створити для дітей і підлітків простір психологічної безпеки, стабільності й розвитку (Василюк, 2024). Через особистий приклад, емпатійне спілкування, залучення до соціально значущих активностей тренер сприяє підвищенню внутрішньої мотивації вихованців, зниженню рівня тривожності та відновленню їхнього особистісного ресурсу.

Збройна агресія проти України створила безпрецедентну ситуацію в системі освіти, зокрема в галузі фізичного виховання та спорту. Тренерська діяльність зазнала глибоких трансформацій, що обумовлюють потребу в негайному реагуванні на нові виклики, зумовлені як психологічним станом вихованців, так і організаційними обмеженнями.

Одним із найгостріших викликів є психологічна травматизація дітей, зокрема підвищення рівня тривожності, дратівливості, емоційної лабільності та втрати інтересу до звичних видів активності. Дослідження засвідчують, що в умовах війни діти демонструють симптоми посттравматичного стресу, втрачають почуття безпеки, що значною мірою знижує їхню мотивацію до навчання та спортивної діяльності (Помиткін, 2022; Ігнатович, 2022). У цьому контексті роль тренера як стабілізуючої фігури є надзвичайно важливою: саме він може стати джерелом емоційної підтримки, змістовного діалогу та відновлення довіри до соціального оточення.

Крім того, організаційні труднощі, зумовлені переходом до дистанційної або змішаної форми навчально-тренувальної роботи, значно ускладнили процеси контролю, моніторингу фізичної активності та індивідуалізації підходів до вихованців. Обмеженість ресурсної бази, відсутність доступу до спортивної інфраструктури, відключення електроенергії та нестабільне інтернет-з'єднання стали новою нормою, що вимагає високого рівня організаційної та педагогічної гнучкості (Василюк, 2024).

У зв'язку з цим постала необхідність адаптації змісту, форм і методів тренерської діяльності до умов воєнного часу. Ефективною виявилася інтеграція таких форм, як онлайн-тренування, індивідуальні завдання, використання відеозаписів, менторські сесії та елементи арт- і ігрової терапії у межах тренувального процесу (Духневич, 2022). Суттєво зросла потреба у впровадженні психолого-педагогічних компонентів у спортивну підготовку, що відповідає запиту на підтримку особистості в умовах кризи (Ткачук, 2019).

Таким чином, тренер у воєнний період змушений не лише виконувати свої функціональні обов'язки, але й виходити за рамки традиційної ролі, діючи як координатор, мотиватор, психологічний фасилітатор і представник гуманістичних цінностей у спільноті дітей і підлітків.

В умовах збройного конфлікту, що триває в Україні, педагогічна майстерність тренера набуває нових функціональних вимірів, зокрема – забезпечення мотиваційної підтримки, емоційного балансу та стабільності освітнього процесу для дітей і підлітків. З огляду на соціально-психологічні наслідки війни, зростає значущість тренера не тільки як фахівця з фізичної підготовки, а й як наставника, фасилітатора та лідера думок, здатного формувати середовище довіри й особистісного зростання (Зязюн, 2001; Ткачук, 2019).

Роль тренера як наставника передбачає глибоку міжособистісну взаємодію з вихованцями, побудовану на основі довіри, поваги та психологічної безпеки. Саме завдяки розвитку емпатійного спілкування, вмінню слухати й бути «поруч», тренер здатен стабілізувати емоційний стан дітей, які зазнали травматичного досвіду (Ігнатович, 2022). Підтримка мотивації в таких умовах ґрунтується не стільки на досягненні спортивних результатів, скільки на відчутті значущості себе, включеності в спільну справу та переживанні успіху в малих кроках (Помиткін, 2022).

У практиці тренерської роботи дедалі частіше застосовуються ігрові, арт-терапевтичні, командні методики, які сприяють зниженню рівня стресу, мобілізації позитивного емоційного ресурсу та активізації внутрішньої мотивації до рухової активності (Василіук, 2024). Також важливою є участь дітей у соціально значущих ініціативах – благодійних марафонах, флешмобах, акціях підтримки військових та внутрішньо переміщених осіб. Це дозволяє юним спортсменам не лише зберігати моральну стійкість, а й формувати громадянську відповідальність та самоідентичність.

Планування тренувального процесу в умовах війни вимагає від тренера особливої гнучкості та вміння адаптувати зміст занять до змінних обставин. Вдале поєднання синхронних та асинхронних форм роботи (наприклад, онлайн-інструктажів, відеотренувань, індивідуальних завдань) дає змогу забезпечити відчуття послідовності та передбачуваності, що особливо важливо для емоційної стабілізації дітей (Духневич, 2022). Регулярність занять, навіть у скороченому форматі, допомагає зберегти структурований ритм життя, який є важливим елементом психологічної адаптації.

Таким чином, педагогічна майстерність тренера в умовах воєнного стану виявляється не лише у викладанні, але й у здатності бути моральним орієнтиром, джерелом мотивації та стабільності для своїх вихованців.

Висновки. Воєнні події в Україні зумовили глибокі трансформації в освітній і тренерській практиці, що потребують від фахівців нових підходів до організації навчально-тренувальної роботи в умовах кризи. У центрі таких змін — особистість тренера, який виконує не лише інструктивну, а й виховну, психологічну та соціальну функції.

Педагогічна майстерність тренера в умовах воєнного часу виступає критично важливим інструментом забезпечення мотивації та емоційної стабільності дітей і підлітків. Її зміст набуває нових акцентів: зростає роль

адаптивності, емоційної компетентності, інноваційності та комунікативної гнучкості.

Основними викликами для тренера стали: погіршення психологічного стану дітей (стрес, втрата мотивації); організаційні обмеження (відсутність інфраструктури, перехід до дистанційного формату); необхідність оперативної адаптації методик і змісту роботи до змінених умов.

Підтримка мотивації вихованців у воєнний період передбачає системне застосування гуманістично орієнтованих стратегій: побудову довірливих стосунків, залучення до соціально значущих активностей, використання інтерактивних та ігрових методів тренувань, індивідуалізацію підходів до кожного учня.

Забезпечення стабільності освітнього процесу в спортивній сфері вимагає від тренера високої організованості та здатності до кризового планування, що включає гнучке розподілення навантаження, перехід до змішаних форматів взаємодії та підтримку безперервного розвитку вихованців, незважаючи на об'єктивні труднощі.

Отже, педагогічна майстерність у сфері тренерської діяльності в умовах воєнного стану виконує не лише освітню, а й соціально-реабілітаційну функцію, сприяючи формуванню у дітей внутрішньої сили, психологічної стійкості та громадянської відповідальності.

Список використаних джерел

1. Василюк, Т. Г., Іванова, К. Ю., Караман, О. Л. Організаційно-педагогічні аспекти проведення тренінгів з питань соціального захисту і соціальної роботи в умовах воєнного стану : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 112 с.
2. Духневич, В. М. Підготовка тренерів з підвищення психологічної готовності особистості до прийняття конструктивних рішень у надзвичайній ситуації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 184 с.
3. Замотаєва, Н. В. Військова педагогіка: історія, теорія, практика : монографія. К. : Альфа Реклама, 2021. 276 с.
4. Зязюн, І. А. Педагогічна майстерність : навч. посіб. К. : Вища школа, 2001. 349 с.
5. Ігнатович, О. М., Помиткін, Е. О. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : аналіт. матеріали / за ред. Е. О. Помиткіна. К. : ІТЗН, 2022. 95 с.
6. Ткачук, О. А. Тренер як педагог-вихователі: функції та компетентності. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1. С. 47–52.

Тітов Іван Геннадійович
Тітова Тетяна Євгенівна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ НАВЧАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ

Світогляд визначається нами як певним чином структурована система генералізованих та ціннісно навантажених уявлень особистості про найзагальніші властивості та закономірності реального або ідеального

(досконалого) світу, суспільства, людини. Світогляд як продукт теоретичного й духовно-практичного освоєння дійсності проявляється у сповідуваних особистістю смисложиттєвих переконаннях, принципах та ідеалах, визначаючи загальну мотиваційну основу її поведінкової спрямованості та стаючи провідною інтенцією її мислення (Тітов, 2019). Будучи базовим конструктом індивідуальної свідомості, світогляд, по-перше, істотно впливає на процеси побудови картини світу та забезпечує формування гранично загальних натуралістичних і гуманітарних знань про світ (світорозуміння), реалізуючи в такий спосіб гносеологічну функцію; по-друге, дозволяє суб'єктові, виходячи із загального розуміння сутності людини та сенсу людського буття, оцінювати свій внутрішній світ і власне місце у світі, виробляти та реалізовувати ставлення до нього (рефлексивна функція світогляду); по-третє, визначає вчинкові форми вільного та відповідального самоздійснення людини як особистості (аксіологічна функція світогляду) (Тітов, 2015).

Для того, аби вказані вище концептуальні положення набули практичної спрямованості, вони мають бути конкретизовані через опис тих методологічних підходів та ґрунтованих на них методичних засобів, які можуть бути реалізовані в освітній практиці. Очевидно, що вони повинні мислитися як психолого-педагогічна система, котра враховує вікові, психічні та інші індивідуально-типологічні особливості суб'єктів навчальної діяльності (Тітов, 2018). З огляду на це, психолого-педагогічні засади розвитку світогляду учнів мають проектуватись на двох рівнях: теоретико-методологічному та методичному.

На теоретико-методологічному рівні проектування будується модель того розвивального освітнього середовища, в якому мають розгортатися дві взаємопов'язані діяльності – викладання та учіння. Ця модель передбачає проектування системи психолого-педагогічних умов і впливів, які потенційно уможливають розвиток світогляду суб'єктів навчального процесу. У цьому сенсі визначальним моментом проектування є втілення в моделі навчально-виховного процесу базових принципів гуманістично зорієнтованої освіти (Балл, 2003). Такими принципами є: 1) надання учневі достатнього обсягу зовнішньої свободи та дієвої допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи; 2) любов і повага до учня, пошана його особистої гідності та цілком серйозне ставлення до його думок; 3) запровадження в освітній процес діалогічних засад; 4) виховання учнів у дусі гуманістичних цінностей, чільне місце серед яких повинні посідати найістотніші загальнолюдські цінності – добро, істина, краса, справедливість, любов, патріотизм тощо; 5) стимулювання розвитку суб'єктності учня (в єдності її мотиваційно-ціннісного, пізнавального та регуляційно-рефлексивного компонентів), сприяння вияву та структуруванню його суб'єктного досвіду; 6) якнайповніше використання в освітньому процесі потенціалу культури, розширення і збагачення культурного поля, в якому живе й діє особистість, сприяння її культурному саморозвитку, засвоєнню культурних цінностей та самовизначенню у світі культури; 7) реалізація підходу «до людини через людину» (до внутрішнього світу особистості учня через авторитет, ідеал,

приклад для наслідування) шляхом насичення навчального змісту ілюстративними біографічними даними, видатними особистими внесками та яскравими особистісними якостями знакових персон, пов'язаних із проблемою, що вивчається; 8) здійснення комплексного впливу на всі сфери свідомості особистості (когнітивну, ціннісно-смыслову, емоційно-вольову) на основі взаємозв'язку образного, логічного та практичного.

Методичний рівень проєктування складає єдність цільового, змістового, процесуального та результативно-оцінкового компонентів.

Цільовий компонент передбачає вирішення конкретних освітніх та виховних завдань, пов'язаних 1) із формуванням категоріальних структур світосприйняття учнів, які визначають загальне розуміння ними світу – природи, суспільства та самої людини, яка живе в цьому світі (розвиток гносеологічної функції світогляду); 2) зі стимулюванням рефлексії учнів над засвоєним соціокультурним досвідом та створенням умов для їхнього самовизначення щодо універсалізованих уявлень про світ (розвиток рефлексивної функції світогляду); 3) із культивуванням в учнів тих мотиваційно-ціннісних домінант і смисложиттєвих орієнтацій, котрі забезпечують слідування всезагальному взірцеві належного у формі вчинків та вільного вибору відповідальної поведінки (розвиток аксіологічної функції світогляду).

Змістовий компонент представлений комплексом світоглядно-орієнтованих проблемних ситуацій (задач), побудованих на конкретному матеріалі та узагальнювальних темах гуманітарних і природничо-наукових навчальних предметів. Основним методом цілеспрямованої організації вчителем процесу вирішення учнями світоглядно-орієнтованих проблемних ситуацій (задач) є світоглядний діалог (Грись, 2004). За умов розробленості його змістових та соціально-психологічних аспектів, а також мотиваційної та інструментальної готовності суб'єктів до його реалізації в освітньому процесі світоглядний діалог сприятиме гармонійному розвитку світоглядної культури особистості учнів.

Процесуальний компонент переважно пов'язаний із визначенням способу психолого-педагогічного управління (керування) процесом розвитку світогляду учнів. У даному випадку керувальні впливи повинні мати здебільшого непрямий, фасилітуючий характер, бути зорієнтованими на залучення школярів до розвивальних проблемних взаємовідносин із життям та передбачати організацію кооперативної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Результативно-оцінковий компонент передбачає специфікацію змісту тих якісних змін у психіці учнів, що спричиняються діяльністю вчителя, та критеріїв успішності їх досягнення. У контексті розвитку світогляду школярів показниками позитивних змін можна вважати вміння розпізнавати сутність явища та виражати до нього своє ставлення, вміння добирати необхідні аргументи, логічно, послідовно обґрунтовувати та обстоювати свою позицію, вміння зберігати в різних ситуаціях свою світоглядну позицію та проявляти певний імунітет стосовно впливів, сторонніх їхнім принципам та переконанням.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : «Ліста-М», 2003. 128 с.
2. Грись А. М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання: Автореф...канд. психол. н. К., 2004. 19 с.
3. Тітов І. Г. Місце та роль світогляду в структурі свідомості. *Психологія і особистість*. 2015. №2 (8). Ч. 1. С.45-57.
4. Тітов І. Г. Психологічні передумови становлення світогляду особистості в юнацькому віці. *Психологія і особистість*. 2018. №1(13). С. 36-49.
5. Тітов І. Г. Співвідношення світогляду зі структурними компонентами особистості. *Психологія і суспільство*. 2019. №1(75). С. 60-66.

Ткаченко Андрій Володимирович
Сєдаков Олексій Володимирович

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ АСПЕКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Комунікація є фундаментальним елементом освітнього процесу, охоплюючи як вербальні, так і невербальні його аспекти. Невербальні сигнали, такі як вираз обличчя, мова тіла, жести, проксемика та паралінгвістика, відіграють унікальну та важливу роль у педагогічному контексті. Вони впливають на атмосферу в класі, рівень залученості учнів або студентів, розуміння навчального матеріалу та загальну ефективність навчання. Розуміння того, як невербальна комунікація проявляється та впливає на освітнє середовище, є надзвичайно важливим для викладачів та дослідників.

Цінним джерелом інформації щодо невербальних аспектів педагогічного спілкування є англомовні наукові публікації останнього часу, вони мають великий потенціал для тих освітян та науковців в Україні, які прагнуть бути компетентними щодо сучасних міжнародних досліджень у даній царині.

Огляд наявних наукових публікацій в англомовній літературі за період з 2020 по 2025 рік свідчить про значний інтерес дослідників до невербальних аспектів педагогічного спілкування. Спостерігаються різноманітні тенденції та теми, що відображають багатогранність цієї сфери. Значна кількість досліджень зосереджується на впливі невербальних сигналів як з боку викладачів, так і з боку учнів/студентів на ключові освітні результати, такі як міра залученості, рівень мотивації та характеристики процесу навчання. Методологічно ці публікації варіюються від якісних досліджень, що вивчають сприйняття вчителів, до кількісних робіт, які аналізують кореляції між невербальними сигналами та академічною успішністю. Систематичні огляди також використовуються для узагальнення наявних знань про ефективність невербальної комунікації в навчанні. Крім того, спостерігається зростаючий інтерес до використання технологій аналізу невербальних сигналів в освітньому середовищі, що демонструє розробка відповідних моделей з використанням глибокого навчання та розпізнавання виразів обличчя. Загалом, літературний

ландшафт у цій галузі є динамічним та міждисциплінарним, що відображає складність та важливість невербальної комунікації в педагогіці.

Представляємо декілька ключових тем, що є найбільш домінантними в змісті проаналізованих досліджень.

Вплив невербальної поведінки вчителя. Невербальна поведінка вчителя, включаючи мову тіла, вираз обличчя, зоровий контакт та паралінгвістику, має значний вплив на учнів. Мова тіла вчителів, зокрема їхня постава, жести та рухи, активно впливає на сприйняття учнями навчальної інформації та їхню залученість до процесу навчання. Дослідження показують, що позитивні невербальні сигнали з боку вчителя, такі як зоровий контакт та використання жестів, можуть підвищити залученість та мотивацію дітей. Наприклад, підтверджено, що вчителі, які використовують позитивну мову тіла, демонструючи повагу та уважність через кивання та встановлення зорового контакту, сприяють кращому навчанню.

Крім того, існують практичні рекомендації для майбутніх учителів щодо використання мови тіла для ефективного управління класом, включаючи підтримання відкритої постви та використання цілеспрямованих жестів. Вираз обличчя вчителів, особливо посмішка, відіграє важливу роль у створенні позитивного навчального середовища та встановленні контакту з учнями, допомагаючи їм почуватися комфортно та задоволено в класі. Зоровий контакт з боку вчителя може привертати увагу учнів, сприяти розвитку критичного мислення та допомагати в управлінні класом. Паралінгвістика, тобто тон голосу вчителя, також тісно пов'язана з рівнем уваги дітей. Однак важливо зазначити, що надмірно виразна невербальна поведінка вчителя може мати і негативний вплив на навчання школярів з низьким рівнем попередніх знань, відволікаючи їх від навчального матеріалу. Таким чином, ефективність невербальної комунікації вчителя залежить від контексту та індивідуальних характеристик учнів.

Роль та інтерпретація невербальних сигналів учня. Вчителі часто інтерпретують невербальну поведінку учнів, таку як постава, вираз обличчя, зоровий контакт та кивання, щоб оцінити їхнє розуміння, залученість та емоційний стан. Дослідження показують, що існує кореляція між невербальною поведінкою школярів, наприклад, їхньою поставою під час сидіння, та їхнім академічним інтересом. Вчителі можуть використовувати такі сигнали, як пряма спина, погляд на викладача та кивання, щоб визначити рівень зацікавленості учнів під час занять. Важливо також враховувати, що невербальні сигнали дітей можуть відображати їхні справжні думки та почуття. Крім того, спостерігається явище наслідування, коли учні можуть несвідомо копіювати невербальну поведінку вчителя, наприклад, кивання, що може впливати на емоційний стан та навіть на самопочуття вчителя. Проте, інтерпретація невербальних сигналів школярів може ускладнюватися культурними відмінностями, що підкреслює необхідність культурної чутливості з боку педагогів.

Невербальна комунікація в специфічних освітніх контекстах. Невербальна комунікація відіграє важливу роль у різних освітніх контекстах. У

фізичному вихованні існує позитивна кореляція між невербальною комунікацією вчителя та тим, наскільки важливим студенти вважають предмет. У викладанні мов ефективно використання невербальної комунікації, включаючи жести, також сприяє ефективності навчання. Наприклад, використання іконічних та метафоричних жестів може допомогти учням краще зрозуміти граматику та лексику іноземної мови. Хоча в наданих матеріалах немає явних досліджень щодо невербальної комунікації в онлайн-навчанні, це є важливим напрямком для подальших досліджень.

Міжкультурні перспективи. Культурні відмінності суттєво впливають на інтерпретацію та використання невербальних сигналів в освітньому середовищі. Один і той самий невербальний сигнал може мати різне значення в різних культурах. Наприклад, зоровий контакт у західних культурах часто сприймається як ознака впевненості та щирості, тоді як у багатьох східних культурах уникнення зорового контакту є жестом поваги. Вчителі повинні враховувати ці культурні відмінності, щоб уникнути непорозумінь та сприяти створенню інклюзивного навчального середовища для учнів з різним культурним походженням.

Технології та аналіз невербальної комунікації. Технології, такі як розпізнавання виразів обличчя та аналіз відео, набувають все більшого значення в дослідженнях невербальної комунікації в освіті. Розроблено моделі на основі глибокого навчання для оцінки невербальної поведінки учнів, наприклад, у сфері медсестринства, що дозволяє мінімізувати суб'єктивність оцінки. Ці технології відкривають нові можливості для об'єктивного аналізу невербальних сигналів та їхнього впливу на процес навчання.

Проаналізовані дослідження мають важливі практичні наслідки для освітян в Україні. Вчителям слід усвідомлювати значний вплив їхньої власної невербальної поведінки на учнів. Позитивні невербальні сигнали можуть сприяти підвищенню залученості, мотивації та покращенню навчання школярів. Тому розробка та вдосконалення навичок невербальної комунікації є важливим аспектом професійного розвитку вчителя. Крім того, педагогам необхідно бути чутливими до культурних відмінностей в інтерпретації невербальних сигналів школярів, щоб уникнути непорозумінь та створити інклюзивне навчальне середовище.

Майбутні дослідження в цій галузі можуть бути спрямовані на вивчення невербальної комунікації в онлайн- та гібридних форматах навчання, оскільки ці форми стають все більш поширеними. Подальші міжкультурні дослідження допоможуть краще зрозуміти специфіку невербальної комунікації в різних культурних контекстах. Також важливим є вивчення довгострокового впливу невербальної комунікації вчителя на академічні та соціально-емоційні результати учнів. Застосування ІТ технологій для аналізу невербальної поведінки відкриває нові перспективи для досліджень та розробки інструментів для покращення комунікативних навичок як у вчителів, так і у учнів.

Таким чином, проведений аналіз англomовних наукових публікацій за останні п'ять років підтверджує значну увагу дослідників до невербальних аспектів педагогічного спілкування. Результати досліджень підкреслюють важливу роль невербальних сигналів у формуванні навчального середовища, впливі на мотивацію та залученість учнів, а також у процесі розуміння навчального матеріалу. Ефективне використання невербальної комунікації є ключовим фактором успішної педагогічної діяльності, а розуміння міжкультурних відмінностей у цій сфері є необхідним для роботи в сучасному мультикультурному освітньому просторі. Подальші дослідження з використанням новітніх технологій та в різних освітніх контекстах сприятимуть поглибленню знань про складну та важливу роль невербальної комунікації в освіті.

Список використаних джерел

1. Abdulrahman, S., Bingol, M., Kara, S. Body Language in Education and Effective Recommendations to Pre-Service Teachers in Classroom Management. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*. 2022. №9. S. 298–307.
2. Ghafar, Z., Mahmood, H. Nonverbal Communication In The Classroom And Its Role In The Teaching And Learning From Educational Process. *Journal of Social Science (JoSS)*. 2023. №2. S. 712–719.
3. Kucuk, T. The Power of Body Language in Education: A Study of Teachers' Perceptions. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. 2023. № 10. S. 275–289.
4. Paranduk, R., Karisi, Y. The effectiveness of non-verbal communication in teaching and learning English: a systematic review. *Journal of English Culture, Language, Literature and Education*. 2021. № 8. S. 145–159.
5. Yu, I. C., Guo, J. M., Lin, W. C., Fang, J. T. Development of nonverbal communication behavior model for nursing students based on deep learning facial expression recognition technology. *Cogent Education*. 2025. № 12 (1).

**Товкайло Олександр Олександрович
Шрамко Руслана Григорівна**

LEXICAL COMPETENCE AND LEARNER MOTIVATION: ESL TEACHING IN VIETNAM THROUGH A UKRAINIAN METHODOLOGICAL LENS

The foreign ESL teacher industry in Vietnam represents a unique and evolving landscape within which English language learning and teaching take place. Although foreign ESL teachers provide classes during regular school hours, they are employed by private companies rather than directly by the schools. This arrangement highlights the need for a more nuanced understanding of how these classes operate and how they contribute to students' language development. My personal experience working within this system has exposed me to the specific challenges and opportunities faced by both learners and teachers. These include managing large class sizes, coping with varied proficiency levels, and addressing the limited opportunities students have for authentic

communication in English. Despite these challenges, there is significant potential for creating engaging, effective language-learning experiences when informed by sound methodological approaches and motivational strategies.

A primary concern in Vietnamese public schools is the students' limited exposure to authentic English language usage, which often hampers the development of their lexical competence. Many classes prioritize grammar and reading, with vocabulary acquisition often limited to textbook exercises and rote memorization (Vu & Peters, 2021, p. 8). Research indicates that incidental vocabulary learning through reading alone produces limited gains, as the opportunities to notice, process, and internalize new vocabulary are sparse, especially in shorter or simplified texts (Laufer & Goldstein, 2004, p. 568). Even when students encounter new words while reading, they may not fully grasp their meanings or appropriate usage. Extensive reading programs, while beneficial in providing input, often result in minimal vocabulary retention unless supplemented by focused, word-based activities. Studies comparing word-focused tasks with reading have consistently shown that the former yield higher rates of vocabulary acquisition, as learners are required to engage deeply with target words (Laufer & Goldstein, 2004, p. 573). To address these limitations, it is essential to design instructional strategies that integrate explicit vocabulary instruction with communicative, context-rich activities. The Ukrainian methodological approach that shaped my pedagogical training provides a valuable framework in this regard. This approach emphasizes structured instruction that balances cognitive development with communicative competence, fostering a holistic learning environment where vocabulary plays a central role (Nikolayeva, 2002, pp. 38–39). In my experience, adapting these principles to the Vietnamese context has enabled me to develop lessons that not only focus on accurate vocabulary usage but also encourage students to apply new words in meaningful interactions. Tasks such as collaborative dialogues, personalized storytelling, and problem-solving discussions provide students with authentic contexts for using new vocabulary, thereby reinforcing both retention and communicative skills. Motivating Vietnamese learners to actively engage with English vocabulary is crucial for long-term lexical development. Motivation can arise from intrinsic factors such as curiosity, enjoyment, and a desire for personal growth, as well as from extrinsic factors like parental expectations, academic performance, and societal recognition (Dörnyei & Ushioda, 2013, p. 23–24). In the Vietnamese context, external pressures often dominate, with students motivated primarily by exams and future career prospects. However, fostering intrinsic motivation is essential for sustained engagement and meaningful learning. Strategies that promote autonomy, competence, and relatedness, such as allowing students to choose topics for discussion, providing opportunities for peer collaboration, and offering constructive feedback, can nurture intrinsic motivation (Student-centered..., 2024). Moreover, integrating culturally relevant content and real-life scenarios into lessons can enhance students' connection to the material, further boosting their engagement.

Incorporating direct vocabulary instruction alongside reading tasks is a particularly effective strategy in this context. While reading provides exposure to new

vocabulary, it is often insufficient for learners to internalize and use new words without additional support (Laufer & Goldstein, 2004, p. 574). Explicit instruction on word meanings, collocations, and contextual usage, coupled with practice tasks that require active production of target vocabulary, significantly enhances learning outcomes. Techniques such as gap-fill exercises, sentence transformations, and role-playing activities provide learners with repeated, meaningful opportunities to practice using new words. Nikolayeva (2002, pp. 38–39) emphasizes the importance of integrating vocabulary learning into broader communicative goals, highlighting that vocabulary is not an isolated component but a foundational element of language competence. This perspective aligns with my teaching experience, where embedding vocabulary into communicative tasks has proven effective in building students' confidence and language proficiency.

Overall, my teaching experience in Vietnam demonstrates that vocabulary learning can be significantly enhanced by integrating structured methodological principles from the Ukrainian approach with a focus on motivation-driven, communicative learning activities. By embedding vocabulary in meaningful contexts and encouraging students to use new words productively, ESL teachers can bridge the gap between rote memorization and active language use. This integrated approach not only improves lexical competence but also fosters a positive, engaging classroom atmosphere where learners feel motivated to participate and succeed. Informed by insights from both Ukrainian and international research, this approach offers a sustainable and effective model for vocabulary instruction in diverse educational contexts.

Список використаних джерел

1. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Routledge. P. 23–24.
2. Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *Canadian Modern Language Review*, 59(4). P. 568, 573–574.
3. Vu, D.V., & Peters, E. (2021). Vocabulary in English Language Learning, Teaching, and Testing in Vietnam: A Review. *Education Sciences*, 11(9). P. 8.
4. Ніколаєва С. Ю. (2002). Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. *Либідь*, pp. 38–39.
5. Студентоцентровані підходи до змішаного навчання (2024). Навч. посіб. для здобувачів фахової передвищої та вищої освіти / За заг. ред. к. філол. н., доц. Герцовської Н. О. Мукачєво : МДУ. 240 с. ISBN 978-617-7495-64-1.

**Федорченко Анастасія Олександрівна
Мухіна Тетяна Євгеніївна**

ЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна освіта все більше наголошує на розвитку критичного мислення та здатності до аналізу. Математика, як одна з фундаментальних наук, відіграє

особливу роль у формуванні цих умінь у здобувачів початкової освіти. Розвиток логічного мислення у молодших школярів є надзвичайно важливим, оскільки саме в цей період закладаються основи когнітивних процесів. Формування навичок аналізу, синтезу та узагальнення не лише сприяє успішному освоєнню математики, а й розвитку загальних пізнавальних здібностей учнів початкових класів.

У сучасному інформаційному суспільстві, де постійно зростає обсяг даних, здатність критично мислити, аналізувати інформацію та приймати обґрунтовані рішення стає ключовою компетентністю. Логічне мислення є універсальним інструментом, який знаходить застосування не лише в математиці, а й в інших предметних галузях, таких як природничі науки, інформатика, та навіть гуманітарні дисципліни. Тому формування логічного мислення на уроках математики є інвестицією в майбутнє кожного здобувача початкової освіти.

Враховуючи актуальність проблеми розвитку логічного мислення та її важливість для успішного навчання та подальшого становлення особистості молодшого школяра, *метою даного дослідження* є вивчення особливостей розвитку логічного мислення здобувачів початкової освіти у процесі вивчення математики та огляд можливих дидактичних завдань, що сприяють його формуванню.

Розвиток та стрімке збільшення наукових досягнень ставлять перед людиною потребу постійного розширення і оновлення знань. Сучасні школи мають завдання не лише готувати учнів до майбутньої самостійної праці, але й забезпечувати їх гармонійний особистісний розвиток. Згідно з Концепцією Нової української школи, однією з ключових компетентностей, якою мають оволодіти учні, є математична, яка включає в себе такі складові: культуру логічного і алгоритмічного мислення, уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних задач, здатність до розуміння і використання простих математичних моделей та уміння будувати такі моделі. Культура логічного й алгоритмічного мислення є фундаментом для успішного застосування математичних методів. Адже побудова математичної моделі вимагає від здобувача здатність аналізувати ситуацію, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та обирати відповідні математичні інструменти для розв'язання задачі (НУШ, 2016).

Поняття «мислення» в освіті є ключовим і базується на розумових процесах, які відбуваються у людини і становлять основу для навчання, розвитку та розуміння світу. Науковці трактують його по-різному. Так, С. Гончаренко визначає мислення як вищу форму відображення дійсності в психіці, ідеальну діяльність, результатом якої є об'єктивна істина (Васильченко, 2021).

О. Винославська зазначає, що мислення – це вищий пізнавальний процес, який є породженням нового знання, активною формою творчого відображення і перетворення людиною дійсності, тобто мислення можна розуміти як шлях одержання нових знань, як творче перетворення наявних уявлень (Трофімова, 2021).

У математичній сфері мислення включає розв'язання проблем, використання логічних та аналітичних навичок для розробки стратегій вирішення завдань, а також вміння абстрагувати проблему та створювати математичні моделі для її вирішення. Математичне мислення розвиває логічне та критичне міркування, а також здатність до абстрактного та алгоритмічного мислення. Важливо навчити учнів застосовувати різні математичні методи та концепції для розв'язання різноманітних задач, що сприятиме глибшому розумінню математики.

Поняття «логічне мислення» трактується також по-різному. Науковець М. Варій визначає логічне мислення, як «вибіркове емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності». Натомість В. Шапар зазначає, що логічне мислення розглядається, як один з видів мислення, для якого є характерним використання понять, логічних конструкцій. Функціонує воно на базі мовних засобів і являє собою найбільш пізній етап історичного й онтогенетичного розвитку мислення (Трофімова, 2021).

З огляду на важливість логічного мислення як інструменту навчальної діяльності та передумови успішного засвоєння математичних знань, актуальним є впровадження в освітній процес різноманітних дидактичних вправ. У свою чергу, вони мають бути спрямовані не лише на засвоєння програмового матеріалу, а й на розвиток в учнів здатності до аналізу, класифікації, виявлення закономірностей, побудови логічних міркувань і доведень (Зайцева, 2019).

Під час уроків математики в початковій школі доцільно використовувати такі типи вправ, що сприяють розвитку логічного мислення:

- *Логічні завдання без числових обчислень.* Це вправи, які вимагають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення логічних закономірностей, пошуку нестандартних рішень. Наприклад: завдання на класифікацію предметів за певною ознакою, встановлення послідовностей, виключення «зайвого» елемента.
- *Графічні логічні вправи.* Завдання, які передбачають роботу з малюнками, схемами, таблицями. Це можуть бути вправи на впорядкування об'єктів, орієнтування у просторі, побудову логічних ланцюгів.
- *Логіко-математичні задачі з умовами,* що потребують аналізу ситуації. До прикладу, задачі на знаходження послідовностей, встановлення відповідностей, вибір правильного варіанту на основі декількох умов.
- *Розв'язання головоломок та ребусів.* Такі вправи активізують мислення, формують вміння концентрувати увагу, знаходити нестандартні підходи до вирішення проблеми, сприяють формуванню пізнавального інтересу до математики.
- *Моделювання життєвих ситуацій.* Створення та розв'язання навчальних задач, що імітують реальні ситуації (наприклад,

планування покупок, визначення маршруту, розподіл часу), дозволяє учням застосовувати логічні операції в практичному контексті.

- *Використання цифрових технологій.* Сучасні онлайн-платформи (наприклад, LearningApps, Wordwall, Matific та ін.) пропонують інтерактивні завдання на розвиток логічного та алгоритмічного мислення. Завдяки ігровим елементам молодші школярі виявляють більшу зацікавленість та мотивацію до навчання.

Вищезазначені вправи мають бути адаптовані до вікових особливостей здобувачів початкової освіти, поступово ускладнюватися, враховувати рівень сформованості логічних умінь, а також передбачати різні форми організації навчальної діяльності: індивідуальну, парну, групову та фронтальну. Оптимальне поєднання таких вправ забезпечує різнобічний розвиток логічного мислення та сприяє формуванню в учнів умінь, необхідних для успішного навчання не лише математики, а й інших освітніх компонент (Зайцева 2019).

Розвиток логічного мислення молодших школярів у процесі вивчення математики є необхідною умовою формування в учнів ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи. Логічне мислення виступає універсальним інструментом пізнавальної діяльності, що забезпечує успішне засвоєння не лише математичних знань, а й сприяє формуванню аналітичного підходу до розв'язання проблем, розвитку критичного мислення, здатності до обґрунтованих суджень і прийняття рішень.

На основі аналізу наукової літератури та практичних підходів до організації освітнього процесу в початковій школі можемо стверджувати, що ефективне формування логічного мислення досягається шляхом системного впровадження до процесу навчання різних типів дидактичних завдань: логічних задач, графічних вправ, головоломок, ситуаційних моделей, завдань з використанням цифрових інструментів тощо. Особливу роль відіграє варіативність методів навчання, їх адаптація до вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, а також створення освітнього середовища, що стимулює інтелектуальну активність і самостійне мислення.

Отже, розвиток логічного мислення на уроках математики в початковій школі є не лише дидактично доцільним, а й педагогічно обґрунтованим напрямом, що забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу, підвищення рівня загальної навчальної успішності та формування особистості, здатної до самореалізації в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Васильченко І. Сучасна математика та її викладання. *Вища школа*. 2021. № 6. С. 33–37.
2. Зайцева С. А. Активізація математичної діяльності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2019. № 1. С. 12–19.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 34 с.
4. Трофімова Ю. Л. Психологія: підруч. Київ: Либідь, 2021. 560 с.

ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ В МАТЕМАТИЧНИЙ КУРС: ВПЛИВ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ПРОБЛЕМНОГО ПІДХОДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасна система освіти вимагає оновлених підходів до навчання, здатних забезпечити формування компетентностей, що відповідають вимогам ХХІ століття. Однією з таких інноваційних освітніх стратегій є STEM-освіта, яка об'єднує науку, технології, інженерію та математику в єдиний міждисциплінарний підхід. У контексті початкової освіти особливої уваги заслуговує питання інтеграції STEM-елементів у математичний курс, що є базовим для розвитку логічного мислення та пізнавальної активності дітей. Впровадження STEM-методики у вивчення математики сприяє не лише кращому засвоєнню знань, але й активізує критичне мислення, формує здатність до аналізу, порівняння, аргументації, а також стимулює використання проблемного підходу до розв'язання навчальних задач.

Необхідність формування в учнів початкової школи здатності мислити критично, аналізувати інформацію та знаходити нестандартні рішення є відповіддю на виклики сучасного світу, де успішність особистості визначається не лише рівнем знань, а й умінням їх застосовувати в реальних ситуаціях. Традиційна модель навчання не завжди забезпечує розвиток таких умінь, натомість STEM-освіта передбачає інтегроване, практикоорієнтоване навчання, що стимулює пізнавальну активність та формує навички 21 століття. У контексті математики це дає змогу відійти від шаблонного виконання вправ і перейти до розв'язання реальних проблем, що розвиває логіку, креативність та уміння працювати з інформацією. Саме тому інтеграція STEM-підходу в математичний курс початкової школи є актуальним кроком до модернізації освітнього процесу й створення умов для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

У сучасному освітньому просторі все більшого значення набуває необхідність впровадження інноваційних методик, які сприяють формуванню ключових компетентностей, важливих для успішної самореалізації в динамічному та високотехнологічному світі. Однією з найперспективніших стратегій модернізації освіти вважається STEM-підхід, який інтегрує науку, технології, інженерію та математику в єдину систему знань і практичних навичок. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує математичний компонент, адже саме він виступає фундаментом логічного, критичного та системного мислення, без яких неможливо повноцінне засвоєння інших складових STEM. У початковій школі, яка закладає основи всього подальшого навчання, інтеграція STEM-елементів у викладання математики не лише сприяє поглибленню знань, але й забезпечує розвиток розумових здібностей молодших школярів, формує вміння застосовувати набуті знання у нових ситуаціях,

стимулює дослідницький інтерес та навчає працювати з інформацією, аналізувати її, перевіряти, робити висновки.

Традиційне навчання математики у початкових класах здебільшого орієнтоване на засвоєння арифметичних дій, розв'язання стандартних задач і повторювальні вправи, що формують навички механічного відтворення матеріалу. Такий підхід, хоч і забезпечує певний рівень обізнаності, проте рідко активізує високі рівні мислення, зокрема критичне осмислення проблеми, пошук причинно-наслідкових зв'язків чи формування власної думки. Навпаки, STEM-орієнтоване навчання пропонує залучення учнів до вирішення реальних, життєвих проблем через математичні інструменти, що забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу і робить процес навчання значущим і мотивуючим. Наприклад, завдання, які потребують не просто обчислення певної величини, а аналізу ситуації, формулювання гіпотези, вибору оптимального шляху її перевірки та обґрунтування відповіді, стимулюють учня мислити нестандартно, проявляти самостійність, працювати в команді, а також формують звичку аналізувати свої дії, перевіряти правильність розв'язання та наявність альтернатив (Г.Г. Цветкова).

Отже, STEM-освіта в математичному курсі – це підхід до навчання, який інтегрує чотири галузі: науку (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering) і математику (Mathematics) у єдину систему. У контексті математичного курсу, це означає, що уроки математики не обмежуються лише формулами чи обчисленнями, а пов'язуються з реальними задачами, технічними проєктами, експериментами та міждисциплінарними дослідженнями.

У молодших школярів саме у віці 6–10 років активно формується логічне, просторове і критичне мислення. STEM дає змогу:

- залучити дітей до навчання через практичні завдання;
- показати, як математика працює в реальному житті;
- виховати ініціативу, допитливість і здатність вирішувати нестандартні завдання.

Розвиток критичного мислення через математику в умовах STEM-освіти також передбачає створення таких освітніх ситуацій, у яких учні змушені не лише знаходити рішення, а й ставити запитання, сумніватися, дискутувати, доводити власну точку зору. Саме цей тип діяльності відкриває шлях до формування свідомої, відповідальної особистості, здатної робити усвідомлений вибір, не піддаючись впливу авторитетів чи емоцій. Залучення до математичних досліджень у формі мініпроєктів, дослідницьких завдань чи міжпредметних інтеграційних модулів дає змогу молодшим школярам навчитися бачити математику не як набір формул, а як потужний інструмент пізнання світу, що тісно пов'язаний з іншими сферами знань. Такий підхід також сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків, що підсилює мотивацію до навчання, оскільки учень починає бачити практичне значення математичних знань, їх застосування в житті, техніці, природничих науках, технологіях (О. Жигайло).

Інтеграція STEM у викладання математики також змінює роль учителя в освітньому процесі. З носія знань він перетворюється на фасилітатора, наставника, координатора навчальної діяльності, який не нав'язує готових рішень, а допомагає учням самостійно пройти шлях від проблеми до її розв'язання. Така педагогічна позиція створює атмосферу відкритості до експерименту, сприяє формуванню довіри в класі та розвитку комунікативної компетентності. Учні отримують змогу працювати в малих групах, обговорювати ідеї, розподіляти ролі, взаємодіяти, що також є важливою умовою розвитку соціальних і когнітивних навичок. Математика в цьому контексті виконує функцію не лише навчального предмета, а й середовища, в якому формуються загальні життєві навички, необхідні в подальшому навчанні та професійній діяльності.

Особливу роль у формуванні проблемного підходу до навчання відіграють завдання, побудовані на основі реальних життєвих ситуацій, що вимагають від учнів умінь встановлювати зв'язки між подіями, розуміти контекст, робити прогнози, пропонувати кілька варіантів розв'язання. Такі завдання вимагають активної розумової діяльності, стимулюють уяву, розвивають здатність до моделювання та аналізу. Учні вчаться працювати з гіпотезами, враховувати умови задачі, прогнозувати можливі наслідки того чи іншого вибору. Цей досвід є безцінним з огляду на формування так званого "проблемного мислення", що є основою для майбутньої інженерної, наукової, аналітичної діяльності (Т. Г. Гладка).

STEM-освіта в математичному курсі сприяє формуванню позитивного ставлення до самого предмета, оскільки змінюється характер навчання – від одноманітної рутинної роботи до активної дослідницької діяльності. Учні перестають боятися помилок, оскільки розуміють, що процес пізнання є постійним пошуком, а помилка — це не поразка, а етап на шляху до істини. Зростає також рівень самооцінки, учні починають усвідомлювати власні досягнення, набувають досвіду успіху в навчанні, що є потужним мотиваційним чинником.

Впровадження STEM-елементів у викладання математики вимагає відповідної підготовки педагогів, розробки навчально-методичного забезпечення, адаптації освітніх програм до нових цілей і завдань. Однак навіть за умов поступової інтеграції окремих STEM-компонентів уже можна спостерігати позитивні зміни в навчальній діяльності учнів. Підвищується рівень їхньої активності, покращується якість засвоєння матеріалу, розвивається здатність до самостійного мислення, аналізу, співпраці, а головне – формується внутрішня мотивація до навчання, яка є запорукою сталого особистісного і професійного розвитку (Ю. Ю. Матвійчук).

Таким чином, інтеграція STEM-освіти в математичний курс початкової школи є потужним чинником формування критичного мислення та проблемного підходу в учнів, що відповідає сучасним вимогам до освіти. Завдяки міждисциплінарності, практичному спрямуванню, акценту на дослідницьку та

пошукову діяльність STEM-підхід дозволяє створити умови для розвитку активної, мислячої, самостійної особистості, здатної до адаптації в умовах змінного світу. Математика, як основа логічного мислення, у цьому процесі набуває нових змістів і значення, стаючи не лише предметом навчання, а й засобом формування важливих компетентностей і життєвих навичок.

Список використаних джерел

1. Гладка Т. Г. Розвиток критичного мислення у здобувачів початкової освіти: сучасні методи, цифрові технології та креативні практики для формування навичок XXI століття. Всеосвіта. Київ. 2025. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-rozvytok-krytychnoho-myslennia-u-zdobuvachiv-pochatkovoi-osvity-suchasni-metody-tsyfrovi-tekhnologii-ta-kreatyvni-praktyky-dlia-formuvannia-na-925298.html> (дата звернення: 29.05.25)
2. Жигайло О. Особливості застосування STEM-підходу в освітньому процесі початкової школи. *Фізико-математична освіта*. Дрогобич. 2021. С. 58–62.
3. Матвійчук Ю. Ю. STEM-освіта як інструмент реалізації інтегрованого вивчення природничо-математичних дисциплін. *Теорія та методика навчання та виховання*. Харків. 2021. № 50. С. 124–136.
4. Цветкова Г. Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта. *Освітньо-науковий простір*. Київ. 2023. Т. 5, № 2. С. 19–25.

Черевань Павло Юрійович

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Проблема професійного виховання майбутніх фахівців набуває особливої актуальності в умовах активної модернізації системи освіти та її інтеграції у світовий освітній простір. Поняття «професійне виховання» набуло широкого застосування наприкінці XX століття, поступово виходячи на провідні позиції у вирішенні організаційних та змістових завдань виховної роботи в Зкладах вищої освіти. Важливою умовою ефективності професійного виховання є органічне поєднання аудиторної роботи із самостійною діяльністю здобувачів освіти, що сприяє їхній самоорганізації та координації як майбутніх фахівців.

Професійне виховання можна розглядати як цілеспрямований процес поступового розвитку особистості студента до обраної професійної мети. Результатом цього процесу є інтеріоризація системи професійних цінностей та ідеалів, а також нарощування духовно-мотиваційних та соціально-ціннісних орієнтацій, що формують цілісну особистість майбутнього фахівця.

У сучасній науковій літературі професійне виховання переважно трактується як свідомо організований процес, що сприяє становленню майбутнього фахівця як суб'єкта власного саморозвитку, самопізнання, самовиховання та самореалізації. Цей процес передбачає інтеріоризацію

(присвоєння) духовно-моральних і професійних цінностей, акумульованих у культурному, літературному, психологічному та педагогічному дискурсах [2].

Ми розглядаємо професійне виховання як багатовимірне та багатопланове явище, що охоплює:

- формування духовності: активне прагнення до краси, добра, істини, цілісне осмислення світу, а також усвідомлення причетності до світових та національних культурних цінностей.
- оволодіння професійною педагогічною майстерністю: набуття глибоких професійних знань, умінь, розвиток професійного смаку, формування педагогічної культури та потреби в самовдосконаленні.

Сучасна педагогіка та психологія все більше відходять від парадигми цілеспрямованого формування особистості за заданим ідеалом, натомість акцентуючи увагу на створенні умов для її саморозвитку [1].

Формування когнітивного компонента професійної вихованості переважно здійснюється за допомогою методів, де ключовим засобом впливу є слово. Воно виступає ідейно-сміисловою домінантою, засобом вираження інтелектуальної сили, здатності та прагнення переконувати. Звідси випливає переважання таких форм роботи, як диспути, дискусії, екскурсії, інтелектуальні ігри, вікторини, бесіди, зустрічі та конференції.

Емоційний компонент професійної вихованості формується шляхом розвитку образного сприйняття світу, збагачення емоційної сфери особистості та розвитку її соціального інтелекту. Цим завданням відповідає використання таких форм і засобів виховання, як відвідування музеїв, виставок, концертів, конкурсів, тематичних вечорів, подорожей, поїздок та туристичних походів. Головним тут є глибина переживань та соціально значущих почуттів, які викликає сприйняття навколишньої соціальної та професійної реальності [4]

Діяльнісно-практичний компонент професійної вихованості вимагає від майбутніх фахівців реальних дій, вчинків та поведінкових актів. Це передбачає систематичні тренування та вправи у застосуванні соціальних, професійних і культурних норм. Через діяльність та поведінку проявляється ступінь відповідності високим морально-естетичним критеріям патріота та громадянина, а також активне прагнення до збагачення особистісного культурного та морального потенціалу. Ці прояви знаходять своє відображення у свідомій та активній участі в конкурсах, суспільно корисних акціях та справах, збереженні пам'яток історії та культури свого міста та регіону, зацікавленості в екскурсіях, поїздках, подорожах, походах рідним краєм, а також у відповідальній та активній участі у трудових заходах (наприклад, толоках, допомозі ветеранам праці, літнім людям).

Професійне виховання як цілеспрямована діяльність фахівця з удосконалення власної особистості має розглядатися, передусім, з позиції його змістовного наповнення, тобто того, що підлягає удосконаленню. Майбутній фахівець прагне якомога краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності. Відповідно, завданням професійного виховання особистості

майбутнього фахівця є формування професійно значущих якостей його особистості, включаючи як світоглядні установки, так і фізичне здоров'я.

Професійне самовиховання є логічним наслідком, продовженням, умовою та результатом ефективного професійного виховання. Воно не може бути відірване від об'єктивних соціальних умов і тісно пов'язане з моральними, трудовими завданнями та соціально-педагогічними вимогами. Особливого значення у професійному самовихованні набуває висока вимогливість до себе та прагнення усвідомити недоліки власної професійної діяльності. Науково-теоретичний аналіз та експериментальні дані свідчать про те, що систематичне та послідовне професійне самовиховання розпочинається після того, як майбутній фахівець отримує ґрунтовну підготовку та ближче знайомиться з вимогами та специфічними особливостями своєї спеціальності.

Поглиблення та незворотність соціально-економічних перетворень в Україні зумовлюють нову мету системи освіти. Пріоритетним завданням професійної освіти стає формування особистості, професійно та соціально компетентної, здатної до творчості та професійного самовизначення в умовах модернізації сучасної вітчизняної економіки. Ця мета дозволяє конкретизувати завдання професійного виховання майбутніх фахівців. Сучасна соціально-педагогічна ситуація, в якій відбувається професійне та особистісне становлення здобувачів, вимагає розглядати підготовку майбутніх фахівців у широкому освітньому контексті, враховуючи, що освіта інтегрує виховання, навчання та розвиток. Отже, проблеми формування професійної компетентності, соціального та духовно-морального розвитку майбутніх фахівців, а також розкриття їхнього творчого потенціалу через формування педагогічної майстерності, повинні стати основоположними у вдосконаленні професійної підготовки студентів.

Ключова роль у цьому процесі належить професійно-особистісному вихованню. Воно розуміється як цілісний процес формування особистості майбутнього фахівця, що охоплює його мотиваційно-моральну сферу, фундаментальні знання, а також його духовну та професійну культуру.

Професійно-особистісне виховання як цілеспрямований процес передбачає управління розвитком особистості майбутнього фахівця через його інтеграцію у базову культуру (професійну, духовно-моральну, художньо-естетичну, фізичну), соціальні відносини та процес професійної самореалізації [3]. Таке трактування професійно-особистісного виховання являє собою послідовний, діалектичний рух до мети, результатом якого є набуття майбутнім фахівцем системи професійних компетенцій, цінностей та ідеалів, розширення його духовних потреб та інтересів, соціально-цінних мотивів, збагачення емоційної сфери, морально-естетичних почуттів та розвиток саморефлексії.

Таким чином, зміст професійного виховання не обмежується лише завданнями практичного освоєння професії. Фахівець, який отримав певну професійну кваліфікацію, зможе досягти рівня професіонала лише в тому випадку, якщо його професійне становлення включало не тільки набуття навичок та вмінь, а й формування духовних якостей та установок, що дозволяють йому

вирішувати актуальну особистісну проблему переходу до активної, самостійної, творчої та відповідальної професійної діяльності. Професійне виховання досягає свого апогею, коли особистісні якості людини переплітаються з професійно значущими якостями фахівця. Це дозволяє уникнути повернення до авторитарних прагнень, безвідповідального ставлення до педагогічної праці, жорстокості, недоброзичливості, безпринципності та інших антипрофесійних якостей.

Список використаних джерел

1. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Горизонт духовності виховання* / уклали та підгот.: Йонас Кевішас, О. М. Отич. Вільнюс : Zuvedra, 2019. С. 39–54.
2. Кремень В. Сучасне мислення й освіта. *Глобалізований світ : випробування людського буття : міжнар. наук.-теорет. конф.*, 6-7 жовт. 2017 р., Житомир. 2017. С. 8–11.
3. Петренко Л. М. Григорій Ващенко : духовно-моральне виховання та освіта молоді : ПНПУ, 2020. 410 с.
4. Сухомлинська О. Формування духовності особистості на основі християнських цінностей. *Директор школи*. 2003. №1 (24). С. 4-6.

**Черкаська Любов Петрівна
Москаленко Оксана Анатоліївна
Москаленко Юрій Дмитрович
Коваленко Олена Володимирівна**

ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА ЯК МИСТЕЦТВО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасна освіта все більше орієнтується на розвиток самостійності, творчості та вміння здобувачів освіти знаходити нестандартні підходи до вирішення проблем, прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності. В епоху стрімких змін та інформаційного перенасичення стає очевидною потреба не лише передавати знання, а й формувати здатність до їх активного засвоєння, аналізу та застосування. Саме тому особливого значення набувають методи навчання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Одним із таких методів є *евристична бесіда* – форма організації навчального діалогу, що ґрунтується на системі запитань, які спонукають здобувачів освіти до самостійного мислення, розмірковування, пошуку оптимальних й оригінальних рішень та формулювання висновків. Вона виникає як форма спільного мислення, в якому викладач не просто передає знання, а спрямовує здобувачів до їх відкриття за допомогою навідних і проблемних запитань. На відміну від репродуктивних методів навчання, евристична бесіда стимулює інтелектуальну активність, формує навички аналізу, синтезу, аргументації, вимагає глибокого осмислення ситуації, її аналізу, розвиває мовлення і логічне мислення. Здобувач освіти виступає при цьому не пасивним

слухачем, а активним учасником навчального процесу, який співтворить знання разом із викладачем.

Цей метод має глибоке коріння ще з античної доби. Його основи закладені Сократом, який вважав, що істина народжується в бесіді, де учень сам доходить до розуміння суті предмету чи явища. У сучасній педагогіці евристична бесіда розглядається як інструмент розвитку самостійного мислення, логіки та здатності до аналізу.

Евристична бесіда – це не лише метод навчання, а й мистецтво, яке потребує високого рівня педагогічної майстерності та дотримання певних умов практичної реалізації. Її ефективність значною мірою залежить від підготовленості викладача, рівня пізнавальної активності здобувачів освіти, особливостей організації навчального процесу й психоемоційного клімату на занятті.

Грунтовна фахова та методична підготовка викладача. Для того щоб евристична бесіда дійсно стимулювала мислення здобувачів освіти, викладач має володіти не лише змістом теми, а й умінням формулювати проблемні логічно-послідовні запитання, що поступово підводять здобувачів до самостійних висновків. Важливими є вміння передбачати можливі відповіді та прогнозувати ймовірні помилки, оперативно, гнучко та влучно реагувати на репліки здобувачів освіти і спрямовувати бесіду в потрібне русло.

Створення проблемної ситуації, яка викликає у здобувачів освіти непідробний пізнавальний інтерес, щире здивування або суперечність між відомим і невідомим, спонукає до пошуку нових знань і формує мотивацію до навчання.

Розробка (планування) логічно-послідовної системи запитань. Запитання в евристичній бесіді мають бути не випадковими, а доцільними, продуманими, чітко структурованими, поступово ускладнюватися (за необхідності) та спрямовувати здобувачів освіти до самостійного формулювання означень понять, виявлення закономірностей, проєктування способів дій, розв'язування задач, здійснення узагальнень.

Уміння слухати і чути співрозмовника (здобувача освіти). Викладач має проявляти щире зацікавлення у відповідях здобувачів, стимулювати їх до роздумів, підтримувати навіть частково правильні міркування, спрямовувати думки у потрібному напрямку, уникаючи прямого нав'язування власної думки.

Підтримання атмосфери довіри та партнерства. Евристична бесіда передбачає вільний обмін думками, тому дуже важливо створити в аудиторії сприятливу психологічну атмосферу, в якій кожен здобувач освіти буде почуватися вільним висловлювати свої ідеї без страху бути осміяним або засудженим.

Урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Викладач має враховувати рівень загальної та предметної підготовки, тип мислення, особисті якості кожного учасника бесіди. Запитання повинні бути варіативними за

складністю, щоб кожен здобувач освіти мав змогу взяти участь в обговоренні й відчувати свою значущість.

Підбиття підсумків бесіди. На завершення важливо узагальнити здобуті знання, чітко сформулювати висновки, зробити рефлексію щодо процесу пізнання. Це допомагає здобувачам освіти усвідомити значення власного внеску в процес відкриття нової інформації.

Евристична бесіда – це ще й потужний засіб формування критичного та логічного мислення, який розвиває здатність здобувачів освіти ставити чіткі, змістовні та цікаві питання, аргументувати свої думки і приймати виважені рішення. Евристична бесіда має ряд суттєвих переваг, які зумовлюють її ефективність у сучасному навчанні, особливо в умовах реалізації компетентнісного підходу. Її використання дозволяє реалізувати цілі навчання не лише на рівні засвоєння знань, а й у формуванні вмінь та навичок самостійного мислення.

Активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Під час евристичної бесіди здобувачі освіти не отримують готових відповідей, а самостійно доходять до них у процесі використання аналізу, синтезу, порівняння, аналогії, індукції, дедукції та інших прийомів розумової діяльності. Це значно підвищує мотивацію до навчання, оскільки кожне відкриття стає результатом власної інтелектуальної праці.

Розвиток критичного й логічного мислення. Здобувачі освіти навчаються аргументовано подавати власну точку зору, обґрунтовувати та відстоювати свою позицію, ставити влучні та конструктивні запитання, висловлювати сумніви щодо правильності суджень співрозмовника, пропонувати альтернативні шляхи розв'язування проблем. Усе це сприяє формуванню навичок аналітичного підходу до вирішення проблемних питань.

Формування у здобувачів освіти навичок та потреби самостійного здобуття знань. Евристична бесіда вчить здобувачів освіти не просто запам'ятовувати факти, а мислити, шукати, ставити проблеми та розв'язувати їх. Це особливо важливо в сучасному інформаційному суспільстві, де здобуття нових знань, опанування нових технологій має неперервний характер.

Розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти. Бесіда передбачає діалог чи полілог, у якому співрозмовники вчаться уважно слухати один одного, чітко формулювати думки, наводити переконливі аргументи на користь власної позиції, виявляти толерантність до інших точок зору, вміння виділяти слушне та конструктивне у міркуваннях інших учасників бесіди. Це формує культуру спілкування та співпраці.

Індивідуалізація навчання. Під час евристичної бесіди викладач має змогу відстежувати рівень розуміння матеріалу кожним здобувачем освіти, коригувати хід навчання, адаптувати темп просування і складність завдань відповідно до індивідуальних можливостей.

Отже, евристичну бесіду доцільно розглядати як універсальний педагогічний інструмент, що гармонійно й органічно поєднує процес передачі

знань із розвитком критичного мислення, творчості та активної життєвої позиції здобувачів освіти. Її гнучкість дозволяє ефективно застосовувати метод у різних освітніх галузях – від природничих і технічних дисциплін до гуманітарних. Використання евристичної бесіди сприяє більш глибокому, осмисленому засвоєнню знань, розвиває вміння ставити запитання, робити обґрунтовані висновки, налагоджувати ефективну комунікацію та співпрацю у навчальному середовищі. Уміння викладача майстерно вести таку бесіду є ознакою високої педагогічної культури й ключем до побудови справді особистісно орієнтованого та компетентнісного освітнього процесу.

Чернов Артем Анатолійович
Заїка Віталій Миколайович

ОСОБИСТІСНА ЕМПАТІЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Педагогічний процес як особливий вид людської діяльності вимагає від сучасного викладача не лише сформованих професійних компетентностей, а й певних особистісних якостей. Ці риси мають відповідати динамічним змінам в освіті та суспільно-політичному контексті, в якому ми сьогодні перебуваємо [Заїка, Басенко, 2022; Мякушко Н.С., Заїка, Бацман, Чернов, Черняк, 2025].

Кризи та реформи в освітній системі останніх п'яти років були надзвичайно стрімкими й турбулентними. Найближчою аналогією для опису цих змін можна вважати буревій або катастрофу, адже такий стан речей був зумовлений як пандемією COVID-19, так і постійною ракетно-дроновною загрозою в умовах війни.

Щоб ефективно реагувати на виклики сучасності та діяти в умовах невизначеності, звичних педагогічних навичок недостатньо. Сучасному викладачеві необхідна стресостійкість, емпатія та гнучкість мислення – як результат поєднання професійних компетентностей і особистісних якостей [Новак, Ярошук, 2023; Повернення з війни, 2024].

У період постійного стресу й емоційної нестабільності особливо важливою є здатність викладача усвідомлювати власні психологічні стани та розуміти емоційний стан здобувачів освіти. Ключовою якістю тут виступає емпатія – як до інших, так і до самого себе.

Емпатичне розуміння себе є важливим інструментом профілактики емоційного вигорання. Воно допомагає розпізнати перевантаження, які можуть виникати внаслідок значних когнітивних навантажень під час підготовки до занять, викладання, наукової діяльності та ведення звітної документації.

Операційна складова емпатії до себе полягає у здатності відстежувати моменти найбільшої продуктивності та, навпаки, періоди емоційного виснаження, коли виконання завдань є неякісним або занадто енерговитратним. Попри те, що вольові зусилля можуть дозволити завершити завдання, вони також

прямо пропорційно збільшують витрати часу, кількість помилок і загальне виснаження.

Одна з характерних тенденцій сучасного світу – хронічна нестача часу, ігнорування базових біологічних потреб і особистого добробуту заради професійного успіху та соціального визнання. Такий стиль життя може давати результат у короткостроковій перспективі, але згодом неминуче призводить до проблем зі здоров'ям, хронічної втоми та емоційного вигорання.

Ці наслідки часто супроводжуються депривацією сну, неякісним харчуванням, зловживанням стимуляторами (кава, енергетики, тютюн тощо). Варто пам'ятати, що такі речовини мають потенціал до формування фізіологічної залежності та перестають виконувати свою стимулюючу функцію, натомість лише знімають симптоми відміни.

Порушення режиму праці та відпочинку стає хронічною проблемою, наслідки якої позначаються не лише на самому викладачеві, а й на його професійному середовищі. Ігнорування власних потреб поступово розриває зв'язок між біологічним і соціальним у людині. Соціальні обов'язки – підготовка занять, наукових публікацій, звітів – витісняють базові потреби: сон, харчування, відпочинок.

Утримувати такий ритм можливо лише протягом обмеженого часу, і цей ліміт залежить від віку викладача, стану його соматичного здоров'я, нервово-психічної стійкості та навичок самодогляду.

Емпатія до інших неможлива без емпатії до себе. Ігнорування власних психологічних станів та потреб не тільки руйнує здатність до емпатії, а й призводить до серйозних проблем зі здоров'ям. Тож турбота про себе – це не егоїзм, а основа ефективної професійної діяльності викладача в сучасному світі.

Наступною особистісною рисою, яку ми розглядаємо, є емпатія до інших. Наше розуміння цього поняття виходить за межі традиційного тлумачення як здатності розпізнавати емоційні стани інших людей. Ми розглядаємо емпатію глибше – як складову емоційного інтелекту, що включає вміння ефективно реагувати на непродуктивні психічні стани студентів.

У практичному вимірі емпатія – це здатність ідентифікувати психологічний стан людини та обрати відповідну стратегію взаємодії, яка може або сприяти вирішенню навчальних завдань (якщо це можливо), або допомогти зменшити рівень негативних емоцій. Зазвичай це поєднання спеціальних дій і підходів, які досліджуються, зокрема, на кафедрі кризової психології ПНПУ імені В. Г. Короленка.

У межах концепції здоров'язбережувального навчання емпатія викладача передбачає не лише розуміння стану студента, а й своєчасне надання йому необхідної психологічної підтримки внаслідок непередбачуваних ситуацій.

Щодо організації освітнього процесу – емпатія допомагає викладачеві інтуїтивно визначити баланс між вимогливістю й підтримкою, що встановлюється індивідуально для кожного студента.

Таким чином, під час навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти емпатія відіграє ключову роль у розумінні внутрішнього стану студентів і врахуванні їхніх індивідуальних особливостей. Вона є однією з основ емоційного інтелекту та важливою особистісною рисою, що дає змогу не лише підтримувати власне психологічне благополуччя викладача, а й сприяти розвитку гармонійного навчального середовища для всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Заїка В., Басенко Р. Особливості мотивації педагогічної діяльності як чинник становлення особистості в освітньому інноваційному середовищі. *Імідж сучасного педагога*. № 2 (203). 2022. С. 30 – 35.
2. Мякушко Н.С., Заїка В.М., Бацман О.С., Чернов А.А., Черняк Н.С. Важливість підготовки системи освіти до роботи з новими вразливими соціальними групами здобувачів, які з'явилися в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»): журнал*. 2025. № 4(50) 2025. С. 1590 – 1600.
3. Новак Т., Ярощук М. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в реаліях війни в Україні. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2023. Випуск 17. С. 161 – 169.
4. Повернення з війни: соціально-психологічні особливості реадаптації та ресоціалізації ветеранів і ветеранок до умов цивільного життя: колективна монографія / [А. Чернов, В. Заїка, В. Лебедєв та ін.]. Полтава: ПУЕТ, 2024. 249 с.

Федоряка Людмила Діамарівна

МОРАЛІЗАТОРСЬКО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ САТИРИЧНИХ ТВОРІВ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОЇ ПАМФЛЕТИСТИКИ ТОМАСА НЕША)

У фокусі уваги письменників англійського Ренесансу – людський характер у всіх його проявах. Відкриваючи людину з різних сторін, єлизаветинські літератори оспівують як високу мораль, так і її ниці вчинки. «Один із ключових літературних голосів єлизаветинської доби» (Хетфілд, Річардсон, 2017), «a university wit», «англійський Ювенал» Томас Неш (1567-1601?) найчастіше вдається до інтерпретації злободенних питань, а перевагу надає саме моральній проблематиці. Зі сторінок різножанрових творів цього талановитого сатирика лунають вагомі зауваження, переконливий протест, негативні відгуки, засуджувальний сміх, нещадне висміювання, загалом, потужна різнопланова сатира на найпоширеніші вади єлизаветинців.

Моральні проблеми Т. Неш порушує, передусім, у памфлетистиці, але і в романі, п'єсі та поемі сатирик не зраджує самому собі і знаходить текстові можливості і засоби, щоб продемонструвати свою рецепцію моральних вад.

У своєму першому памфлеті «Мигдаль для папуги» (1590) Т. Неш завдав нищівного удару по пуританських очільниках через їхні радикальні погляди, але дісталось їм від автора і за лицемірство, підступність і брехню, які вони проявили у боротьбі проти англіканської церкви. У памфлеті «Пірс Безгрошовий» (1592),

використовуючи оригінальні жанрові форми і текстові фрагменти, Неш «спрямовує відкритий сатиричний пафос на представників різних прошарків елізаветинського суспільства, які страждають на морально-етичні вади, а також суспільні реалії, які за своєю сутністю далекі від досконалих» (Федоряка, 2009, 130). Неш критикує ганебні моральні хиби англійців – гординю, гнів, заздрість, жадібність, розбещеність, лінощі, ненажерливість, – які він вважає і смертними гріхами. Також у цьому памфлеті він розробляє власну формулу появи цих вад: за його спостереженнями, певні соціальні проблеми, явища і події відчутно псують людську мораль, наприклад, соціальна мобільність спричиняє виникнення або інтенсифікує прояв гордині у поведінці людей. У «Плачі Христа над Єрусалимом» (1593) Неш висміює людську заздрість, гординю, розбещеність, які згубили Єрусалим, і закликає лондонців задуматись, аби не повторити долі «священного міста».

Пияцтво як морально-етична вада і пагубна звичка англійців за часів Єлизавети зображується автором у кількох творах. У «Пірсі...» Неш у жартівливій анімалістичній манері описує вісім типів пияків, але під гумористичним описом приховується авторське засудження цього суспільного лиха. У п'єсі «Останнє бажання і заповіт Саммера» (1592) одним із персонажів є Бахус, який трансліює авторський критичний голос.

Кілька фрагментів із Нешевих творів присвячені жіночій розбещеності, яку він критикує різними способами. У розділі «Звинувачення в Розбещеності» з «Піrsa Безгрошового» автор репрезентує історії багатьох розпусниць минулого, аби переконати співвітчизниць, наскільки ганебним є їхнє заняття. Вислів «незаймана Діана», який звучить на адресу королеви Єлизавети, має сприйматися і як його імпліцитне прохання до вінценосної особи – замислитися про наслідки розкутого інтимного життя. Висновком у поемі «Вибір коханок» (1593) є Нешеве пророцтво про те, що дівчата легкої поведінки і ті молодики, які вчащають у будинки розпусти, «на колісниці з п'ятьма колесами їдуть до Пекла, а поганяйло стрімко їх туди гонить» (Неш, 1985, 466).

У соціально-побутовій памфлетистиці потужно проступає ще одна творча знахідка Т. Неша, яка гармонізується з його протестантськими поглядами. На думку письменника, за аморальну поведінку і смертні гріхи людина має відповідати в Судний день, якщо вчасно не усвідомить, наскільки вона занепастила душу і не стане на шлях істинний.

Критикуючи моральні дефекти сучасників, Неш у той же час спонукає їх до чіткого усвідомлення ганебних вад і вчинків та готовності до боротьби з ними. Спрямована на формування високодуховної ренесансної особистості і покращення морального здоров'я представників елізаветинського суспільства, моральна сатира у памфлетних творах Т. Неша виконує моралізаторсько-виховну художню функцію.

Список використаних джерел

1. Федоряка Л. Д. Творчі пошуки Томаса Неша-сатирика в культурному контексті англійського Ренесансу: дис. ...канд. філол. наук.: 10.01.04. Запоріжжя, 2009. 238 с.

2. Hadfield A. Richards J. URL: <https://www.folger.edu/blogs/shakespeare-and-beyond/thomas-nashe-elizabethan-england> (дата звернення 12.05.2025)
3. Nashe Th. The Choice of Valentines: [поема]. *The Unfortunate Traveller and other Works* / [ed. by J.B. Stean]. London : Penguin Books, 1985. P. 458-468.

Чорнусь Оксана Вадимівна
Кононець Наталія Василівна

РОЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Бути вчителем – це значно більше, ніж просто передавати знання. Це постійна взаємодія з учнями, колегами, батьками, вирішення конфліктів, боротьба зі стресом і, що найважливіше, збереження внутрішньої рівноваги. Все це вимагає від педагога вміння саморегуляції – тобто здатності контролювати власні емоції, думки та поведінку в будь-якій ситуації. У сучасному світі, де освіта стрімко змінюється, інформації стає дедалі більше, а вимоги зростають, саморегуляція стає абсолютно незамінною навичкою для кожного вчителя.

Саморегуляція – це вміння людини свідомо керувати своїм емоційним станом, думками та діями, щоб досягти поставлених цілей. У роботі вчителя це означає здатність зберігати спокій у складних ситуаціях, вміня ефективно планувати роботу та розподіляти ресурси (Гриньова, Кононець, 2025; Юрченко, Житнухіна, 2024). Ця навичка тісно пов'язана з професіоналізмом, адже вчитель, який контролює себе, здатен створити комфортне та продуктивне навчальне середовище.

Саморегуляція відіграє ключову роль у повсякденній роботі вчителя. По-перше, вона безпосередньо впливає на якість викладання. Спокійний та впевнений у собі вчитель краще пояснює матеріал, мотивує учнів і створює позитивну атмосферу в класі (Совгіра, 2017). По-друге, саморегуляція допомагає вчителю берегти власне психологічне здоров'я. Постійна взаємодія з великою кількістю людей, висока відповідальність та значне робоче навантаження можуть призводити до стресу. Вміння керувати своїми емоціями дозволяє педагогу уникнути професійного вигорання, яке, на жаль, є поширеною проблемою серед вчителів (Гриньова, Кононець, 2025; Половнікова, 2021).

Першим кроком до саморегуляції є саморефлексія. Ведення щоденника після уроків дає змогу краще зрозуміти власні емоції та дії. Просте запитання до себе — "Чому я роздратувався на уроці?" або "Як я можу покращити цей урок наступного разу?" — відкриває шлях до глибшого самопізнання. Такий аналіз допомагає виявити як сильні, так і слабкі сторони вчителя, що позитивно впливає на якість навчального процесу.

Не менш важливою є здатність до управління стресом. Щоденна робота з дітьми, документообіг та позаурочна діяльність можуть викликати перевтому. Використання технік медитації, дихальних вправ або навіть короткі прогулянки після занять сприяють зниженню емоційного напруження. Наприклад, п'ять

хвилин глибокого дихання перед початком уроку допомагають заспокоїтися та налаштуватися на продуктивну роботу.

Наступним кроком є ефективне управління часом. Вчитель, який чітко планує свій день, рідше стикається з відчуттям перевантаження. Створення списку справ або визначення пріоритетів на день допомагає зосередитися на головному, уникнути поспіху та хаосу. Правильний тайм-менеджмент також звільняє час для відпочинку, що є невід'ємною частиною збереження психологічного здоров'я.

Ще одним дієвим способом розвитку саморегуляції є професійний розвиток. Участь у тренінгах з педагогіки чи психології, обмін досвідом із колегами, участь у методичних об'єднаннях — усе це сприяє розширенню професійного кругозору та зміцненню впевненості у власних силах. Підтримка колег і нові знання допомагають вчителю краще розуміти себе й ефективніше справлятися з викликами професії.

Розгляньмо кілька ситуацій, де саморегуляція відіграє важливу роль:

Наприклад, якщо учень поводиться зухвало на уроці, вчитель із розвиненою саморегуляцією не піддається імпульсу підвищити голос або покарати учня. Натомість він спокійно оцінить ситуацію, можливо, звернеться до учня з питанням або запропонує розв'язати проблему після уроку.

У разі конфлікту між учнями, вчитель може використати техніки активного слухання, щоб вислухати обидві сторони та знайти справедливе рішення. Крім того, саморегуляція допомагає вчителю знаходити баланс між роботою та особистим життям. Наприклад, педагог може свідомо встановити правило: після 19:00 він приділяє час родині чи хобі, а не перевіряє зошити.

Отже, саморегуляція одна з ключових навичок, яка допомагає вчителю бути ефективним, підтримувати психологічне здоров'я та створювати сприятливе навчальне середовище. Ця здатність дозволяє педагогу справлятися зі стресом, уникати вигорання та будувати гармонійні стосунки з учнями. Розвиваючи вміння саморегуляції через саморефлексію, управління стресом, тайм-менеджмент і професійне навчання, вчитель може не лише покращити якість своєї роботи, а й зробити значний внесок у підвищення якості освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Совгіра С. В. Саморегуляція як основа успіху майбутнього вчителя. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/27.pdf.
2. Юрченко О.В., Житнухіна К.П. Саморегуляція педагогічної діяльності у професійній підготовки майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Вісник науки та освіти*. 2024. С. 1096–1109.
3. Половнікова Л.Ю. Саморегуляція емоційного стану як умова успішної діяльності вчителя сучасної початкової школи. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. 2021. 110 с.
4. Гриньова М., Кононец Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.

ЕЛЕМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ФОРМУВАННІ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному світі фінансова грамотність набуває статусу важливої компетентності, що дозволяє молодим людям впевнено управляти особистими фінансами, приймати виважені економічні рішення, успішно маневрувати в умовах невизначеності. Формування цієї компетентності у студентської молоді вимагає від педагогів високого рівня професійної майстерності – мистецтва, яке поєднує глибокі знання викладача, творчий підхід до подачі матеріалу та вміння адаптувати навчальний процес до потреб студентської аудиторії.

Педагогічна майстерність, як вершина професійної діяльності, виявляється у здатності викладача гнучко адаптувати методи навчання до унікальних потреб кожної освітньої ситуації, забезпечуючи глибоке засвоєння матеріалу. У контексті викладання фінансової грамотності ця майстерність набуває особливого значення, адже формування фінансових компетентностей студентів вимагає не лише передачі теоретичних знань, а й розвитку практичних навичок, які потребують індивідуального підходу та мотивації. Завдяки педагогічній майстерності викладач може перетворити складні фінансові концепції на доступний і захоплюючий матеріал, створюючи умови для усвідомлення студентами важливості раціонального управління і особистими фінансами, і фінансами власного майбутнього бізнесу щонайменше. Це забезпечує не лише ефективне навчання, а й формує у молоді стійкі навички для прийняття зважених економічних рішень у реальному житті.

На нашу думку, педагогічна майстерність, як синтез якостей педагога, які дозволяють йому творчо організовувати навчальний процес на основі рефлексії та глибокого розуміння потреб учнів, проявляється через гуманістичну спрямованість, що ставить у центр уваги розвиток особистості студента, його відповідальність і раціональний підхід до фінансових рішень. Не менш важливим є професійне знання, яке охоплює не лише педагогічні методи, а й основи економіки та фінансів. До цього додається здатність налагоджувати взаємодію зі студентами, адаптувати складний матеріал до їхнього рівня сприйняття та мотивувати до активного навчання. Завершує цей комплекс педагогічна техніка – вміння використовувати невербальні засоби для посилення впливу на аудиторію. Разом ці якості створюють основу для ефективного навчання, що формує у студентів не лише знання, а й практичні навички.

Як було вже зазначено, фінансова грамотність для студентів означає вміння планувати бюджет, уникати боргових пасток, оцінювати власні інвестиційні можливості та прогнозувати потенційні фінансові ризики. У педагогічному контексті фінансова грамотність виходить за межі теоретичних знань, вимагаючи від викладача створення умов для розвитку практичних

навичок. Це досягається шляхом залучення студентів до інтерактивних форм навчання, таких як моделювання реальних економічних ситуацій чи аналіз фінансових сценаріїв. Наприклад, адаптація ігрових технологій, подібних до навчально-ігрової програми «Економічний ігроленд», дозволяє студентам зануритися у складні економічні процеси через практичні вправи, що моделюють реальні фінансові виклики.

Успішне викладання фінансової грамотності неможливе без глибокого розуміння педагогом як економічних, так і фінансових принципів. Викладач має бути обізнаним із сучасними фінансовими інструментами – від банківських продуктів до основ інвестування та оподаткування. Ці знання дозволяють створювати навчальний контент, який відповідає реаліям сьогодення. Для розвитку фінансової грамотності студентів педагоги мають використовувати інноваційні методи, які поєднують теорію з практикою. Інтерактивні симуляції дозволяють студентам експериментувати з управлінням бюджетом чи інвестуванням у безпечному віртуальному середовищі. Кейс-методи занурюють студентів у реальні фінансові ситуації, такі як порівняння умов банківських продуктів, що розвиває аналітичні навички. Проєктна діяльність, наприклад, створення власного фінансового плану чи бізнес-проєкту, сприяє формуванню критичного мислення та практичного досвіду. Ігрові технології, подібні до тих, що застосовуються в економічних симуляціях, дозволяють студентам відчувати себе учасниками фінансових процесів, таких як торгівля акціями чи управління витратами. Ці методи допомагають студентам не лише засвоїти теоретичні основи, а й навчитися застосовувати їх у реальному житті.

Слід зазначити, що формування фінансової грамотності студентів стикається з низкою труднощів. Часто педагоги не мають достатньої підготовки у сфері фінансів, що ускладнює викладання предмету. Обмежений навчальний час перешкоджає впровадженню комплексних програм, а складність фінансових тем може знижувати мотивацію студентів. Проте перспективи розвитку залишаються обнадійливими. Інтеграція фінансової грамотності в обов'язкову навчальну програму, створення міждисциплінарних курсів і залучення фахівців із фінансового сектору можуть значно підвищити ефективність навчання. Міжнародний досвід, зокрема країн Європи, демонструє, що системний підхід до фінансової освіти сприяє формуванню фінансово свідомого суспільства.

Таким чином, формування фінансової грамотності студентської молоді є важливим завданням сучасної освіти, що вимагає від педагога високого рівня майстерності. Гуманістична спрямованість допомагає створити мотивуюче середовище, професійна компетентність забезпечує якість навчального контенту, а педагогічні здібності та техніка роблять процес навчання доступним і цікавим. Інноваційні методи, такі як інтерактивні симуляції, кейс-методи, проєктна діяльність та ігрові технології, дозволяють студентам не лише опанувати теоретичні знання, а й розвинути практичні навички. Подальший розвиток фінансової освіти в Україні потребує системного підходу, підвищення кваліфікації педагогів і використання кращих міжнародних практик.

ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУШ

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського є багатогранною. В ній поєднуються не лише принципи класичної педагогіки, а й сучасної. Серед багатьох відомих педагогів і вчених в даній статті розглянемо саме ідеї В.О. Сухомлинського та їх вплив на концепції та положення НУШ.

НУШ(нова українська школа) – це одна з найсучасніших реформ МОН. Її головна мета – забезпечення освітнього процесу, де буде успішно здійснюватись навчальний процес і це та школа, де не лише будуть давати учням знання, а й навчати застосовувати їх в житті. Нижче розглянемо зміст основних положень НУШ:

1.Формування компетентностей, необхідних для використання в повсякденному житті. Наприклад, вчитель завжди має пояснювати учням, для чого їм потрібна та чи інша інформація в житті. Також, обов'язково має бути застосування вмінь та навичок при виконанні лабораторних, практичних робіт з фізики, хімії.

Безперечно важливою є роль сучасного педагога при навчанні дітей в НУШ. Функція педагога – забезпечити застосування міжпредметних зв'язків, використовувати компетентнісний та індивідуальний підхід. Компетентнісний підхід – це поєднання школи та її завдань з реальними задачами.

2. Грамотний підхід до виховання, який формує цінності.

В своїх працях, В.Сухомлинський не розглядав дитину лише як учня, а ставився до неї як до гідної поваги і підтримки особистості. Його безмежна любов до дітей не може не надихати інших.

3. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, вчителем і батьками. У В.Сухомлинського переважала певна система родинно-шкільного виховання, за якої батьки приймали активну участь в освітньому процесі та допомагали вчителям в організації та проведенні свят, організації екскурсій та ін. В своїй праці «Серце віддаю дітям» він описує те, як він проводив індивідуальну роботу з кожною родиною, розмовляв окремо з батьками, намагався об'єднати не лише учнівський, а й батьківський колектив.

4. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, особистісний розвиток дитини в процесі інтерактивного навчання.

Коли дитина працює над собою, знаходить теми, які є цікавими для неї, то відбувається її особистісний розвиток. В сучасних умовах, коли активно розвиваються інформаційні технології, то перед вчителем постає безліч можливостей для особистісного розвитку та розвитку учнів. Зацікавити дитину до роботи легко: достатньо вміти цікаво викладати, користуватися

інтерактивними технологіями. Тому сучасна школа обов'язково має враховувати потреби кожного учня, аби виховувати в майбутньому розвинену особистість.

Пізнавальні потреби учня задовольняють шляхом реалізації розвивального навчання в освітньому процесі. Серед великого різноманіття інтерактивних вправ, завдань та ресурсів, кожен може обрати зручний для себе формат, орієнтуючись на клас, тему, здібності учнів, кількість часу, запланована на виконання завдання.

5. Забезпечення сучасного освітнього середовища, яка забезпечує необхідні методи та засоби навчання не лише в школі, а й в позаосвітньому середовищі.

Педагог пише, що школа має бути для дітей як другий дім. Особливо важливим при вихованні учнів він вважав природу. Вивчення природи – це засіб виховання в дитини важливих людських цінностей. Так можна виховати в дитини любов до природи, доброту та найкращі якості. Саме на ідеях видатного педагога Василя Сухомлинського і побудована концепція Нової Української школи (1, електронний ресурс).

Василь Сухомлинський часто проводив уроки мислення серед природи. Він підкреслював, що природа є найкращим вихователем дитячої душі. Діти мають розуміти, що кожен урок не має бути як свято, і щоб досягти результату, треба багато працювати (Калініченко, 2021). Уроки на природі він також називав подорожами до джерел думок. Дітки вчилися висловлювати свої думки, обмінюватися ідеями, результатами власних досліджень (Калініченко, 2021).

НУШ враховує всі потреби дитини, формування здібностей та виховання майбутнього патріота. Для В. Сухомлинського, школа – це місце, де дитина має почуватися щасливою, де не має бути нудно, а має бути радість від здобуття знань, від праці та розвитку.

Отже, концепція НУШ враховує всі необхідні складові для успішного розвитку дитини, пропонує нам сучасне освітнє середовище, де буде успішно розвиватись учень, а ідеї Василя Олександровича Сухомлинського доцільно поєднуються з сучасною школою та активно впроваджуються в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Ідеї В. Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Електронний ресурс. URL: <https://us.bdpu.org.ua/ideji-v-suhomlynskoho-v-suchasnomu-osvitnomu-prostori.html> (Дата звернення: 30.05.2025).
2. Калініченко Н.А. Художньо-емоційний розвиток дитини у школі Сухомлинського. *Василь Сухомлинський у діалозі із сучасністю. Розмірковуємо про художньо-емоційний світ дитинства. Тези XI Міжнародних і XXVIII Всеукраїнських педагогічних читань. Ужгород: РІК-У, ЗПППО, 2021. С. 82-85.*
3. Хомич О.М, Пивоварова Г.С. Відображення ідей Сухомлинського в концепції «Нової Української школи». *Ідеї Василя Сухомлинського про психологічне забезпечення навчально-виховного процесу та сучасна освіта: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, 10-28.09.2017 / уклад. О. Е. Жосан. Кропивницький : Ексклюзив-систем, 2017. С. 244–249.*

Секція 3. Формування професійної майстерності педагога в контексті нових освітніх викликів

Андрієнко Ганна Володимирівна
Веремєєнко Олена Василівна

МЕДІАЦІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)

У контексті впровадження інклюзивної освіти гостро постає питання психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП з урахуванням нозології, індивідуальних особливостей, освітніх, розвиткових і корекційних потреб, а також надання соціальної і психологічної підтримки. Актуальним є пошук нових підходів та впровадження лієвих технологій організації психолого-педагогічного супроводу, аналіз світового досвіду.

Питання організації психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в українській науковій і методичній літературі піднімалося К.О. Островською, Х.Я. Сайко, І.І. Мартиненко, О.В. Таранченко та іншими дослідниками. У роботах зазначених авторів розглядаються питання створення індивідуальних освітніх і корекційних маршрутів, адаптованих до особливостей кожної дитини, забезпечення умов розвитку соціальних і комунікативних навичок, а також принципи командного супроводу, зокрема за участі педагогів, психологів, логопедів та батьків [1].

У зарубіжних публікаціях більша увага приділяється індивідуалізації навчального процесу через застосування доказово обґрунтованих моделей втручання (Applied Behavior Analysis, TEACCH, DIR/Floortime, SCERTS), а також аналізу середовищних факторів, які впливають на формування когнітивного, емоційного та комунікативного розвитку (Frith, 2003; Schreibman et al., 2015). Окреме місце займає концепція опосередкованого навчального досвіду (*mediated learning experience*) та динамічного оцінювання (*dynamic assessment*), розроблені в межах культурно-історичної парадигми (Feuerstein, 1980; Tzuriel, 2001), яка акцентує на ролі дорослого як медіатора у взаємодії між дитиною та середовищем [2;4].

Одним із перспективних напрямів є інтеграція підходу **медіації** (англ. *mediated learning experience*) як ключової складової підтримки та розвитку дитини у межах системи інклюзивної освіти.

Підхід, запропонований Р. Фейєрштайном (Reuven Feuerstein), розглядає медіацію як особливий тип навчальної взаємодії, у якій дорослий не просто передає знання, а виступає посередником між дитиною та інформацією, між дитиною і навколишнім світом. Метою такої взаємодії є розвиток потенціалу дитини, формування когнітивної гнучкості, саморегуляції, навичок адаптивної поведінки, що є особливо значущими у роботі з дітьми з аутизмом [2].

Світовий досвід свідчить про ефективність опосередкованого навчання для розвитку когнітивних функцій у дітей з порушеннями розвитку (Tzuriel, 2001; Kozulin & Rand, 2000), а також про доцільність використання концепції динамічного оцінювання (dynamic assessment) як більш чутливого до змін інструменту порівняно зі статичними тестами.

Інтеграція концепції медіації у практику психолого-педагогічного супроводу відкриває нові можливості для розкриття потенціалу дитини, а також формування ефективних моделей взаємодії між учасниками освітнього процесу. У цій статті ми розглядаємо медіацію як інструмент підтримки розвитку дітей з РАС, її методологічні засади, практичне застосування та значення у контексті інклюзивної освіти.

У перекладі з англійської мови термін «медіація» (mediation) означає посередництво, клопотання, заступництво. Медіація традиційно розглядається як метод вирішення суперечок із залученням посередника (медіатора), який допомагає проаналізувати конфліктну ситуацію так, щоб зацікавлені сторони самостійно змогли вибрати варіант рішення, який задовольняв би інтереси та потреби всіх учасників конфлікту. Однак, в педагогіці і психології термін медіація набуває ширшого значення.

Медіація в контексті психолого-педагогічного супроводу розглядається як спеціальна форма взаємодії дорослого з дитиною, в якій дорослий виступає посередником (медіатором) між дитиною та навколишнім світом. Метою такого посередництва є поліпшення якості навчального досвіду дитини, розвиток її пізнавальних функцій, а також формування адаптивної поведінки та емоційно-соціальних навичок.

Ідея застосування медіації в роботі з дітьми з ООП (в тому числі і з тими, що мають порушення когнітивного розвитку та інші ментальні порушення) належить ізраїльському вченому Ройфу Фейєрштейну. Його концепція опосередкованого навчального досвіду (Mediated Learning Experience, MLE), лежить в основі підходу до навчання, який враховує індивідуальні особливості когнітивного розвитку та спрямований на підвищення навченості дитини. Згідно з цією концепцією, взаємодія з дорослим не лише передає знання, але й змінює саму структуру мислення дитини, підвищуючи її здатність до навчання в майбутньому (Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller, 1980) [3;4].

Опосередкований навчальний досвід (mediated learning experience) — це спосіб впливу на дитину, за якого зовнішні стимули з навколишнього середовища подаються не безпосередньо, а трансформуються дорослим посередником (батьками, педагогами, родичами або іншими значущими дорослими), який цілеспрямовано організовує і структурує взаємодію дитини зі світом. Така взаємодія відбувається у контексті певного наміру, цінностей, культурних норм та емоційного залучення медіатора [2].

Посередник не просто передає інформацію, а обирає значущі стимули, керує інтенсивністю їх подачі, варіює часові та контекстуальні умови їх появи, фокусує увагу дитини на ключових елементах, спрямовуючи її до усвідомленого

сприймання та аналізу. У результаті дитина не лише засвоює окремі знання, а й набуває навичок саморегуляції, планування, аналізу, рефлексії — тобто формуються загальні когнітивні стратегії, які можуть переноситися на нові ситуації.

Особливістю цього процесу є активне включення дитини у взаємодію, у якій вона не пасивно сприймає інформацію, а вчиться «мислити про світ», узагальнювати досвід та використовувати його в інших контекстах. Опосередковане навчання є ключовим чинником формування структурної когнітивної модифікації, що забезпечує гнучкість мислення, адаптивність та здатність до навчання протягом життя.

На відміну від традиційного інструктування, де знання передається безпосередньо, концепція медіації передбачає створення умов для формування у дитини власного пізнавального досвіду через соціальну взаємодію. Лише жива взаємодія з дорослим має потенціал справжнього когнітивного зростання — книжки чи комп'ютери не здатні замінити цей процес (Feuerstein; Kozulin) [2;3].

Тобто, медіація передбачає створення таких умов, за яких дитина з РАС має змогу отримати підтримку в розумінні, структуризації та осмисленні інформації, що надходить ззовні. Цей процес є особливо важливим для дітей з порушеннями сенсорної інтеграції, емоційної саморегуляції, зниженими виконавчими функціями та труднощами у спілкуванні.

У практичному аспекті медіація дозволяє:

створити емоційно безпечне середовище для дитини;

підвищити рівень її залученості до навчального процесу;

сформувати здатність до саморегуляції, планування, прогнозування та аналізу власної діяльності;

сприяти адаптації дитини до соціального середовища та зменшенню тривожності [5].

Медіація має стати невід'ємним компонентом психолого-педагогічного супроводу, реалізуючись у взаємодії з дитиною під час корекційних занять, в роботі з батьками та у процесі командної взаємодії фахівців.

Р. Фейерстайн визначає параметри, які відіграють ключову роль у формуванні ефективного опосередкованого навчального досвіду. Вони уточнюють, яким саме чином дорослий (медіатор) взаємодіє з дитиною, створюючи умови для розвитку когнітивних функцій, емоційної саморегуляції та мотивації до навчання [2]. Нижче представлено основні параметри, що визначають якість медіації та її вплив на розвиток дитини з особливими освітніми потребами (таблиця 1).

Таблиця 1

Ситуаційні параметри медіації (за Feuerstein)

№	Назва параметру	Зміст
1	Медіація відчуття компетентності	Підкреслення успіхів, заохочення, створення ситуацій досяжного успіху
2	Медіація саморегуляції	Допомога у формуванні контролю поведінки, дотриманні послідовності дій

3	Медіація соціальної поведінки	Навчання чергуванню, співпраці, дотриманню правил
4	Медіація індивідуалізації	Сприяння розвитку самоідентифікації та впевненості
5	Медіація цілепокладання	Формування навичок постановки мети, досягнення та моніторингу результатів
6	Медіація виклику	Створення ситуацій зростаючої складності, підтримка прагнення до розвитку
7	Медіація змінності	Формування установки на зміни, віри в розвиток
8	Медіація оптимізму	Стимулювання пошуку альтернатив, підтримка позитивного світогляду
9	Медіація приналежності	Посилення відчуття безпеки, прийняття та включення до спільноти

Застосування медіації у роботі з дітьми з РАС дозволяє: враховувати індивідуальний рівень розвитку та готовність до взаємодії; забезпечувати гнучкий підхід до завдань і цілей; розвивати виконавчі функції, увагу, когнітивну гнучкість; підтримувати емоційний зв'язок і відчуття безпеки; активізувати зони найближчого розвитку дитини.

У системі психолого-педагогічного супроводу (ППС) дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) медіація відіграє роль ключового механізму розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної сфер. Вона забезпечує індивідуалізоване посередництво між дитиною та зовнішнім світом через залучення значущого дорослого, який виконує функцію провідника у процесі засвоєння знань, навичок і моделей поведінки. Завдяки цілеспрямованій медіації дитина не лише отримує інформацію, а й навчається обробляти її, робити висновки, застосовувати у нових ситуаціях — що особливо важливо для дітей з РАС, які мають труднощі з генералізацією досвіду та когнітивною гнучкістю.

Медіація дозволяє створити безпечний, структурований простір, у якому дитина може вчитися через активну взаємодію. Саме такий підхід забезпечує ефективність психолого-педагогічного супроводу, оскільки враховує індивідуальні потреби дитини, її сенсорні та когнітивні особливості, а також включає емоційне підкріплення та мотивацію. Медіатор (педагог, психолог, батьки) формує ситуації, у яких дитина має змогу отримати позитивний досвід успішної взаємодії, що в подальшому сприяє розвитку комунікації, саморегуляції та навчальної активності [5].

Медіація як підхід дозволяє подолати бар'єри у навчанні та розвитку дитини з РАС, орієнтуючи супровід не лише на результат, але й на процес — створення умов, за яких дитина стає активним учасником власного розвитку. Інтеграція медіативного підходу у психолого-педагогічний супровід є важливим кроком у формуванні ефективної підтримки дитини в умовах інклюзивної освіти [4].

Таким чином, впровадження концепції медіації в систему психолого-педагогічного супроводу є перспективним напрямком і важливим кроком до підвищення ефективності освітньої та корекційної роботи з дітьми з розладами

аутистичного спектра. Медіація дозволяє забезпечити гнучкий, індивідуалізований підхід до розвитку пізнавальної активності, емоційної регуляції та соціальної взаємодії дитини. Вона створює умови для формування навчальних стратегій, адаптованих до унікального профілю потреб кожної дитини, і сприяє побудові якісної комунікації між дитиною, батьками і фахівцями.

У перспективі подальших досліджень – розробка методичних рекомендацій щодо інтеграції медіації в практику інклюзивної освіти, розробка діагностичних інструментів для оцінки ефективності медіаційної взаємодії, а також підготовка фахівців, здатних ефективно реалізовувати медіативний підхід у щоденній роботі з дітьми з ООП.

Список використаних джерел

1. Островська К. О., Островський І. П., Сайко Х. Я. Індивідуальний маршрут дитини з розладами спектру аутизму: навчальний посібник. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 52 с.
2. Feuerstein R., Rand Y., Hoffman M. B., Miller R. Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore: University Park Press, 1980.
3. Kozulin A., Feuerstein R. Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students. *School Psychology International*. 2002. Vol. 23, No. 1. P. 112–127.
4. Dwolatzky, T., Feuerstein, R. S., Manor, D., et al. Changes in Brain Volume Resulting from Cognitive Intervention by Means of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program in Older Adults with Mild Cognitive Impairment (MCI): A Pilot Study. *Brain Sciences*. 2021. Vol. 11, No. 12. Article 1637. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci11121637>
5. Fonseca, A. O., Gomes, J. S., Novaes, R. A. C. B., et al. Feuerstein Instrumental Enrichment Program for People With Schizophrenia After the First Episode of Psychosis: Protocol for an Open-Label Intervention Study. *JMIR Research Protocols*. 2024. Vol. 13. e57031. DOI: <https://doi.org/10.2196/57031>
6. Sebastian, S. Implementation of Feuerstein Instrumental Enrichment Program in a Primary School in New Zealand. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 2020. Vol. 19, No. 1. P. 84–93.

Білаковський Олександр Ігорович

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В умовах трансформації сучасної освіти особливої значущості набуває розвиток soft skills – м'яких навичок, які забезпечують ефективну професійну та міжособистісну взаємодію. Для майбутнього педагога недостатньо лише глибоких теоретичних знань – критично важливими стають емоційний інтелект, комунікаційна гнучкість, вміння працювати в команді, вирішувати проблеми й адаптуватися до змін. Саме ці навички формують основу педагогічної майстерності в контексті нових освітніх викликів. Нині студентська молодь стикається з високим рівнем невизначеності, цифровими перетвореннями, соціальними кризами, що вимагає нових підходів до професійної підготовки.

У цьому контексті організаційно-педагогічні умови в закладах вищої освіти повинні сприяти системному формуванню soft skills у майбутніх учителів. Зростає потреба в інтеграції практикоорієнтованих форм навчання, тренінгів, проєктної діяльності, які стимулюють розвиток м'яких компетентностей. Ефективна педагогічна взаємодія сьогодні передбачає здатність до емпатії, рефлексії, лідерства та конструктивного вирішення конфліктів. Формування таких навичок є ключем до професійного зростання та конкурентоспроможності випускника педагогічного ЗВО. Тому дослідження організаційно-педагогічного контексту формування soft skills є актуальним і важливим напрямом сучасної педагогічної науки.

Формування soft skills у студентів педагогічних спеціальностей розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців. Поняття «soft skills» охоплює широкий спектр надпредметних умінь, зокрема комунікативні навички, критичне мислення, емоційний інтелект, адаптивність, лідерство, уміння працювати в команді та приймати рішення. На відміну від Hard skills, які мають вузькопрофільний характер, soft skills є універсальними й застосовуються у будь-якій професійній сфері, зокрема в освіті. Для педагога ці навички мають особливу значущість, адже ефективне навчання передбачає не лише передачу знань, а й взаємодію, підтримку, організацію, мотивацію.

У педагогічній літературі soft skills розглядаються як ключові компетентності XXI століття. Зокрема, дослідники відзначають, що в умовах швидких змін, цифровізації й суспільної нестабільності м'які навички забезпечують фахову гнучкість, мобільність і стійкість до викликів. Теоретичні підходи до вивчення soft skills включають системно-компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи. Вони акцентують на ролі внутрішнього потенціалу особистості студента та цілісному підході до його розвитку. Soft skills не формуються автоматично – вони потребують спеціально створених умов, досвіду, міжособистісного спілкування, участі у спільній діяльності (Горохова, 2021; Демченко, 2023; Краснопольська, 2020). Серед ключових м'яких навичок для педагога дослідники виділяють емпатію, конструктивне слухання, емоційне саморегулювання, здатність вирішувати конфлікти мирним шляхом, відкритість до нових знань. В умовах диджиталізації освітнього простору зростає значення цифрових soft skills – здатності до ефективної онлайн-взаємодії, презентації інформації, адаптації до гібридних форматів навчання. Формування soft skills є процесом міждисциплінарним, що потребує участі як педагогів, так і психологів, тьюторів, керівників практик (Горохова, 2021; Демченко, 2023; Краснопольська, 2020).

Науковці також зазначають, що традиційні форми навчання, зосереджені на теоретичному викладі знань, не забезпечують належного рівня розвитку м'яких навичок. Для цього потрібні активні методи навчання: дискусії, проєктні роботи, ігрове моделювання, тренінги, мікрогрупи, кейс-методи. У теоретичному аспекті також важливо визначити організаційно-педагогічні умови, що сприяють формуванню soft skills. До них належать: створення

психологічно безпечного освітнього середовища, можливість студентам брати участь у групових формах роботи, наявність педагогічного наставництва, підтримка рефлексії (Горохова, 2021; Демченко, 2023; Краснопольська, 2020).

Розвиток *soft skills* має розглядатися не як додаткова опція, а як інтегральна частина професійної підготовки. Саме завдяки м'яким навичкам студент формує свою педагогічну ідентичність, навчається не лише «що викладати», а й «як бути з людьми». У міжнародному контексті *soft skills* включено до стандартів вищої освіти, програм розвитку лідерства, ініціатив академічної доброчесності. В Україні цей напрям також поступово інституціоналізується – розробляються компетентнісні моделі, впроваджуються освітні програми з акцентом на *soft skills*. Проте існує потреба в системному аналізі та методичному забезпеченні даного процесу в контексті підготовки саме педагогічних кадрів.

У практичному аспекті формування *soft skills* у студентів педагогічних спеціальностей реалізується через впровадження інноваційних методів навчання й організаційних моделей. Однією з дієвих форм є тренінгові заняття, присвячені комунікативним навичкам, управлінню емоціями, роботі в команді. Наприклад, у курсах з педагогічної майстерності студенти проходять вправи на активне слухання, ведення діалогу, публічний виступ. Ці елементи сприяють розвитку впевненості в собі, навичок самопрезентації та переконливого висловлення думки. Важливо також забезпечити студентам можливість взаємодії в командних проєктах – спільне планування, обговорення та захист ідей стимулюють навички партнерства, лідерства та вирішення конфліктів. Наприклад, у проєктній діяльності з методики викладання школярі створюють навчальні інтерактиви, що вимагає не лише змістового наповнення, а й домовленостей, розподілу ролей, презентації. У багатьох педагогічних ЗВО успішно впроваджуються дебати, мозкові штурми, рефлексивні кола, навчальні симуляції – усе це практики, що підсилюють *soft skills* (Горохова, 2021).

Значну роль відіграє педагогічна практика, особливо у школі. Студенти набувають досвіду реальної взаємодії з дітьми, вчать комунікувати з батьками, брати участь у команді вчителів. Під час практики відбувається осмислення сильних і слабких сторін власної поведінки, що сприяє розвитку рефлексивності. У деяких університетах створюються креативні освітні простори (хаби, майстерні), де студенти спільно працюють над освітніми проєктами – така міждисциплінарність стимулює креативність і ініціативність (Краснопольська, 2020). Цінним є і включення студентів до волонтерських ініціатив – робота в кризових умовах розвиває адаптивність, соціальну відповідальність, здатність до швидких рішень. Наприклад, участь у психологічній підтримці дітей-переселенців чи в організації інклюзивного середовища розвиває емпатію, стійкість, етичну свідомість. Не менш важливим елементом є участь студентів у самоврядуванні, організації подій, освітніх заходів, фестивалів – тут розвиваються навички планування, ведення переговорів, критичного мислення.

Практичний аспект включає також використання онлайн-платформ для саморозвитку: студенти проходять тести на емоційний інтелект, беруть участь у

вебінарах, ведуть блоги, беруть участь у міжуніверситетських форумах. Важливо, щоби освітнє середовище підтримувало ініціативність, створювало простір для вільного висловлення думок, спільної діяльності, конструктивного зворотного зв'язку. Саме такі умови сприяють активному формуванню soft skills як реального ресурсу педагогічного успіху. Усе це забезпечує не лише професійну підготовку, а й особистісне зростання студентської молоді.

Отже, формування soft skills у студентів педагогічних спеціальностей є ключовою умовою їхньої професійної готовності до роботи в сучасному освітньому середовищі. М'які навички сприяють ефективній комунікації, емоційній стійкості, гнучкості та здатності до командної взаємодії. Організаційно-педагогічні умови мають створювати сприятливий простір для розвитку особистісного потенціалу майбутніх педагогів. Успішне впровадження інноваційних методів навчання дозволяє інтегрувати soft skills у зміст професійної підготовки. Системна увага до розвитку цих компетентностей забезпечує якісне зростання педагогічної майстерності.

Доцільно здійснити порівняльний аналіз моделей формування soft skills у педагогічних ЗВО України та інших країн. Перспективним є вивчення впливу конкретних організаційно-педагогічних умов на динаміку розвитку окремих м'яких навичок. Варто розробити стандартизовані інструменти діагностики рівня сформованості soft skills у студентської молоді. Актуальним напрямом є дослідження взаємозв'язку між soft skills і готовністю до професійної адаптації у складних соціальних умовах. Необхідне подальше теоретико-методичне обґрунтування інтеграції м'яких навичок у навчальні плани педагогічних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Горохова С. І. Формування soft skills у майбутніх фахівців засобами інтерактивного навчання. *Професійна педагогіка*. 2021. № 2. С. 56–62.
2. Демченко І. С. Організаційно-педагогічні умови формування soft skills у студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2023. № 4. С. 98–102.
3. Краснопольська І. І. М'які навички (soft skills) як чинник конкурентоспроможності майбутнього фахівця. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5. С. 120–130.

Бобилев Микола Миколайович

МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розвиток української освіти характеризується стрімкою динамікою та має відповідати глобальним викликам, що зумовлені процесами цифрової трансформації суспільства та інтеграції України до європейського освітнього простору. Сучасні тенденції вимагають якісної перебудови освітнього процесу, зокрема шляхом його інтенсивної технологізації. Цей процес стосується не лише

впровадження новітніх цифрових засобів навчання, але й формування нового педагогічного мислення, здатності майбутніх вчителів до системного використання технологій для досягнення освітніх цілей, створення комфортних умов для навчання та розвитку компетентностей учнів. Зараз існує велика кількість цифрових освітніх ресурсів і сучасний вчитель має обрати, адаптувати матеріал для використання ресурсів з метою організації якісного навчального процесу, враховуючи можливості учнів їх потреби.

Особливої значущості технологізація набуває в умовах допрофільної підготовки учнів. На цьому етапі, використання цифрових освітніх ресурсів є фундаментом для свідомого вибору майбутнього профілю навчання та професійного самовизначення, вчитель технології відіграє, на нашу думку, ключову роль в цьому процесі. Він має не просто передавати знання, а й формувати в учнів технологічну культуру, розвивати їхні інженерні та творчі здібності, орієнтувати на сучасні виробничі процеси та ринок праці, що неможливо без ефективного застосування та інтеграції цифрових технологій.

Питання готовності майбутніх вчителів технології до технологізації освітнього процесу досліджували багато українських вчених, в своїх роботах вони розглядали окремі аспекти цієї комплексної теми. Спірін О.М., в своїх дослідженнях розглядав питання інформатизації освіти, цифровізації освітнього процесу, формування інформатичної та інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів, моделі ІКТ-компетентності вчителя інформатики, але ці моделі є універсальними і можуть бути адаптовані для вчителя технології. Його праці містять теоретичні обґрунтування компонентів готовності вчителя до роботи в цифровому освітньому середовищі. Ващенко Л.С. досліджує питання профільного навчання, допрофільної підготовки, компетентнісний підхід, педагогічні технології, в її роботах відображено компетентності, які мають бути сформовані у вчителя для ефективної допрофільної підготовки учнів. Лузан П.Г., в своїх роботах приділяє увагу технологічній освіті, професійній підготовці майбутніх учителів технології, педагогічним технологіям у професійній освіті. Безпосередньо досліджує підготовку вчителів технології. Тхоржевський Д.О. підкреслював роль профорієнтаційної роботи в трудовому навчанні. Хоча він не говорив про «цифрові технології», його ідеї щодо профорієнтації можуть бути адаптовані до сучасного контексту використання ІКТ для цієї мети. Стешенко В.В. досліджує та адаптує теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутніх вчителів технології, компетентнісний підхід у підготовці вчителя трудового навчання та технології, відповідно оновлених професійних і освітніх стандартів. Борисов В.В., розглядає в своїх роботах питанням професійно-педагогічної підготовки, формування професійної компетентності педагога, педагогічним технологіям. Мороз І. В., в своїх наукових роботах розкриває питання готовності педагога до різних видів діяльності (інноваційної, творчої, професійної). Хоча він не зосереджувався конкретно на «технологізації освітнього процесу», його праці з компонентів готовності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), їхньої структури та критеріїв є

фундаментальними для побудови будь-якої моделі готовності майбутнього вчителя технології до технологізації освітнього процесу (Спірін, 2020, Борисов, Бобилева, 2015).

Аналіз науково-педагогічної літератури з цієї теми, на нашу думку, показує, що створення моделі готовності потребує розгляду якостей сучасного вчителя технології. Це питання потрібно розглядати не просто як перелік навичок, а як цілісну структуру взаємопов'язаних компонентів (Спірін, 2020, Борисов, Бобилева, 2015, Стешенко, 2015, Тхоржевський).

Розглянемо структурні компоненти та їхній зміст у контексті технологізації освітнього процесу:

1. Мотиваційний компонент, як внутрішнє прагнення та установки майбутнього вчителя до використання технологій. Він є рушійною силою для опанування нових знань і навичок, а саме:

усвідомлення значущості технологізації, оскільки технології є невід'ємною частиною сучасної освіти та допрофільної підготовки;

позитивне ставлення до інновацій, готовність сприймати нові технології, експериментувати з ними та впроваджувати у свою практику;

прагнення до саморозвитку та професійного зростання, оновлення своїх знань та навичок у сфері ІКТ;

розуміння власної ролі, як педагога іноватора, усвідомлення, що ефективна технологізація допрофільної підготовки залежить від особистих зусиль та компетентності вчителя (Спірін, 2020).

2. Когнітивний компонент, який включає знання, необхідні для ефективного застосування технологій. Це фундамент, на якому будується діяльнісний аспект, а саме:

теоретичні основи технологізації (знання концепцій, принципів, видів та функцій освітніх технологій, зокрема ІКТ);

нормативно-правова база (документи, що регулюють застосування технологій в українській освіті. До них можна віднести Державний стандарт базової середньої освіти, закони про освіту, концепції розвитку цифрової освіти);

знання програмних та апаратних засобів (розуміння функціоналу сучасних цифрових інструментів (LMS-систем, онлайн-сервісів, графічних редакторів, 3D-моделювання тощо), їхніх можливостей для різних предметних галузей технології;

методичні знання (розуміння принципів інтеграції технологій у навчальний процес, розробки та адаптації цифрових освітніх ресурсів для допрофільної підготовки);

знання особливостей допрофільної підготовки (розуміння завдань та змісту допрофільного навчання, специфіки вікових особливостей учнів цього етапу, перспективи майбутнього) (Спірін, 2020).

3. Діяльнісний компонент, який відображає практичні навички та вміння застосовувати технології в реальному освітньому процесі, здатність перетворювати знання на дії:

навички роботи з цифровими інструментами;
розробка та адаптація цифрових освітніх ресурсів;
організація навчальної взаємодії з використанням ІКТ;
діагностичні вміння;
навички управління освітнім процесом (Спірін, 2020);

4. Рефлексивний компонент, який передбачає здатність до самоаналізу, оцінки власної діяльності та корекції, рівень готовності, що забезпечує постійне вдосконалення:

самоаналіз та самооцінка (здатність критично оцінювати ефективність застосування технологій у своїй практиці, виявляти сильні та слабкі сторони);

аналіз педагогічних ситуацій (вміння аналізувати успіхи та невдачі при використанні технологій, виявляти причини та знаходити шляхи покращення);

постановка нових освітніх завдань (здатність визначати подальші напрямки професійного розвитку у сфері технологізації);

відкритість до змін та вдосконалення (готовність адаптуватися до нових технологій та освітніх викликів).

Розробка та обґрунтування моделі готовності майбутнього вчителя технології до технологізації освітнього процесу в умовах допрофільної підготовки є актуальним науково-педагогічним завданням, вирішення якого сприятиме підвищенню якості професійної підготовки педагогічних кадрів та ефективності освітнього процесу в цілому. Існують певні виклики, які можуть ускладнити або спотворити процес технологізації освіти. До ризиків можна віднести недостатнє матеріально-технічне забезпечення, недостатню готовність викладачів закладів вищої освіти, формальний підхід до впровадження оновленої моделі, надмірна технологізація, де технології можуть бути самоціллю, а не засобом, потреба в постійному оновленні технологій та ін. Питання моделі готовності майбутнього вчителя технології до технологізації освітнього процесу в умовах допрофільної підготовки потребує детального вивчення з врахуванням змін, викликів та ризиків. Незважаючи на потенційні виклики, цілеспрямована робота над розробкою та впровадженням обґрунтованої моделі готовності майбутнього вчителя технології до технологізації освітнього процесу є стратегічно важливим кроком для розвитку української освіти. Вона дозволить не лише реагувати на поточні вимоги, а й активно формувати майбутнє педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Спірін О. М. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 2020. №1. С. 27-36.
2. Професійна орієнтація у Новій українській школі URL: <http://surl.li/bggicq> (дата звернення 20.05.2025)
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту», затверджений Верховною Радою України, 2020, №31, с. 226 (редакція від 01.05.2021) URL: <http://surl.li/mfrk> (дата звернення 10.05.2025)
4. Борисов В., Бобилева Я., Підготовка майбутніх учителів технологій до самореалізації творчого потенціалу. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (26–27

березня 2015 року, м. Суми). Том 2. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 336 с., С. 34-37

5. Белікова, М. В.; Стешенко, В. В. Д. О. Тхоржевський про методологічні основи трудового навчання. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 51'2015. Серія 5. С. 13-17.

**Вашак Оксана Олексіївна
Павленко Олександр Сергійович**

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня система України потребує глибокого переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти. Динамічні зміни у всіх сферах життєдіяльності суспільства вимагають сьогодні ефективно орієнтуватися у сучасних реформах та реалізовувати завдання держави.

Формування гуманістично спрямованого, професійно свідомого, соціально активного та відповідального педагога зумовлюється багатьма психолого-педагогічними чинниками, з-поміж яких чільне місце посідає вища освіта. Адже високий рівень педагогічної майстерності багато в чому залежить від високого рівня знань, вмінь і навичок, а в подальшому ставлення вихователя до майбутньої професії.

В умовах сучасних реформ, розв'язання різних проблем в освіті розглядається з позиції гуманітарної стратегії, яка покликана сприяти зміні самої людини, її світорозуміння, стилю життя, поведінки, а відтак високому рівню фахової компетентності. Основним засобом реалізації гуманітарної стратегії є навчання та виховання майбутніх поколінь педагогами-професіоналами.

Найголовнішим завданням освіти та однією з головних умов всебічного розвитку особистості є формування вмінь та навичок у дошкільників про навколишній світ, про своє місце у цьому світі. Це, насамперед повинно проявлятися у свідомому позитивному сприйнятті соціального середовища, почутті особистої соціальної відповідальності за свої дії.

Особливу актуальність у зв'язку з вищезазначеним набуває проблема підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, здатних у повній мірі вирішувати найважливіше завдання сьогодення, це формування у дітей життєвого світогляду, розвиток мислення, виховання любові до рідної землі заради свого майбутнього та майбутнього наступних поколінь. Адже найголовнішою функцією будь-якої держави є підготовка дітей до самостійного життя, формування у них загальнолюдських якостей та моральних цінностей.

Процес формування педагогічних компетентностей у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вимагає створення нових моделей фахової підготовки, що передбачає застосування ефективних, сучасних та

інноваційних форм, методів, засобів організації освітньої діяльності дітей дошкільного віку у контексті оновлення змістового компоненту освіти відповідно до державних професійних стандартів «Вихователь закладу дошкільної освіти» та «Керівник закладу дошкільної освіти».

Методологічною основою наукових досліджень з проблеми формування професійної, фахової компетентності педагога є філософське трактування освітньої діяльності, що розкривається у працях В. Андрущенко, В. Опачко, В. Огнев'юка та ін.

Тривалий час над науковим вивченням теоретичного та практичного змісту педагогічної майстерності працювали видатні вчені І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко та інші.

Грунтовний аналіз проблеми професійної підготовки педагогів у галузі дошкільної освіти досліджували у своїх наукових роботах Г. Біленька, О. Богініч, Т. Поніманська, М. Шуть та інші. Потрібно зауважити, що автори у своїх напрацюваннях розкривали змістовні, методичні та практичні аспекти підготовки фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта».

Проблема формування педагогічної компетентності вихователя дітей дошкільного віку вивчалася науковцями Л. Артемовою, В. Бондар, Т. Бондар, Н. Гавриш та іншими.

Питання компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів дошкільної освіти досліджувалися вченими А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородньою та іншими.

Водночас, в наукових працях недостатньо приділено уваги педагогічній майстерності вихователя закладу дошкільної освіти як важливого складника його особистісно-професійного розвитку, а також формам, методам та засобам його становлення у професії.

Все це гостро актуалізує проблему формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, розвитку їх індивідуальних особистісно-професійних якостей, формування внутрішньої професійної культури, творчої майстерності вихователя (Загородня, 2020).

І. Кондратинець вважає, що професійно компетентний педагог це той, який успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволений професією; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активний у суспільстві (Кондратець, 2016).

Сучасні дослідники Г. Біленька, О. Богініч, О. Косинчук, та інші велику увагу приділяють практичній складовій у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів. Зокрема О. Косинчук, поняття «професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти» визначає як сукупність чи інтегративну характеристику, яка охоплює професійну й особистісну сфери життєдіяльності, і становить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують здатність фахівців ефективно

виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку особистості (Косенчук, 2019).

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях, аналізуючи визначення фахової компетентності вихователів закладів дошкільної освіти, поняття «компетентність» визначаються як інтегральне утворення особистості. Так, Л. Гуцан наголошує на тому, що компетентність охоплює знання, вміння, навички, досвід та особистісні властивості, які допомагають розв'язувати педагогічні проблеми та завдання, що виникають в житті та у професійній сфері (Гуцан, 2006).

Досліджуючи проблему формування у вихователів високого фахового рівня Х. Шапаренко у своїх працях наголошує на тому, що розвиток професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти реалізується за умов постійної методичної співпраці та взаємодії. На думку автора, такі вимоги може втілювати лише вихователь з високою професійною компетентністю, високим рівнем вихованості, розвиненими дослідницькими, творчими здібностями, духовно-моральними цінностями, конкурентоздатності, освіченості, здібностей до постійної самоосвіти (Шапаренко, 2021).

Як бачимо, для вирішення таких завдань, майбутньому вихователеві окрім теоретичних знань, практичних умінь і навичок з психолого-педагогічних дисциплін, методик дошкільного виховання, необхідними будуть знання з основ педагогічної майстерності. На нашу думку, такими знаннями студенти можуть оволодівати під час вивчення курсів з «Основ педагогічної майстерності», «Педагогічної іміджології» та інших.

Це допоможе студентам усвідомити суть та основні засади педагогічної професії, її змістового наповнення, головної мети, принципів виховання, а також дозволить їм у майбутньому виховувати у дітей дошкільного віку повагу до навколишнього світу, формувати вміння правильно співіснувати з навколишнім середовищем, розвивати у собі моральні якості та всебічно розвиватися.

Метою впровадження в навчальний процес таких курсів є озброєння студентів, майбутніх фахівців-дошкільників необхідними теоретичними та методичними знаннями, практичними вміннями щодо виховання і навчання дошкільників.

Результатом фахової підготовки студентів має стати переконливість у тому, що сформовані у дітей знання та уявлення будуть сприяти розвитку сучасного стилю мислення та постійного розвитку.

Як бачимо, сьогодні висуваються високі вимоги до професійної діяльності педагога. У той же час, не менш високі вимоги висуваються і до особистісних якостей. Уміння володіти собою, не порушуючи внутрішнього спокою дитини, особливої атмосфери, вселяти довіру до себе, а також врахувати побажання батьків, це лише не повний перелік умов успішної роботи вихователя у закладах дошкільної освіти.

На нашу думку, майбутні вихователі повинні бути готовими до професійної діяльності, до складної, але у той же час цікавої роботи з дітьми дошкільного віку.

Отже, лише на основі прийняття та розуміння майбутніми вихователями основних пріоритетів різних напрямків педагогічної професії, а також їх активного залучення до пізнання основних засад та принципів педагогічної майстерності, дозволить підготувати висококваліфікованих фахівців.

Список використаних джерел

1. Богуш Л. А. Зарубіжні концепції в контексті дослідження професійної кар'єри майбутніх фахівців. *Науковий вісник. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2018. Вип. 279. С. 25-30.
2. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій. *Зарубіжна література*. 2006. Вип. 27. С. 16-28.
3. Загородня Л. Дисципліна «Імідж закладу дошкільної освіти» як інтегрований складник формування готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 1 (95). С. 180-190.
4. Кондратець І. Самоменеджмент – ключ до успіху. *Дошкільне виховання*. 2016. № 11. С. 23-25.
5. Косенчук О. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в процесі фахової підготовки. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 71-77.
6. Олянич А. В. Розвиток професійної компетентності вихователів засобами методичної роботи у закладах дошкільної освіти. *Український державний університет імені Михайла Драгоманова*. 2024. URL: <https://e-journals.udu.edu.ua/index.php/on/article/download/1226/1233/4630>.
7. Шапаренко Х. А., К. В. Олійник. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності. Thesis, НТУ «ХП», 2021. <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/8982>.

Вільхова Оксана Григорівна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна діяльність вихователя в умовах сучасного дошкільного закладу відбувається на тлі постійних змін і соціальних викликів. Упроваджуються нові освітні та професійні стандарти, суспільство висуває підвищені вимоги до якості освітніх послуг. Динамічний ритм життя, безперервні новації в освіті, високий рівень очікувань від педагогів, дистанційні формати взаємодії, надмірне інформаційне навантаження, а також потреба у підготовці конкурентоспроможних фахівців – усе це зумовлює актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу педагогів дошкільної освіти.

Водночас сучасні діти з раннього віку взаємодіють з комп'ютерними іграми, які нерідко не забезпечують належного виховного впливу й не мають позитивного дидактичного ефекту. У зв'язку з цим вихователь має постійно

вдосконалюватися: займатися самоосвітою, розвивати професійні навички, удосконалювати свої здібності й креативно підходити до організації пізнавальної діяльності дітей, спрямовуючи їх інтереси в конструктивне, розвивальне русло.

За словами Л. Тищук, творчість вихователя полягає в умінні знаходити нове у щоденній фаховій практиці: комбінувати знайомі підходи, змінювати їх і пристосовувати до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. Це також виявляється у гнучкості вибору ефективних методів впливу на дитину, у здатності шукати нестандартні шляхи вирішення освітніх завдань, а також у креативному використанні засобів, що стимулюють пізнавальну активність та ініціативу дошкільнят (Тищук, 2018).

Проблема розвитку творчого потенціалу педагога неодноразово підкреслювалося у наукових доробках І. Зязюна, І. Беха, Н. Кузьміної, С. Сисоевої та ін. Останнім часом з'являється все більше публікацій, які стосуються різноманітних підходів до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів (С. Гаврилюк, Л. Загородня, С. Тітаренко), особливостей прояву креативності у діяльності педагогів ЗДО (Г. Баластрік, Н. Кирманова, К. Крутій, С. Романенко, Н. Сиротич, Г. Тарасенко, Л. Тищук та ін.).

Слід підкреслити, що особливість творчої діяльності вихователя полягає у вмінні встановлювати продуктивні взаємини з кожною дитиною як з унікальною творчою особистістю у процесі спільної взаємодії в різних сферах життєдіяльності. Для результативного виконання своїх професійних обов'язків, перебуваючи на творчому піднесенні, педагог має відчувати натхнення, креативно осмислювати інновації в педагогічній сфері та впроваджувати їх у практику, попередньо адаптувавши до потреб і можливостей дитячого колективу (Дем'янчук, Станкевич, 2023).

Щоб сміливо використовувати інноваційні та нетрадиційні методики у професійній взаємодії з дітьми, вихователь повинен відчувати підтримку адміністрації закладу дошкільної освіти. Керівництво має мотивувати педагогів до пошуку ефективних і нестандартних форм спілкування, сприяти їхній свободі у професійній реалізації, забезпечувати моральну підтримку та створювати сприятливий клімат для конструктивного діалогу у системі «творче середовище – креативний педагог».

Постійне вдосконалення творчої уяви та фантазії є невід'ємною частиною професійного зростання вихователя. Н. Кічук слушно зауважує, що такий розвиток має вагомий вплив на рівень «бойової готовності» педагога (Кічук, 2021). Бути креативною особистістю означає органічно поєднувати теоретичні знання з практичними навичками, мати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, активно долучатися до обміну досвідом із колегами, відвідувати майстер-класи, вебінари та лекції провідних спеціалістів у галузі дошкільної освіти.

Отже, формування індивідуально-неповторного професійного стилю можливе лише в умовах творчого підходу до педагогічної діяльності. Саме тому

вихователь повинен постійно прагнути до розвитку власної креативності, що базується на співтворчості з дітьми дошкільного віку, а також на злагодженій взаємодії з адміністрацією закладу освіти.

Список використаних джерел:

1. Дем'янчук Г., Станкевич Н. Розвиток творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання на основі педагогіки партнерства. *Український Педагогічний журнал*, 2023. № 1. С. 43–51.
2. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ: 2021. 217 с.
3. Тишук Л. І. Творчість як умова особистісного розвитку і підвищення рівня професійної майстерності педагога дошкільного навчального закладу. *Обдарована дитина*. 2018. №6. С.19–25.

Ганнущенко Владислав Олегович

Зуєнко Марина Олексіївна

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Критичне мислення в сучасній освіті набуває особливої актуальності в умовах цифровізації та інформаційного перенасичення. Це не тільки про здатність сприймати інформацію, а насамперед вміння ставити запитання, розпізнавати маніпулятивні або неперевірені твердження, відокремлювати факти від інтерпретацій. Для студентів філологічних спеціальностей це має особливе значення, адже робота з текстами передбачає глибоке занурення в зміст, уміння вивести підтексти, логічні зав'язки та авторські позиції, що потребує сформованих навичок рефлексії та критичного осмислення. Таке осмислене ставлення до текстів допомагає формувати власну точку зору та вчить аргументовано її висловлювати.

Одне з найвідоміших визначень критичного мислення запропонував американський філософ і педагог Джон Д'юї, якого вважають одним із перших дослідників, що ввів це поняття в науковий обіг. На його думку, критичне мислення – це активне, наполегливе й ретельне осмислення будь-якої думки або твердження з урахуванням підстав, на яких воно ґрунтується, та висновків, до яких воно веде.

У своїй статті О. Пометун зазначає, що «критичне мислення – складне й багаторівневе явище. Мислити критично означає вільно використовувати розумові стратегії та операції високого рівня для формування обґрунтованих висновків і оцінок, прийняття рішень». З педагогічної точки зору О. Пометун визначає критичне мислення як комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

- аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;
- бачити проблеми, ставити запитання;
- висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

– робити свідомий вибір, приймати рішення та обґрунтовувати його.

Критичне мислення це активний процес, який охоплює формування понять, їх застосування, аналіз, синтез і оцінку інформації. Його часто розглядають як здатність розв'язувати проблеми, мислити рефлексивно та самостійно. Водночас багато дослідників підкреслюють тісний зв'язок між критичним мисленням та творчістю.

Для студентів-філологів критичне мислення є не просто корисною навичкою, а необхідною умовою успішного опанування фаху. Щоденна робота з текстами, мовними структурами, дискурсами та культурними кодами вимагає вміння глибоко аналізувати зміст, виявляти підтексти, зіставляти різні точки зору та будувати власну аргументовану позицію. Сформоване критичне мислення допомагає студентам не лише краще розуміти прочитане, а й розпізнавати приховані сенси, уникати стереотипного сприйняття інформації та більш усвідомлено працювати з мовними й культурними явищами.

Проаналізувавши напрацювання дослідників, можна дійти висновку, що розвиток критичного мислення у студентів-філологів можна досягнути за допомогою різноманітних методів та технологій, зокрема:

1. Розвиток навичок аналізу та оцінки інформації. Студенти мають навчитися розрізняти достовірні й упереджені твердження, перевіряти джерела, аналізувати структуру текстів і стилістичні засоби впливу. У філологічних дисциплінах це надзвичайно важливо, адже йдеться не тільки про факти, а й про їхню інтерпретацію, контекстуальне значення та підтекст.

2. Аналіз у контексті реальних проблем. Формування критичного мислення студентів-філологів передбачає вміння застосовувати здобуті знання до аналізу актуальних суспільних тем і проблемних ситуацій. Одним з ефективних підходів є робота з текстами, що відображають реальні події, суперечливі твердження або медіадискурс. Тематику цих завдань можна черпати з новин, суспільно значущих тем, регіональних викликів або досліджень, що резонують зі студентськими інтересами.

3. Створення умов для практичного застосування критичного мислення. Написання есе, участь у дебатах, рецензування текстів, підготовка аргументованих виступів на семінарах – все це дає змогу студентам філологічних спеціальностей закріпити аналітичні навички в реальних навчальних ситуаціях.

4. Формування відкритого освітнього середовища. Атмосфера взаємоповаги, діалогу, свободи висловлювань сприяє розвитку самостійного мислення. Коли студенти не бояться ставити запитання, сумніватися, шукати власні аргументи – вони починають мислити критично не лише в межах навчальних завдань, а й у ширшому життєвому контексті.

Критичне мислення є невіддільним елементом сучасної філологічної освіти, оскільки саме воно забезпечує усвідомлене сприйняття мовних і культурних явищ, сприяє формуванню аналітичного підходу до текстів і розвитку власної аргументованої позиції. В умовах інформаційного перевантаження та зростання кількості маніпулятивних повідомлень уміння критично осмислювати

інформацію є не лише професійною необхідністю, а й важливою складовою громадянської зрілості. Завдяки впровадженню відповідних методик і створенню сприятливого освітнього середовища розвиток критичного мислення у студентів-філологів є цілком досяжним і здатен суттєво підвищити якість фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. *The Foundation for Critical Thinking*. 2006. URL: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
2. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів. *Нова Українська школа*. 2017. URL: <https://nus.org.ua/2017/09/12/krytychne-myslennya-2/>
3. Романова С. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету*. 2009. № 2. С. 113–118.
4. Садовніков О., Васильченко В. Формування критичного мислення у здобувачів вищої освіти. *Collection of scientific papers "SCIENTIA"*. 2023. № 3. С. 91–93.

**Гнізділова Олена Анатоліївна
Дубовик Юлія Олександрівна**

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах стрімких соціально-економічних змін питання ранньої профорієнтації набуває особливої актуальності. Формування основ професійного самовизначення в дошкільному віці сприяє всебічному розвитку дитини, її особистісній самореалізації та успішній соціалізації в подальшому житті. Наукові дослідження (О.А. Гнізділова, Ю.О. Дубовик та ін.) доводять, що перші уявлення про світ професій починають формуватися саме у дошкільному віці, коли дитина активно освоює соціальні ролі через ігрову діяльність, моделювання різних видів трудової активності.

Рання профорієнтація в закладах дошкільної освіти має на меті не вибір конкретної професії, а ознайомлення дітей із різними видами праці, розвиток позитивного ставлення до трудової діяльності, формування основних особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної самореалізації – наполегливості, відповідальності, ініціативності, уважності, комунікативності.

Успішна реалізація завдань ранньої профорієнтації безпосередньо залежить від професійної підготовки майбутніх вихователів. Вихователь має не лише володіти знаннями про психологічні особливості професійного самовизначення в дошкільному віці, але й бути здатним організовувати цілеспрямовану діяльність дітей з урахуванням їхніх індивідуальних інтересів та здібностей. Тому в системі професійної підготовки вихователів важливо акцентувати увагу на таких аспектах, як методика ознайомлення дітей із працею дорослих, педагогіка профорієнтаційної роботи, розвиток професійно-орієнтованої комунікації та інтеграція профорієнтаційних елементів у різні

напрями освітнього процесу. Важливою також є здатність педагога виявляти інтереси та нахили кожної дитини, сприяти їхньому розвитку через відповідну організацію предметно-ігрового середовища.

Підготовка майбутніх вихователів до впровадження ранньої профорієнтації у освітній процес ЗДО – це цілеспрямований процес оволодіння студентами необхідною системою теоретичних знань про особливості профорієнтаційної роботи у дошкільному віці; практичних умінь і навичок, щодо впровадження профорієнтаційних форм, методів та засобів в освітній процес ЗДО; готовність формувати в дошкільників інтерес до певної сфери професії, виявляти і сприяти розвитку їх нахилів та інтересів.

У закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів для ЗДО, доцільно посилити компонент професійної орієнтації. Це передбачає введення відповідних навчальних дисциплін («Рання профорієнтація дошкільників», «Теорія й методика формування у дошкільників уявлень про професії» тощо), організацію навчальних практик у співпраці з дошкільними закладами, розробку методичних рекомендацій щодо планування і реалізації профорієнтаційної роботи.

Одним із важливих напрямів є розвиток у студентів здатності до рефлексії та самоаналізу з метою вдосконалення власної професійної діяльності. Практичні заняття з дисципліни мають бути зорієнтовані на активне залучення студентів до аналізу власного досвіду, виконання прикладних завдань і роботи в групах. Використання спостережень за діяльністю вихователів, створення конспектів, анкет та ігор для дітей дозволяє студентам закріплювати теоретичні знання в умовах, наближених до реальної професійної діяльності.

Не менш важливим компонентом підготовки є самостійна робота студентів, яка дає змогу розвивати навички самоорганізації, відповідальності та критичного мислення. Завдання, що передбачають створення дидактичних матеріалів, використання ІКТ, підготовку презентацій або відеороликів, дозволяють поглибити розуміння теми та застосувати набуті знання на практиці. У результаті такої роботи майбутні вихователі отримують необхідний інструментарій для успішного впровадження елементів профорієнтації в освітній процес ЗДО.

Серед освітніх технологій, що сприяють ефективній реалізації профорієнтаційної роботи в ЗДО, варто відзначити проєктну діяльність, інтерактивні методи, елементи STEM-освіти, ігрові тренінги. Вони дозволяють створити умови для занурення дитини в контекст трудової діяльності, забезпечують розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчого потенціалу.

Таким чином, здійснення ранньої профорієнтації в закладах дошкільної освіти є важливою умовою забезпечення безперервності процесу професійного самовизначення особистості. Підготовка майбутніх вихователів до цього процесу виступає необхідною передумовою підвищення якості дошкільної освіти та формування конкурентоспроможного, професійно орієнтованого

молодого покоління. Отже, рання профорієнтація є важливою складовою сучасної дошкільної освіти, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Відповідно, професійна підготовка вихователів до організації профорієнтаційної роботи потребує оновлення змісту освітніх програм, запровадження інноваційних підходів і технологій, підвищення рівня методичної компетентності майбутніх педагогів. Тільки за таких умов можлива ефективна реалізація профорієнтаційного потенціалу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Дубовик Ю., Гнізділова О. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія й методика формування у дошкільників уявлень про професії» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з освітньої програми «Дошкільна освіта» за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. 2023. 13 с.
2. Дубовик Ю., Гнізділова О. Робоча програма навчальної дисципліни «Рання профорієнтація дошкільників» підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з освітньої програми «Дошкільна освіта. Сімейне виховання» за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. 2023. 13 с.
3. Гнізділова О., Карпенко О., Дубовик Ю. Професійна підготовка майбутніх вихователів до впровадження ранньої профорієнтації в освітній процес ЗДО. Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка». 2023. Вип. 10 (16). С.469–483.
4. Дубовик Ю. Розділ 5. Теоретико-методичні основи викладання дисципліни «Рання профорієнтація дошкільників» у системі професійної підготовки студентів спеціальності 012 дошкільна освіта). *Інноваційний потенціал професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти: колективна монографія*. Видавництво ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2024. С. 170–209.

**Головань Марія Олександрівна
Кононець Наталія Василівна**

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПРАКТИКИ

Педагогічна майстерність — це складне інтегративне поняття, що охоплює високий рівень професійної компетентності, етичної культури, творчого потенціалу та здатності до ефективної педагогічної взаємодії. У сучасних умовах трансформації освіти формування педагогічної майстерності передбачає не лише здобуття знань, а й розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, рефлексивних умінь.

Одним із визначальних чинників у становленні професійної майстерності є педагогічна практика в реальному освітньому середовищі. Саме в цей період майбутній учитель навчається застосовувати теоретичні знання на практиці, налагоджувати ефективну комунікацію, створювати позитивний психологічний клімат у класі.

Важливу роль у цьому процесі відіграє наставництво та особистий приклад викладачів педагогічних закладів освіти. Вони допомагають студентам сформувати професійну ідентичність, визначити власні цінності, педагогічну позицію та бачення себе в ролі сучасного вчителя.

Відзначимо три ефективні педагогічні технології, які особливо яскраво розкривають значущість педагогічної практики як визначального чинника у становленні професійної майстерності майбутнього вчителя:

1. *Технологія педагогічного стажування з елементами коучингу*, котра передбачає поєднання спостереження за досвідченим учителем із активною взаємодією під наставництвом (коучингом).

Переваги для майбутнього вчителя: реальне занурення в атмосферу класу; формування навичок критичного аналізу власної поведінки та дій учителя-наставника; розвиток здатності приймати обґрунтовані педагогічні рішення; ефективна комунікація через зворотний зв'язок.

Чому важливо під час практики: саме в реальному класі майбутній педагог бачить, як працює психологічний клімат, як будуються довірливі стосунки з учнями, і вчиться адаптувати стилі викладання відповідно до ситуації.

2. *Технологія рефлексивного портфоліо*, котра передбачає накопичення та осмислення власного практичного досвіду шляхом ведення особистого педагогічного щоденника, аналізу уроків, зворотного зв'язку.

Переваги для майбутнього вчителя: усвідомлення власного професійного зростання; фіксація успіхів, труднощів та помилок; розвиток емоційного інтелекту й здатності до самоаналізу.

Чому важливо під час практики: дає змогу майбутньому вчителю не лише діяти, а й осмислювати свої дії, розуміти вплив комунікативної поведінки на клас і покращувати власні стратегії взаємодії.

3. *Технологія моделювання реальних педагогічних ситуацій (case-study)*, яка зумовлює розгляд і розв'язання реальних або максимально наближених до реальності педагогічних ситуацій, що відбуваються під час практики.

Переваги: вчитель-практикант вчиться швидко приймати рішення; засвоює способи врегулювання конфліктів; формує індивідуальний стиль спілкування з учнями, колегами, батьками.

Чому важливо: педагогічна практика наповнена несподіваними викликами, адже саме через кейси студент учиться гнучкості, адаптивності та професійному мисленню.

Ці технології підтверджують, що без реального освітнього середовища неможливо повноцінно сформувати ані комунікативну компетентність, ані майстерність створення позитивного психологічного клімату, ані здатність застосовувати знання на практиці. Саме педагогічна практика є тією лабораторією, де теорія оживає й трансформується в особистий стиль вчителя.

Формування педагогічної майстерності — це поступовий і багатовимірний процес, який вимагає від майбутнього педагога постійного самовдосконалення, гнучкості мислення, здатності до змін, а також щирого прагнення бути не лише носієм знань, а й вихователем, наставником і натхненником для учнів.

Список використаних джерел

1. Гриньова М., Кононец Н. *Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія*. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.

2. Іщенко І., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Большая О. Теоретико-методологічні засади майстерності прийняття управлінських рішень. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 100–105.

3. Кононець Н. В. Метод case-study як метод ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди»*. Додаток 5 до Вип.31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К. : Гнозис, 2014. С. 233–238.

Головіна Наталя Ігорівна

ЕСТЕТИЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Актуальність дослідження потенціалу естетичної освіти в контексті формування педагогічної майстерності майбутніх учителів не викликає сумніву. Той факт, що педагогічна майстерність родом з естетики, обґрунтовують праці її «батька» - Івана Андрійовича Зязюна «Краса педагогічної дії», «Естетичні регулятиви педагогічної майстерності» (Зязюн, Сагач, 1997; Зязюн, 2012) та багато інших. Мені пощастило працювати на кафедрі філософії, яку він очолював, у часи становлення педагогічної майстерності й як теорії, й як практики цілісної естетизації освітнього середовища. Як професійний естетик я звикла з тих пір сприймати постать І. Зязюна, перш за усе, як естетика з оригінальною естетичною концепцією; а педагогічну майстерність як різновид естетичної діяльності, покликаний надати будь-якій педагогічній дії досконалості, довершеної форми, яка б відповідала «законам краси».

Загальноновизнаною є теза, що для того, щоб діяти за «законами краси», ці закони потрібно знати, тому всі студенти вивчали курс естетики. Крім цього було введено навчальний курс «Педагогічна естетика», який був по суті філософською теорією і методологією естетичного розвитку людини взагалі, та педагога зокрема. Таким чином задавалася база для осмисленого культивування в собі прагнення оцінювати свій естетичний досвід і будувати свою педагогічну діяльність у напрямку майстерності. Це було останнє десятиріччя радянської дійсності і радянської естетики. Хоча естетика в зв'язку з чуттєвою природою естетичного була найменш ідеологізованою серед інших філософських дисциплін, існувала все ж таки достатня стійкість в уявленнях про красу людини та її діяльності. Орієнтуватись на ці «мірки краси» було простіше.

Сучасна дійсність, яку ми переживаємо, складна, суперечлива за своїм характером настільки, що розмова про естетичну освіту здається такою, що втратила свою актуальність. Культурну ситуацію ХХІ століття у сучасному дослідницькому дискурсі заведено визначати терміном «посткультура». Для неї характерні фрагментація, плюралізм культурних просторів, відсутність ціннісної ієрархії і критеріїв. Оскільки посткультура визнає свою вичерпаність і нездатність виробляти нові культурні тексти і артефакти, пішовши в область нескінченного цитування та інтерпретацій, неминуча криза креативності.

Переважання технологічної складової, все більший механіцизм в освіті, процеси дроблення культурного простору й краху традиційної системи цінностей поставили під сумнів необхідність вироблення естетичної оцінки феноменів навколишнього світу. Стирання кордонів між високою і масовою культурою ще більш заплутало непідготовлену людину в питаннях цінності й значущості численних культурних і художніх текстів, реплікованих медіа. З точки зору прагматичного суспільства споживання, не має сенсу витрачати час і зусилля на досягнення того, що може легко з'явитися одним натисканням на кнопку комп'ютера з короткими інформативними коментарями. Всі культурні цінності перетворюються в наші дні на дайджести, «переписуються» у вигляді коміксів, візуалізуються в самих різних формах (Головіна, 2016).

Не в кращому стані перебуває в умовах посткультури і сама естетика. «У нескінченних розмовах і дискусіях про модернізацію, мультикультуралізм, інформаційне суспільство такі поняття, як «прекрасне» або «піднесене» звучать, на перший погляд, досить архаїчно». У межах самої естетики відбуваються трансформації предметного поля, методології, пошуки «нового обличчя».

Разом з тим, посткультура – це область незліченних парадоксів, і один з них полягає в тому, що, теоретично відкинувши естетичний принцип мистецтва і гранично розмивши його межі, вона не прагне знищити (що й неможливо) в людині органічно притаманні їй естетичну свідомість, естетичне почуття, генетично й історично накопичений естетичний досвід. Процес естетизації сьогодні, на мій погляд, зачіпає взагалі всі способи світосприйняття людини, а отже, й найглибші основи людської природи. Естетизація в такому випадку представляє собою об'єктивний і в той же час усвідомлюваний і цілеспрямований соціальний процес набуття або посилення естетичних якостей усіма формами суспільних відносин (соціальних речей, ідей, інститутів), включаючи особистісну. Сьогодні естетизуються економіка і політика, освіта і наука, приватне і публічне життя людини. Естетизацію соціальної реальності можна, мабуть, вважати стійкою тенденцією розвитку сучасного світу. Естетичне начало, таким чином, стало соціальним феноменом, що породжує можливість (а почасти вже необхідність) появи естетичної картини сучасного світу.

Відповідаючи на виклики часу, сучасна естетика бачить перспективи свого розвитку, по-перше, в намаганні працювати в логіці міжнаукового підходу; по-друге, у стремлінні науковців до систематизації та узагальнення понятійно-категоріального апарату, оскільки перехід від класичної-посткласичної до некласичної моделей розвитку естетики зробив проблему понятійно-категоріального забезпечення естетичних досліджень вкрай актуальною; по-третє, в обґрунтуванні нових понять та переосмислення чи поглиблення змісту традиційного понятійно-категоріального апарату естетики відповідно до вимог сучасного естетико-художнього процесу; по-четверте, в утвердженні в українській гуманістиці зацікавленого ставлення до персоналізації розвитку естетики та історії культури загалом (біографічного методу дослідження); по-

п'яте, у пошуку онтологічного обґрунтування, власних інтеграційних основ, фундаменту цілісності естетичного знання (Стеценко, 2013). Сама категорія «естетична освіта» ще не утвердилася остаточно в сучасних естетиці й педагогіці, вона включається в педагогічне поняття «освіта», губиться в ньому й не відіграє евристичної ролі. Водночас, виявлення змісту даної категорії, її функціонального значення дозволяє по-новому підійти до осмислення процесу естетичного становлення особистості, з'ясування ролі естетичної особистості в оновленні та розвитку культури.

Проблема пошуку оптимальних шляхів становлення естетичного індивіда не нова. Проте, дослідники з давніх пір до сьогодення часу практично ніколи не зверталися до поняття «естетична освіта», й сьогодні дана категорія ототожнюється з категорією «естетичне виховання». Якщо ж, у свою чергу, проаналізувати теорію і практику естетичного виховання у нашій країні, зафіксований в численних виданнях, то виявиться, що естетичне виховання, перш за все, постає як педагогічна проблема. При цьому вона розглядається поза цілісною системою культури, вивчається більше в плані педагогічної технології або в ідеологічному аспекті. Мова, за рідкісним винятком, йде про залучення до мистецтва. Коли йдеться про освіту, то завдання освіти естетичної замінюються завданням освіти тільки мистецької. Отже, на тлі величезної кількості літератури, присвяченій досвіду естетичного виховання, проблема естетичної освіти є малодослідженою. Незважаючи на те, що останнім часом з'явилися деякі філософські дослідження естетичної освіти (роботи Андрущенко Т.І., Головіної Н.І., Полянської К.В., колективна монографія «Естетична освіта педагога»), залишається не до кінця виявленою її сутність, необхідність і наукова обґрунтованість.

Відповідно до нової педагогічної парадигми в освіті об'єднуються навчання й виховання, а також самонавчання і самовиховання, що забезпечують культурну спадкоємність поколінь і готовність людини до виконання соціальних і професійних ролей. Учитель, викладач в цьому випадку є не тільки передавачем знань, а й наставником, вихователем. Тому говорячи про естетичну освіту, слід мати на увазі також її складову – естетичне виховання. У свою чергу, при реалізації теорії естетичного виховання у вищій школі, необхідно враховувати, що навчання естетики, яке є процесом трансляції, передачі естетичної інформації, має розглядатися як необхідна база естетичного виховання. Необхідно також звернутися до специфіки естетичного, досліджувати механізм передачі естетичної інформації та її засвоєння учнями та студентами в процесі становлення естетичної особистості. Слід відмітити, що естетичне виховання здійснюється найбільш ефективно саме у процесі навчання, коли людина систематизовано засвоює основні теоретичні положення естетики, впорядковує власний естетичний досвід за допомогою її категоріального апарату, формує здатність активно творити й діяти «за законами краси». Ці процеси буквально злиті в естетичній освіті, оскільки естетичне є чуттєвим за своєю природою. Тому «візитною карткою», особливістю процесу естетичного виховання є

прямий вплив, і навіть нав'язування вихованцям ладу почуттів, переживань, смаків і оцінок вихователя (вчителя, викладача) в ході навчання естетики.

Базу естетичної освіти складають соціально-естетичні цінності («людський зміст»). У них знаходять вираження об'єктивна необхідність буття та його цілі, які диктуються розвитком суспільства і наявною життєвою ситуацією. Суть естетичної освіти також полягає і в тому, щоб забезпечити інформаційний процес пізнання міри людського роду, процес передачі знань, образів людської діяльності, передачі й забезпечення сприйняття інформації з точки зору того, хто сприймає. Вона є осягненням укладеного в речі, явища, вчинки, теорії – змісту. Естетична освіта – це також набуття навичок, способів діяльності в сфері матеріального і духовного виробництва через формування здібностей до неї. Таким чином, естетична освіта в єдності навчання й виховання формує індивідуальну експресію, узгоджує дискурсивне та інтуїтивне мислення; розвиває творчу уяву, навчає подоланню стереотипів тощо. Питання полягає в тому, яким чином можна реалізувати ці завдання в умовах кризи гуманітарної освіти й фрагментації культурного простору, в якому численні форми естетичного і художнього освоєння світу не знаходять необхідної філософської та світоглядної основи. Інституційні форми естетичного й художнього виховання сьогодні часто суперечать численним художнім практикам, затребуваним в середовищі підлітків і молоді, які, однак, не визначили свого місця в соціокультурному просторі і не знаходять виходу своєї діяльності в реальному житті. Інституційним же формам естетичної освіти не вистачає організації, цілеспрямованості, методів роботи зі шкільною й студентською аудиторією і, що найголовніше, концептуальної основи, яка б сприяла соціалізації та адаптації людини в складному світі посткультури.

Слід констатувати також, що в практиці сучасної освіти виховний аспект було витіснено інформативним. Різко зріс потік інформації, знизилася частка гуманітарних дисциплін, стало переважати тестування як спосіб перевірки знань. Все це стало основою як шкільної, так і вузівської освіти в умовах технологічної модернізації та становлення інформаційного суспільства. У наші дні все гостріше постає питання про зниження інтелектуального рівня дітей і підлітків, про кризу культури й про засилля стандартної продукції маскульту, про відхід молоді у віртуальний простір. Усе більше говориться про множинність ідентичності; а людині, особливо молодій, все складніше зорієнтуватися і знайти своє місце у фрагментованому соціокультурному просторі. У таких умовах неминуче звернення до концептуального осмислення естетичної освіти як найважливішого чинника у формуванні гармонійної особистості. Як справедливо зазначає К.В. Полянська, естетична освіта та виховання є гарантією успішної самореалізації особистості. Естетичне навчання та виховання посідає гідне місце у змісті освіти педагогічних кадрів, оскільки процес естетичного виховання здійснюється найбільш ефективно саме у процесі навчання, коли людина систематизовано засвоює основні теоретичні положення естетичної теорії, коли здійснюється формування правильного сприйняття краси у

навколишньому середовищі, у суспільстві, житті, у самих людях, у природі, мистецтві, формування здатності розуміти, цінувати, берегти, співчувати і створювати цю красу, у здатності активно творити, діяти «за законами краси» (Полянська, 2016). Для цього, в першу чергу, необхідно трансформувати всі процеси підготовки нових педагогічних кадрів, здатних не вчити, а освічувати людину, яка може відповісти на виклики сучасного світу.

Якщо звернутись до практики викладання естетики в педагогічному університеті, то вона дозволяє виявити протиріччя між об'єктивним соціально-культурним замовленням суспільства на формування професійної майстерності та естетико-педагогічної компетентності майбутнього вчителя і організацією навчального процесу. Естетика як навчальна дисципліна поступово «вимивається» не тільки з нормативної, але й з вибіркової частин навчальних планів. Естетик, який би міг реалізовувати цілі й завдання естетичної освіти, просто не може з'єднатись зі студентською аудиторією.

Таким чином, здійснення естетичної освіти в процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів є комплексною проблемою, в якій тісно переплітаються методологічні, педагогічні та організаційні аспекти.

Список використаних джерел

1. Головіна Н.І. Естетична освіта в умовах посткультури. *Філософські обрії: Наук.-теорет. журн. / Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; НАН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка*. Вип. 35. К. ; Полтава, 2016. С.97-106.
2. Зязюн І. А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих закл. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. К. : Укр.-фин. ін.-т меседж. і бізнесу, 1997. 302 с.
3. Зязюн І.А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–23.
4. Полянська К. В. Естетична освіта як елемент духовного багатства індивіда / К. В. Полянська. *Гілея: науковий вісник*. 2016. Вип. 104. С. 163-165.
5. Стеценко Л. Л. Сучасна українська естетика: до визначення тенденцій розвитку. *Гуманітарний часопис*. 2013. № 2. С. 55-62.

**Губарь Ольга Григорівна
Рогізна Світлана Андріївна**

ВІД ВИКЛИКУ ДО МОЖЛИВОСТІ: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОПОМІЖНИХ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З УЧНЯМИ ППФР

Сучасний освітній простір України, інтегруючись у світовий контекст, характеризується невідворотністю реформування та активним розвитком інклюзивної освіти. Цей процес відповідає глобальній тенденції до побудови відкритого демократичного суспільства, що передбачає забезпечення участі

кожного громадянина в усіх сферах життя, незалежно від його психофізичних можливостей.

Закон України «Про освіту» закріплює пріоритетність створення умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами (ООП), враховуючи їхні індивідуальні потреби та здібності, а також усунення бар'єрів, що перешкоджають реалізації їхніх прав. У цьому контексті професійна майстерність педагога стає ключовою ланкою успішної інклюзії, вимагаючи постійного розвитку та готовності до нових викликів (Мазуркевич, 2018).

Особливого значення набуває впровадження допоміжних комунікаційних технологій у роботу з учнями з порушеннями психофізичного розвитку. Ці технології розширюють можливості для навчання, спілкування та соціалізації, сприяючи самореалізації особистості незалежно від особливостей її розвитку, що є основною місією інклюзивної освіти в Україні.

Важливою складовою інклюзивної освіти Україні є підготовка висококваліфікованих фахівців в закладах вищої освіти (ЗВО) та підвищення кваліфікації фахівців спеціальної освіти. З точки зору системного підходу професійний розвиток педагога – це внутрішня здатність особи до формування в собі нових якостей, які є необхідними для пристосування та функціонування в різних умовах освітнього середовища.

В сучасних наукових дослідженнях системи освіти для дітей з психофізичними особливостями постійно порушується питання підготовки фахівців спеціальної освіти та впровадження допоміжних комунікаційних технологій у професійну діяльність педагогів. Дослідники наголошують на необхідності підвищення рівня професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів, що включає в себе знання й уміння педагога використовувати альтернативні засоби комунікації при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, науковці А. Блажевська, І. Колупаєва, Л. Назаренко та В. Лобода найбільше приділяють уваги саме ролі інноваційних технологій у системі спеціальної педагогічної освіти, підкреслюючи, що володіння ДКТ є у наш час обов'язковим компонентом сучасної професійної підготовки. Також багато уваги приділяється підготовці спеціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення та комунікації. У цьому контексті дослідження Н. Савінової, С. Миронової та О. Качуровської розкривають дієвість таких інструментів, як комунікативні планшети, мовленнєві генератори, піктограми, вони сприяють покращенню соціалізації та розвитку мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку. Водночас, у І. Котяш і Н. Канонец фокус спрямований на необхідність методичного забезпечення підготовки педагогів до роботи з ДКТ, акцентуючи увагу на інтеграції практико-орієнтованих модулів у зміст освітніх програм. У роботах С. Ковальчука та О. Денисюк акцент зміщується на проблему готовності фахівців до індивідуалізації використання допоміжних технологій, опираючись на тип та ступінь порушень у дітей з ООП. Автори наголошують на тому, що сучасний педагог має бути не тільки технічно підготовленим до використання

ДКТ, а ще й володіти діагностичними навичками для підбору ефективних інструментів комунікації у відповідності до потреб конкретної дитини. Також важливим є формування у педагогів гнучкого, інклюзивного мислення, про що йдеться у працях А. Колупасової та О. Губарь. Окремий напрямок досліджень (О. Чекан, М. Малофєєва) зосереджується на ролі цифрових платформ у підвищенні фахової майстерності спеціальних педагогів, а саме на створенні умов для дистанційного навчання, участі у вебінарах, курсах підвищення кваліфікації, а також у професійних спільнотах, це в свою чергу сприяє постійному оновленню знань щодо нових засобів альтернативної комунікації.

Системний підхід дозволяє створити можливість вчителям для всебічного аналізу можливих педагогічних викликів за участю різносторонніх світоглядів. Самоорганізований педагог вирізняється здатністю створювати та трансформувати ідеї за потреби, усвідомлювати й приймати поставлені перед ним завдання для їх ефективного вирішення, опановувати необхідні знання, навички і базові принципи діяльності для покращення своєї роботи, а також усвідомлювати власну значущість та відповідальність перед іншими. Він прагне постійно розширювати свої знання та уміння, щоб забезпечити всебічний розвиток учнів як особистостей. Такий професіонал прагне до постійного самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, забезпечуючи собі цим спроможність самостійно вдосконалювати свою діяльність для професійного розвитку, при цьому зберігаючи внутрішню незалежність і розкриваючи творчий потенціал у своїй роботі. Запровадження допоміжних комунікаційних технологій допомагає при розширенні потенціалу інклюзивної освіти, сприяючи доступності та результативності навчального процесу для учнів із порушеннями психофізичного розвитку. Ці технології дозволяють усунути фізичні, психічні та соціальні бар'єри та забезпечити рівні можливості для отримання якісної освіти незалежно від можливих обмежень дитини.

Формування професійної компетентності педагога є безперервним процесом, що вимагає адаптації до динамічних викликів інклюзивного освітнього середовища. Сучасний інклюзивний урок значно відрізняється від традиційних підходів, вимагаючи від педагога не лише високого рівня компетентності, а й аналітичного мислення, гнучкості, дослідницького підходу та віри в потенціал кожного учня.

Реалізація ідей інклюзії зумовлює необхідність узгодження навчальних та виховних завдань з обмеженими пізнавальними можливостями учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Ключові вимоги до сучасного інклюзивного уроку включають: - організаційну чіткість (структурований початок та осмислений підсумок); ретельне планування діяльності (врахування корекційної спрямованості та положень індивідуальної програми розвитку (ІПР) для всіх учасників освітнього процесу (вчителя, асистента, учнів); створення умов для розвитку творчого мислення (стимулювання пошуку рішень як у нормотипових учнів, так і в учнів з ООП); диференціація та індивідуалізація завдань (забезпечення посильності завдань, що ґрунтуються на мінімальному

рівні відтворення, водночас стимулюючи творчість та співпрацю); персоналізація дидактичного матеріалу (закріплення та узагальнення знань на основі матеріалу, адаптованого до потреб кожного учня); адаптація структури уроку за потреби (у випадках, коли спільна форма роботи неможлива, передбачається чергування фронтального пояснення з самостійною роботою учнів з ООП за допомогою асистента); врахування специфіки уваги та стомлюваності учнів з ООП (ефективне чергування видів навчальної активності, починаючи з завдань на тренування пам'яті та концентрації, розміщуючи найскладніші вправи на середину заняття); урізноманітнення навчального процесу (інтеграція завдань, ігрових елементів, сюрпризних моментів для підтримання зацікавленості учнів). Дані аспекти підкреслюють багатогранність та комплексність вимог до професійної майстерності педагога в сучасному інклюзивному освітньому середовищі. (Дегтяренко, 2015). Аналіз вимог до уроків в інклюзивному класі доводить необхідність висококваліфікованої її підготовки педагогів, готових працювати з урахуванням індивідуальних потреб учасників, сприяючи одночасно не тільки академічному, а й особистісному зростанню кожної дитини.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) призвело до покращення навчального процесу для дітей з особливими освітніми потребами, сильно підвищуючи для них якість освіти та робить її доступною для всіх. Сучасний розвиток ІКТ додає вчителям і учням багато нових можливостей, полегшуючи доступ до освітніх і професійних ресурсів, поліпшуючи практичність і ефективність управління методами навчання для педагога, а також інтегруючи національні освітні інформаційні системи у глобальну мережу для покращення доступу до міжнародних інформаційних джерел, що сприяє плідному обміну інформацією (Завітренко, Рацул, 2021). Інклюзивна освіта, яка базується на принципі забезпечення провідного права кожної дитини на навчання у рідному середовищі, потребує змін у всіх рівнях освітнього процесу. Суспільство повинно адаптуватися до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Таким чином ІКТ виступають в ролі допоміжного засобу, який дозволяє учням з психофізичними порушеннями повноцінно приєднуватися до освітнього процесу.

Проаналізувавши види ІКТ можна виділити три основні варіанти їх використання в інклюзивній освіті:

- компенсаційні цілі: ІКТ діють подібно технічній підтримці, яка компенсує або заміщує відсутні у дитини природні функції, дозволяючи учням з особливими освітніми потребами активно брати участь у спілкуванні та взаємодії з іншими дітьми, не зважаючи на свої обмеження;
- комунікаційні цілі: спеціалізовані пристрої та програмне забезпечення, які надають альтернативні форми зв'язку, полегшуючи та забезпечуючи спілкування в зручний спосіб, відповідний до кожного можливого обмеження;

- дидактичні цілі: ІКТ сприяють індивідуальному підходу до навчання, задоволенню індивідуальних потреб і розвитку особистісних здібностей дітей з особливими освітніми потребами, при цьому забезпечуючи їх інтеграцію в освітнє та суспільне середовище (Мазуркевич, Щетько, 2018).

Можливість використання ІКТ у дидактичних цілях привела до повного перегляду багатьох традиційних освітніх підходів і заклала початок нової ери в освітніх реформах. Інноваційні технології внесли різноманіття до педагогічних стратегій, ставши при цьому ефективним інструментом впровадження інклюзивної освіти, представниками даного погляду є О. Качуровська, С. Миронова, Л. Назаренко та О. Чекан.

Застосування дистанційних комунікативних технологій (ДКТ) адаптованих комунікаційних технологій є ключовим для успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), оскільки ці технології пропонують індивідуалізовані рішення для різних типів порушень. Для учнів із вадами зору це включає спеціалізоване програмне забезпечення (скрінрідери, екранні лупи) та апаратні засоби (дисплеї та клавіатури Брайля). Діти з ДЦП та фізичними вадами отримують користь від функціонального біоуправління та адаптованих пристроїв введення, таких як ножні миші та ротові стилуси. Розвиток психічних функцій підтримується освітніми програмами, що перетворюють комп'ютер на засіб пізнавально-дослідницької діяльності. Для дітей з проблемами уваги, пам'яті, дислексією та дискалькулією існують спеціалізовані програми та організаційні інструменти. Універсальні допоміжні комунікаційні системи, такі як POSSUM, MAVIS, BLISS, інтегрують різноманітні пристрої введення (сенсорні екрани, системи розпізнавання рухів очей) для полегшення взаємодії та розвитку творчих здібностей.

Впровадження ДКТ в систему інклюзивного навчання спонукає педагогів до постійного самовдосконалення, змінюючи традиційні підходи до навчання, спрямовані на роботу в традиційних умовах. Робота в умовах інклюзивного класу вимагає від педагога психологічної готовності, яка включає в себе усвідомлення цінності кожної дитини незалежно від її психофізичних особливостей, здатність формувати комфортне та підтримуюче навчальне середовище, та внутрішню мотивацію до співпраці (Завітренко, Рацул, 2021). Розвиток професійної майстерності педагога в такому ключі передбачає повну трансформацію мислення: перехід від концентрації на проблемах та недоліках учня до розуміння важливості змін в освітньому процесі. Цей процес охоплює опанування знань про можливі особливості учнів, які виникли внаслідок психофізичних порушень, їх увагу та рівень адаптації до навчального середовища, уміння трансформувати навчальні програми й матеріали для кожного учня, а також застосовувати новітні технології для плідної роботи.

Завдяки ДКТ можливим стає оптимізація навчального процесу: забезпечення персоналізованого темпу навчання, зворотного зв'язку в режимі реального часу та багаторазове повторення матеріалів – усе це критично важливо для дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

На думку О. Мазуркевич та О. Щетько застосування ДКТ допомагає в розвитку комунікативної й дидактичної компетенції педагога. Освітняни освоюють не тільки теоретичні аспекти використання технологій, але й навчаються компенсувати порушені сторони розвитку учнів, полегшувати процес комунікації з оточуючими та формувати індивідуальні освітні траєкторії для подальшого професійного росту. Для вирішення завдань педагогу потрібне як теоретичне ознайомлення з новими технологіями, так і усвідомлення їх впливу на психофізичний стан учнів – від покращення роботи уваги та пам'яті до стимуляції розвитку дрібної моторики та подолання психологічних проблем.

У складних умовах воєнного часу, коли доступ до фізичних ресурсів та підтримки асистентів обмежений через недостатнє фінансування та браком спеціальних педагогів, цифрові технології на зразок субтитрування, аудіодескрипції чи адаптації матеріалів для полегшення процесу читання стають незамінними у забезпеченні якісного навчання дитини з ООП в інклюзивному класі. Таким чином можна зробити висновки, що впровадження допоміжних комунікативних технологій виступає таким собі «двигуном» постійного професійного зростання педагога як фахівця, перетворюючи його на багатогранного спеціаліста, здатного працювати в інклюзивних умовах сучасного стану освіти й реагувати на виклики, які постійно з'являються з розвитком системи освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Дегтяренко Т. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2015. Т. 46, № 2. С. 11.
2. Завітренко Д., Рацул А. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні дітей з особливими освітніми потребами. 2021. С. 101.
3. Мазуркевич О., Щетько О. Використання інформаційно-комунікативних технологій для навчання осіб з особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи*. 2018. С. 139.
4. Чумак М., Єфименко В. Педагогічні основи використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні учнів з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії*. 2024. Т. 57, № 2.2. С. 22–24.

**Губарь Ольга Григорівна
Сердюк Юлія Анатоліївна**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ПІДЛІТКАМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

В Україні якісна інклюзивна освіта є державним пріоритетом, закріпленим законодавчо (Закон України "Про освіту", "Про інклюзивну освіту" та ін.). Однак, ефективна реалізація інклюзії потребує не лише нормативного забезпечення, а й належної підготовки та підтримки педагогічних працівників, зокрема асистентів вчителів.

Забезпечення якісної освіти для підлітків з когнітивними порушеннями сприяє їхній соціалізації, зменшує стигматизацію та створює умови для їхньої повноцінної участі в житті громади. Дослідження особливостей роботи асистента вчителя в цьому контексті сприяє розбудові ефективної системи підтримки для таких учнів, що має важливе соціальне значення для майбутнього України.

Теоретичні засади інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами є предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Засенко, В. Синьов, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко; Д. Деппелер, Т. Лорман, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). У їхніх теоретичних розробках особлива увага приділяється психолого-педагогічному супроводу, а також наголошується на тому, що ефективна організація навчального процесу в інклюзивних класах вимагає врахування специфічних форм, методів навчання та активної співпраці з різними фахівцями та батьками. Окремі аспекти роботи асистента вчителя в інклюзивному закладі також розкрито у працях Т. Ковальнової, Є. Колосової, І. Луценко, О. Федоренко, Г. Ястребової та інших.

Підлітки з когнітивними порушеннями стикаються з особливими труднощами в навчанні, що ускладнює їх адаптацію в традиційних освітніх умовах. У зв'язку з цим виникає необхідність створення інклюзивного середовища, яке б забезпечувало підтримку, сприяло розвитку соціальних і академічних навичок та враховувало індивідуальні особливості кожного учня. Робота асистента вчителя стає ключовою у цьому процесі, оскільки він виступає містком між учнем, вчителем та батьками, допомагаючи адаптувати навчальний процес до потреб підлітків з когнітивними порушеннями.

Організація інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти є важливим аспектом забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби. В Україні процес інклюзії в освітній системі регулюється рядом нормативно-правових актів, серед яких основними є Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», а також Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957 (із змінами). Відповідно до цих документів, інклюзивне навчання повинно здійснюватися з урахуванням індивідуальних потреб учнів і забезпеченням належної підтримки на всіх етапах навчального процесу.

Поняття інклюзивного навчання включає в себе не тільки фізичне перебування дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, а й забезпечення їх адаптації та повноцінної участі у навчальному процесі. Інклюзивне навчання покликане створити умови для розвитку кожного учня, незалежно від його фізичних чи когнітивних особливостей. Це потребує не лише адаптації навчальних матеріалів та методик, але й тісної співпраці педагогів, асистентів вчителів, психологів та батьків.

Когнітивні порушення — це розлади, які впливають на здатність людини обробляти, зберігати та використовувати інформацію. Вони можуть включати труднощі в пам'яті, увазі, мисленні, розумінні та вирішенні проблем. У підлітків з когнітивними порушеннями можуть спостерігатися затримки в розвитку інтелектуальних функцій, що впливає на їх здатність навчатися, спілкуватися та адаптуватися в соціумі (Прохоренко, 2023).

Індивідуальний підхід в навчанні підлітків з когнітивними порушеннями є одним з найважливіших аспектів роботи асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Кожен учень з когнітивними порушеннями має свої унікальні потреби і можливості, тому важливо використовувати індивідуально адаптовані методики навчання (Колупаєва, 2012). Це передбачає не тільки зміну темпу навчання, але й коригування навчального матеріалу відповідно до можливостей учня. Для таких дітей важливо, щоб завдання були розбиті на дрібніші, простіші етапи, а пояснення — доступними словами. Наприклад, складні теоретичні поняття можуть бути переведені в практичну площину або наочні приклади, що значно полегшує сприйняття і засвоєння матеріалу. Наочні матеріали, такі як малюнки, карти, таблиці чи відео, стають надзвичайно важливими для надання більшого контексту і полегшення розуміння інформації. Важливо також використовувати технології, які можуть забезпечити додаткову підтримку в навчальному процесі, такі як спеціалізовані навчальні програми, мобільні додатки або електронні підручники.

Однак інклюзивне навчання — це не лише адаптація навчального процесу, але й забезпечення соціальної інтеграції підлітка з когнітивними порушеннями. Соціалізація є надзвичайно важливою складовою розвитку таких дітей, оскільки їхні когнітивні порушення можуть негативно впливати на здатність взаємодіяти з однолітками, сприймати соціальні норми та встановлювати здорові міжособистісні зв'язки. Асистент вчителя, маючи глибоке розуміння потреб учня, може стати своєрідним містком між ним і однокласниками (Федоренко, Найда, 2021). Він має допомагати в налагодженні взаємодії з іншими учнями та вчителями, створюючи умови для комфортної соціалізації. Для цього асистент може активно сприяти участі підлітка в групових заняттях, допомагати встановлювати контакт з іншими дітьми, організовувати спільні проекти або завдання, що стимулюють комунікацію та співпрацю. Присутність асистента в такій ситуації забезпечує підліткові безпеку, а також дає можливість коригувати поведінку або відповідати на соціальні сигнали, які можуть бути важкими для розуміння через когнітивні порушення. Це дозволяє дитині поступово освоювати соціальні навички, навчатися розпізнавати емоції інших, адекватно реагувати на ситуації конфліктів або непорозумінь.

Соціальна адаптація — це не лише про вміння взаємодіяти в класі чи на перерві. Важливим аспектом є також розвиток емпатії та розуміння соціальних ролей, що сприяє більш глибокому включенню в колектив. Асистент вчителя може допомогти у розвитку соціальних навичок, орієнтуючи підлітка на правила взаємодії, вчити його співпрацювати, слухати інших, висловлювати свою думку

і підтримувати гармонійні стосунки з однокласниками. Ці навички є важливими для повноцінної інтеграції в суспільство, тому соціалізація в умовах інклюзивного навчання є одночасно завданням, яке допомагає дітям з когнітивними порушеннями стати впевненими, самостійними людьми, здатними ефективно взаємодіяти з іншими.

Мотивація та емоційна підтримка підлітків з когнітивними порушеннями є ключовими для їхнього навчання. Через труднощі вони часто втрачають мотивацію, відчують розчарування та зниження самооцінки. Асистент вчителя має заохочувати їх до досягнень, відзначаючи кожен успіх, навіть найменший, що підвищує їхню самооцінку та формує позитивне ставлення до навчання.

Емоційна підтримка дозволяє учневі відчувати свою цінність та не самотність у труднощах. Асистент повинен бути чуйним до емоційного стану учня, розуміти моменти стресу чи розчарування. Створення безпечного, підтримуючого середовища допомагає підлітку долати страхи, розвивати впевненість у собі та відкрито ділитися переживаннями для пошуку шляхів подолання навчальних труднощів.

Крім того, в умовах інклюзивного навчання важливим інструментом підтримки є використання технологій. Сучасні технології можуть значно полегшити процес навчання підлітків з когнітивними порушеннями, пропонуючи нові можливості для адаптації навчального матеріалу та подолання бар'єрів у сприйнятті інформації. Використання спеціалізованих програм, мобільних додатків та інших цифрових інструментів дозволяє зробити навчання більш доступним і зрозумілим для учнів з різними потребами. Наприклад, інтерактивні додатки можуть наочно демонструвати навчальний матеріал, що значно покращує засвоєння інформації. Візуалізація концептів за допомогою графіки, анімацій або відео допомагає учням краще розуміти складні абстрактні ідеї та концепції. Це особливо корисно для дітей з когнітивними порушеннями, адже наочне сприйняття значно підвищує ефективність навчання. Технології також дають можливість створити індивідуалізовані програми навчання, які відповідають потребам і можливостям конкретного учня. Програми, які адаптуються до швидкості навчання підлітка, дозволяють йому працювати в зручному темпі, не відчуваючи тиску. Це може включати автоматичне коригування складності завдань, поділ на маленькі етапи, додаткові пояснення або навіть можливість повернутися до попередніх етапів навчання, щоб краще засвоїти матеріал. Такі інструменти також можуть надавати миттєвий зворотний зв'язок, що дозволяє учневі одразу зрозуміти свої помилки і вдосконалити свої навички. Окрім того, використання технологій дозволяє заощадити час та ресурси, оскільки багато завдань можуть бути автоматизовані або відображені у цифровому форматі, що робить процес навчання більш ефективним та зручним для дітей з особливими потребами. Це також сприяє розвитку цифрових навичок, що є важливою частиною підготовки учнів до сучасного суспільства, де технології займають важливе місце.

Співпраця асистента вчителя з вчителями та батьками є невід'ємною частиною ефективної роботи з підлітками з когнітивними порушеннями. Для досягнення максимальних результатів у навчанні та розвитку учнів важливо, щоб всі учасники навчального процесу — вчителі, батьки і асистенти — діяли в єдиній команді, координуючи свої дії та стратегії. Постійна комунікація між асистентом, основним вчителем та батьками дозволяє не тільки своєчасно коригувати підходи до навчання, але й забезпечує цілісне розуміння потреб учня. Це дає змогу створити індивідуально адаптовану програму навчання, що враховує всі аспекти розвитку дитини, її сильні та слабкі сторони.

Одним із важливих завдань є регулярне відстежування прогресу учня. Асистент вчителя може вносити свої спостереження щодо успіхів або труднощів у навчанні, що дозволяє вчителю коригувати методи викладання або змінювати стратегії, щоб забезпечити необхідну підтримку (Свіргун, 2024). Наприклад, якщо учень не розуміє конкретні концепти або завдання, асистент може повідомити про це вчителю, що дозволить адаптувати пояснення або перерозподілити завдання відповідно до можливостей учня. Спільна робота вчителя, асистента та батьків дає змогу внести зміни в навчальний процес навіть поза класом, обговорюючи вдома або за допомогою додаткових матеріалів або вправ. Це сприяє безперервному розвитку учня, забезпечуючи йому підтримку не лише в школі, але й вдома.

Співпраця з батьками є важливою складовою частиною цієї комунікації. Батьки є першими, хто може надати важливу інформацію щодо поведінки, емоційного стану або особливих потреб підлітка поза навчальним середовищем. Регулярне спілкування з батьками допомагає зрозуміти, як учень поводить себе вдома, чи є якісь зміни в його поведінці або емоційному стані, що може впливати на навчальний процес (Колупаєва, 2012). Таким чином, спільна робота з батьками дозволяє краще зрозуміти загальну картину розвитку учня і створювати більш ефективні стратегії підтримки.

Щодо застосування методів підтримки, важливим є використання адаптованих стратегій для полегшення сприйняття навчального матеріалу. Наприклад, завдання можна розбивати на дрібні частини, щоб учень не відчував перевантаження та міг зосередитись на одному кроку за раз. Це дозволяє знизити стрес, сприяє кращому розумінню та допомагає учню відчувати прогрес у виконанні завдань. Крім того, використання наочних матеріалів, таких як малюнки, карти, схеми або графіки, допомагає учням з когнітивними порушеннями краще зрозуміти абстрактні поняття. Пояснення за допомогою жестів або символів також є ефективним інструментом, адже фізичні зображення чи жести допомагають побудувати більш чітке розуміння матеріалу. Зниження стресу є важливою частиною стратегії підтримки, адже багато підлітків з когнітивними порушеннями переживають труднощі через невизначеність або несприйняття завдань, що може призвести до тривоги або відмови від роботи. Важливо створювати таку атмосферу в класі, де кожен учень відчуває підтримку і розуміння. Це включає в себе не тільки адаптацію навчальних матеріалів, але й

активну емоційну підтримку, допомогу в подоланні страхів або тривог перед складними завданнями. Отже, застосування різноманітних методів підтримки створює умови для успішного навчання підлітків з когнітивними порушеннями. Взаємодія з вчителями та батьками дозволяє створити цілісну картину розвитку учня та забезпечує найбільш ефективну підтримку на кожному етапі навчального процесу.

Отже, робота асистента вчителя з підлітками з когнітивними порушеннями в умовах інклюзивного навчання є необхідною для забезпечення рівних можливостей у навчанні для всіх учнів. Завдяки індивідуальним підходам, використанню сучасних технологій, а також постійній співпраці з вчителями та батьками, можна створити умови для успішного розвитку та адаптації підлітків з когнітивними порушеннями, що сприятиме їх інтеграції в суспільство та реалізації потенціалу.

Список використаних джерел

1. Свіргун М. (2024). Підготовка асистента вчителя до роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/26428/1/svirgun_2024.pdf VNUIR
2. Стеблюк В. (2023). Методика інклюзивного навчання за концепцією «Нова українська школа». <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/72456>
3. Федоренко О., Найда Ю. (2021). Ролі і завдання асистентів вчителів: що варто змінювати та чому. <https://nus.org.ua/2021/07/16/roli-j-zavdannya-asystentiv-vchyteliv-shho-varto-zminyuvaty-ta-chomu/>
4. Бондаренко В. (2018). Використання інформаційно-комунікативних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 67(5), 31-43
5. Колупаєва А. (2012). Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: за заг. ред. Колупаєвої А. К: «А.С.К.», 308с.
6. Литовченко В. Специфіка роботи асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 252-260.

Гугало Поліна Олегівна

АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У СФЕРІ ПСИХОЛОГІЇ ДО РЕАЛІЙ ВОЄННОГО ЧАСУ

У ХХІ столітті розвиток українського суспільства характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими агресією росії та повномасштабною війною, що розгорнулась на території України. У цих надзвичайно складних умовах система вищої освіти постала перед необхідністю оперативної адаптації до нових реалій. Актуальність проблеми зростає у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців з психології, які в умовах воєнного стану мають не лише засвоїти необхідні знання, уміння і навички, а й бути готовими до виконання професійних обов'язків у кризових, травматичних і надзвичайних ситуаціях.

Враховуючи сказане вище, постає потреба у комплексному аналізі основних викликів і завдань, що стоять перед закладами вищої освіти (далі ЗВО)

у процесі підготовки психологів в умовах воєнного часу, а також у визначенні ефективних стратегій і механізмів адаптації освітнього процесу до сучасних викликів.

Значний науковий інтерес викликає діяльнісний підхід, що представлений у роботах О.А. Дубасенюк та З.П. Шарлович, які розглядають підготовку компетентних фахівців як процес залучення студентів ЗВО до практичної діяльності, що спрямована на покращення здібності прийняття рішень в умовах формування особистісної стійкості та професійної відповідальності. Такий підхід передбачає переосмислення ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора освітнього середовища, що стимулює рефлексію, критичне мислення та розвиток «soft skills» (Дубасенюк, Шарлович, 2024).

На увагу заслуговує концепція професійної майстерності психолога, яка, на думку І.М. Матійківа та З.Я. Ковальчук, є системним утворенням, що охоплює як когнітивний, так і особистісний компоненти: високий рівень етичної свідомості, емпатії, емоційної регуляції, а також здатність до самостійної побудови стратегії професійної діяльності. В умовах війни ці якості набувають критичного значення, адже психологічна допомога передбачає роботу в середовищі з високим ступенем емоційної напруги, де фахівець є не лише консультантом, а й носієм психоемоційної стабільності. Аналіз сучасного стану вищої психологічної освіти в Україні дозволяє виокремити низку викликів, які істотно впливають на якість та ефективність підготовки фахівців. Зокрема, йдеться про:

- порушення безперервності освітнього процесу через військові дії, евакуацію, зміну місця проживання учасників освітнього процесу;
- необхідність переходу на змішані або повністю дистанційні форми навчання;
- зниження рівня когнітивної та навчальної активності через хронічний стрес, емоційне вигорання, втомленість, тривожні розлади;
- дефіцит практичного компоненту у підготовці студентів, зокрема через обмежений доступ до стажувань і практик у закладах охорони здоров'я чи реабілітаційних центрах (Матійків, Ковальчук, 2016).

Як зазначає К.Ю. Кривошей, війна чинить значний вплив на психоемоційний стан здобувачів освіти, призводячи до порушень адаптивних механізмів, виникнення психосоматичних симптомів, проблем з концентрацією уваги, порушенням сну, що безпосередньо впливає на академічну успішність і загальну ефективність освітнього процесу (Кривошей, 2023).

Крім того, як підкреслює науковиця А.О. Кіріллова, воєнні умови потребують суттєвого оновлення освітнього контенту: вивчення методів кризової інтервенції, психології травми, супроводу осіб із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР), а також технік саморегуляції, які стають необхідними не лише в професійній діяльності, а й у власному житті майбутнього фахівця. Варто звернути увагу на досвід інших країн, які стикалися з воєнними або гуманітарними кризами та змушені були оперативно

трансформувати систему вищої освіти. Зокрема, приклад Ізраїлю демонструє ефективність інтеграції програм з психологічної підтримки в університетське середовище, де студенти психології долучаються до кризових інтервенцій під керівництвом досвідчених супервізорів. Аналогічні підходи застосовувались у Колумбії під час внутрішніх конфліктів, де вищі навчальні заклади створювали мобільні команди для роботи з переселеними особами, жертвами насильства і дітьми з травматичним досвідом (Кіріллова, 2023).

Значну роль у стабілізації освітнього процесу відіграє міжнародне співробітництво: участь у програмах академічної мобільності, обмін досвідом у рамках європейських освітніх ініціатив (Erasmus+, Horizon Europe), спільні онлайн-курси з університетами країн-партнерів. Така взаємодія дозволяє не лише запозичити кращі практики, а й підтримувати якість освіти на високому рівні попри складні внутрішні обставини (Кіріллова А.О., 2023).

В умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації, перспективними напрямами трансформації освітнього процесу є:

1. Практико-орієнтоване навчання, що включає моделювання реальних кейсів з практики кризової психології, симуляційні ігри, роботу в парах і групах з аналізу ситуацій, пов'язаних з наслідками війни.

2. Цифровізація освітнього середовища, зокрема впровадження платформ Moodle, Zoom, Google Workspace, спеціалізованих вебінарів та онлайн-курсів з кризового консультування, які забезпечують гнучкість та мобільність навчального процесу.

3. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу, що передбачає роботу з емоційним станом здобувачів, надання супервізій, створення внутрішніх психологічних служб у ЗВО.

4. Інтеграція волонтерських і соціальних практик до структури підготовки психологів, що не лише сприяє формуванню професійної ідентичності, але й забезпечує досвід реальної допомоги постраждалим верствам населення (Бліхар, 2024).

Таким чином, реалізація вказаних стратегій дозволяє не лише зберегти цілісність освітнього процесу, а й зробити його максимально релевантним сучасним запитам суспільства.

Крім зазначеного, важливо враховувати й потребу у міждисциплінарному підході до підготовки майбутніх психологів, який би охоплював не лише психолого-педагогічні знання, а й елементи медичної, правової та соціальної підготовки. Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість реагування фахівця в умовах невизначеності, нестабільності та багатовимірних запитів з боку населення, постраждалого від війни. Також перспективним є впровадження міжнародного досвіду кризової підготовки фахівців, зокрема адаптація програм підготовки, що успішно зарекомендували себе у країнах, які переживали воєнні конфлікти чи гуманітарні катастрофи. Це відкриває можливості для академічної мобільності, участі у спільних освітніх проєктах та підвищення конкурентоспроможності українських психологів на міжнародному рівні.

Окремої уваги заслуговує роль саморефлексії та етичної відповідальності майбутніх фахівців. В умовах підвищеної емоційної напруги вміння зберігати внутрішній баланс, усвідомлювати межі власної професійної компетентності та своєчасно звертатися за супервізією є не просто бажаними, а життєво необхідними як для збереження психічного здоров'я самого фахівця, так і для забезпечення якості наданої психологічної допомоги.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А., Шарлович З.П. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів. MANS w Łomży; ЖДУ імені І. Франка, 2024.
2. Матійків І.М., Ковальчук З.Я. Професійна майстерність психолога: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2016. 340 с.
3. Кіріллова А.О. Професійна підготовка психологів в умовах воєнного стану. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 68. Том 1. 2024. С.165-168. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.32>
4. Кривошей К.Ю. Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 71. Том 2. 2024. С.57-63. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11>
5. Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації : збірник матеріалів ІХВсеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 416 с.

Деменко Надія Михайлівна

ОСОБЛИВОСТІ ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ

Формування спеціальних компетентностей у студентів спеціальності «Середня освіта. Мистецтво. Музичне мистецтво» у навчальних закладах передвищої фахової освіти здійснюється в процесі вивчення фахових дисциплін, насамперед, циклу вокально-хорових дисциплін : «Постановка голосу», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Практикум роботи з хором», «Хорознавство та хорове аранжування, які містять основну частину практичної підготовки майбутнього вчителя музики.

У процесі формування вокально-хорових навичок студентів необхідно пам'ятати, що навички - це вміння, доведені до автоматизму шляхом повторень і практики. За наявності сформованості виконавських вокально-хорових навичок, діяльність керівника вокально-хорового колективу стає продуктивною й більш ефективною (Мартинюк, 2014).

Керівник хору, використовуючи свої вміння, талант та інтуїцію вибудовує хорове звучання, яке б мало потужний музично-естетичний вплив на слухачів і на самих виконавців – учасників хорового колективу. Він вміло складає в співзвуччя різні тембри людського голосу, виявляє їх неповторні фарби, знаходить у хоровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього

образу твору. Ефективна робота з формування спеціальних компетентностей, як результат розвитку вокально-хорових навичок студентів відбувається тоді, коли вони усвідомлюють мету і мають вмотивовану потребу бути керівником хорового колективу. Така потреба може бути спричинена не лише зовнішніми і внутрішніми мотивами, але й емоціями, які виникають у процесі диригентської діяльності. Окрім цього, ціннісна емоційна зорієнтованість майбутнього керівника вокально-хорового колективу зумовлює схильність до цього виду діяльності. Водночас, на ефективне формування виконавських вокально-хорових навичок майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі опанування дисциплін вокально-хорового циклу впливають зацікавленість, позитивні емоції, творча доброзичлива атмосфера партнерства під час навчальних занять. Поряд з пізнавальним інтересом (цікавістю), який мотивує навчання, сприяє розвитку навичок, умінь, творчих устремлінь, важливого значення набуває радість і задоволення від результатів виконавської діяльності. Завдяки емоціям радості особистість стає впевненою в собі, відчуває себе потрібною, перспективною, переконується в тому, що здатна впоратися з будь-якими труднощами і проблемами.

Саме такі принципи покладені в основі реалізації ідей студентоцентрованої моделі розвитку освіти, за якої здобувач передвищої фахової освіти перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчальної діяльності, тобто на активного учасника науково-освітнього процесу. Основна мета викладачів вокально-хорових дисциплін – сформувати у студентів розуміння особливостей вокальних можливостей учнів, специфіки хорових творів різних стилів, епох, жанрів, виробити у них вірне відчуття цих особливостей і вміння знаходити засоби для втілення у практиці роботи з вокально-хоровими колективами.

Співати здатна кожна дитина і спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів. В свою чергу, хоровий спів є найбільш масовою формою активного залучення дітей до музичного мистецтва. Зважаючи на це, підготовку майбутнього вчителя музики потрібно скерувати на зростання фахової майстерності, формування і розвиток вокально-хорових навичок, щоб у практичній музично-педагогічній діяльності використовувати хоровий спів як дієвий засіб музично-естетичного виховання школярів (Ковалик, 2000). Зазначимо, що в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики, музичних керівників, можливо і керівників вокально-хорових колективів творча особистість студента формується через розвиток у ньому творчої активності, яка виражається в різних аспектах його діяльності в студентському хоровому колективі. Водночас з тим, що студенти є учасниками навчальних хорових колективів і вони набувають знань, умінь, вокально-хорових навичок, – ці хорові колективи слугують базою для формування у студентів практичних умінь керування вокально-хоровим колективом, що допоможе їх становленню в майбутній професійній діяльності.

Саме в процесі роботи з студентським хоровим колективом ставимо завдання виховати студентів таким чином, щоб фокус їх творчості був

сконцентрований не лише на рівень учасника хору, а й на роль майбутнього керівника дитячого вокального або хорового колективу. Для цього фіксуємо увагу студентів на етапах розвитку хорового звучання, на методах, які застосовуються в залежності від етапу розвитку, на художніх і технічних особливостях хорової роботи, які використовуються для досягнення художнього втілення музичного образу. Намагаємося, щоб академічний хор викладачів і студентів нашого коледжу був не тільки навчальним, а й концертуючим виконавським колективом, щоб протягом навчального року була можливість демонструвати результати спільної роботи на концертних заходах коледжу, брати участь в конкурсах різного рівня. Керівник хорового колективу враховує рівень знань, умінь і навичок, які студенти отримують під час вивчення навчальних дисциплін фахового циклу, створює систему роботи з хором, якою у майбутньому будуть послуговуватись випускники у своїй практичній діяльності, створюючи вокально-хорові колективи в школі, позашкільних закладах, закладах культури та дозвілля тощо.

Отже, впродовж роботи з навчальної дисципліни «Хоровий клас» із студентами спеціальності «Середня освіта. Мистецтво. Музичне мистецтво» впроваджуються принципи студентоцентрованого навчання, а саме: особистісно-орієнтована технологія навчання, коли для забезпечення всебічного розвитку особистості студента враховуються його індивідуальні особливості, здібності, інтереси, потреби, можливості. Фокусуємо і вдаємося до концентрації зусиль на формуванні світосприйняття, професійних навичок, саморозвитку, саморегуляції здобувачів освіти. В результаті плідної співпраці на заняттях хору формуються і вдосконалюються вокально-хорові навички студентів: (правильне звукоутворення та звуковедення, співацьке дихання, мелодичний і гармонічний слух, точна інтонація, відчуття ансамблю тощо); хормейстерські навички технічної і виконавської роботи над репертуаром; загально-педагогічні та загально-музичні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва – його світовідчуття, самосвідомість, національна самоідентичність, художньо-естетичні смаки, позитивне міжособистісне спілкування, відповідальність, прийняття самостійних рішень, активна позиція, професійна компетентність як у ролі співака-хориста, так і в ролі керівника хору, вимогливість до себе і до інших, дисциплінованість та організованість. Звичайно, за всіма переліченими параметрами студент вдосконалюється і в інших класах вокально-хорового циклу, але колектив «Хорового класу» є творчою лабораторією диригентсько-хорової діяльності майбутнього фахівця, керівника вокально-хорового колективу.

Підсумовуючи, необхідно зазначити, що фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва ставить особливі вимоги до формування його педагогічної майстерності. Значним резервом підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва художньо-творчими колективами, зокрема, вокально-хоровими, є міжпредметний зв'язок спеціальних дисциплін («Хоровий клас», «Хорове диригування»,

«Хорознавство», «Постановка голосу» тощо) з суспільно-педагогічними і музично-теоретичними дисциплінами. У процесі фахової підготовки студенти повинні навчитись свідомо сприймати й оцінювати рівень художньої цінності хорового твору, вміти аналізувати форму, структуру, цільове призначення його виконання, набути співацької і диригентської компетентності, опанувати глибокими теоретичними знаннями, оволодіти виконавськими вокально-хоровими вміннями й навичками, організаторськими здібностями.

Тому, завдання викладачів, керуючись принципами та ідеями студентоцентрованого підходу до освітнього процесу, підготувати конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці з гнучким креативним мисленням, ініціативного, громадсько-активного, здатного до прогресивних змін у суспільстві, стимулювати його до відповідального навчання, формувати потреби в постійному оновленні знань, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні.

Список використаних джерел

1. Ковалик П. А. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента. *Проблеми сучасного мистецтва і культури*, 27, Харків : Каравела. 2000. С. 43–49.
2. Мартинюк Л. В. Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором». Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2014. 60 с.

Добридень Алла Володимирівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УДПУ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

У сучасних умовах реформування початкової освіти особлива увага приділяється не лише оновленню змісту навчальних програм, а й підвищенню професійної компетентності педагога як базового чинника якості освітнього процесу. Педагогічна майстерність у цьому контексті виступає стратегічним орієнтиром, що забезпечує ефективну реалізацію компетентнісного підходу, формування ключових життєвих умінь учнів та їх соціальної адаптації.

Факультет початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ) є провідним центром підготовки вчителів для закладів загальної середньої освіти у сільській та міській місцевостях Центрального регіону України. Перед цим підрозділом стоїть стратегічне завдання не лише забезпечення здобувачів вищої освіти ґрунтовними теоретичними знаннями, а й формування високого рівня практичної готовності до ефективної реалізації інноваційних педагогічних стратегій.

Видатний педагог Василь Сухомлинський визначав педагогічну майстерність як інтегративну якість особистості вчителя, що синтезує глибокі знання, практичні вміння, творчий підхід та високі морально-етичні цінності. Ця якість, на його думку, є ключовою для ефективної організації освітньо-виховного процесу (Сухомлинський, 1963). Подібну позицію підтримують сучасні

науковці, зокрема Іван Бех, який підкреслює важливість поєднання професійних знань із творчим потенціалом (Бех, 2015).

Сучасний фахівець початкової освіти, окрім володіння академічними знаннями з предметних дисциплін, має демонструвати високий рівень педагогічної компетентності, здатність до професійного саморозвитку та генерації творчих рішень. У контексті динамічних змін освітнього середовища, академік Володимир Кузь підкреслював, що педагогічна майстерність є фундаментальною основою успішної професійної діяльності, що забезпечує адаптацію до сучасних викликів та вимог (Кузь, 2005).

В умовах поточної реформи української освіти, зокрема в контексті імплементації Концепції Нової української школи, питання формування та розвитку педагогічної майстерності набуває особливої актуальності та стратегічного значення.

Саме тому дослідження та впровадження моделей формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи на базі УДПУ є вкрай актуальним: воно сприяє узгодженню навчально-методичної підготовки з реальними потребами сучасної школи, підвищує мотивацію здобувачів вищої освіти до професійного розвитку та зміцнює позиції нашого університету як лідера педагогічних інновацій.

Науково-педагогічні працівники факультету початкової освіти активно займаються вивченням та впровадженням інноваційних методик формування педагогічної майстерності майбутніх учителів початкової школи (fro.udpu.edu.ua).

Кафедра виховних технологій та педагогічної творчості факультету початкової освіти є одним із провідних осередків таких досліджень. Зокрема, доценти Алла Добридень та Вікторія Макарчук викладають дисципліну «Основи педагогічної майстерності» та займається науковими дослідженнями у цій сфері (fro.udpu.edu.ua).

Декан факультету початкової освіти Наталка Дудник працює над темою «Теоретичні та методичні засади формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів освіти» в межах науково-дослідної тематики лабораторії педагогічної компетентності.

Крім того, в університеті функціонує Науково-дослідна лабораторія «Удосконалення майстерності майбутнього психолога імені Анни Іванівни Кагальняк», яка спрямована на розвиток професійної майстерності майбутніх фахівців у галузі психології (psychologia.at.ua).

Ці дослідження та ініціативи свідчать про глибоку зацікавленість науково-педагогічних працівників у розвитку педагогічної майстерності та підготовці висококваліфікованих фахівців для освітньої сфери.

Щодо особливостей підготовки вчителя початкової школи в УДПУ імені Павла Тичини використовує системний підхід, який поєднує:

- ❖ теоретичні курси з психології, педагогіки та методики навчання;

- ❖ практичну підготовку через стажування у партнерських школах, участь у тренінгах і майстер-класах;
- ❖ розвиток творчих здібностей через участь у фестивалях педагогічної творчості, науково-дослідницьких проєктах, конференціях;
- ❖ використання інноваційних технологій, включно з ІКТ та інтерактивними методами навчання.

Дослідження науково педагогічних працівників підтверджують, що системна робота над формуванням педагогічної майстерності сприяє розвитку таких якостей, як творчість, самостійність, критичне мислення. А практика показує, що найуспішніші майбутні вчителі – це ті, хто активно залучений у педагогічні експерименти, має навички самоаналізу і постійно вдосконалюється.

Тож, педагогічна майстерність є стратегічним орієнтиром підготовки вчителя початкової школи в УДПУ імені Павла Тичини. Вона базується на поєднанні теоретичних знань, практичних умінь, творчих здібностей та особистісних якостей, а впровадження інноваційних освітніх технологій та активна участь здобувачів вищої освіти у творчих проєктах значно підвищують якість професійної підготовки.

Далі, дозвольте акцентувати вашу увагу на тому, що Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини із 1990 року має багаторічну традицію проведення Фестивалю педагогічної творчості, який є важливою подією в освітньому житті закладу.

Фестиваль було започатковано за ініціативи та безпосередньої участі видатного науковця, академіка Володимира Кузя. Його роль як засновника підкреслює не лише його внесок у створення цього заходу, але й його бачення та цілеспрямованість у реалізації освітніх та культурних проєктів. Академік В. Г. Кузь виступив як ключова постать у формуванні концепції та подальшому розвитку Фестивалю, заклавши основи його функціонування та визначивши його основні напрямки.

Основною *метою* проведення Фестивалю є виявлення, розвиток і реалізація творчого потенціалу здобувачів вищої освіти як майбутніх педагогів, формування в них професійної ідентичності, педагогічної майстерності та культури.

Фестиваль є важливою платформою для професійного зростання вихованців та підготовки їх до викликів сучасної освіти та має наступні *завдання*:

1. Сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя, зокрема розвитку комунікативних, організаторських, артистичних, креативних умінь і навичок.
2. Створювати умови для самовираження та самореалізації здобувачів вищої освіти у творчій, освітній і виховній діяльності.
3. Популяризувати педагогічну професію серед молоді, зміцнювати її престиж у суспільстві.

4. Формувати духовно-моральні цінності, гуманістичний світогляд і національну самосвідомість студентської молоді.

5. Залучати здобувачів вищої освіти до активної участі у культурно-освітньому житті університету та до громадської діяльності.

6. Підвищувати мотивацію до вивчення педагогічних дисциплін через емоційно-естетичну сферу.

7. Сприяти інтеграції різних видів мистецтва в освітній процес як засобу розвитку емоційного інтелекту майбутнього вчителя.

Фестиваль педагогічної творчості об'єднує здобувачів вищої освіти різних факультетів, які демонструють свої знання, уміння та креативність через участь у конкурсах, театральних постановках, хореографічних композиціях, пісенних виступах, інших формах творчої діяльності та формує у них професійні компетентності, необхідні для успішної педагогічної діяльності. Участь у фестивалі дозволяє майбутнім учителям відчувати себе частиною великої педагогічної спільноти, обмінятися досвідом та ідеями, а також розвивати навички командної роботи та лідерства.

Інтерв'ю з випускницею факультету початкової освіти УДПУ, Евеліною Сиротюк, підтверджує, що участь у фестивалі педагогічної творчості дала їй «неоціненний досвід у реалізації інноваційних уроків та роботі з учнями з різними освітніми потребами».

Фестиваль педагогічної творчості в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини є не лише святом таланту, а й важливою платформою та інструментом для професійного зростання здобувачів вищої освіти, що сприяє їх підготовці до викликів сучасної освіти та формуванню вчителя нового покоління.

На превеликий жаль, сьогодні, в умовах воєнного стану в Україні, Фестиваль педагогічної творчості тимчасово призупинив свою діяльність. Це вимушене, але цілком зрозуміле рішення, продиктоване складною суспільно-політичною ситуацією в країні.

Проте ідея фестивалю продовжує жити в серцях здобувачів вищої освіти та викладачів. Його історія, багата на яскраві виступи, креативні педагогічні ідеї, творчі ініціативи студентської молоді, залишила глибокий слід у культурно-освітньому житті університету. Фестиваль став не лише засобом розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів, а й потужним емоційно-ціннісним ресурсом, який надихає, формує почуття єдності, відповідальності та гордості за свою професію.

Сьогодні, коли частина здобувачів вищої освіти та викладачів бере участь у волонтерських ініціативах, підтримує Збройні Сили України, працює з дітьми, які постраждали від війни, творчість набуває нових форм – вона переходить у формат благодійних проєктів, онлайн-заходів, патріотичних акцій. Це свідчить про те, що дух фестивалю, його цінності – залишаються живими.

Можна з упевненістю сказати: після Перемоги фестиваль педагогічної творчості обов'язково відродиться – оновлений, збагачений досвідом нових

поколінь, ще більш значущий і натхненний. Адже педагогічна творчість — це не лише форма професійного зростання, а й доказ того, що навіть у найтемніші часи освіта й культура залишаються опорою суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Педагогічна майстерність учителя: теорія і практика. Київ: Освіта, 2015. 427 с.
2. Кузь В. Г. Теоретичні основи професійної підготовки педагогічних кадрів в Україні: Монографія. Київ: Академія педагогічних наук України, 2005. 120 с.
3. Офіційний сайт кафедри психології УДПУ. URL: psychologia.at.ua (дата звернення: 24.05.2025).
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Молодь, 1963. 91 с.
5. Факультет початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. URL: fro.udpu.edu.ua (дата звернення: 24.05.2025).

Донець Олександр Володимирович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З МОДУЛЯ ФЛОРБОЛ

У сучасній системі загальної середньої освіти України важливу роль відіграє реалізація Нової української школи (НУШ), в якій вчитель є не лише джерелом знань, а й наставником, модератором освітнього процесу. Уроки фізичної культури в такому контексті повинні бути динамічними, безпечними та надихаючими. Особливу увагу варто приділити модулям, що мають ігровий характер і високий рівень залучення, зокрема флорболу. Успішність викладання напругу залежить від педагогічної майстерності вчителя. [1]

Флорбол як модуль фізичної культури має низку переваг: безконтактний характер, динамічність, прості правила та мінімальні вимоги до інвентарю. Саме це дозволяє широко впроваджувати його на уроках у різних вікових групах. Водночас, лише за умови високої педагогічної майстерності вчителя заняття з флорболу стають ефективними, безпечними та захопливими.

Складові педагогічної майстерності вчителя фізичної культури являють собою методичні компетентності: володіння методикою викладання модуля, вміння поетапно навчати технічним елементам гри, здатність до чіткого планування занять, забезпечення дисципліни та безпеки, а також психолого-педагогічні навички: вміння враховувати індивідуальні потреби учнів, створювати позитивний психоемоційний клімат, ефективна взаємодія з учнями, стимулювання командної роботи, вирішення конфліктних ситуацій, урізноманітнення занять за допомогою ігрових прийомів, змагань, тематичних тренувань.[2]

Основними аспектами педагогічної майстерності вчителя фізичної культури являються фахова компетентність знання техніки гри у флорбол, правил, методики навчання, дотримання безпеки, психолого-педагогічні вміння здатність враховувати індивідуальні потреби учнів, створювати сприятливе середовище, організаційні навички ефективного планування уроків,

структурування ігрового процесу, дотримання режиму активності, комунікативна майстерність вміння надихати, підтримувати позитивну атмосферу, розвивати емоційний інтелект учнів, творчий підхід використання ігрових методів, квестів, інтеграція з іншими навчальними предметами.

Вчитель своїм прикладом, ентузіазмом та емоційною підтримкою створює сприятливі умови для формування стійкої мотивації до занять. Він підтримує успіх кожного учня, підкреслює цінність командної гри, сприяє формуванню соціальних навичок. [3]

Флорбол – динамічна та захоплива гра, яка не залежить від пори року та погоди. Все, що треба для гри кілька друзів, ключки та м'яч. Цей вид спорту активно розвивається на Україні, залучаючи професіоналів, так і аматорів. Його використовують як одну із форм підготовки в багатьох видах спорту. Флорбол часто виступає засобом реабілітації для людей з травмами різного ступеня тяжкості. Чудова гра для змішаних команд і школярів, за своєю суттю – безпечна. Необхідно залучати учнів до гри в флорбол, щоб розвивати в вчителя педагогічну майстерність, а в учнів фізичну підготовленість, самоконтроль і вміння працювати в команді. Такий підхід має важливе значення для здоров'я та фізичної культури учнів. [1]

Отже, можна зробити висновок, що педагогічна майстерність є визначальною умовою ефективного проведення уроків фізичної культури з модуля «Флорбол». Компетентний, ініціативний і мотивований вчитель здатен зробити кожне заняття не лише корисним, а й надихаючим, спрямованим на фізичний і особистісний розвиток кожного учня. Саме така модель відповідає філософії Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Согоконь О. А., Донець О. В. Рибалко О. П. Теорія і методика навчання флорболу : навч.-метод. посіб. Полтава : Астроя, 2024. 128 с.
2. Согоконь О. А., Донець О. В. Застосування сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій при підготовці вчителів фізичної культури. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава: Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2020. С. 27–30.
3. Floorball Youth Start Up Kit / J. Oksanen. Finland Floorball Federation, 2007. 34 p.

Дрозд Лариса Василівна

ПЕРСОНАЛІЗОВАНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання зумовлюється стрімким зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами та необхідністю забезпечення їх якісною освітою відповідно до міжнародних та національних стандартів. Сучасна парадигма інклюзивної освіти вимагає трансформації традиційних методів навчання у напрямку індивідуалізації та диференціації, що дозволяє максимально розкрити потенціал кожної дитини з урахуванням її унікальних

особливостей розвитку. Впровадження персоналізованих підходів до корекційної роботи стає не лише педагогічною необхідністю, але й соціальним запитом, оскільки сприяє формуванню інклюзивного суспільства, де кожна особистість має рівні можливості для самореалізації незалежно від особливостей психофізичного розвитку.

Сучасні дослідження у сфері персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання активно розвиваються в українському науковому просторі. Значний внесок у розробку теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання зробили такі вітчизняні науковці, як А. Колупаєва та О. Таранченко (2), які у своїх працях обґрунтувала концептуальні основи інклюзивної освіти в Україні і запропонували модель диференційованого викладання для дітей з особливими освітніми потребами. Фундаментальні аспекти персоналізації корекційної роботи, важливі питання психологічного супроводу дітей з особливими потребами та інноваційні підходи до корекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей учнів розкриті у роботах Т. Скрипник та Т. Сак (5; 6). Практичні аспекти впровадження персоналізованих підходів у корекційній освіті досліджуються у працях українських науковців-практиків. Зокрема, Е. Данілавічюте, С. Литовченко (1), З. Ленів та Н. Компанець (3; 4) представили практичні рекомендації щодо адаптації та модифікації навчальних програм для дітей з різними нозологіями та розглянули питання формування індивідуальної освітньої траєкторії дітей з особливими потребами, чим зробили важливий внесок у розвиток методики оцінювання індивідуальних потреб учнів.

Персоналізація корекційно-освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання базується на ретельному вивченні психофізичних особливостей дитини та передбачає розробку індивідуальної програми розвитку (ІПР), що враховує її потенційні можливості та особливі освітні потреби. Процес персоналізації починається з комплексної психолого-педагогічної діагностики, яка дозволяє визначити актуальний рівень розвитку дитини, зону найближчого розвитку та потенційні можливості. На основі діагностичних даних командою фахівців (психолог, логопед, корекційний педагог, вчитель, асистент вчителя та інші) розробляється індивідуальна програма розвитку, яка включає адаптацію чи модифікацію навчальних програм, підбір оптимальних корекційно-розвивальних методик та визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень. Важливим аспектом індивідуалізації є створення універсального дизайну навчального середовища, що забезпечує доступність освітнього процесу для всіх дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку(2; 3; 4).

Диференційований підхід у корекційній роботі передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання відповідно до індивідуальних особливостей дітей. Зокрема, для учнів з порушеннями когнітивного розвитку ефективними є методики візуальної підтримки, структурованого навчання, поетапного формування розумових дій з опорою на практичну діяльність. Для дітей з розладами аутистичного спектру доцільно використовувати елементи АВА-

терапії, ТЕАССН-програми, методику сенсорної інтеграції, що забезпечують формування комунікативних навичок та соціалізацію. У роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, застосовуються індивідуальні логопедичні програми з використанням альтернативної та допоміжної комунікації (PECS, жестова мова, піктограми тощо). Персоналізація корекційної роботи передбачає також використання адаптивних технічних засобів навчання та асистивних технологій, які компенсують функціональні обмеження дитини та полегшують процес засвоєння навчального матеріалу(1; 3).

Важливою складовою персоналізованого підходу в корекційній освіті є система моніторингу та оцінювання індивідуальних досягнень учня. На відміну від традиційної системи оцінювання, яка орієнтована на стандартизовані критерії, в інклюзивному навчанні використовується формувальне оцінювання, що фіксує індивідуальний прогрес дитини відносно її попередніх досягнень. Ефективним інструментом такого оцінювання є портфоліо учня, яке містить зразки робіт, результати спостережень, самооцінки, відгуки вчителів та батьків. Моніторинг ефективності корекційної роботи здійснюється на основі SMART-цілей, які є конкретними, вимірюваними, досяжними, реалістичними та обмеженими в часі, що дозволяє об'єктивно оцінити результативність персоналізованого підходу (6).

Реалізація персоналізованих підходів до корекційної освіти неможлива без тісної співпраці всіх учасників інклюзивного процесу. Командний підхід передбачає регулярні зустрічі фахівців для обговорення прогресу дитини, корегування стратегій навчання та узгодження дій. Особлива роль у цьому процесі належить батькам, які виступають повноправними партнерами педагогів та активно залучаються до розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку. Батьківська компетентність формується через систему консультацій, тренінгів та практичних занять, де батьки отримують необхідні знання та навички для продовження корекційної роботи в домашніх умовах. Важливим аспектом командної взаємодії є створення позитивного психологічного клімату в інклюзивному класі, що досягається через проведення спеціальних занять з формування толерантності, емпатії та взаємодопомоги серед учнів. Такий комплексний підхід забезпечує цілісність та системність корекційно-розвивального впливу, що суттєво підвищує його ефективність.

Таким чином, впровадження персоналізованих підходів до корекційної освіти в умовах інклюзивного навчання є необхідною умовою забезпечення якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація навчального процесу через розробку адаптованих програм, використання диференційованих методик та засобів навчання, застосування формувального оцінювання дозволяє максимально розкрити потенціал кожної дитини та забезпечити її повноцінну інтеграцію в освітнє середовище. Ключовими факторами успішної реалізації персоналізованого підходу є командна взаємодія фахівців, активне залучення батьків до корекційно-розвивального процесу, створення інклюзивного освітнього середовища та впровадження новітніх

технологій навчання. Практика свідчить, що системне застосування індивідуалізованих стратегій корекційної роботи з урахуванням особливостей розвитку дитини забезпечує позитивну динаміку формування її когнітивних, комунікативних та соціальних навичок.

Перспективами подальших досліджень у сфері персоналізованих підходів до корекційної освіти є розробка інноваційних методик дистанційного та змішаного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що набуває особливої актуальності в умовах цифровізації освітнього простору. Важливим напрямком досліджень є також створення та апробація нових інструментів цифрової діагностики та моніторингу розвитку дитини, що дозволять оперативно відстежувати її прогрес та гнучко адаптувати корекційні програми. Значний потенціал для підвищення ефективності інклюзивного навчання має розробка вітчизняних асистивних технологій та програмного забезпечення, адаптованих до потреб української освіти. Актуальним залишається питання вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в інклюзивному середовищі, зокрема, через впровадження практико-орієнтованих моделей навчання та створення професійних спільнот обміну досвідом. Реалізація цих перспективних напрямків дозволить значно підвищити якість корекційної освіти та забезпечити реальну рівність освітніх можливостей для всіх дітей незалежно від особливостей їхнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Данилавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
3. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». 2018. 100 с.
4. Ленів З. П. Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії*. 2018. № 2. С. 57-61.
5. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. К: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
6. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. К., 2015. 56 с.

Захвасько Поліна Вікторівна

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВИХ ВИКЛИКІВ

Педагогічний процес, зокрема, зміст і характер професійної діяльності вчителя постійно змінюється, викликаючи в педагога потребу в оволодінні новими педагогічними засобами та методами впливу на формування особистості

школяра. Оновлена школа вимагає від майбутнього вчителя високого рівня професійної майстерності, досконалого володіння новітніми технологіями навчання та виховання, варіативними навчальними програмами, першокласного знання змісту предметів, які він викладає.

Недостатній ступінь дослідженої проблеми формування професійної майстерності майбутніх вчителів, необхідність переосмислення історичного педагогічного досвіду в умовах сьогодення та можливість його творчого використання в роботі сучасних закладів вищої освіти (далі ЗВО) і спонукали до наукової розвідки з обраної теми.

Випускник педагогічного ЗВО має бути висококваліфікованим спеціалістом, всебічно розвиненою, творчою особистістю, яка вміє самостійно здобувати знання, мислити, вміло передавати інформацію іншим. Різні аспекти педагогічної майстерності, фахового становлення, професійного саморозвитку та самоосвіти вчителя, вдосконалення технологій навчання майбутнього фахівця вивчали І. Дереза, О. Дубасенюк, С. Єлканов, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Л. Коробка, В. Вітюк, Ю. Рева, О. Остапчук.

Майстерність педагога є основою його конкурентоспроможності, авторитету та здатності відповідати на виклики сучасної освіти. В умовах цифровізації, інклюзивності, зростання психологічного навантаження на освітян, оновлення змісту освіти й методів викладання формування та розвиток педагогічної майстерності набувають нового значення.

Актуальність фахової підготовки майбутнього вчителя у сучасних педагогічних закладах вищої освіти зумовлена необхідністю подолання таких суперечностей: між необхідністю формування в студентів професійної майстерності та недостатньою увагою навчального закладу до цієї проблеми; між об'єктивною потребою якісного перетворення процесу навчання майбутнього вчителя й існуючими традиційними методами навчання; між зростаючим попитом практичної реалізації цього процесу та відсутністю належного теоретичного і технологічного забезпечення (Коваль, 2013).

Для подолання існуючих суперечностей, виявлення доцільних шляхів підвищення педагогічної майстерності майбутнього вчителя вкрай необхідними є чітка організація навчально-виховного процесу у ЗВО, а також звернення до надбань історико-педагогічної науки, до доробку вітчизняних учених, їх конструктивне вивчення з метою вдосконалення й підвищення якості освіти.

Основними характеристиками компетентності фахівця є його досвід діяльності, активна позиція в умовах невизначеності, готовність і здатність до дій, рефлексія, а також вміння вирішувати проблемні ситуації.

Інклюзивність передбачає створення умов для навчання учнів з різними потребами, що вимагає індивідуального підходу, толерантності, гнучкості та глибоких психологічних знань. Серед нових викликів варто відзначити зростання психоемоційного навантаження на педагогів, що зумовлює потребу в розвитку емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, профілактиці професійного вигорання. Одним із найсуттєвіших факторів, що впливають на

формування професійної майстерності, є цифрова трансформація освітнього середовища. Цифрові технології відкривають нові можливості для організації навчання, але водночас вимагають нових компетентностей від учителя. Педагог має вільно орієнтуватися в онлайн-платформах, організовувати дистанційне та змішане навчання, створювати цифрові навчальні матеріали, забезпечувати ефективний зворотний зв'язок з учнями. Окрім того, учитель стає наставником у сфері цифрової грамотності, вчить учнів безпеці в інтернеті, критичному мисленню та відповідальному ставленню до інформації.

Професійна майстерність педагога в умовах нових викликів – це не статичне поняття, а динамічний процес, що вимагає постійного розвитку. Сучасний педагог повинен бути мобільним, відкритим до змін, готовим до впровадження інновацій. Саме завдяки високому рівню професійної майстерності можливо забезпечити якісну освіту, орієнтовану на потреби суспільства та особистості (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 1997). Формування професійної майстерності сучасного педагога – це цілісний, багатовимірний процес, що охоплює не лише професійні знання і навички, а й психологічну зрілість, готовність до змін, розвиток самосвідомості та лідерських якостей. Усе це дозволяє педагогу стати справжнім провідником у світі знань, цінностей і відповідальності перед учнем, суспільством і майбутнім.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, А. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. К: Вища шк., 1997. 349 с.
2. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / В. О. Коваль. Умань :ПП Жовтий О. О., 2013. 455 с.

**Звєкова Вікторія Корніївна
Рогатін Сергій Володимирович
Бабовал Сергій Володимирович**

ПРОФЕСІЙНА СТІЙКІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

У складних умовах воєнного стану освітній простір України зазнає серйозних трансформацій. Перед педагогами постають нові виклики: забезпечення безперервності освітнього процесу, підтримка емоційного стану дітей, адаптація до змішаних або дистанційних форматів навчання, робота з учнями, які мають досвід втрати, евакуації, травматичних подій. В таких умовах професійна стійкість педагога стає критично важливою характеристикою.

Актуальність цієї теми обумовлена потребою постійного професійного розвитку педагогічних працівників за будь-яких обставин, а також необхідністю адаптації освітньої системи та педагогічного простору України до умов воєнного стану для забезпечення безперервності навчального процесу.

Початок повномасштабної війни в Україні у 2022 році кардинально змінив функціонування всіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. В умовах постійної небезпеки, переміщення, руйнування інфраструктури та загальної невизначеності педагоги стали не лише викладачами, а й психологами, порадиниками, лідерами спільнот. На передній план вийшла потреба у розвитку такої якості, як професійна стійкість, що дозволяє не лише зберігати працездатність, а й бути джерелом стабільності для інших.

Упродовж періоду повномасштабної війни в Україні у значної частини населення відбулася глибока переоцінка життєвих орієнтирів, цінностей та моральних ідеалів. Це свідчить про процеси адаптації до нових соціальних реалій, а також засвоєння нових форм поведінки й взаємодії в суспільстві. Цінності виступають визначальним чинником у формуванні особистості, впливаючи на світогляд та поведінкові установки кожної людини. Моральна й етична свідомість, у свою чергу, відображає рівень суспільної моральності.

В умовах війни перед педагогом постає важливе завдання — вміння аналізувати та адекватно оцінювати зміни, що відбуваються у державі, соціальному середовищі та сфері освіти. Одночасно необхідно формувати в учнів моральні орієнтири, сприяти розвитку навичок гідної поведінки, конструктивної взаємодії з однолітками й іншими членами соціуму. Вчителю важливо запропонувати учням позитивну модель міжособистісного спілкування, засновану на повазі, відповідальності та емпатії.

Особливої уваги заслуговує положення про те, що незалежно від умов, у яких перебуває педагог, він має демонструвати зразки етичної та професійної поведінки, не зважаючи на вік та статус тих, з ким працює — чи то молодші школярі, чи старшокласники, чи студенти.

Проблема привертала увагу багатьох науковців, зокрема Х. Дзюбинської, Н. Родіонової, О. Удалової, М. Червонія та інших.

Професійний розвиток працівників професійної освіти у міжкурсний період є ключовим завданням, спрямованим на підвищення якості та ефективності освітнього процесу. У цей час педагоги мають можливість удосконалювати свою кваліфікацію, набувати нових знань і навичок, а також обмінюватися досвідом із колегами. Потреба в постійному розвитку керівників та педагогічних працівників у міжнавчальний період зумовлена особливостями управлінської та педагогічної діяльності, сучасними тенденціями безперервної освіти, динамічними умовами педагогічної праці, вимогами суспільства і зростаючими запитами на професійну самореалізацію (Побірченко, 2022).

Сучасне українське суспільство, яке перебуває у стані війни, характеризується тим, що сукупність професійно важливих якостей і моральних цінностей особистості дедалі менше пов'язана з індивідуальними моральними чеснотами. Межі особистісної відповідальності за моральну рішучість і вихованість втрачають свою актуальність і значущість. У сучасних умовах цінність людини як сформованої особистості частіше визначається значущістю її професійної діяльності, аніж особистісними моральними якостями. Водночас

моральність поступово трансформується у складову професійної компетентності педагога, що було відзначено на початку дослідження (Бурцева, 2020).

Професійна поведінка педагога є самостійним і багатограним феноменом, який виявляється у низці аспектів, що визначають сутність його професійної діяльності. Вона розкривається через:

- ставлення педагога до власної професійної діяльності, його усвідомлення педагогічної місії та відповідальності;
- взаємодію в системі «педагог – учень (студент)», яка базується на дотриманні ключових принципів і норм педагогічної етики, а також вимог до особистісних якостей і професійної поведінки вчителя;
- взаємини в колективі, зокрема у системі «педагог – педагог», які формуються не лише відповідно до загальноприйнятих соціальних норм, але й з урахуванням психологічної специфіки педагогічної діяльності;
- ділову й адміністративну взаємодію з керівними органами, що спрямована на забезпечення ефективного управління освітнім процесом та вдосконалення функціонування освітньої системи.

Поняття «стійкість» (англ. *resilience*) в психології означає здатність особистості адаптуватися до стресу, зберігаючи здатність до розвитку. У педагогічному контексті **професійна стійкість** — це здатність фахівця витримувати високий рівень професійного навантаження, зберігати позитивне ставлення до праці, знаходити ресурси для самовідновлення в умовах нестабільності (Кулішов, Чертов, 2020).

Науковці (О. Савченко, Л. Карамушка, І. Зязюн, Н. Побірченко) визначають професійну стійкість як інтегративну якість, що включає:

- емоційну врівноваженість;
- здатність до саморегуляції;
- професійну гнучкість;
- позитивну мотивацію;
- здатність до конструктивної взаємодії у колективі (Савченко, 2020).

Тому на сьогоднішній день умови воєнного стану вимагають від педагогів:

- адаптації до дистанційного або змішаного навчання;
- роботи з дітьми, які зазнали психотравм;
- підтримки учнів та батьків у кризових ситуаціях;
- збереження власного психоемоційного балансу.

Професійна стійкість у такому контексті є не лише індивідуальною характеристикою, а й суспільною потребою. Педагог, здатний діяти ефективно в умовах невизначеності, забезпечує продовження навчального процесу, формує в учнів відчуття стабільності, підтримує освітнє середовище як простір безпеки.

До основних структурних компонентів стійкості педагога в умовах кризи належать:

1. **Емоційна стабільність** — здатність зберігати спокій та врівноваженість в екстремальних ситуаціях.

2. **Саморефлексія та самооцінка** – усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, готовність до змін.

3. **Професійна гнучкість** – здатність змінювати стратегії викладання відповідно до нових умов.

4. **Мотиваційна стійкість** – наявність внутрішньої мотивації до виконання професійних обов'язків.

5. **Соціальна підтримка** – здатність приймати допомогу і співпрацювати з іншими педагогами, адміністрацією, батьками.

Для формування та підтримки професійної стійкості вчителя в умовах воєнного стану важливими є:

- **Інституційна підтримка:** забезпечення емоційної безпеки, наявність чіткої адміністративної структури, доступ до ресурсів.

- **Психологічний супровід:** регулярні консультації, тренінги, групи підтримки для вчителів.

- **Підвищення кваліфікації:** навчання навичкам кризового реагування, методикам дистанційного навчання, арт-терапевтичним технікам тощо.

- **Особистісний розвиток:** розвиток емоційного інтелекту, навичок стрес-менеджменту, рефлексивної культури.

Вважаємо, що однією з ключових особливостей професійної поведінки педагога, особливо в умовах воєнного конфлікту, є вміння надавати елементарну психологічну допомогу. Це сприяє збереженню психологічної стабільності як самого педагога, так і його учнів. Освітянин повинен володіти навичками регуляції власного емоційного стану та бути стресостійким, оскільки ці фактори безпосередньо впливають на емоційний фон учнів і загальну атмосферу навчального процесу. Тому педагог повинен розвивати здатність до самоконтролю та систематично поповнювати свої внутрішні ресурси.

Професійна стійкість педагога — важливий ресурс підтримки освітнього процесу в умовах воєнного стану. Вона виявляється не лише у професійній майстерності, а й у здатності бути джерелом стабільності, співпереживання та гуманізму. Забезпечення стійкості педагогів — це спільне завдання держави, освітніх інституцій і самої педагогічної спільноти. Лише за умови цілісного підходу можна зберегти якісну освіту та підтримати дітей, які зростають у час війни.

Професійна діяльність педагога належить до категорії найвиснажливіших видів діяльності, що супроводжуються інтенсивним розумовим, фізичним та хронічним стресом. Ці фактори суттєво впливають на якість педагогічної роботи та негативно відображаються на фізичному й психічному здоров'ї працівника. Ефективна профілактика професійного вигорання передбачає створення оптимальних умов організації праці, раціональний розподіл робочого часу і навантаження, а також розвиток умінь емоційного відновлення і підтримання психологічної стійкості. Вкрай важливо, щоб педагоги вміли зберігати баланс життєвої енергії та гармонію у різних сферах свого життя.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя. К.: Педагогічна думка, 2020. С.132
2. Побірченко Н. С. Стійкість як складова професійного розвитку педагога. // *Педагогічна наука і освіта*. 2022. №4(106). С. 11–15.
3. Професійний розвиток педагога в системі безперервної освіти: міжнародний досвід. Ю. Бурцева, 2020 URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/article/view/7492>
4. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133
5. Кулішов В.С., Чертов В.І. Професійна комунікація педагогів закладів професійної (професійної – технічної) освіти в умовах дистанційного навчання. *Науковий журнал «Імідж сучасного педагога»*. №4.(211). 2023. URL: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209))

Ільченко Олена Юрївна

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ Й СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Виробнича педагогічна практика у ЗВО відіграє ключову роль у професійній підготовці майбутнього вчителя, забезпечуючи поєднання теоретичних знань і реального педагогічного досвіду. За умов реформування вищої освіти, цифровізації освітнього процесу та впровадження компетентнісного підходу зростає значення методично грамотної організації практики. Методичні аспекти організації мають враховувати не лише зміст навчальних програм, а й особливості сучасного шкільного середовища, інклюзивну політику, нові форми взаємодії учасників освітнього (Болюбаш, 2022).

Ефективна організація практики потребує її ретельного планування, застосування сучасних методів навчання та постійного оцінювання результатів.

Серед основних етапів організації практики виділяємо:

✓ **Підготовчий етап** (ознайомлення студентів із програмою практики, її цілями та завданнями; вибір бази практики та закріплення студентів за відповідними кафедрами; підготовка методичних рекомендацій щодо проведення навчальних занять).

✓ **Основний етап** (спостереження за навчальним процесом у ЗВО, аналіз методики викладання; самостійне проведення лекцій, семінарів, практичних занять під керівництвом наставника; використання інноваційних методів навчання, інтерактивних технологій, цифрових платформ; оцінювання успішності студентів, аналіз результатів та коригування методики викладання).

✓ **Підсумковий етап** (самоаналіз студентами своєї педагогічної діяльності; обговорення результатів практики з керівниками; захист звітів про виконану роботу, рефлексія та аналіз помилок).

Методисти забезпечують методичні рекомендації, шаблони планів-конспектів, матеріали для самоспостереження та рефлексії. Одним із сучасних методичних принципів є супровід через наставництво: учитель-наставник координує діяльність практиканта, формує в нього педагогічні навички, демонструє приклади успішної практики (Ільченко, 2022).

У закладах вищої освіти все частіше застосовуються онлайн-консультації, цифрові щоденники, відеорефлексії, що дозволяє розширити традиційне методичне забезпечення і зробити його більш динамічним.

Кожен з етапів практики вимагає застосування методичних підходів до її організації. Серед найбільш актуальних, на наш погляд, є такі: компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, рефлексивний, цифровий.

1. Компетентнісний підхід – зумовлює орієнтацію на формування професійних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Цей підхід передбачає розвиток у студентів здатності до самостійного навчання, аналізу педагогічних ситуацій та прийняття ефективних рішень. Також важливим є застосування практично орієнтованих завдань, що сприяють набуттю реального досвіду викладання та управління навчальним процесом (до прикладу, проведення лекційних, семінарських занять, виховних заходів у закріпленій за студентом групі та ін.). Тож, у процесі застосування компетентнісного підходу формуються педагогічні, комунікативні, інформаційно-комунікаційні, організаційні компетентності, критичне мислення тощо.

2. Особистісно-орієнтований підхід – зорієнтовується на врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх професійних інтересів і потреб. Він передбачає створення умов для розкриття потенціалу кожного студента, підтримку його ініціативності, творчості та критичного мислення. Викладачі та наставники мають адаптувати навчальний процес до стилю навчання студентів, сприяти їхньому емоційному комфорту та формуванню позитивного ставлення до педагогічної діяльності.

3. Діяльнісний підхід – робить акцент на практичну діяльність студентів через активне залучення до навчального процесу. Цей підхід передбачає, що знання формуються не лише через теоретичне засвоєння матеріалу, а й через виконання реальних професійних завдань. Студенти залучаються до активного викладання, організації навчальних заходів, моделювання педагогічних ситуацій. Також важливим є застосування методу проєктів, рольових ігор, навчальних тренінгів та інших форм діяльності, що сприяють розвитку практичних навичок.

4. Рефлексивний підхід – сприяє самоаналізу та усвідомленню власного педагогічного досвіду, що підвищує ефективність навчання. Він передбачає розвиток критичного мислення студентів, здатності оцінювати власну діяльність, визначати свої сильні й слабкі сторони та коригувати методи викладання. Рефлексія відбувається через ведення щоденників спостережень, обговорення педагогічних ситуацій, аналіз помилок і пошук шляхів їх

виправлення. Цей підхід допомагає студентам виробити індивідуальний стиль викладання та сприяє професійному зростанню.

5. Цифровий підхід – використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів і дистанційного навчання для підвищення якості освітнього процесу. Впровадження цифрового підходу дозволяє студентам застосовувати онлайн-курси, електронні підручники, інтерактивні платформи та відеолекції для самостійного опанування матеріалу. Використання Learning Management Systems (LMS), таких як Moodle чи Google Classroom, сприяє ефективному управлінню навчальним процесом. Цей підхід також підтримує змішане та дистанційне навчання, забезпечуючи гнучкість у здобутті знань та можливість навчатися в будь-якому місці і в зручний час.

Безперечно, кожен із методичних прийомів важливий, всі в комплексі дають можливість досягнути високих результатів в організації і проведенні практики. Проте, не можемо не зупинитися й на викликах, які сьогодні існують. Їх чимало. Серед основних називаємо такі:

Цифровізація освітнього процесу. Сьогоднішні умови вимагають від студентів умінь володіти цифровими платформами, створювати електронні освітні ресурси, інтегрувати в освітній процес цифрові інструменти (Google Classroom, Zoom, Kahoot тощо) (Цифрова трансформація, 2021). Проте, маємо зазначити, не всі бази практики мають відповідну технічну інфраструктуру.

Наступний виклик, не менш важливий, – *інклюзивне освітнє середовище*. Сучасна школа все частіше є інклюзивною. Це зумовлює необхідність методичної підготовки студентів до роботи з учнями з ООП (особливими освітніми потребами). Майбутні вчителі повинні вміти адаптувати навчальні матеріали, дотримуватись принципів педагогіки партнерства, бути чутливими до потреб кожної дитини (Сучасні підходи, 2020).

Як виклик, розглядаємо й *нестабільність і невизначеність середовища/соціуму*. Після пандемії COVID-19, під час воєнного стану чи інших кризових явищ освітній процес часто відбувається в змішаному або дистанційному форматі. Це вимагає адаптації завдань педагогічної практики та пошуку нових методичних рішень.

Тож, сформулюємо, найважливіші, на наш погляд, шляхи вдосконалення методичної організації практики. З огляду на виклики сьогодення, організація педагогічної практики потребує таких змін:

1. **Інтеграція цифрових технологій у всі етапи практики** – від планування до звітування.
2. **Запровадження інтервізійних груп** – команд практикантів для взаємного обміну досвідом.
3. **Удосконалення наставницької системи**, яка базується на партнерстві та рефлексії.
4. **Розробка адаптивних програм практики**, що враховують особливості змішаного навчання.

5. **Поглиблення уваги до виховної складової практики:** розвиток моральної зрілості, професійної етики, культури педагогічного спілкування.

Отже, методична організація виробничої педагогічної практики у ЗВО має бути динамічною, адаптивною та компетентісно орієнтованою. Вона повинна забезпечувати повноцінне «занурення» студентів у реальне педагогічне середовище та підтримувати розвиток не лише фахових, а й особистісно-моральних якостей майбутнього вчителя. В умовах сучасних викликів – цифровізації, інклюзивності та кризових ситуацій – методична система організації практики потребує постійного оновлення та вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я. Я. Компетентнісний підхід у професійній освіті: методологія і практика. Київ : ІЗМН, 2020. 120 с.
2. Ільченко О. Ю. Наставництво як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Освіта і розвиток*. 2022. № 3. С. 18–23.
3. Цифрова трансформація освіти: виклики і можливості / За ред. Н. Морзе. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
4. Сучасні підходи до інклюзивної освіти в Україні: посіб. для викладачів. Київ : УОВЦ, 2020. 323 с.

Калюжна Юлія Іванівна

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні стан розвитку економіки та суспільства в Україні вимагають від професіонала сформованих творчих можливостей, які є запорукою здатності до самореалізації у самостійній діяльності фахівця та розвитку його професійної майстерності. Особливо це стосується представників професій соціономічного типу, для яких об'єктом трудової діяльності є люди, групи, колективи. Так, різноплановість та динамічність соціальних та особистісних проблем молоді, з вирішенням яких пов'язана діяльність педагога, передбачає здатність до гнучкості мислення, оригінальності та нестандартності виконання навчальних та виховних фахових задач, здійснення індивідуального підходу до молоді різних вікових категорій. Тому перед вищими навчальними закладами постає важлива проблема розвитку творчого потенціалу юнацтва з урахуванням всієї системи особистісних якостей у студентському віці.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця має передбачати водночас професійну діяльність викладачів вищої школи з урахуванням особливостей становлення особистості у юнацькому віці і спеціально організовану навчальну активність самого студента. Вона має створювати широкі можливості і для самостійного пізнання, і для групової взаємодії у подальшій професійній праці. У цьому контексті особливого значення набуває організація самостійної навчально – пізнавальної діяльності студентів, яка може створювати оптимальні умови для розвитку їх творчого потенціалу.

Поняття творчого потенціалу нерозривно пов'язане із змістом творчої діяльності особистості. Ним визначається також специфіка особистісних якостей, які сприяють її виконанню. У роботах сучасних психологів та педагогів розглядаються основні характерні ознаки, які відрізняють творчість від рутинної діяльності. Так, найголовнішими серед них визнаються такі. По – перше, це наявність проблеми, протиріччя, що вимагає активної діяльності особистості, спрямованої на їх розв'язання. Окрім цього, процес творчої діяльності або її продукт мають відзначатися новизною та оригінальністю. Результат творчості має бути значущим у соціальному та особистісному плані. Творчість передбачає також спрямованість на корисність результату, просоціальний його характер. (Костюк, 1989; Роменець, 1979; Семиченко, 2004).

Така діяльність неможлива без наявності у особистості комплексу психологічних якостей, які складають її творчий потенціал. У сучасних наукових дослідженнях як правило, виділяються кілька груп таких якостей (Костюк, 1989; Роменець, 1979; Семиченко, 2004). До їх складу входять фізіологічні особливості, пізнавальні якості та специфічні особистісні характеристики. Фізіологічні передумови розвитку творчої особистості включають, передусім, працездатність нервової системи та підвищену фізичну активність. Друга група якостей творчої особистості забезпечує засвоєння та переробку нової інформації, її видозміну. До її складу відносяться уважність до об'єкту пізнання, здатність до тривалого зосередження уваги на одній діяльності, що є умовою успішності на основі поглибленого освоєння її змісту та умов виконання. Для творчого потенціалу особистості характерною є, здатність надавати новим знанням емоційного забарвлення, виявляти естетичні почуття у процесі пізнання. Характеристики творчого мислення особистості проявляються у здатності вирізняти проблему у процесі пізнання, гнучкість мисленнєвих процесів, окреслення різних варіантів вирішення навчальної проблеми. Оригінальність мисленнєвого процесу творчо обдарованої особистості реалізується у намаганні вийти за межі, передбаченого правилами чи загальноприйнятими вимогами. До цієї – ж групи ознак творчого потенціалу особистості входить також творча уява. До особистісних характеристик творчої особистості відносяться намагання оцінити явища з етичної точки зору і утруднення у спілкуванні з оточуючими завдяки значним розходженням у поглядах, прагненнях, життєвих цілях. Для творчої людини також притаманні прояви мотивації, спрямованої, на досягнення нового, оригінального рішення, не боячись нерозуміння чи осуду з боку оточуючих.

Розвитку творчого потенціалу студентів в контексті формування їх педагогічної майстерності у значній мірі може сприяти система самостійного освоєння фахових знань. Студента залучають до такої пізнавальної діяльності, коли він без сторонньої допомоги виконує завдання на основі даних, отриманих у ході аудиторних занять або при освоєнні матеріалу з підручників та інших джерел інформації. Це – специфічний вид навчання, який забезпечує основу самоосвіти. Вирізняють кілька рівнів самостійної пізнавальної роботи студента

Перший з них полягає у наслідуванні виконання навчальних дій за зразком. Це відбувається на основі порівняння об'єктів з уже сприйнятим раніше матеріалом. Його попереднє запам'ятання та відтворення забезпечує розпізнавання матеріалу. Наступний рівень на основі репродуктивної навчальної діяльності передбачає можливість вирізняти загальні прийоми пізнання та перенесення їх на завдання, які вимагають опрацювання отриманих раніше знань і їх впорядкування, інтерпретації та обґрунтування. Ще складнішим рівнем організації самостійної пізнавальної діяльності студентів є формулювання висновків та узагальнень з отриманих знань, що стимулює розвиток здатності до розв'язання широкого кола завдань з допомогою єдиного алгоритму. Наступний, найвищий рівень передбачає пошук нестандартних виходів із навчальних ситуацій, які не мають однозначного вирішення і вимагають творчої мисленнєвої діяльності. Безумовно, його виконання неможливе без прагнення до самоосвіти та саморозвитку, а також емоційно – ціннісного ставлення до професійних знань. (Подоляк, Юрченко, 2008)

Ці рівні самостійної роботи студентів передбачають їх включення у різні форми організації навчальної діяльності. Так, вирізняють рівні самостійної пізнавальної активності молоді. Перший з них пов'язують переважно з роботою з першоджерелами або конспектами лекцій, їх опрацюванням, конспектуванням, ануванням. Завдання другого рівня реалізуються у ході практичних або лабораторних робіт, курсових проектів та домашніх завдань для студентів з методичними вказівками алгоритмічного типу. Третій рівень самостійної роботи забезпечується включенням у ділові ігри та залученням студентів до виконання курсових та дипломних досліджень, а четвертий – участю у наукових гуртках та об'єднаннях. (Малихін, Павленко, Лаврентьєва, Матукова, 2014).

Таким чином, самостійна пізнавальна діяльність студентів передбачає створення умов для підвищення мотивації навчання завдяки врахуванню потреби юнацтва у самоствердженні та самореалізації. Усі вищевказані рівні самостійної роботи студентства передбачають досягнення певного результату, а тому сприяють розвитку цілеспрямованості, самоконтролю та саморегуляції у роботі. При цьому студенти не відчувають постійного зовнішнього контролю, а тому мають змогу сформулювати власне бачення навчальної проблеми та застосувати доцільні прийоми і засоби її вирішення на основі як наукової логіки, так і інтуїції. Залучення студентів до виконання різнорівневих завдань відтворюючого, інтегративного та творчого характеру забезпечує умови для послідовного збагачення набору професійних знань та вмінь майбутнього педагога та є запорукою розвитку низки таких складових його творчого потенціалу, як продуктивного творчого мислення, уяви, інтегрованого сприймання явищ. Самостійна пізнавальна робота студентів також може сприяти розвитку соціально важливих особистісних якостей у контексті творчого потенціалу. Так, включення студентів до групового виконання навчальних завдань сприяє розвитку здатності узгоджувати зусилля, здійснювати конструктивну критику роботи оточуючих, тощо. Організація процесу

самостійної навчально – пізнавальної роботи студентів є суттєвим чинником розвитку пізнавальної мотивації майбутніх професіоналів. Вона сприяє не лише підвищенню мисленнєвої активності , а й формуванню загальної орієнтації студентів на реалізацію власних творчих можливостей , що є запорукою їх успішної подальшої професіоналізації.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально - виховний процес і психічний розвиток особистості. К: Рад. школа, 1989. 608 с.
2. Малихін О.В., Павленко І.Г., Лаврентьєва О.О., Матукова Г.І. Методика викладання у вищій школі. К.: КНТ , 2014. 262 с
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. К.: Каравела, 2008. 352 с.
4. Роменець В.А. Психологія творчості. К.: Вища школа, 1971. 248 с.
5. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. К.:Вища школа, 2004. 335 с.

Калюжний Владислав Валерійович
Цина Андрій Юрійович

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОРОВОГО ЖИТТЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із провідних завдань сучасних закладів загальної середньої освіти є зміцнення та збереження здоров'я учнів, стан якого багато в чому визначається умовами в яких відбувається освітній процес: безпековими чинниками, санітарно-гігієнічними умовами, рівнем фізичної активності здобувачів освіти та функціонуванням систем життєзабезпечення закладів освіти. Педагогічна майстерність у формуванні в учнів компетентності здорового життя багато в чому визначається також педагогічною майстерністю вчителів у впровадженні в освітній процес технологій здоров'язбереження.

Особливої актуальності проблема формування в учнів компетентності здорового життя набула в умовах ведення військових дій в Україні, постійного впливу психологічної напруги та чинників стресу на всіх учасників освітнього процесу, маючи негативний вплив на стан їхнього психічного здоров'я.

Не надаючись від народження, здатність до здорового способу життєдіяльності набувається людиною в ході виховання, навчання наскрізним для компетентності здорового життя показникам готовності до оцінювання ризиків життєдіяльності, здатності розрізняти серед них неприйнятні та прийнятні, виходячи з вагомості та рівнів прояву небезпечних чинників.

Професійна майстерність вчителя технологій визначається його готовністю до формування в учнів компетентності здорового життя за трьома поступово ускладнюваними рівнями: спочатку застосовуються педагогічні технології навчання учнів усвідомленню способів організації безпечного життєвого простору для власного здоров'я; потім в учнів формується розуміння та прийняття цінностей здорового способу життя, прагнення щодо його дотримання та протидії шкідливим звичкам; насамкінець, навчання предмету

«Технології» наповнюється здійсненням учнями активних вчинків у використанні та передачі іншим набутого власного досвіду здорового життя.

В основу професійної майстерності вчителя у формуванні компетентності здорового життя учнів на уроках технологій нами покладено принцип дитиноцентризму, яким консолідується освітня діяльність всіх учасників цього процесу. Для цього, як зазначає О. Литвиненко, вчитель має опанувати шкільними здоров'явідповідними та здоров'яформувальними педагогічними технологіями [3, с. 112]. Результативному формуванню компетентності здорового життя сприятиме використання вчителем технологій, поруч із традиційними методами бесіди з учнями, поясненнями та демонстраціями, активних методів вивчення соціальних ситуацій, тренінгів, тематичних квестів, вебінарів, ворк-шопів та ін. [2; 4].

Педагогічна майстерність визначається виявами вчителем емпатії, яка визначається здатністю чути і розуміти проблеми учнів, проявляти свої співчуття, виявляти зразки добра і людяності, вчити учнів цьому. Вчитель на уроках технологій має сприяти розвитку в учнів критичного мислення, використовуючи ресурси, що відповідають їхньому вікові, навчати учнів пошуку та знаходженню істини в різноманітті інформації. Спільно з батьками вчителі виробляють та приймають правила безпечного перебування учнів у освітньому просторі школи та оточуючому життєвому середовищі, поводження із незнайомими особами, небезпечними та шкідливими предметами та речовинами.

Доцільним є залучення батьків та учнів до створення безпечної, затишної шкільної атмосфери, навчаючи всіх учасників освітнього процесу дотримуватися правил безпеки на уроках технологій та в позаурочний час.

Здійснюючи на уроках проєктно-технологічну діяльність учитель технологій організовує групову роботу учнів, навчаючи їх підтримці один одного та усвідомленню, що робота в команді є більш продуктивнішою та результативнішою, дозволяє краще долати протиріччя проєктної діяльності у взаємодії, заохочуючи прикладання учнями власних зусиль [1].

Ознаками професійної майстерності учителя у формуванні компетентності здорового життя учнів на уроках технологій є осмислене прийняття методів та засобів забезпечення предметно-перетворювального процесу проєктного навчання технологій, породжуючи інтеріоризацію набутих знань учнів. Створення вчителем в класі атмосфери підтримки та взаємної довіри робить кожного учня рівноправним учасником проєктно-технологічної діяльності, стимулює створення учнями власних життєвих проєктів з дотриманням вимог здорового життя.

Забезпечення вчителів технологій підтримкою в обізнаності щодо педагогічних технологій формування професійної майстерності у формуванні компетентності здорового життя учнів на уроках технологій сприяє систематизації та узагальненню шляхів формування життєво необхідних навичок здорового способу життя учнівської молоді, її ціннісного ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших

Список використаних джерел

1. Гедзик А., Баличева Н. Використання методу проєктів у процесі формування здоров'язберігаючих компетенцій учнів на уроках трудового навчання. *Молодь і ринок*. 2018. № 11(166). 32—37.
2. Дефорж Г. В., Дудник В. О. Аналіз ефективності використання інтерактивних методів навчання під час вивчення навчальної дисципліни «Основи здоров'я». *Наукові записки. Серія : Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2023. Вип. 2. С. 13—19.
3. Литвиненко О. Проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій і формування здорового способу життя учнів та шляхи їх вирішення. *Теорія, методика і практика навчання*. 2023. Вересень № 1(96). С. 111—127.
4. Череповська Г., Костюченко Ю., Данилов В. Використання ігрових технологій на уроках фізичної культури в початковій школі. *Теорія, методика і практика навчання*. 2023. Вересень № 3(98). С. 33—47.

Коваленко Віктор Вікторович

ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ ПРО ВПЛИВ ЗУБОЩЕЛЕПНИХ АНОМАЛІЙ НА МОВЛЕННЯ В СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: НОВИЙ ВИКЛИК ДЛЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ

Проблеми мовленнєвого розвитку у дітей часто пов'язані не лише з психоневрологічними чи соціальними чинниками, а й із соматичними порушеннями, зокрема ортодонтичними аномаліями. Традиційні освітні програми для педагогів не враховують цих факторів у достатній мірі. В умовах інклюзивної освіти педагоги мають бути готовими до міждисциплінарного підходу у роботі з дітьми. Питанням впливу аномалій зубощелепної системи на мовлення присвячено роботи О.І. Троценко, Л.Ф. Спірової, Н.М. Швачко, а також низки стоматологів і логопедів (І.О. Капустян, Ю.В. Данилюк). У дослідженнях підкреслюється вплив прикусу, положення язика, дихання через рот на артикуляцію, темп і тембр мовлення. Проте міждисциплінарний підхід у педагогічній освіті залишається недостатньо розвиненим.

Мета статті: обґрунтувати необхідність інтеграції знань про зв'язок між зубощелепними аномаліями та порушеннями мовлення до програм підготовки майбутніх педагогів і запропонувати напрями вдосконалення освітнього процесу.

Фізіологічні аспекти впливу аномалій щелепно-лицевої області на мовлення мають великий вплив на розвиток мовлення в цілому. Спотворення артикуляції звуків (сигматизми, ротацизми). Аномалії прикусу (наприклад, відкритий, перехресний, дистальний прикус) порушують нормальне розташування органів артикуляційного апарату. Внаслідок цього змінюється траєкторія руху язика, губ і нижньої щелепи при вимові окремих звуків.

Сигматизми - порушення вимови сибілянтів ([с], [з], [ц], [ш], [ж], [ч]). Часто спостерігаються при відкритому або дистальному прикусі, коли неможливо досягти щільного контакту між язиком і альвеолами або між зубними

рядами. Артикуляція стає розсіяною, може виникати «шепелявість». Ротацизми - порушення звуку [р], що зазвичай пов'язане з короткою вуздечкою язика, макроглосією або недорозвиненням м'язового апарату язика, що ускладнює вібраційний рух. Ці спотворення часто мають вторинний характер - спочатку формується неправильна артикуляційна база через анатомічні обмеження, а далі звукова помилка закріплюється як звичка.

Неправильне положення язика при вимові: при нормальному прикусі язик у спокої та під час артикуляції займає фізіологічно правильне положення — кінчик на альвеолах верхніх зубів, тіло язика притиснуте до піднебіння. При порушеннях оклюзії (відкритий прикус, вузьке піднебіння, макроглосія) відбувається компенсаційне зміщення язика:

- Язик може провалюватися між зубними рядами або притискатися до нижнього ряду;
- У дітей з м'язовою слабкістю або макроглосією відзначається пасивне лежання язика на дні ротової порожнини;
- Це створює «відкритий» артикуляційний контур, унеможлиблюючи чітку вимову багатьох приголосних.

Така дислокація язика часто супроводжується порушенням ковтального акту (інфантильне ковтання), що ще більше поглиблює функціональні та мовленнєві порушення.

Гіпер- або гіпоназальність унаслідок відкритого прикусу або деформацій піднебіння: носовий резонанс є важливою складовою голосоутворення. Його порушення проявляється у двох крайніх формах. Гіперназальність (ринолалія відкритого типу) - надмірний вихід повітря в носову порожнину. Може бути спричинена: відкритим прикусом (особливо у фронтальній ділянці), високим готичним або розщілиною піднебіння, недорозвитком м'якого піднебіння, що не може герметично закривати носоглотку. У результаті з'являється «гундосість» голосу, порушується інтонаційна структура мови. Гіпоназальність (ринолалія закритого типу) - недостатній резонанс у носовій порожнині, часто виникає через анатомічну деформацію або запальні процеси у носовій порожнині, однак також може супроводжувати аномалії лицевого скелета (напр., у пацієнтів із синдромом Дауна або Крузона). Порушення резонансу впливають не тільки на зрозумілість мовлення, а й на емоційно-виражальні властивості голосу, що особливо важливо в комунікативному розвитку дитини.

Інтеграція знань про вплив зубощелепних аномалій на мовлення є необхідним кроком до підготовки педагога нового покоління. Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення міждисциплінарних навчальних модулів, оцінку ефективності таких підходів у практиці, а також розробку методичних рекомендацій для освітніх закладів.

Список використаних джерел

1. Белкін А.І., Соловйова Т.О. Міждисциплінарний підхід у логопедії. Київ: Логос, 2020.
2. Троценко О.І. Фонетико-фонематичні порушення: причини, корекція. К.: Логос, 2016.

3. Карпова Е.А. Влияние аномалий прикуса на формирование речевых звуков. *Логопедия*. 2021.- №4. С. 22–27.
4. Капустян І.О. Логопедія з основами стоматології. Харків: Основа, 2018.
5. Спірова Л.Ф. Логопедична робота при зубощелепних аномаліях. Одеса, 2017.
6. Сухарєва О.С. Взаємодія логопеда з іншими спеціалістами в умовах інклюзивного навчання.. Львів: Підручники і посібники, 2021.
7. American Association of Orthodontists. Interdisciplinary Treatment Planning. [Online Resource]. Available at: <https://www.aaoinfo.org>

**Коломієць Дмитро Сергійович
Кононова Марина Миколаївна**

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПОДОЛАННІ МІЖПОКОЛІННОГО РОЗРИВУ ТА ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та штучного інтелекту освітнє середовище зазнає суттєвих трансформацій. Молоде покоління студентів демонструє високу швидкість засвоєння новітніх технологій і методів навчання, що характеризується добре розвиненими *hard skills* у сфері цифрової грамотності. Натомість значна частина викладачів, особливо в традиційних освітніх інституціях, не завжди має достатній рівень технічних компетентностей, що створює об'єктивний міжпоколінний розрив.

Однак джерело конфліктів і неефективної взаємодії між студентами та викладачами не зводиться лише до браку *hard skills*. Важливою причиною комунікативних труднощів є також недостатній розвиток *soft skills*, зокрема емоційного інтелекту, який охоплює здатність до емпатії, адаптивної поведінки та ефективного управління емоціями у взаємодії. Саме емоційний інтелект викладача може стати ключовим ресурсом у подоланні розриву та формуванні довірливого навчального середовища.

Тому дослідження емоційного інтелекту викладачів і студентів повинно мати постійний характер, адже, як зазначали Саловей і Маєр [2], емоційний інтелект (EI) охоплює здатність особи усвідомлювати, регулювати й виражати власні емоції, а також розуміти та інтерпретувати емоції інших. І це є невід'ємною частиною навчального процесу.

У науковій роботі Li Wang [3] було проведено емпіричне дослідження в Китаї, спрямоване на вивчення впливу емоційного інтелекту вчителів на академічну успішність учнів. У вибірку увійшли 876 учнів і 84 вчителі середніх шкіл провінції Хубей. Використовуючи структурне моделювання, дослідники виявили, що емоційний інтелект учителів позитивно корелює з навчальними досягненнями учнів ($\beta = 0,29$), а залученість до професійної діяльності частково опосередковує цей зв'язок. Крім того, висока професійна самеефективність учителів підсилює вплив залученості на успішність учнів. Отримані результати свідчать про те, що розвиток емоційної компетентності та впевненості у власних

педагогічних здібностях є важливим чинником підвищення якості навчального процесу.

У дослідженні Bassem E. Maamari та Joelle F. Majdalani [1] підкреслюється важливість наявності викладачів із високим рівнем емоційного інтелекту в університетах, адже це сприяє підвищенню ЕІ студентів і, відповідно, їхньої задоволеності навчальним процесом. Водночас ключову роль у розвитку ЕІ студентів відіграють не лише особисті характеристики викладача, а насамперед якісна взаємодія в аудиторії — емоційна атмосфера, активність і глибина залучення під час занять. Дослідники рекомендують університетам приділяти увагу підбору емоційно компетентних педагогів, які здатні створювати сприятливе середовище для розвитку ЕІ студентів. Такий підхід має не лише педагогічну, а й економічну цінність: задоволені студенти частіше залишаються в університетах, вкладаючи більше ресурсів у навчання та формуючи позитивний імідж навчального закладу.

У своїй роботі В. І. Федорченко [4] дійшов висновку, що опанування сучасними знаннями про емоційний інтелект є актуальною потребою для кожного, чия діяльність передбачає взаємодію з людьми, особливо для тих, хто здійснює вплив на інших — зокрема, викладачів. Для викладача вищої школи це означає можливість успішної та продуктивної взаємодії як із здобувачами освіти, так і з колегами. Усвідомлення важливості емоційної взаємодії відкриває доступ до потужних інструментів впливу, здатних підвищити результативність спільної праці. У контексті вищої освіти це означає ефективність навчального процесу, глибше сприйняття матеріалу та підвищення рівня задоволеності студентів. Крім того, застосування інструментів емоційного інтелекту сприяє встановленню довірчих стосунків між викладачем і студентами.

Отже, емоційний інтелект відіграє ключову роль у сучасному освітньому процесі, особливо в умовах швидких технологічних змін і цифровізації навчального середовища. Хоча високий рівень технічних навичок є важливим, саме здатність до емоційного розуміння, емпатії, адаптивності та ефективної комунікації визначає успішність взаємодії між викладачами та студентами. Розвинений емоційний інтелект у викладачів сприяє формуванню сприятливої емоційної атмосфери в аудиторії, підвищує залученість студентів, покращує якість навчання та позитивно впливає на академічну успішність. Водночас для студентів взаємодія у таких умовах сприяє розвитку їх власного емоційного інтелекту, що є цінною складовою особистісного й професійного зростання. Систематична робота над розвитком емоційної компетентності в освітньому середовищі дозволяє подолати міжпоколінний розрив, налагодити продуктивну співпрацю та забезпечити високу якість освіти.

Список використаних джерел

1. Maamari, B.E. and Majdalani, J.F. (2019), "The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction", *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 No. 1, pp. 179-193. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338>

2. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.

3. Wang L (2022) Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Front. Psychol.* 12:810559. doi: 10.3389/fpsyg.2021.810559

4. Федорченко, В. І., Івахнюк, Т. В., Ананьєва, М. М., Боброва, Н., & Ганчо, О. (2024). Емоційний інтелект у діяльності викладача вищої школи, здобувача вищої освіти та практикуючого лікаря. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 24(1), С. 200-204.

**Кононова Марина Миколаївна
Перетятко Лариса Георгіївна
Анушкевич Володимир Ігорович**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВІЙНИ

Соціально-економічні виклики сьогодення в різних аспектах життєдіяльності вимагають від людства швидкої та якісної адаптації до нових вимог і навантажень як у буденних процесах, так і в професійних сферах.

Для наших громадян прийняття і пристосування до змін, пов'язаних із активними глобалізаційними процесами, ускладнюється війною РФ проти України, що породила зростання безробіття та зменшення реальних доходів населення і, відповідно, якості його життя, а також призвела до погіршення психічного здоров'я українців на фоні постійних повітряних тривог, вибухів і сповіщень про загибель людей, хвилювань за життя рідних і близьких незалежно від віддаленості до фронту, сімейні економічні труднощі, вимушене переміщення, руйнування не лише свого фактичного житла, а й мрій і сподівань тощо. З огляду на це, розуміємо, що кількість стресових ситуацій у житті українців в останні кілька років помітно зросла, що зумовило збільшення випадків переживання емоційного виснаження, спустошення, втоми і тривоги, розвитку ПТСР та інших психологічних проблем як у цивільного населення, так і, в першу чергу, у військових. Відповідно, зростає роль психолога у забезпеченні психологічної підтримки і допомоги у відновленні емоційної стійкості тим, хто постраждав від війни. Враховуючи специфіку професійної діяльності, в умовах війни вона потребує від психолога додаткових знань і навичок для роботи з постраждалими та їхніми сім'ями, а також навичок підтримки власного психологічного стану з метою уникнення професійного вигорання. Відповідно, питання особистісно-професійного зростання, розвитку професійної майстерності, що відповідали б європейським стандартам і практичним запитам суспільства, є актуальним та потребує пильної уваги ще на етапі навчання в закладі вищої освіти.

З'ясовано, що професійна майстерність психолога охоплює широкий спектр органічно поєднаних знань, навичок і особистісних якостей, цінностей і

досвіду, необхідних для ефективної та етичної діяльності. Пропагуємо тезу, що професійними психологами, психотерапевтами не народжуються – ними стають. Після закінчення закладу вищої освіти, фахівець цієї сфери ще не може вважатись справжнім професіоналом – процес самовдосконалення безперервний і триває протягом усього життя Тільки шляхом практики та методів підвищення кваліфікації він може досягнути вершин своєї професійної кар'єри (Матійків, Ковальчук, 2016).

Дослідження психологічних аспектів професійної діяльності, професійного та особистісного становлення (М. В. Гриньова, Н. А. Ісаєва, М. М. Кононова, О. Г. Молл, В. Панок, О. Д. Сафін, В. О. Толочек, М. В. Хараджи, С. П. Яланська, Т. С. Яценко та ін.) показують, що в професійному становленні провідне значення має активність особистості, її відповідальність за свій особистісний і професійний розвиток, який є основою суб'єктивного задоволення життям. У психології професійної освіти широко використовують терміни «саморозвиток» і «власна активність», що свідчить про народження особистісно орієнтованої професійної освіти, центральною ланкою якої є професійний розвиток – розвиток особистості в процесі професійного навчання, засвоєння професії і виконання професійної діяльності. Їх поєднує те, що суб'єкт сам ініціює й організовує процес свого учіння. на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На наступних стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває динамічної неврівноваженої цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним і визначає його (Кононова, 2019).

Професійний розвиток психолога розпочинається на етапі навчання в закладі вищої освіти і, на думку В. Панка, включає кілька рівнів: перший – основний, загальнонауковий – це освоєння теорій, гіпотез і фактів, що встановлені в дослідженнях; другий – це практична психологія, а третій – це прийоми і досвід роботи у конкретній техніці (техніках), або так званий індивідуально-типологічний рівень, що враховує особливості кожної особистості майбутнього психолога (Панок, 2002, с.18-28).

Проведений нами аналіз концепцій і моделей професійного розвитку та визначення сутності професійної діяльності психологів дозволили виділити етапи їх професійного розвитку у процесі фахової підготовки: 1) адаптаційний етап; 2) етап навчально-професійної ідентифікації; 3) самоосвітньо-творчий етап (Кононова, Кононов, 2020).

І. Я. Зязюн, аналізуючи специфіку професійного становлення фахівців, вказує на необхідність формування здатності до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню та формує спроможність ефективно вирішувати внутрішні проблеми, а також пошуку нових методів роботи, оскільки вимоги до особистості психолога-практика відрізняються від вимог до особистості студентів інших спеціальностей (Зязюн, 2003). Науковці вважають, що детермінантами успішного професійного становлення і подальшого кар'єрного

зростання психологів є розвиток комунікативної сфери, адже за специфікою своєї діяльності вони постійно взаємодіють і спілкуються з іншими людьми, що забезпечує ефективність їхньої роботи (Ткачишина, 2010, с. 63-72). Виокремлюють також морально-етичне вдосконалення особистості, сприяння самореалізації та вирішенні особистих психологічних проблем, активізацію професійної мотивації, єдність змісту, форм, методів навчання, суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачами та студентами. Професійне зростання психолога, безумовно, залежить і від його самоконтролю та постійного саморозвитку.

До основних принципів професійного зростання і розвитку професійної майстерності науковці включають: фокус уваги на життєвих і професійних цінностях; високий рівень особистісної відповідальності; позитивне налаштування щодо себе, інших людей, Світу; усвідомленість життя, процесу взаємодії, визнання реальності; асертивність, відчуття міри і такту забезпечують найбільш сприятливу атмосферу в комунікативних ситуаціях; управління власними емоціями та думками; відкритість змінам; «магнетизм» особистості (через особистісні якості, енергетика, харизма, імідж, стиль роботи); позитивна взаємодія з іншими; вміння бути вдячним (Матійків, Ковальчук, 2016, с. 21-28).

Сучасним ефективним методом навчання, супроводу практичної діяльності психолога та його професійного зростання дослідники вважають супервізію – вона стимулює зміни в професійному зростанні психолога та сприяє розвитку індивідуально-особистісних якостей. Під час супервізії спеціаліст може розібратися, в чому причина професійних труднощів, яка зона найближчого професійного розвитку, як її досягти. Встановлено, що досягненню професійного розвитку можуть посприяти: додаткові спеціалізації; набуття спеціальних навичок на майстер-класах; стажування у конкретного експерта; супервізуючі консультування з приводу конкретного випадку в практиці або певних системних помилок самого спеціаліста; супервізуючі фасилітації страхів, тривог, ірраціональних переконань психолога-початківця, які здатні призвести до «синдрому професійного вигорання» (Хараджи, Іващенко, 2022). Зазначимо, що в сучасному світі психолог як професіонал має можливість реалізувати себе в різних сферах, зокрема майданчиками для професійного зростання можуть бути: відкрити власний бізнес та займатись приватною практикою; працювати в престижній організації; працювати або просто виступати на телебаченні, радіо, друкуватись у виданнях; практикувати у державних начальних закладах або у приватних освітніх закладах, реабілітаційних центрах (для дітей та підлітків, інвалідів, людей з алкогольною та наркотичною залежністю, осіб з розладами харчової поведінки, жертв насилля, бійців АТО і т. д.); побудувати кар'єру в силових структурах (поліція, органи внутрішніх справ, військова частина і т. д.), на підприємствах (банки, заводи, організації і т. д.), у сфері бізнесу (персональний коуч, бізнес-тренер), у сфері охорони здоров'я (медичні та клінічні психологи, психологи судової медицини, психоаналітики та консультанти телефонів довіри), у спорті (Горенко, 2019). Через призму сучасних викликів можемо відмітити, що особистісно-

професійне зростання психолога стосується таких ключових аспектів: травма та стрес; управління стресом; психологічна допомога у надзвичайних ситуаціях; робота з групами; онлайн-консультації; захист власного психологічного стану (використання методів саморегуляції стресу; пошук взаємопідтримки серед колег-психологів; звернення за професійною допомогою); збереження балансу між роботою та особистим життям; профілактика емоційного вигорання та ін.

Перераховані аспекти не вичерпують всіх проблемних моментів, які нині виникають у процесі професійного зростання психологів в Україні. Ми зробили спробу виділити лише головні аспекти в умовах війни – навіть це дало можливість зрозуміти, що процес полягає не лише в набутті нових знань і навичок, але й у самодопомозі та саморозвитку. Сподіваємося, це допоможе привернути увагу до подальшого вивчення даної проблеми з метою вдосконалення як методів, так і загалом оптимізації професійної підготовки психологів.

Список використаних джерел

1. Горенко М. В. Професійне зростання психолога в сучасному суспільстві. *Актуальні проблеми особистісного зростання (збірник наукових праць)*. 2019. С. 149-150.
2. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 12. С. 52-55.
3. Кононова М.М., Кононов Б.С. Сутність та етапи професійного розвитку майбутніх фахівців: психологічний підхід. Збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості», м. Полтава, 2-3 червня, 2020 р., С.132-136.
4. Кононова М. М. Професійний розвиток вчителя-дефектолога: концептуальні підходи до змісту і складників. *Наукові записки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*. Випуск 173, Серія : Педагогічні науки. 2019. С. 115–119.
5. Матійків І. М., Ковальчук З. Я. Професійна майстерність психолога: навч.-метод. посібник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2016. 340 с.
6. Панок В. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. Київ: Ніка-Центр, 2002. С.18-28.
7. Ткачишина О. Р. Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців. *Професійна підготовка практичного психолога: зб. наук. праць*. К., 2010. С. 63-72.
8. Хараджи М. В., Іващенко А. І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. «*Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*». №1. 2022. С. 23-27.

Кононович Тетяна Олександрівна

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МАТЕМАТИКА В УМОВАХ НОВИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Сучасний етап реформування національної системи освіти пов'язаний із непростими викликами. Досвід викладання дисциплін фізико-математичного циклу на факультеті комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки дає

підставу виокремити низку негативних тенденцій, які суттєво впливають на процес і результат підготовки фахівців-математиків. Перша – зниження якості математичної підготовки випускників шкіл і невідповідність рівня їхніх знань вимогам, які б забезпечували успішне опанування освітніх програм, які пропонуються здобувачам вищої освіти на факультеті. Друга – систематичне зменшення загального обсягу годин на вивчення дисциплін фізико-математичного циклу та збільшення годин самостійної роботи за рахунок аудиторної. При такому скороченні не береться до уваги специфіка предмету вивчення та складність навчального матеріалу.

При вивченні таких непростих за змістом дисциплін, як математичний, функціональний, комплексний аналіз, надважливою є спільна робота студента і викладача. Обов'язковими також є дві складові успішного засвоєння названих курсів. Перша – опановування теоретичним матеріалом через роботу з текстами підручників, оскільки в них представлені не лише поняття і факти, але й розкрито логіку руху математичної думки. Обов'язковою умовою розуміння часто неявної, прихованої сутності математичних знань є робота з підручниками та навчальними посібниками, написаними різними авторами. Друга складова – розв'язування задач, які передбачають не лише реалізацію певних алгоритмів, а й спонукають продукувати та відпрацьовувати логіку математичного мислення. Зазначені умови непросто реалізувати в сучасних реаліях освітнього процесу вищої школи.

З метою підвищення ефективності опанування дисципліни «Математичний аналіз» нами розроблено електронний освітній курс у формі відеозаписів реальних лекційних і практичних занять, проведених в умовах дистанційного навчання. Представлення кожної теми є результатом багаторічного досвіду викладання та пошуку індивідуальних методів і прийомів пояснення непростих теоретичних положень, тлумачення найскладніших для розуміння питань, демонстрування важливості знання теорії для розв'язування практичних задач. Контент викладено на освітній платформі Moodle. До кожної теми разом із відеолекціями доєднано фрагменти текстів підручників, навчальних посібників, збірників задач із відповідним матеріалом теоретичного та практичного змісту, на який здійснювалось посилення у процесі проведенні заняття або який слід опрацювати самостійно. Цінність відеоматеріалів не лише у забезпеченні індивідуального режиму самостійної роботи студентів, але й у можливості віртуальної присутності на реальному занятті свого викладача.

Задача створення і використання у навчальному процесі спеціалізованих інформаційних ресурсів стає з кожним днем актуальнішою. При опануванні дисциплін саме фізико-математичного циклу важливо, аби представлені на освітніх онлайн-платформах навчальні матеріали поєднувались із відеоконтентом, який моделює віртуальну присутність студента на занятті. Електронні навчальні посібники варто насичувати інтерактивними компонентами теоретичного та практичного змісту. Використання таких навчальних розробок не лише усучаснює процес математичної освіти, але й

сприяє підвищенню її якості. Для розуміння сутності математичного знання та його зв'язків із практичними застосуваннями ефективним напрямом підготовки педагогів-математиків є залучення студентів до спільної з викладачем діяльності у межах наукових тем, пов'язаних із розширенням області знань дисциплін, що вивчаються. Очевидно, що до такої роботи залучається лише частина студентів, які мають інтерес до науково-дослідної діяльності та виконують курсові, бакалаврські, магістерські кваліфікаційні роботи в межах певних наукових тем. Прикладом є діяльність наукової студентської проблемної групи «Задачі теорії наближення функцій та суміжні питання», учасники якої представляють результати своєї роботи у збірниках наукових праць факультету (Шаравара, 2020; Бариш, 2021).

Дослідницькі задачі, з якими знайомляться і працюють студенти, належать до теорії тригонометричних рядів та теорії наближення функцій. Наприклад, однією з таких є задача знаходження умов інтегровності тригонометричних рядів – умов на коефіцієнти синус- або косинус-ряду, за яких він буде рядом Фур'є своєї суми. Її розв'язання має давню історію й представлено низкою важливих результатів: В. Юнга, С. Сідона, Л. Тонеллі, А. М. Колмогорова, Ч. Мура і Л. Чезарі, Р. Боаса, С. О. Теляковського. На сьогодні результати С. О. Теляковського є одними із найзагальніших, їх називають умовами Боаса-Теляковського (Telyakovsky, 1964).

Аналогічна задача сформульована і для кратних тригонометричних рядів, до того ж, існує ряд цікавих результатів її розв'язання, пов'язаних із різними способами підсумовування кратного ряду. Зазначимо, що аналог умов Боаса-Теляковського для кратних тригонометричних рядів встановлено П. В. Задереем (Zaderey, 1992). Проблемною групою вивчаються застосування згаданих результатів у теорії наближення функцій. Такими є задачі встановлення оцінок величини найкращого наближення періодичних сумовних функцій через їх коефіцієнти Фур'є. Так, прикладом застосування є оцінка зверху найкращого наближення тригонометричними поліномами функцій, заданих тригонометричними рядами, коефіцієнти яких задовольняють умови Боаса-Теляковського, а також наслідки цього результату для функцій, що належать вужчим класам – задовольняють умови С. Сідона, А. М. Колмогорова (Кононович, 2002). Названі оцінки виражені через коефіцієнти ряду, яким задається функція, а умови Боаса-Теляковського забезпечують його належність до рядів Фур'є, як і той факт, що сама сума ряду є функцією сумовною.

Представлений досвід використання навчальних інформаційних доробків при опануванні дисциплін фізико-математичного циклу та залучення студентства до розв'язування наукових дослідницьких задач не лише усучаснює процес математичної освіти у вищій школі, але й сприяє підвищенню її якості.

Список використаних джерел

1. Бариш О.О. Порівняльний аналіз умов інтегровності тригонометричних рядів. *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету*. Полтава: Астроя, 2021. С. 15–16.

2. Кононович Т.О. Оцінка найкращого наближення тригонометричними поліномами функцій, що задовольняють умови Боаса-Теляковського. *Теорія наближення функцій та суміжні питання: Пр. Ін-ту математики НАН України*. К.: Ін-т математики НАН України. 2002. Т. 35. С. 47–67.
3. Шаравара Я.А. Проблема інтегровності тригонометричних рядів в теорії рядів Фур'є. *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету*. Полтава: Астроя, 2020. С. 30–31.
4. Telyakovsky S.A. Conditions for the integrability of trigonometric series and their application to the study of linear methods of summation of Fourier series. *News of the USSR Academy of Sciences. Math. Series*. 1964. Vol. 28. № 6. P. 1209–1236.
5. Zaderey P.V. On the integrability conditions for multiple trigonometric series. *Ukr. Mat. Journal*. 1992. Vol. 44. № 3. P. 340–365.

Коритько Андрій Станіславович

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ: ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНІХ І МАРКЕТИНГОВИХ ПІДХОДІВ

Сучасна система освіти в Україні функціонує в умовах значних соціально-економічних, політичних та культурних змін, що суттєво впливають на ціннісні орієнтири молоді та її професійні наміри. У зв'язку з цим проблема ефективної профорієнтації набуває особливої актуальності. Зниження престижу педагогічної професії в суспільстві, відтік абітурієнтів до інших галузей, незадовільний рівень мотивації вступників до педагогічних спеціальностей вимагають пошуку нових підходів до організації профорієнтаційної роботи. Одним із перспективних напрямів є інтеграція педагогічних і маркетингових технологій з метою створення цілісної системи професійного самовизначення молоді.

Професійна орієнтація має бути спрямована не лише на інформування учнів про світ професій, але й на формування стійкого інтересу до певної галузі, розвиток внутрішньої мотивації, рефлексію власних нахилів і здібностей. У цьому процесі педагогічні умови відіграють ключову роль, адже саме вчитель, шкільне середовище, навчальні курси та позакласні заходи формують освітній простір, у якому відбувається професійна ідентифікація учня. До основних педагогічних умов, що забезпечують ефективність профорієнтаційної діяльності, можна віднести створення інформаційно насиченого середовища, забезпечення міжпредметної інтеграції, розвиток наставництва, участь учнів у соціально значущих проєктах, формування позитивного іміджу професій через особистісно орієнтоване спілкування [3].

У сучасному контексті надзвичайно важливою є потреба у використанні маркетингових інструментів, які дозволяють не лише ефективно доносити інформацію до цільової аудиторії, але й формувати емоційне сприйняття професії, створювати мотиваційне середовище та актуалізувати позитивні приклади. Освітній маркетинг має на меті не просто рекламування закладів освіти, а побудову довіри, демонстрацію цінностей і можливостей, які надає обрана професійна траєкторія. Застосування маркетингових технологій у

профорієнтації дозволяє залучити широкий спектр засобів впливу: від візуального контенту, історій успіху та відеоінтерв'ю до SMM-кампаній, профільних челенджів, інтерактивних платформ і брендованого освітнього контенту.

Ефективність інтеграції освітніх і маркетингових підходів у профорієнтаційну діяльність значною мірою залежить від здатності педагогічної спільноти трансформувати традиційні методи роботи відповідно до потреб нового покоління. Старшокласники – це цифрова аудиторія, яка орієнтується на динамічну, візуально привабливу інформацію, що містить емоційний компонент. Саме тому звичні класичні лекції про вибір професії дедалі частіше не дають бажаного ефекту. Натомість активне використання сторітелінгу, влоги, подкасти, медіаплатформи, ігрові технології можуть суттєво підвищити рівень зацікавленості учнів у педагогічній професії.

Важливим елементом профорієнтаційної стратегії є формування позитивного іміджу вчителя як професіонала, лідера думок, наставника та творця соціального капіталу. У цьому контексті маркетингові технології допомагають транслювати новий образ педагога – креативного, компетентного, інноваційного фахівця, здатного впливати на соціальні процеси. Такий імідж формується через публічні історії успіху, інтерв'ю з молодими педагогами, участь у соціальних проєктах, освітніх ініціативах, блогерстві та амбасадорстві. Школярі потребують прикладів для наслідування, а сучасні вчителі здатні стати цими прикладами за умови відповідної підготовки та підтримки з боку освітньої спільноти [2].

Не менш значущим є залучення педагогічних університетів до системної профорієнтаційної роботи. Вони можуть стати платформами для створення та просування якісного контенту про педагогічну діяльність, організації зустрічей учнів із викладачами й студентами, реалізації спільних проєктів зі школами. Студенти педагогічних спеціальностей, зокрема, можуть виступати у ролі молодих менторів, наставників, проводити майстер-класи, ділитися особистим досвідом – це сприяє розвитку горизонтальної комунікації та взаємної довіри між школярами та майбутніми педагогами [1].

Успішна інтеграція маркетингових технологій в освітню сферу потребує не лише технічного забезпечення, але й глибокої зміни мислення педагогів, їхньої готовності до нових форм комунікації, розуміння потреб сучасної молоді. Цей процес не є миттєвим, однак його поступова реалізація дозволить створити профорієнтаційну систему, орієнтовану на особистість учня, його мотивацію, інтереси й життєві цілі. Синергія педагогічних умов і маркетингових інструментів відкриває нові можливості для впровадження інноваційної профорієнтації, яка відповідає вимогам часу й потребам суспільства [4].

Таким чином, ефективна профорієнтація в умовах сучасного освітнього середовища має базуватися на інтеграції педагогічного супроводу та маркетингової стратегії, яка враховує вікові особливості молоді, культурний контекст, цифрову компетентність і соціальну активність здобувачів освіти. Упровадження такої моделі профорієнтації сприятиме формуванню позитивного

ставлення до педагогічної професії, підвищенню її привабливості та залученню мотивованих вступників до педагогічних спеціальностей. У перспективі це стане запорукою якісного оновлення освітньої галузі, розвитку людського капіталу та підвищення конкурентоспроможності української освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Астахова М., Носенко В., Ткачова Т. Модель профорієнтаційної роботи в закладі освіти. *Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти: методичні рекомендації*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2024. С. 14-23.
2. Остапенко А. Професійна орієнтація учнів: сучасний погляд на побудову ефективної системи роботи в закладі освіти. *Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти: методичні рекомендації*. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2024. С. 8-14.
3. *Професійна орієнтація в сучасній школі: кращі методичні розробки практичних психологів і соціальних педагогів малокомплектних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-виховних об'єднань, навчально-виховних комплексів : методичні рекомендації* [Електронні дані] / авт. кол. за наук. ред. І. І. Ткачук. - К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 115 с.
4. Телетова С. Г., Телетов О. С. Педагогічний маркетинг у діяльності навчальних закладів. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. № 3(2). С. 117-124.

Кравченко Ольга Данилівна

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Професійна підготовка майбутніх учителів в Україні відбувається в умовах глибоких соціокультурних трансформацій, спричинених повномасштабною війною, гуманітарною кризою, тривалим періодом дистанційного навчання та психологічною втомою як студентства, так і викладачів. Ці чинники істотно змінюють контекст педагогічної освіти: відбувається не лише переоцінка цінностей, а й посилення потреби у формуванні внутрішніх ресурсів, що здатні забезпечити психологічну стійкість, адаптивність, здатність до ефективної взаємодії в умовах невизначеності. У центрі цієї проблематики закономірно опиняється емоційний інтелект – інтегральна характеристика особистості, яка поєднує емоційну самосвідомість, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички, що є вкрай необхідними для функціонування в умовах кризи.

Війна, що триває на території України, накладає специфічний відбиток на психоемоційний стан молоді, зокрема студентів педагогічних спеціальностей. Постійна тривожність, відчуття втрати, невизначеність майбутнього, фрагментованість освітнього процесу та складнощі соціалізації під час дистанційного навчання знижують загальний рівень мотивації до професійного розвитку та ускладнюють формування цілісної професійної ідентичності. У таких умовах потреба у підтримці внутрішнього емоційного ресурсу, формуванні здатності до рефлексії, керування емоціями, збереження психічної

рівноваги та людяності в педагогічній взаємодії набуває не лише теоретичної, а й екзистенційної ваги.

Сьогодні педагог – це не лише носій знань, а й модератор емоційної атмосфери, лідер соціального впливу, координатор психологічної підтримки учнів у часи стресу й травми. Особливої значущості це набуває в роботі з дітьми, які самі переживають воєнний досвід, вимушене переміщення, розрив звичних соціальних зв'язків. Майбутній учитель має бути здатним розпізнавати емоційні стани інших, утримувати власну емоційну стабільність, формувати безпечне освітнє середовище попри зовнішні виклики. Відтак, розвиток емоційного інтелекту стає необхідною умовою не лише професійної зрілості, а й гуманної присутності в освітньому процесі.

Крім того, з урахуванням тривалого досвіду дистанційного навчання, коли канали комунікації суттєво обмежені, прояви емоційного інтелекту – як-от емпатійність, здатність «зчитувати» невербальні сигнали, тонкощі міжособистісної взаємодії – істотно трансформуються. Це створює додаткові труднощі у формуванні майбутнього вчителя як суб'єкта діалогу та співпраці [2]. Тож сьогодні йдеться не лише про збереження, а й про цілеспрямовану реставрацію й розвиток емоційного компонента професійного Я-профілю в умовах посткризового освітнього простору.

Значний внесок у дослідження емоційного інтелекту як особистісного чинника професійного становлення майбутнього вчителя зроблено як у межах зарубіжної, так і вітчизняної психологічної науки. У працях Дж. Маєра та П. Саловея емоційний інтелект розглядається як здатність до розпізнавання, розуміння, управління та використання емоцій для досягнення особистих і соціальних цілей. Д. Гоулмен розширив це розуміння, виокремивши п'ять базових складників – самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички – і підкресливши їхній зв'язок із ефективністю міжособистісної взаємодії [1]. Ці підходи лягли в основу сучасного осмислення емоційного інтелекту як складника професійної компетентності в соціономічних сферах, зокрема в освітній. У продовження цих концепцій вітчизняні дослідники розглядають емоційний інтелект як систему особистісних механізмів, що регулюють поведінку в педагогічній взаємодії. Науковці Т. Скорик та А. Міненко акцентують увагу на тому, що емоційний інтелект є підґрунтям професійної успішності майбутнього вчителя, оскільки забезпечує здатність до ефективної взаємодії в системі «вчитель – учні – батьки – педагогічний колектив» і виступає основою емоційної саморегуляції, емпатійності та психологічної стійкості педагога [5].

У дослідженнях О. Логвись емоційний інтелект постає як підґрунтя гуманістичної спрямованості професійної діяльності вчителя, що виявляється в емпатійній комунікації, емоційній підтримці й індивідуалізації навчального процесу [3]. О. Бреус пропонує трирівневу модель емоційного інтелекту (когнітивний, емоційний, поведінковий), яка дає змогу розглядати його як детермінанту емоційної готовності до професійної діяльності [2]. Виокремлені

нею типи готовності – оптимальний, достатній, несформований – відображають різний рівень здатності майбутніх учителів до саморегуляції та ефективної емоційної взаємодії. Л. Ракітянська підкреслює, що вчитель у сучасному світі функціонує в умовах непередбачуваності та соціальної невизначеності, тому саме емоційна зрілість, що ґрунтується на сформованому емоційному інтелекті, дозволяє йому зберігати суб'єктність, професійну автентичність і здатність до конструктивного впливу на інших [4]. Узагальнення цих підходів дає підстави розглядати емоційний інтелект як системоутворювальний фактор професійної самореалізації вчителя, що забезпечує інтеграцію раціонального, емоційного й морального вимірів його особистості.

Професійне становлення майбутнього вчителя є багатоаспектним, динамічним і внутрішньо суперечливим процесом, що охоплює не лише інтеріоризацію фахових знань, оволодіння дидактичними й методичними прийомами, а й глибоку трансформацію особистісної структури суб'єкта: перебудову ціннісних орієнтацій, перегляд і зміцнення мотиваційних засад, формування внутрішніх регулятивів поведінки, розвиток рефлексивності, моральної відповідальності та емоційної стійкості [3]. У центрі цього процесу постає особистість як суб'єкт педагогічної дії – активний, вмотивований, свідомий носій освітнього сенсу, здатний до діалогу з Іншим, до співпереживання, підтримки, делікатного впливу. В сучасних соціальних реаліях, позначених війною, втратами, дезінтеграцією освітнього простору, загостренням соціальних і психоемоційних криз, питання особистісної зрілості вчителя, його емоційної витривалості та внутрішньої зібраності набуває не лише професійного, а й цивілізаційного значення.

Одним із визначальних механізмів, що забезпечують особистісну інтеграцію майбутнього вчителя у професійне поле, виступає емоційний інтелект – складна система афективно-когнітивних регуляцій, що дозволяє людині розпізнавати, усвідомлювати, коригувати й конструктивно використовувати власні емоційні стани, а також точно зчитувати та розуміти емоційні сигнали інших. Емоційний інтелект є не просто якістю характеру чи елементом психологічної компетентності – він задає спосіб функціонування суб'єкта в гуманістично насиченому середовищі, спосіб буття в міжособистісному полі. У професійному становленні вчителя емоційний інтелект відіграє роль внутрішнього навігатора, який дозволяє зберігати орієнтацію в багатовимірному просторі емоційної взаємодії, витримувати високий рівень афективного навантаження, підтримувати психологічну безпеку як власну, так і тих, з ким він працює [5].

Структурно емоційний інтелект охоплює п'ять основних компонентів: емоційну самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички [2]. Кожен із цих компонентів пов'язаний із певною ланкою професійної функціональності вчителя. Емоційна самосвідомість формує основу для рефлексивного опрацювання власного досвіду, забезпечує здатність вчасно і точно зчитувати внутрішні реакції, розрізняти між первинною афективною

імпульсивністю та глибшим емоційним змістом переживань. Саме ця здатність дозволяє вчителю уникати емоційної неусвідомленості, яка може призводити до непродуктивного реагування на поведінку учнів, конфліктів у колективі, професійного виснаження. Емоційна самосвідомість – це джерело самоконтролю, самопідтримки та моральної витримки, необхідної для реалізації педагогічного впливу в умовах стресу чи непередбачуваності [4].

Емоційна саморегуляція, як свідчить практика, виступає найсильнішим бар'єром на шляху до професійного вигорання вчителя. Здатність не піддаватися деструктивним імпульсам, утримувати власну афективну рівновагу, моделювати спокій навіть у надзвичайно конфліктогенних умовах є однією з базових рис емоційно зрілої професійної особистості. Ця здатність формується не стихійно, а в результаті послідовної рефлексії, самоспостереження, психоемоційного тренінгу. Саморегуляція є також чинником авторитету: учитель, який не втрачає витримки, не вдається до емоційної агресії, зберігає чіткість суджень – викликає довіру, формує навколо себе простір передбачуваності та психологічної безпеки [4]. У шкільному контексті це надзвичайно важливо – особливо зараз, коли дитяча психіка ослаблена постійними тривожними сигналами, страхами, невизначеністю.

Наступною центральною складовою емоційного інтелекту є емпатія – здатність інтуїтивно, на основі афективного резонансу, уловлювати емоційні стани інших, бачити їхній внутрішній світ без проєкції власних уявлень, відчувати біль, невпевненість, сплутаність дитини не як абстрактні прояви, а як живу реальність, до якої педагог етично залучений. Емпатія не є сентиментальністю чи м'якістю характеру. Вона є складним механізмом моральної відповідальності, емоційного утримування іншого в полі власної присутності. Без емпатії неможлива якісна підтримка, неможлива глибока диференційована педагогічна дія, неможливе створення атмосфери довіри й прийняття. Сьогодні, коли українські школярі все частіше потрапляють у ситуації втрати, розлуки, переміщення, розщеплення родинного середовища, саме емпатійна чутливість учителя стає точкою входу в безпечний освітній простір.

Не можна недооцінювати і роль соціальних навичок як завершального компонента емоційного інтелекту. Йдеться не лише про комунікативну компетентність у вузькому сенсі, а про здатність будувати діалог, витримувати психологічну дистанцію, вести за собою, долати опір, знаходити баланс між директивністю та гнучкістю [5]. Усе це – питання не лише техніки, а передусім глибини внутрішньої афективної врівноваженості й соціально-моральної налаштованості суб'єкта педагогічної дії.

Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя можливе лише за умови глибокої перебудови педагогічної освіти. Йдеться не про додавання окремого курсу з емоційної компетентності, а про інтеграцію емоційного досвіду в усі рівні освітнього процесу: від змістового до процесуального. Це передбачає включення майбутніх педагогів у емоційно насичені ситуації, розгортання

навчальних модулів через проблеми переживань, співпереживання, прийняття. Практика підготовки вчителя має бути перетворена з інформаційно-технічної в афективно-гуманістичну, де особистісне зростання відбувається не в обхід, а через живий досвід – пережитий, осмислений, трансформований у професійний зміст.

Останньою, але надзвичайно вагомою умовою є формування зрілої професійної Я-концепції. Образ себе як вчителя, у якому емоційна компетентність не є слабкістю, а силою; не є перешкодою, а опорою; не є надлишком, а центром професійної суб'єктності – саме такий образ має утвердитися в особистості майбутнього фахівця. Це дає йому внутрішній фундамент для витримування професійних викликів, для прийняття складних рішень, для надання підтримки іншим, коли вона справді потрібна [2].

Емоційний інтелект у цьому розумінні – не допоміжна навичка, не один із модулів компетентності, а спосіб існування професійної особистості в полі взаємодії, підтримки, спільності. І саме тому його розвиток має стати не рекомендацією, а стратегічним імперативом педагогічної освіти України в умовах суспільної та моральної кризи.

Отже, сучасний педагогічний простір, у якому формуються майбутні вчителі, позначений множинними викликами – від глобальної нестабільності до локальних криз освіти, спричинених війною, дистанційним навчанням, емоційним виснаженням. За таких умов сам факт професійного становлення більше не може розглядатися винятково як академічне чи технологічне набуття компетентностей. Йдеться про глибинний процес особистісної інтеграції, де емоційний інтелект відіграє роль не периферійного ресурсу, а структурного чинника здатності майбутнього вчителя бути носієм психологічної підтримки, морального лідерства й соціального балансу в освітньому середовищі.

Емоційний інтелект дозволяє поєднати когнітивну й емоційну сфери особистості, забезпечуючи цілісну форму професійної суб'єктності. Він виступає не лише як система навичок регуляції емоцій, а як внутрішній механізм розуміння сенсів педагогічної діяльності, визначення меж власної відповідальності, етичної чутливості та емпатійної присутності в житті іншої людини. У цьому сенсі розвиток емоційного інтелекту – це не лише педагогічне завдання, а етичне зобов'язання освіти, яка формує не просто фахівця, а носія людяності в умовах дестабілізованого світу. У системі підготовки майбутніх учителів це означає потребу в переосмисленні пріоритетів: від формального знання – до живої компетентності бути поруч, розуміти, витримувати, підтримувати. Саме так емоційний інтелект стає не характеристикою особистості, а способом її професійного існування.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект/ Пер. з англ.. С.Л. Гумецької. Харків: Віват, 2019. 512 с.
2. Бреус О. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 245 с.

3. Логвись О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітньої євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Спецвипуск. С. 70–77.

4. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки)*. 2018. № 3–4 (56–57). С. 36–42.

5. Скорик Т. В., Міненко А. О. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу* : зб. матеріал. четвертих всеукр. пед. читань присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової. Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І. 2019. С. 317-320.

Лебедик Леся Вікторівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система позашкільної освіти в Україні зазнає значних трансформацій, що вимагає підготовки педагогічних кадрів нової генерації, здатних творчо, гнучко і результативно діяти в умовах змін. Формування професійної майстерності майбутнього педагога позашкільної освіти є запорукою розвитку індивідуальності дитини, реалізації її потенціалу в умовах вільного освітнього вибору.

У цьому дослідженні, спираючись на наші попередні напрацювання (Лебедик, 2023; 2024; Лозицька, Лебедик, 2022) та інші роботи (Удовика, Стрельников, 2012), розкриємо сутність, структуру та основні напрями формування професійної майстерності майбутніх педагогів позашкільної освіти; проаналізуємо особливості організації педагогічної практики, значення інноваційних технологій та роль самоосвітньої діяльності; окреслимо сучасні виклики та перспективи підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері позашкільної освіти в умовах трансформаційних змін в освітній системі України.

Стосовно сутності поняття «професійна майстерність педагога позашкільної освіти», зазначимо, що професійна майстерність трактується як інтегральна якість особистості педагога позашкільної освіти, що включає фахові знання, уміння, навички, методичну компетентність, педагогічну інтуїцію, креативність, комунікативну культуру, емоційну врівноваженість, здатність до рефлексії та самоаналізу.

Педагогічна майстерність є комплексом властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності педагога позашкільної освіти, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. У цьому визначені слід наголосити на таких особливостях: 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворючим чинником є гуманістична спрямованість; 2) підвалиною професійної майстерності є

професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що само організовується); 3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал педагога позашкільної освіти, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності (Лозицька, Лебедик, 2022, с. 157–160). В умовах позашкільної освіти майстерність педагога тісно пов'язана з умінням організувати дитяче об'єднання, гурток, проєктну чи творчу діяльність (Лебедик, 2023; 2024).

Особливостями формування професійної майстерності майбутніх педагогів здійснюється у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, де значна увага приділяється поєднанню теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Особливе значення має реалізація компетентнісного підходу, який передбачає формування ключових і фахових компетентностей, готовності до інноваційної діяльності та професійного саморозвитку.

Важливим складником формування майстерності педагога позашкільної освіти є педагогічна практика, під час якої студент навчається застосовувати здобуті знання у конкретному педагогічному середовищі, отримує досвід взаємодії з дітьми, набуває навичок проєктування, аналізу та оцінювання власної діяльності. Педагогічна майстерність виявляється не в теоретичних знаннях, а в конкретній діяльності. Спілкуючись з вихованцями, майбутній фахівець позашкільної освіти вивчає їх індивідуальні і особистісні особливості, отримує інформацію про ціннісні орієнтації, міжособистісні відносини, про причини тих або інших дій, вчинків. Спілкування регулює спільну діяльність фахівця позашкільної освіти і вихованців, забезпечує їх взаємодію, сприяє ефективності педагогічного процесу. Практикою підтверджено, що нові технології навчання і виховання «працюють» у позашкільній освіті тільки за педагогічно продуманого спілкування (Лозицька, Лебедик, 2022, с. 157–160).

У підготовці магістрів освітньої програми «Позашкільна освіта» велику увагу звертаємо на дотримання педагогічних принципів Антона Макаренка – гласності, паралельної дії, відносин відповідальної залежності, системи перспективних ліній та інших, адже вони спрямовуються на те, щоб викликати у дитини кращі якості, забезпечити їй радісне самопочуття, захищеність, впевненість у власних силах, сформувати постійну потребу розвитку і руху вперед (Лебедик, 2023, с. 81). Магістри позашкільної освіти мають навчитися використовувати принципи виховання А. Макаренка: а) повага і вимогливість; б) правдивість і відвертість; в) принциповість; г) піклування і увага, знання; д) вправи; е) загартування; є) праця; ж) колектив; з) сім'я; перше дитинство, кількість любові і міра суворості; к) дитяча радість, гра; л) покарання і нагорода; виховання у системі А. Макаренка принципово відрізнялося від «буржуазного», індивідуального, орієнтованого на пристосування до боротьби за існування, виховувалася людина-колективіст, у якої немає протиставлення особистих і

колективних інтересів (Лебедик, 2023, с. 81; Лебедик, 2023, с. 124–131; Лозицька, Лебедик, 2022, с. 157–160).

Слід також звернути увагу на інноваційні технології у підготовці педагога позашкільної освіти. До ефективних інструментів формування професійної майстерності належать: кейс-метод, проєктне навчання, імітаційні й тренінгові технології, рефлексивні практики, STEAM-методика, технології розвитку критичного мислення. Вони дозволяють сформувати активну позицію майбутнього педагога, розвивати його професійну гнучкість, здатність до ефективної міжособистісної комунікації, творчого вирішення педагогічних завдань (Лебедик, 2024, с. 160–167).

Також важливою умовою досягнення професійної майстерності є безперервна самоосвіта, участь у професійних конкурсах, науково-практичних конференціях, майстер-класах, педагогічних читаннях. Формування установки на саморозвиток є запорукою життєздатності майбутнього педагога у динамічному освітньому середовищі (Удовика, Стрельніков, 2012, с. 206–211).

Отже, професійна майстерність майбутнього педагога позашкільної освіти формується як багатокомпонентне утворення у процесі системної, інтегрованої підготовки, що охоплює знання, практичну, особистісну та аксіологічну сфери. Її розвиток є передумовою якісної реалізації завдань позашкільної освіти в умовах викликів сьогодення та вимог сталого розвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в пошуку шляхів отримання кращих результатів у зростанні педагогічної майстерності майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. В. Використання педагогічної спадщини А. Макаренка у змісті підготовки магістрів освітньої програми «Позашкільна освіта». *Слово і справа Антона Макаренка: український та європейський контексти* : матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 16-17 березня 2023 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 16-17 берез. 2023 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 358 с. С. 81–83.

2. Лебедик Л. В. Місце педагогічної спадщини Антона Макаренка у змістові підготовки майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. Вип. 31. С. 124–131.

3. Лебедик Л. Проєктування технологій і форм організації навчання майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти у контексті педагогічної спадщини А. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2024. Вип. 33. С. 160–167.

4. Лозицька М. О., Лебедик Л. В. Формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічний пошук* : зб. студентських наук. пр. за матеріалами IV Всеукр. студентської наук.-практ. інтернет-конф. «Дошкільна освіта України в контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» 17 трав. 2022 р. Глухів : Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2022. 298 с. С. 157–160.

5. Удовика Т. К., Стрельніков В. Ю. Формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів ВНЗ в умовах магістратури. *Зб. наук. статей магістрів факультету харчових*

**Лесик Анастасія Ігорівна
Губарь Ольга Григорівна**

ЕФЕКТИВНИЙ ФАХІВЕЦЬ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РОЛЬ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Трансформація освітньої парадигми в Україні, спрямована на створення інклюзивного освітнього середовища, актуалізує питання професійної компетентності фахівців спеціальної освіти. Сучасні соціально-економічні виклики, зумовлені воєнним станом та необхідністю відновлення освітньої інфраструктури, посилюють значущість ролі педагога-дефектолога в забезпеченні освітніх потреб дітей з особливими потребами.

Імплементация міжнародних стандартів освіти осіб з особливими потребами, реформування національної освітньої системи та євроінтеграційні процеси зумовлюють необхідність переосмислення ролі та функцій фахівця спеціальної освіти. Згідно з даними Міністерства освіти і науки України, кількість дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах загальної середньої освіти, щорічно зростає на 12-15%, що потребує відповідного кадрового забезпечення та підвищення професійної компетентності педагогів.

Актуальність дослідження посилюється необхідністю формування нового покоління фахівців спеціальної освіти, здатних працювати в умовах цифровізації освітнього процесу, впроваджувати інноваційні корекційно-розвивальні технології та забезпечувати якісну освітню підтримку дітей з різними нозологіями в інклюзивному середовищі.

Проблематика професійної підготовки та діяльності фахівців спеціальної освіти знайшла широке висвітлення в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретичні засади спеціальної освіти розроблені в дослідженнях В. Бондаря, В. Засенка, А. Колупаєвої, які обґрунтували концептуальні підходи до організації інклюзивного навчання в Україні.

Питання професійних компетентностей педагога-дефектолога досліджували С. Миронова, Н.Пахомова, В. Синьов, З. Шевців, які визначили структуру та зміст професійної підготовки фахівців галузі. Особливості роботи в інклюзивному освітньому середовищі проаналізовано в працях О. Таранченко, Ю. Найди, М. Порошенко.

Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців спеціальної освіти представлено в роботах Європейського агентства з питань розвитку спеціальної освіти, дослідженнях Дж. Девіса, С. Форемана, які обґрунтували міжнародні стандарти професійної компетентності педагогів інклюзивної освіти.

Попри значний обсяг наукових розвідок, недостатньо дослідженими залишаються питання адаптації професійних компетентностей фахівців спеціальної освіти до викликів сучасного освітнього простору України, зокрема в умовах воєнного стану та постконфліктного відновлення освітньої системи.

Метою нашого дослідження було: визначення ключових професійних компетентностей ефективного фахівця спеціальної освіти та охарактеризувати його роль у сучасному освітньому просторі України.

Теоретичні засади професійної діяльності фахівця спеціальної освіти

Спеціальна освіта як галузь педагогічної науки та практики характеризується міждисциплінарним підходом до вивчення закономірностей навчання, виховання та розвитку осіб з особливими освітніми потребами. Професійна діяльність фахівця спеціальної освіти базується на фундаментальних принципах корекційної педагогіки, спеціальної психології, медичних знаннях та сучасних технологіях реабілітації.

Концептуальні засади професійної підготовки педагогів-дефектологів в Україні ґрунтуються на компетентнісному підході, що передбачає формування інтегрованої здатності до розв'язання професійних завдань у сфері спеціальної освіти. Теоретичний фундамент професійної діяльності включає знання з нейропсихології, психолінгвістики, соціальної педагогіки, інклюзивної освіти та асистивних технологій.

Структура професійних компетентностей фахівця спеціальної освіти

Професійна компетентність фахівця спеціальної освіти являє собою інтегровану характеристику особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного здійснення корекційно-розвивальної діяльності.

Діагностично-аналітична компетентність передбачає здатність до комплексного вивчення особливостей психофізичного розвитку дитини, визначення характеру та ступеня порушень, прогнозування можливостей корекції та компенсації. Ця компетентність включає володіння методами психолого-педагогічної діагностики, здатність до інтерпретації результатів обстеження та розробки індивідуальних корекційно-розвивальних програм.

Корекційно-розвивальна компетентність охоплює систему знань та умінь щодо планування, організації та реалізації корекційно-педагогічного впливу. Фахівець повинен володіти різноманітними методиками корекційної роботи, здатністю адаптувати навчальні програми, створювати спеціальне освітнє середовище та забезпечувати індивідуальний підхід до кожної дитини.

Консультативно-просвітницька компетентність включає здатність до надання кваліфікованої допомоги батькам, педагогам та іншим учасникам освітнього процесу з питань навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами. Це передбачає володіння технологіями психологічного консультування, груповою та індивідуальною роботою з сім'ями, організацією просвітницьких заходів.

Інклюзивна компетентність характеризується готовністю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, здатністю до міждисциплінарної взаємодії з командою фахівців, створення безбар'єрного освітнього простору та забезпечення соціальної інтеграції дітей з особливими потребами.

Інформаційно-цифрова компетентність у сучасних умовах набуває особливого значення та включає володіння цифровими технологіями навчання, здатність використовувати спеціалізоване програмне забезпечення, онлайн-платформи для корекційно-розвивальної роботи та дистанційного супроводу дітей з особливими потребами.

Роль фахівця спеціальної освіти в сучасному освітньому просторі

У контексті реформування освітньої системи України та імплементації принципів інклюзивної освіти роль фахівця спеціальної освіти набуває багатовимірного характеру та включає декілька ключових функцій.

Координаційно-методична роль передбачає організацію міждисциплінарної взаємодії між різними фахівцями для забезпечення комплексного підходу до корекційно-розвивальної роботи. Педагог-дефектолог координує розробку та реалізацію індивідуальних програм розвитку, забезпечує узгодженість дій усіх учасників освітнього процесу, здійснює методичний супровід педагогічного колективу.

Адвокативно-захисна роль полягає в захисті прав дітей з особливими потребами на якісну освіту, створенні умов для їх повноцінної участі в суспільному житті. Фахівець виступає посередником між дитиною, сім'єю та освітньою системою, сприяючи подоланню бар'єрів, упереджень та дискримінаційних практик.

Інноваційно-розвивальна роль характеризується впровадженням сучасних технологій корекційно-розвивальної роботи, використанням асистивних та інформаційно-комунікаційних технологій, розробкою адаптованих освітніх матеріалів. Фахівець повинен бути готовим до постійного професійного розвитку та оновлення методичного інструментарію.

Виклики та перспективи розвитку спеціальної освіти

Трансформація системи спеціальної освіти України відбувається в умовах значних соціально-економічних змін та воєнного стану, що створює специфічні виклики для галузі. Серед пріоритетних проблем слід виділити дефіцит висококваліфікованих педагогів-дефектологів, особливо в сільській місцевості, недосконалість нормативно-правової бази інклюзивної освіти та обмеженість ресурсного забезпечення корекційно-розвивальних програм.

Особливої уваги потребує питання професійного вигорання фахівців спеціальної освіти, зумовленого високим рівнем психоемоційного навантаження та недостатністю соціальної підтримки. Актуальною залишається проблема подолання стереотипів та упереджень щодо можливостей дітей з особливими потребами в суспільстві.

Перспективні напрями розвитку галузі пов'язані з цифровізацією освітнього процесу та впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних

технологій у корекційно-діагностичну роботу. Міжнародне співробітництво в рамках програм ЄС відкриває можливості для обміну досвідом та впровадження інноваційних методик реабілітації. Створення мережі ресурсних центрів та розвиток дистанційних форм навчання сприятимуть підвищенню доступності спеціальних освітніх послуг по всій території України.

Ефективність діяльності фахівців спеціальної освіти в сучасній Україні тісно пов'язана зі сформованістю комплексу професійних компетентностей, які охоплюють діагностичну, корекційну, консультативну, інклюзивну та інформаційно-цифрову складові. Ці фахівці виконують багатофункціональну роль, що включає координацію, захист інтересів та інноваційний розвиток. Сучасні виклики, зокрема воєнний стан, дефіцит кадрів та цифровізація, вимагають системного підходу до модернізації їхньої підготовки, постійного професійного розвитку та психологічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsiyi-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti> (дата звернення: 15.05.2025).
2. Миронова С. Педагогіка інклюзивної освіти : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 312 с.
3. Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.07.2020 № 876-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-2020-%D1%80> (дата звернення: 20.05.2025).
4. Синьов В. Корекційна психопедагогіка : підручник. Київ : Видавничий дім "Слово", 2018. 368 с.
5. Таранченко О. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.
6. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 248 с.
7. European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher Education for Inclusion : International Literature Review. Brussels : European Agency for Development in Special Needs Education, 2020. 156 p.

**Мишко Надія Мирославівна
Топчанюк Ірина Михайлівна**

ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Становлення майбутнього психолога в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти охоплює не лише засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, але й формування професійно орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій, а також спеціальних компетентностей, необхідних для ефективної фахової діяльності. Важливою складовою цього процесу є соціалізація особистості студента, яка зумовлюється його індивідуально-

психологічними особливостями та характером взаємодії з соціальним середовищем.

У контексті сучасних суспільних викликів майбутні психологи вже на етапі навчання мають усвідомлювати затребуваність свого інтелектуального й творчого потенціалу на ринку праці. У процесі підготовки необхідно не лише формувати систему фахових знань, умінь і навичок, а й забезпечити розвиток особистісних якостей, серед яких – мобільність, готовність до змін, здатність до ефективної адаптації в нових умовах. Окрім цього, важливими чинниками професійного становлення виступають чітка професійна спрямованість, внутрішня мотивація до самореалізації у фаховій діяльності, а також особистісна готовність діяти в умовах динамічної ринкової економіки.

Особливо важливою якістю в контексті професійного становлення майбутнього психолога є сформованість стресостійкості – здатності зберігати оптимальне функціонування в умовах тривалої психоемоційної напруги. Це зумовлено ризиком розвитку феномена емоційного вигорання, з яким фахівці-початківці можуть зіткнутися вже під час навчання у вищому навчальному закладі.

Загалом схильність до емоційного вигорання є доволі поширеною серед представників професій соціального типу («людина-людина»), які характеризуються високим рівнем міжособистісної взаємодії, емоційного навантаження та постійною необхідністю вирішувати складні проблеми інших людей. У зв'язку з цим, проблема вивчення чинників та показників емоційного вигорання в майбутніх психологів на етапі фахової підготовки набуває особливої актуальності, оскільки безпосередньо впливає на їхню подальшу професійну ефективність, емоційне благополуччя та готовність до роботи в умовах високого емоційного навантаження.

Проблема синдрому емоційного вигорання знайшла широке відображення у працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, що аналізують його зміст, структуру та методи діагностики. Серед них варто відзначити Х. Фрейденбергера, К. Маслач, У. Шуфелі, В. Бойка, Н. Водоп'янову, С. Максименка, Л. Карамушку, Г. Ложкіна, М. Смульсона, Т. Форманюк, Т. Зайчикову, А. Юр'єва, І. Куща, М. Буриша, Н. Левицьку, О. Старченкову та інших.

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури дозволяє охарактеризувати синдром емоційного вигорання як:

- стан фізичного й психічного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях;
- комбінацію фізичного, емоційного та когнітивного виснаження або стомлення;
- особистісну деформацію, яка виникає внаслідок напружених або утруднених взаємодій у системі «людина – людина»;

- стан професійної деформації, що включає втрату емпатії, розвиток негативного ставлення до професійної діяльності, зниження самооцінки та відчуття особистісного сенсу;
- хронічний психоемоційний стан, характерний для представників допоміжних професій, що постійно взаємодіють із людьми;
- процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, який проявляється у симптомах емоційного виснаження, ментальної втоми, відчуження, професійної незадоволеності;
- неспецифічну захисну реакцію психіки, що формується у відповідь на дію тривалих психотравмуючих чинників (Кіяшко, 2014).

Таким чином, синдром емоційного вигорання можна розглядати як складне багатокомпонентне явище, що охоплює фізичні, емоційні, когнітивні та особистісні аспекти діяльності людини, пов'язаної з інтенсивною міжособистісною взаємодією.

У межах нашого дослідження було здійснено емпіричне вивчення особливостей емоційного вигорання майбутніх психологів – студентів спеціальності «Психологія» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Метою дослідження було виявлення рівня вираженості основних компонентів синдрому емоційного вигорання у студентської молоді.

Для збору емпіричних даних застосовувалась методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка, яка дозволяє визначити не лише загальний рівень емоційного виснаження, а й окремі фази та симптомокомплекси, що формують структуру синдрому.

Як свідчать дані, найбільш вираженим компонентом емоційного вигорання у студентів є напруження, тоді як виснаження виявляється найменш інтенсивно.

Зокрема, у 51 % респондентів зафіксовано високий рівень вираженості компонента напруження в структурі емоційного вигорання. Такі студенти, як правило, незадоволені собою, схильні до переживання негативних емоцій у процесі навчання та професійної підготовки. У певних навчальних ситуаціях вони відчують себе «загнаними в кут» і сприймають ці ситуації як психотравмуючі. Для цієї групи характерні також відчуття тривожності, емоційної напруги, а подекуди – симптоми депресії, що зумовлено труднощами адаптації до освітнього середовища та засвоєння професійних ролей.

Водночас, у 25 % студентів компонент напруження не виявляється. Ці учасники дослідження демонструють переважно позитивне емоційне ставлення до навчання, сприймаючи його як корисний досвід, що сприяє особистісному і професійному зростанню. У їхньому досвіді відсутні ознаки психологічного травмування, що свідчить про наявність адаптивних ресурсів і конструктивного ставлення до навчального процесу.

Нами було зафіксовано, що 32% досліджуваних студентів характеризуються явно вираженою резистенцією як компонентом емоційного вигорання. Ці студенти переважно схильні до неадекватного вибіркового

емоційного реагування та емоційно-моральної дезорієнтації. Виявляється це у негативному ставленні до майбутньої професії та виникненні емоційних переживань, які не відповідають навчальним ситуаціям. У результаті відбувається розширення сфери економії емоцій, що має компенсаторний характер і спрямоване на зменшення психологічної напруги, пов'язаної з емоційним вигоранням під час професіоналізації.

Крім того, у даної групи досліджуваних спостерігається редукція міжособистісних зв'язків у навчальному колективі, що свідчить про наявність соціально-психологічних проблем у процесі адаптації до професійного навчання.

Водночас, для 25% студентів фаза резистенції як компонент емоційного вигорання в умовах професійної підготовки не характерна. Вони демонструють позитивне ставлення до навчання та навчальних завдань, адекватно реагують на них і схильні до вільного вираження власних емоцій. Ці студенти також мають широку сферу соціальних і професійних контактів.

Окрім цього, за результатами дослідження встановлено, що студентам практично не властивий компонент виснаження в структурі емоційного вигорання під час професійної підготовки. Переважна більшість досліджуваних (63%) позитивно ставляться до навчання, прагнуть розвивати професійно важливі навички та накопичувати знання, при цьому не відчувають емоційного відчуження.

Водночас, лише 14% студентів характеризуються емоційним та особистісним відчуженням в умовах професійної підготовки. Ця група вирізняється вираженим емоційним дефіцитом та негативною модальністю емоційних переживань, що свідчить про несформованість їх мотивації до професійного становлення, а також проблеми у навчальній діяльності та міжособистісних контактах (Ведюк, Мишко, 2023).

Таким чином, емоційне вигорання майбутніх психологів є актуальною проблемою, що потребує глибокого вивчення та уваги. За результатами проведеного дослідження встановлено, що найбільш вираженим компонентом емоційного вигорання студентів є напруження, тоді як компонент виснаження проявляється найменшою мірою. Для більшості майбутніх психологів характерний виражений рівень напруження, що супроводжується незадоволеністю собою, переживанням негативних емоцій у процесі навчання та професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Ведюк А. Є., Мишко Н. М. Психологічні особливості емоційного вигорання майбутніх психологів. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості* : зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 39-42.
2. Кіяшко О. О. Емоційне вигорання та його вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. К. : Вид-во НПУ, 2014. Вип. 45 (69). С. 144–149.
3. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія*. № 1150. Харків, 2015. С. 30–34.

ВПЛИВ ХОРОВОГО СПІВУ НА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Якість вітчизняної системи освіти визначається багатьма чинниками, зокрема соціально-економічними, політичними, соціокультурними, а також трансформаційними пошуками державних і наукових установ. Однак центральними суб'єктами освітнього процесу були, є й залишаються учителі й учні. Від підготовки майбутнього вчителя, сформованості його загальних і професійних компетентностей, особистісних якостей і педагогічної майстерності залежить результативність освіти молодого покоління.

Сутність педагогічної майстерності досліджували І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. А. Лавріненко, Л. В. Малаканова, О. Г. Мирошник, Н. М. Пивовар, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко, О. Г. Штепа та ін.; роль мистецтва в професійному становленні вчителя вивчали М. В. Гриньова, В. С. Ірклієнко, О. О. Лобач, Н. Є. Миропольська, О. М. Отич, Г. М. Падалка, А. М. Растригіна, О. П. Рудницька, Т. Б. Стратан, Н. В. Сулаєва, О. П. Щолокова та ін., зокрема розвивально-виховний потенціал хорового мистецтва розглядали А. Т. Авдієвський, Н. І. Гречаник, Н. Ю. Дем'янко, І. Г. Коваленко, Ю. В. Комишан, Г. С. Левченко, Л. В. Остапенко, Т. А. Смирнова та ін.

В Україні та далеко за її межами відома школа педагогічної майстерності доктора філософських наук, професора, академіка Івана Андрійовича Зязюна, яку він створив разом із своїми однодумцями (Т. І. Гавакова, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник (Самещенко), В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, А. І. Шумська та ін.) на базі Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка (нині – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка). Школа педагогічної майстерності ґрунтувалася на виважених концептуальних ідеях, чітко визначеному категоріально-поняттєвому апараті, ретельно розробленому науково-методичному комплексі, які були апробовані в практиці підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей та впроваджені в діяльність вітчизняних і зарубіжних навчальних закладів (Зязюн, 2000; Лавріненко, 2009).

Ми дотримуємося визначення ключового поняття, запропонованого школою І. А. Зязюна, де «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі». Структуру феномену складають чотири складники: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка (Педагогічна майстерність, 2008, с. 30-31). У нашому повідомленні ми більш детально зупинимося на останньому структурному компоненті педагогічної майстерності. Педагогічна техніка як

уміння використовувати психофізіологічний апарат задля виховної дії на учнів включає прийоми володіння собою і впливу на інших вербальними й невербальними засобами (там само, с. 36), зокрема голосом.

Голос учителя – найголовніший інструмент його професійної діяльності, від якості якого залежить ефективність самопрезентації, реалізація мети й завдань уроку, будь-яких творчих і виховних проєктів, формального й неформального спілкування з учнями, кожної педагогічної дії, урешті-решт, професійне довголіття (часто педагоги мають залишати роботу через професійні захворювання голосового апарату). Володіння голосом – один із критеріїв педагогічної майстерності вчителя. На думку К. С. Станіславського, голос має «бути яскравим, барвистим, надзвичайно чутливим, чуйним, чарівним», щоб виражати творче самопочуття вчителя, а також розмаїття людських переживань, стосунків і ставлень.

До голосу вчителя висуваються дуже високі професійні вимоги: властивості голосу – широкий голосовий діапазон та його рівність на всьому діапазоні, правильне голосоведіння (резонатори, регістри) та звукоутворення, приємний тембр, адекватна ситуації сила голосу, благозвучність, рухливість, чистота, гнучкість, проникливість (здатність долати шумові бар'єри та відстані); формальні характеристики мовлення – чіткість артикуляції та дикції згідно з правилами орфоепії, прийнятний темпоритм, плинність і плавність, правильне мовленнєве дихання, інтонаційне багатство, яскравість, виразність, активність, свобода; витривалість голосу.

Як засвідчує мистецько-педагогічний досвід, голос учителя найкраще розвивається в процесі хорового співу, де формуються вокально-хорові навички (дикція та артикуляція, співоче дихання й опора звуку, точне інтонування, звуковидобування, голосоведення й звукоутворення тощо), розширюється діапазон, здійснюється цілеспрямована робота над рухливістю, гнучкістю, виразністю та іншими властивостями голосу й мовлення. Крім того, на формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя впливають естетична співацька постава, яка стає у пригоді під час його самопрезентації; ансамблевий спів, котрий привчає слухати й відчувати один одного, сприяє розвитку емпатії, комунікативності, діалогічності, загалом гуманістичної спрямованості особистості. Виконання найрізноманітнішого за жанром і характером пісенного репертуару розвиває у студентів інтонаційне багатство, яскравість, виразність, вербальну та музичну пам'ять, а численні репетиції, виступи в сприятливих / несприятливих умовах гартують витривалість голосу та вольові якості особистості вчителя, необхідні в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

З огляду на це в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка створено численні вокальні й хорові студентські колективи різних жанрових напрямів:

1) *народний* – український народний хор «Калина», у сучасній назві якого закарбовано пам'ять про його фундатора й художнього керівника впродовж

1979-2022 років Григорія Левченка (нині керує колективом заслужений діяч мистецтв України Є. М. Московка); народний фольклорний ансамбль «Жива вода», що сьогодні носить ім'я свого засновника Павла Бакланова (керівник – заслужений діяч мистецтв України Л. М. Бакланова); капела бандуристів філологічного факультету «Лілея» під орудою Л. І. Головні; чоловічий вокальний ансамбль історичного факультету «Чебрець» (засновник – доцент, а нині доктор педагогічних наук, професор О. А. Лавріненко; натеper очолює колектив Л. Співак); жіночий пісенно-фольклорний гурт «Черемшина» того факультету (керівник – Л. Співак);

2) *академічний* – народна академічна хорова капела, камерний хор «Гілея», камерний хоровий ансамбль «Слов'янський світанок» – усі колективи започатковані й керовані заслуженим працівником культури України, доцентом П. Т. Лиманським (1981-2001 рр.); жіноча хорова капела під орудою провідних фахівців кафедри музики доцента Н. Ю. Дем'янка, старшого викладача С. О. Подворної); камерний хор імені Павла Лиманського психолого-педагогічного факультету, який у різні роки очолювали В. В. Сидоров і Ю. В. Пелєвіна; жіночий вокальний ансамбль «Тисяча років музики» історичного факультету (фундатор і керівник – доктор педагогічних наук, професор І. В. Цебрій); жіночий камерний хор факультету початкової освіти (керівник – П. Л. Ярмицька); чоловічий ансамбль духовної музики «Благовіст» (керівник – доцент кафедри музики М. Д. Маріо); ансамбль дитячої пісні (керівник – О. О. Шовкомуд);

3) *естрадний* – естрадно-музичний центр «Вікторія» (засновник і керманич із 1979 року старший викладач кафедри музики С. В. Вовченко); жіночий вокальний ансамбль «Свічадо» (фундатор і керівник – старший викладач кафедри музики Н. М. Ремезова); джазовий ансамбль психолого-педагогічного факультету під орудою Л. В. Литовченко (нині – кандидат педагогічних наук, доцент); квартет сучасної музики у складі Аркадія і Наталії Дем'янка (нині – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри музики імені Григорія Левченка), Юрія Роя, Тетяни Магомедової (нині – заслужений працівник культури України, директор Полтавської міської школи мистецтв «Мала академія мистецтв» імені Раїси Кириченко); студія естрадної пісні «Glogia» (керівник – Л. Солод) (Зязюн, 2000; Кафедра музики..., 2014; Культурно-мистецькі осередки; Лавріненко, 2013; Сулаєва, 2013).

Більшість названих вище колективів і сьогодні функціонує в навчальному закладі завдяки підтримці ректора університету, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України М. В. Гриньової.

Про ефективність хорового співу як засобу розвитку педагогічної майстерності майбутніх фахівців засвідчують не лише успіхи учасників мистецьких колективів в освітній діяльності, але й бездоганна робота їхнього голосового апарату. За приклад може послугувуватись творче довголіття Михайла Олексійовича Герасименка – соліста українського народного хору «Калина» імені Григорія Левченка (з 1979 року), заслуженого працівника

культури України (1981 р.), викладача кафедри педагогічної майстерності та менеджменту з перших років її заснування, доцента (1994 р.) кафедри музики, який має сорокалітній педагогічний стаж. 46 (!!!) років Михайло Олексійович є незмінним і авторитетним солістом «Калини», а сьогодні ще й учасником Заслуженого ансамблю пісні і танцю України «Лтава» імені В. Ю. Міщенка при міському Будинку культури Полтави, де розпочинав свою творчу кар'єру в далекому 1965 році.

Отже, у нашому повідомленні ми проаналізували вплив хорового співу на розвиток педагогічної техніки майбутнього вчителя як складника його педагогічної майстерності, формування якої починається в процесі професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти (на прикладі діяльності мистецьких колективів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка). Побіжно торкнулися питань розвитку й інших структурних компонентів педагогічної майстерності, що потребує більш ретельного дослідження в майбутньому.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
2. Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: ретроспективний аналіз : монографія / ПНПУ імені В. Г. Короленка ; редкол. : Г. С. Левченко (гол. ред.) та ін. ; С. В. Вовченко, С. І. Глушкова, Ю. М. Гринь, Н. Ю. Дем'янюк та ін. ; [уклад. О. О. Лобач]. Полтава : АСМІ, 2014. 373 с.
3. Культурно-мистецькі осередки. *Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка*: офіційний сайт. URL: <http://pnpu.edu.ua/culturally-artistic-centers>
4. Лавріненко О. Музичне мистецтво в розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів: історична ретроспектива. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. праць / гол. ред. І. А. Зязюн ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ ; Полтава, 2013. Вип. 5. С. 75-88.
5. Лавріненко О. А. Педагогічна майстерність в історико-педагогічному вимірі: теорія, практика, поступ : монографія. Київ : СПД Богданова А. М., 2009. 328 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна ; Акад. педагогічної майстерності. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
7. Сулаєва Н. В. Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 408 с.

Нємцева Наталія

СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Зміни, які відбуваються з особистістю в процесі опанування професійної діяльності і самостійного її виконання, призводять до становлення особистості як професіонала. Рух особистості у просторі та часі професійної праці дістало назву професійного становлення суб'єкта діяльності. Професійне становлення особистості – це частина онтогенезу людини з початку формування професійних

намірів до закінчення активної професійної діяльності.

Дослідники виділяють уміння і якості, необхідні для позитивного результату значущої діяльності. Так, І. Бех [1] визначає вміння практично реалізувати мету й одержати результат тієї чи іншої дії, а також уміння співпрацювати й досягати згоди з учасниками кооперативної діяльності для досягнення спільної мети. М. Лукашевич [2] вважає, що успіх у професійній кар'єрі залежить від самоосвіти, саморозвитку особистості, тому здійснення програми саморозвитку допоможе наблизити рівень ділових якостей до тих вимог, які необхідні для успішної кар'єри.

Створення внутрішніх потенціалів професійно-особистісного становлення студента як фахівця – результат активної взаємодії особистості з соціально-професійними групами і засобами праці. У ній, як зазначають учені (В. Біблер, М. Каган, Л. Новікова та ін.), відбувається збагачення психіки. Результатом діяльності є не лише створення матеріальних і духовних цінностей, але також розвиток і перетворення особистості. Тобто, у професійно-особистісному становленні велике значення мають як соціальні умови, так і соціально-професійні типи та активність самої особистості [3]. Освіта, професійні знання і уміння, загальні і спеціальні здібності, соціально значущі і професійно важливі якості складають професійний потенціал розвитку фахівця. Реалізація потенціалу залежить від багатьох чинників: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особистості, її потреби в саморозвитку і самоактуалізації.

Усе вищезазначене вказує, що процес професійно-особистісного становлення студента розкривається на тлі загальних закономірностей професійної освіти і особистісного становлення студента. Такий підхід дозволив уточнити визначення даного поняття і представити його як обумовлений процес і в той же час такий, що саморозвивається, в якому компоненти культурно-освітнього середовища, що розглядаються як зовнішні причини, діють через внутрішні умови: наявність у студентів системи професійно-важливих знань, умінь і навичок, способів міжособистісної ділової взаємодії і спрямованості на творчу діяльність, що забезпечує їх послідовний рух від нижчого рівня професійного становлення до вищого – професійно-творчого самовдосконалення.

Науковці під педагогічними умовами професійного становлення студентів розуміють сукупність чинників (заходів, обставин, ситуацій), що забезпечують досягнення необхідного рівня готовності до професійної діяльності. При цьому перераховуються наступні зовнішні і внутрішні (суб'єктивні) умови:

- «зовнішні»: підготовленість викладача в плані володіння ним прийомами і методами активізації самоосвіти студентів; планування процесу підготовки до самоосвіти (відбір необхідних засобів і методів підготовки до самоосвіти, вибір критеріїв і способів вивчення готовності до здійснення самоосвіти, встановлення зворотного зв'язку і корекція самоутворюючого процесу);

- «внутрішні»: підготовленість студента до самоосвіти (озброєність

необхідними знаннями, уміннями і навичками самоосвіти) і особистісно-мотиваційна готовність до участі в цьому виді діяльності.

В. Корнєшук у якості рушійної сили розвитку здатності до пізнавальної самодіяльності в процесі професійного становлення аналізує взаємодію в педагогічному процесі. Автор виділяє наступні чинники формування у студентів вказаної здатності: ціннісно-смісловий характер взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; гуманістичний стиль взаємин в педагогічному процесі; креативний простір взаємодії, що створюється в освітньому процесі.

Основою для формування цих чинників, на думку автора, служать духовність і характер міжособистісних стосунків. У дію зазначені чинники приводять наступні педагогічні умови: посилення феноменологічного осмислення власної наукової і освітньої діяльності; використання рефлексивно-креативного підходу до організації діяльності в контексті перспективи ефективної професійної самореалізації; створення комунікативних подій, що спрямовують пізнавальну самодіяльність на наступне професійне самовизначення [4].

Зазначимо, що усі сформульовані умови «є взаємодоповнюючими один по відношенню до одного і забезпечують вплив тільки в сукупності».

Що стосується процесів професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів, то для їх актуалізації потрібний, передусім, розвиваючий простір. У його якості виступає сукупність відповідних зовнішніх умов, в яких протікає діяльність студента (обставини, зовнішні та внутрішні умови, предмети діяльності та ін.).

Основними вимогами до майбутніх педагогів виступають «необхідність постійного вдосконалення особистісних характеристик, підвищення здобутих і набутих нових знань, орієнтація на зростання професійної майстерності». Важливою є також здатність до самоконтролю, аналізу своєї особистості і діяльності, рефлексії.

Визначення професійної поведінки майбутнього педагога пов'язане з самодіагностикою, самооцінкою, самопрограмуванням й іншими актами рефлексії студента, спрямованими на реалізацію своїх потенційних особливостей у професійній діяльності.

Слід звернути увагу на процес становлення особистості, яка є суб'єктом соціальних стосунків і активної діяльності, наділеної властивостями, якостями, здібностями, що дозволяють реалізувати себе .

Спираючись на наукові дослідження психологів і педагогів, вважаємо, що професійно-особистісне становлення здійснюється на основі розвитку таких сфер індивідуальності: мотиваційної – спрямованість на професійну діяльність, прагнення до успіху; когнітивної – компетентність, діяльнісної – організаторські схильності, відповідальність, готовність до ризику, самовладання, комунікабельність, рефлексивної – здатність усвідомлення своїх професійно важливих і особистісно значущих якостей; сформованість здатності до самоаналізу; самокритичність.

Отже, професійно-особистісне становлення – це складне інтегроване утворення, що виражає єдність і взаємозв'язок мотиваційної, когнітивної, діяльнісної, рефлексивної сфер розвитку особистості. В основі процесу професійно-особистісного становлення лежать розуміння людиною себе як особистості; розуміння життєвих сенсів, мотивація до професійної діяльності, що проявляється в активності, розуміння особистістю життя як діяльності, володіння професійними компетенціями, рефлексія, яка допомагає зрозуміти рівень розвитку готовності. Професійно-особистісне становлення можна визначити як «перехід особистості в стан перманентного самобудівництва, що стає звичною діяльністю, що отримала стабільний ціннісний статус, продуктивно пов'язаній з сутнісними характеристиками зрілої особистості – рефлексивністю, креативністю, самостійністю, здатністю до різноманітної праці [4, 62]. З урахуванням особливостей впливу особистісно-орієнтованого підходу до професійно-особистісного становлення студента – майбутнього педагога, освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень в його громадському житті. А це вказує на необхідність моделювання освітнього середовища фахової передвищої освіти, орієнтованого на опанування майбутніх фахівців системою професійних знань, умінь і навичок, способами ділової міжособистісної взаємодії і творчого виконання своїх обов'язків, що в єдності виступає обов'язковою умовою і одночасно основою успішності процесу формування професійної самореалізації як конкурентоспроможності у майбутніх фахівців. Людина як активна істота може сама свідомо змінювати свою професійну біографію, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але і в даному випадку цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними умовами життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичне видання. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту: навч. посібник. Київ: МАУП, 1999. 360 с.
3. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг.ред. В.Андрущенко, І.Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.
4. Галузяк В. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* Випуск 39. Вінниця, 2013. С. 59-65.

**Новописьменний Сергій Анатолійович
Биковець Олег Володимирович**

STEM-КОМПОНЕНТИ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Інтеграція STEM-компонентів у систему фізичної реабілітації студентів з інвалідністю у сучасних умовах вищої освіти набуває стратегічного значення,

оскільки вона забезпечує поєднання науково-технічного прогресу з гуманістичними засадами педагогічного супроводу, сприяючи не тільки фізичному, а й психологічному відновленню студентів (Грицюк, 2020, с. 56–57). У наукових дослідженнях підкреслюється, що впровадження інноваційних технологій у навчальні програми фізичної реабілітації дозволяє знизити фізичні бар'єри та оптимізувати моторні функції студентів, зокрема через використання роботизованих платформ, віртуальних симуляцій, мобільних додатків та електронних засобів відстеження прогресу (Васильченко, 2019, с. 48–49). Водночас така інтеграція виступає потужним мотиваційним чинником для студентів з інвалідністю, оскільки дає їм змогу відчувати свою залученість у сучасний науково-технічний процес та сприяє розвитку цифрових і технологічних навичок, які є актуальними у XXI столітті.

STEM-компоненти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) у фізичній реабілітації передбачають комплексне поєднання знань з фізіології руху, інженерних рішень для підтримки або відновлення функцій тіла та математичного моделювання траєкторій рухів. Такий підхід дозволяє не лише індивідуалізувати реабілітаційний процес, а й створити умови для формування нових компетентностей у студентів, таких як системне мислення, вміння працювати з аналітичними даними та використання технологій для досягнення особистісного комфорту (Савчук, 2021, с. 122). Наукова складова цього підходу включає адаптовані підходи біомеханіки та кінезіології, які дозволяють викладачеві-фахівцю з фізичної реабілітації грамотно обґрунтовувати вибір фізичних вправ і використовуваних пристроїв. Вона передбачає аналіз анатомічних та фізіологічних особливостей кожного студента, оцінку стану опорно-рухового апарату та розробку оптимальних рухових режимів, що враховують рівень фізичної підготовки, потреби та обмеження кожного здобувача освіти.

Інженерна та технологічна складові STEM у фізичній реабілітації реалізуються через використання таких інноваційних засобів, як роботизовані екзоскелети, біомеханічні платформи, сенсорні системи та програмовані модулі (Довбенко, 2017, с. 195). Завдяки цьому студенти отримують змогу працювати з високотехнологічними інструментами, які раніше застосовувалися переважно у медичній практиці. У поєднанні з мобільними додатками та дистанційними ІКТ-платформами це дозволяє здійснювати постійний моніторинг рухової активності та вносити корективи у процес реабілітації в реальному часі. Таким чином, створюється багатовекторне середовище, що одночасно задовольняє потреби фізичного розвитку та сприяє підвищенню мотивації до навчання, оскільки студенти з інвалідністю починають сприймати реабілітаційні заходи не як обмеження, а як можливість для власного розвитку та самореалізації.

Такі знання й уміння особливо важливі у роботі з групами студентів з інвалідністю, де потрібен індивідуалізований підхід до фізичного навантаження з урахуванням особливостей організму кожного учасника. Це дозволяє не лише підвищити якість навчального процесу та досягти ефективної реабілітації, а й

сприяє соціалізації студентів, оскільки інтеграція STEM-компонентів формує умови для партнерської взаємодії між студентом і педагогом та стимулює розвиток ціннісного ставлення до власного здоров'я. Такий підхід також підвищує престиж професії фахівця з фізичної реабілітації, оскільки педагог демонструє високу технологічну грамотність, гнучкість і здатність адаптувати новітні розробки до індивідуальних потреб кожного студента.

Технологічна й інженерна компоненти STEM реалізуються у застосуванні засобів комп'ютерного моделювання руху, використанні мобільних додатків для контролю рухової активності, створенні адаптивних тренажерів на основі Arduino чи Raspberry Pi для відпрацювання координаційних навичок. За даними Довбенка та Москаленка (2017, с. 194–195), використання сучасних ІКТ-рішень, таких як сенсорні платформи й мобільні застосунки, сприяє формуванню в студентів відповідальності за власну реабілітацію та розвитку самоконтролю. Це створює умови для переходу до моделі «суб'єкт-суб'єктної взаємодії», коли викладач виступає фасилітатором, а студент – активним учасником процесу.

Важливим елементом STEM-підходу у фізичній реабілітації є впровадження інструментів віртуальної та доповненої реальності (VR/AR). Як зазначають дослідники, VR-середовища дозволяють створювати безпечні простори для відпрацювання складних рухів, а також знижувати рівень психологічного дискомфорту студентів, які іноді соромляться власних обмежень (Васильченко, 2019, с. 50). Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації та зростанню активності здобувачів освіти.

На практичному рівні впровадження STEM-компонентів відбувається у чотириетапній дидактичній моделі. Перший етап – діагностично-аналітичний, коли за допомогою сенсорних технологій (електроміографія, біомеханічні датчики) визначаються індивідуальні потреби студентів (Грицюк, Сидоренко, 2020, с. 58). Другий етап – проєктний: педагог разом зі студентом формує завдання, що інтегрує фізичну терапію з цифровими технологіями, наприклад, розробка індивідуального маршруту у VR-середовищі чи програмування мініробота для відпрацювання точності рухів (Савчук, Гарасимів, 2021, с. 122). Третій етап – практичний: проведення тренувань у VR/AR-кабінеті або із застосуванням реабілітаційних платформ. Четвертий – рефлексивно-корекційний: оцінка результатів за допомогою програмного аналізу даних і спільне формування нових цілей.

Дослідження доводять, що студент, який відчуває підтримку та розуміння власної ролі у навчальному процесі, швидше набуває впевненості у своїх можливостях і демонструє значно кращі результати фізичної реабілітації. Крім того, STEM-компоненти відкривають нові перспективи для розвитку у студентів інженерного й критичного мислення, що є важливими для майбутньої професійної самореалізації.

Разом із тим, є низка викликів: необхідність підготовки викладачів до роботи з цифровими технологіями, фінансові обмеження закладів освіти та потреба у психологічній адаптації студентів до нового формату реабілітації

(Довбенко, Москаленко, 2017, с. 196). Подолання цих бар'єрів потребує державної підтримки, партнерства університетів з інноваційними компаніями та розробки спеціальних навчальних модулів для підвищення кваліфікації педагогів.

Отже, STEM-компоненти у фізичній реабілітації студентів з інвалідністю не лише розширюють технічні можливості занять, а й виступають потужним ресурсом розвитку професійних і життєвих компетентностей. Їх інтеграція у навчально-реабілітаційні програми дозволяє педагогові реалізувати принципи індивідуалізації, стимулювати самостійність та впроваджувати моделі партнерської взаємодії зі студентом. У такий спосіб формується нова культура інклюзивної фізичної реабілітації, де головною метою є не лише відновлення фізичних функцій, а й розкриття потенціалу кожного здобувача освіти.

Список використаних джерел

1. Васильченко, О. В. Інноваційні технології фізичної реабілітації студентів з інвалідністю у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 8. С. 47–55.
2. Грицюк, Л. В., Сидоренко, О. І. Сучасні підходи до впровадження STEM-освіти у фізичну реабілітацію студентів з інвалідністю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2020. Вип. 3. С. 55–61.
3. Довбенко, С. Ю., Москаленко, Ю. М. Сучасні інформаційні технології в освіті: підтримка інклюзивного навчання студентів з інвалідністю. *Сучасні інформаційні технології в освіті*. 2017. Вип. 1. С. 192–198.
4. Савчук, С. І., Гарасимів, І. М. Підготовка фахівців з фізичної реабілітації у контексті інноваційної освіти та STEM-підходів. *Молодий вчений*. 2021. № 2 (90). С. 120–124.

Олефір Ольга Іванівна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Емоційний інтелект є ключовим компонентом професійної компетентності сучасного педагога, особливо для тих, хто працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Цей феномен включає здатність розуміти, керувати та ефективно використовувати емоції як власні, так і інших людей. Для педагогів спеціальної освіти розвиток емоційного інтелекту стає не просто бажаною якістю, а професійною необхідністю. Діти з особливими потребами часто мають складнощі в емоційній сфері, що потребує від педагога особливого підходу та розуміння. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє вчителю створювати сприятливе освітнє середовище та забезпечувати ефективну взаємодію з учнями.

Самосвідомість є першим та найважливішим компонентом емоційного інтелекту педагога. Вона передбачає глибоке розуміння власних емоційних станів, реакцій та їх впливу на навчальний процес. На думку Н. Вакуленко, Б. Лецій, М. Микитенко, О. Чеснокова педагог, який усвідомлює свої сильні та слабкі сторони, може краще контролювати власні емоції під час роботи з дітьми.

Самосвідомість допомагає вчителю розпізнавати моменти стресу, втоми або фрустрації, які можуть негативно впливати на взаємодію з учнями. Розвиток цього компонента потребує постійної рефлексії та самоаналізу власної педагогічної діяльності (2, 4, 6).

В. Бобренко, Л. Клименко, О. Кочеткова, Р. Пірсів зазначає, що саморегуляція емоцій є другим важливим аспектом емоційного інтелекту, який особливо критичний у роботі з дітьми з особливими потребами. Вона включає здатність контролювати імпульсивні реакції, керувати стресом та зберігати спокій у складних ситуаціях. Педагоги часто стикаються з викликами поведінки учнів, які можуть викликати сильні емоційні реакції. Ефективна саморегуляція дозволяє вчителю залишатися професійним та підтримувати позитивну атмосферу в класі. Розвиток цієї навички потребує практики технік релаксації, дихальних вправ та стратегій управління стресом.

Мотивація як компонент емоційного інтелекту відіграє ключову роль у професійному розвитку педагога спеціальної освіти. Внутрішня мотивація спонукає вчителя до постійного самовдосконалення та пошуку нових методів роботи з дітьми. Педагоги з високим рівнем мотивації демонструють стійкість перед труднощами та готовність до інновацій. Вони прагнуть досягати результатів не заради зовнішнього визнання, а через внутрішнє задоволення від допомоги дітям. Розвиток мотивації потребує чіткого усвідомлення цілей та цінностей педагогічної діяльності.

У дослідженнях Т. Ятченко, П. Яблонського вказується, що емпатія є серцевиною емоційного інтелекту педагога, особливо важливою у роботі з дітьми з особливими потребами. Вона передбачає здатність розуміти та відчувати емоції інших людей, ставити себе на їх місце. Для дітей з особливими освітніми потребами емпатичний педагог стає не просто вчителем, а надійним союзником та підтримкою. Емпатія дозволяє краще зрозуміти потреби кожної дитини та адаптувати навчальний процес відповідно. Розвиток емпатії потребує активного слухання, спостереження за невербальними сигналами та постійної практики перспективного мислення (2, 4, 6).

М. Зайднер, Я. Кандзюба, І. Луценко, Дж. Меттьюз і Р. Робертс у своїх дослідженнях зазначають, що соціальні навички завершують структуру емоційного інтелекту та є особливо важливими для педагогів інклюзивної освіти. Вони включають здатність ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та будувати позитивні стосунки. Педагог з розвиненими соціальними навичками може створювати інклюзивне середовище, де кожна дитина почувається прийнятою. Ці навички також важливі для співпраці з батьками, колегами та іншими фахівцями. Розвиток соціальних навичок потребує практики активного спілкування, вивчення технік фасилітації та конфліктології.

Особливості дітей з особливими освітніми потребами вимагають від педагога особливого підходу до розвитку емоційного інтелекту. Ці діти часто мають труднощі з розпізнаванням та вираженням емоцій, що потребує від вчителя підвищеної чутливості. Педагог повинен вміти "читати" невербальні

сигнали та розуміти альтернативні способи комунікації. Діти з аутизмом, синдромом Дауна або іншими особливостями розвитку можуть виражати емоції нестандартними способами. Розвиток емоційного інтелекту допомагає педагогу краще розуміти цих дітей та ефективніше з ними взаємодіяти (М. Микитенко, О. Чеснокова) (1, 3, 4).

Практичні стратегії розвитку самосвідомості включають ведення рефлексивного щоденника, практику медитації усвідомленості та регулярну самооцінку. Педагог може щодня записувати свої емоційні реакції на різні ситуації в класі та аналізувати їх причини. Техніки усвідомленості допомагають розвивати здатність спостерігати за власними думками та почуттями без осуду. Регулярна самооцінка через опитувальники емоційного інтелекту може показати динаміку розвитку. Важливо також отримувати зворотний зв'язок від колег та наставників щодо власної емоційної поведінки.

Я. Кандзюба, І. Луценко, Дж. Меттьюс і Р. Робертс у дослідженнях наголошують, що розвиток мотивації потребує чіткого формулювання професійних цілей та регулярного нагадування собі про важливість педагогічної місії. Педагог може створити особисту місію або кредо, що відображає його цінності та прагнення.

Практика емпатії може включати вправи з перспективного прийняття та активного слухання. Педагог може намагатися подивитися на ситуацію очима дитини з особливими потребами, враховуючи її унікальний досвід. Активне слухання передбачає повну увагу до того, що говорить дитина, як словами, так і мовою тіла. Важливо практикувати рефлексивне слухання, коли педагог повторює або перефразовує почуте для підтвердження розуміння. Емпатичні відповіді допомагають дитині відчувати себе почутою та зрозумілою (Я. Кандзюба, І. Луценко, Дж. Меттьюс і Р. Робертс) (2, 4).

Розвиток соціальних навичок включає практику ефективної комунікації, навички фасилітації групових процесів та управління конфліктами. Педагог може вивчати техніки ненасильницького спілкування, що особливо важливо у роботі з дітьми з поведінковими особливостями. Навички фасилітації допомагають створювати інклюзивну атмосферу, де кожен учень може брати участь в обговореннях. Вміння вирішувати конфлікти конструктивно є критичним для підтримання позитивного клімату в класі. Регулярна практика цих навичок у реальних ситуаціях сприяє їх удосконаленню.

Л. Клименко, О. Кочеткова зазначає, що взаємодія з батьками дітей з особливими потребами вимагає особливого рівня емоційного інтелекту від педагога. Батьки часто переживають стрес, тривогу та інші складні емоції щодо освіти своїх дітей. Педагог повинен вміти підтримати батьків, виявити розуміння їх почуттів та побудувати довірливі стосунки. Ефективна комунікація з батьками потребує емпатії, терпіння та вміння пояснювати складні речі простою мовою. Спільна робота педагога та батьків створює міцну основу для успішного розвитку дитини. Командна робота з іншими фахівцями також потребує високого рівня емоційного інтелекту педагога. В інклюзивній освіті педагог

працює з психологами, логопедами, реабілітологами та іншими спеціалістами. Ефективна співпраця потребує вміння слухати різні точки зору, знаходити компроміси та будувати консенсус. Емоційний інтелект допомагає педагогу навігувати в складних міжособистісних динаміках команди. Взаємоповага та розуміння ролі кожного фахівця є ключем до успішної командної роботи (3, 4).

Профілактика емоційного вигорання є критично важливою для педагогів спеціальної освіти. Робота з дітьми з особливими потребами може бути емоційно виснажливою та вимагати значних ресурсів. Розвиток емоційного інтелекту допомагає педагогу розпізнавати ранні ознаки вигорання та вживати превентивних заходів. Важливо встановлювати здорові межі між професійним та особистим життям. Регулярний відпочинок, хобі та підтримка соціальних зв'язків допомагають підтримувати емоційну рівновагу.

Підготовка майбутніх педагогів спеціальної освіти повинна обов'язково включати розвиток емоційного інтелекту. Освітні програми можуть інтегрувати курси з емоційного інтелекту, психології емоцій та навичок міжособистісного спілкування. Практична підготовка повинна включати моделювання складних емоційних ситуацій та відпрацювання стратегій їх вирішення. Менторство досвідчених педагогів може надати цінний досвід та підтримку в розвитку емоційних навичок. Рефлексивна практика повинна стати невід'ємною частиною професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Кочеткова О. Особливості засвоєння моральних понять та розуміння вчинків людини дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Львів: Левеня, 2016. 168 с.
2. Лещій Б. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Київ: Нове Знання, 2019. 108 с.
3. Луценко І. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.
4. Носенко Е. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ: Вища школа, 2003. 126 с.
5. Овод О. Особливості формування та становлення емоційного інтелекту у дітей з порушеннями когнітивного розвитку. Дніпропетровськ: Гільдія, 2020. 130 с.
6. Пашко Т. Психологія емоційних відносин дітей з ООП. Київ: Генеза, 2019. 320 с.

**Олефір Ольга Іванівна
Астраханцева Дар'яна Борисівна**

СПЕЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ У НОВІЙ ОСВІТНІЙ РЕАЛЬНОСТІ: СТРАТЕГІЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ДО НАВЧАННЯ

Необхідність адаптації дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) до умов шкільного навчання в сучасному освітньому середовищі. Нова освітня реальність, зумовлена інклюзивними реформами, новітніми технологіями та соціальними викликами, ставить перед спеціальними педагогами завдання

розробки ефективних стратегій, які б враховували особливості когнітивного, емоційного та соціального розвитку таких дітей. ЗПР характеризується уповільненим формуванням вищих психічних функцій, що ускладнює засвоєння навчального матеріалу та соціальну інтеграцію.

Аналіз останніх досліджень показує, що найбільшим досягненням системи спеціального навчання, принаймні, з точки зору вітчизняних фахівців, є забезпечення кожного типу шкіл спеціальними програмами і методикою корекційно-розвиткової роботи з дітьми тому тема адаптації дітей із ЗПР є досить актуальною. Немале значення має і те, що спеціальні школи приділяють велику увагу трудовому навчанню і підготовці до професійного навчання. Бабяк О. О. досліджувала особливості комунікативної діяльності учнів із ЗПР, підкреслюючи їхні труднощі у встановленні контактів (1, с. 12). Мартинчук О. В. аналізувала професійну діяльність спеціальних педагогів у країнах із розвиненими освітніми системами, наголошуючи на важливості мультидисциплінарного підходу (2, с. 56). Щерба Т. В. описала психолого-педагогічні умови адаптації дітей із ЗПР до школи, акцентуючи на корекційних методиках (3, с. 45). Левинцова О. С. звернула увагу на сучасні проблеми дослідження ЗПР, зокрема на недостатню підготовку педагогів (5, с. 8). У своєму дослідженні Звонаренко Т. Є. описала особливості пізнавальної діяльності дітей із ЗПР, підкресливши їхню слабку концентрацію уваги (6, с. 23). Ілляшенко Т. Д. наголосила на необхідності психологічного супроводу адаптації (7, с. 34). Однак бракує комплексного аналізу ролі спеціального педагога в адаптації дітей із ЗПР у нових умовах, що й обумовлює актуальність цього дослідження.

Мета статті – охарактеризувати роль спеціального педагога в новій освітній реальності та визначити стратегії адаптації дітей із ЗПР до навчання в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу розпочинається з аналізу особливостей дітей із ЗПР, які впливають на їхню адаптацію до шкільного навчання. Як зазначає Звонаренко Т. Є., пізнавальна діяльність таких дітей характеризується зниженою стійкістю уваги, слабкою пам'яттю та труднощами в узагальненні інформації (6, с. 23). Наприклад, під час уроку математики дитина із ЗПР може швидко втомлюватися, що потребує скорочення обсягу завдань (наприклад, 5 прикладів замість 10). Комунікативні труднощі, описані Бабяк О. О., проявляються у невмінні підтримувати діалог, що ускладнює соціальну інтеграцію (1, с. 12). Емоційна сфера також уражена: діти часто відчувають тривожність, страх перед оцінками чи невдачами. Нова освітня реальність, що включає інклюзію, цифровізацію та виклики воєнного часу, створює додаткові завдання для спеціального педагога. Мартинчук О. В. зазначає, що в країнах із розвиненими освітніми системами (Великобританія, Фінляндія, Ізраїль) спеціальні педагоги працюють у складі мультидисциплінарних команд, співпрацюючи з логопедами, психологами та соціальними працівниками (2, с. 56). Це дозволяє комплексно підходити до адаптації, враховуючи медичні, психологічні та педагогічні аспекти. В Україні, як підкреслює Левинцова О. С., педагоги часто не мають

достатньої підготовки для роботи в інклюзивних класах (5, с. 8). Це вимагає вдосконалення професійної підготовки.

Стратегії адаптації дітей із ЗПР, які може застосовувати спеціальний педагог, включають кілька ключових аспектів. Одним із таких аспектів є професійна підготовка педагогів, що підкреслюється у дослідженні Шеремет М. К., Супрун Д. М. та Кондукової С. В. (8). Автори наголошують, що ефективність адаптації залежить від рівня компетентності спеціальних педагогів, які повинні оволодіти сучасними методиками, включаючи використання цифрових інструментів і корекційних програм (8, с. 3). Наприклад, спеціальний педагог може інтегрувати інтерактивні додатки, такі як програми для розвитку уваги чи мовлення, адаптовані до потреб дітей із ЗПР. Однак, як зазначають дослідники, важливо контролювати час використання таких технологій, щоб уникнути перевантаження, яке може посилити стомлюваність (8, с. 4). Це підкреслює необхідність балансування між традиційними методами та інноваціями, що є викликом сучасної освіти. Щерба Т. В. наголошує на необхідності розробки індивідуальних навчальних планів (ІНП), які враховують можливості дитини (3, с. 45). Наприклад, для учня із ЗПР на уроці читання можна використовувати великі шрифти та скорочені тексти, а також давати більше часу на виконання завдань. По-друге, важливим є використання корекційних методик. Дихальні вправи ("Летить птах" – видих із "ш-ш-ш", 4 повтори) допомагають нормалізувати мовлення, а ігрові методи, як-от "Знайди пару", стимулюють увагу та мотивують до навчання.

Психологічний супровід, про який пише Ілляшенко Т. Д., є невід'ємною частиною роботи спеціального педагога (7, с. 34). Позитивне підкріплення ("Ти молодець!") та арт-терапія (малювання емоцій) знижують тривожність і підвищують впевненість. Спеціальний педагог також має сприяти соціальній адаптації, створюючи умови для взаємодії з однолітками. Рольові ігри ("Магазин") допомагають практикувати комунікативні навички, що узгоджується з висновками Бабяк О. О. про необхідність розвитку діалогічного мовлення (1, с. 12). Групові проєкти, наприклад, створення колективного малюнка до свята, також сприяють формуванню дружніх стосунків. Мартинчук О. В. зазначає, що в країнах із розвиненою інклюзією (Великобританія, Фінляндія) спеціальні педагоги залучають однокласників до підтримки, проводячи заняття з толерантності (2, с. 57). Цей підхід можна адаптувати в Україні, наприклад, через уроки на тему "Ми всі різні". Цифрові технології, які стають частиною нової освітньої реальності, також можуть бути корисними. Наприклад, інтерактивні програми для розвитку уваги чи мовлення, адаптовані до потреб дітей із ЗПР, дозволяють урізноманітнити навчання.

Важливим елементом є співпраця з асистентами вчителя та іншими фахівцями. Левинцова О. С. підкреслює, що мультидисциплінарний підхід підвищує ефективність адаптації (5, с. 8). Асистент може допомагати дитині зосередитися на завданні, розбиваючи його на менші етапи, а логопед – працювати над артикуляцією. Спеціальний педагог координує цю роботу,

забезпечуючи узгодженість між усіма учасниками освітнього процесу. Шеремет М. К. та співавтори також наголошують на необхідності регулярного аналізу прогресу дитини через документацію та звіти, що дозволяє коригувати стратегії в реальному часі (8, с. 5).

У контексті нової освітньої реальності, зумовленої, зокрема, воєнним станом, спеціальний педагог має враховувати додаткові фактори, такі як стрес і переміщення сімей. Це вимагає гнучкості в плануванні занять, наприклад, переходу на дистанційні формати з використанням відеозв'язку. Проте, як зазначає Шеремет М. К., дистанційне навчання потребує адаптації матеріалів, щоб вони були доступними для дітей із ЗПР, наприклад, через великі шрифти чи аудіоінструкції [8, с. 6]. Такий підхід забезпечує безперервність корекційної роботи навіть у складних умовах.

Співпраця з батьками є ще одним важливим аспектом. Спеціальний педагог має проводити консультації, надаючи батькам рекомендації для домашньої роботи. Наприклад, батьки можуть практикувати з дитиною прості вправи на увагу, як-от сортування предметів за кольором, або читати короткі казки з подальшим обговоренням. Це допомагає закріпити шкільні навички та зміцнити зв'язок між школою і сім'єю.

Спеціальний педагог у новій освітній реальності відіграє ключову роль у адаптації дітей із ЗПР до навчання. Ефективність адаптації досягається через індивідуалізацію, корекційні методи, психологічну підтримку, соціальну інтеграцію та співпрацю з батьками. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу цифрових технологій на адаптацію дітей із ЗПР, а також у розробці програм підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах. Також варто дослідити довгострокові ефекти інклюзивного навчання на академічні успіхи таких дітей, як пропонує Шеремет М. К. (8, с. 5), та розробити нові програми підготовки спеціальних педагогів, які б відповідали сучасним вимогам. Крім того, необхідно вивчити роль батьківської залученості в умовах нової реальності, щоб оптимізувати співпрацю між школою та сім'єю. Такі дослідження сприятимуть удосконаленню стратегій адаптації та підвищенню якості інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бабяк О. О. Особливості комунікативної діяльності у школярів із ЗПР. *Науковий вісник*. 2023. № 5. С. 10–15.
2. Мартинчук О. В. Професійна діяльність спеціальних педагогів інклюзивних закладів освіти у країнах з високим рівнем розвитку освітніх систем (на прикладі Великобританії, Фінляндії та Ізраїлю). *Освіта осіб з особливими потребами*. 2022. № 3. С. 50–60.
3. Щерба Т. В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку *Збірник наукових праць РДГУ*. 2018. Вип. 11. С. 40–48.
4. Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах сьогодення *Секція «Актуальні питання підготовки фахівців в галузі спеціальної та інклюзивної освіти»*. Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020. Режим доступу: <https://fkpp.npu.edu.ua/konferentsii>.

5. Левинцова О. С. Аналіз сучасних проблем в дослідженні затримки психічного розвитку у дітей *Науковий журнал ДГУ*. 2024. № 2. С. 5–10.
6. Звонаренко Т. Є. Особливості пізнавальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2023. № 4. С. 20–25.
7. Ілляшенко Т. Д. Психологічний супровід адаптації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Психологія і педагогіка*. 2022. № 1. С. 30–36.

**Олефір Ольга Іванівна
Томишинець Яна Романівна**

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ ІЗ ЗПР У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта, як сучасна парадигма організації навчального середовища, забезпечує реалізацію конституційного права кожної дитини на доступ до якісної освіти, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. У контексті цієї освітньої моделі особливої уваги набуває категорія дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), чисельність яких невпинно зростає в закладах загальної середньої освіти. Емпіричні дані свідчать, що від 8 до 10% учнів початкової ланки демонструють прояви ЗПР, що актуалізує потребу у впровадженні цілісної системи психолого-педагогічного супроводу в межах інклюзивного освітнього простору.

Такий приріст контингенту дітей із ЗПР є результатом з одного боку — прогресивних змін у державній політиці, зокрема прийняття законодавчих актів щодо інклюзії, створення ресурсних центрів підтримки, розробки адаптивних освітніх програм. З іншого боку, залишається низка викликів, пов'язаних із недостатнім рівнем методичної, логопедичної та психолого-педагогічної готовності педагогічних працівників до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби. Недостатня обізнаність із механізмами індивідуалізації навчання, складнощі у застосуванні диференційованих підходів, а також обмеженість у ресурсному забезпеченні призводять до зниження ефективності освітнього процесу.

Необхідно акцентувати, що діти із ЗПР характеризуються специфікою розвитку в різних психофізичних доменах — когнітивному, мовленнєвому, емоційно-вольовому та поведінковому. Типовими є зниження темпів розумової діяльності, недорозвинення мовленнєвих функцій, нестійкість уваги, фрустраційна чутливість, низький рівень соціальних навичок. Відсутність цілеспрямованої логопедичної та корекційно-розвивальної роботи нерідко призводить до поглиблення відставання, зниження навчальної мотивації, виникнення афективних розладів та утвердження негативного "Я-образу", що в свою чергу зумовлює часткову або повну соціальну дезадаптацію.

Ефективне впровадження інклюзивної моделі для дітей із ЗПР передбачає системну трансформацію педагогічної практики, включаючи інтеграцію сучасних логопедичних і психокорекційних технологій, розробку

індивідуальних освітніх траєкторій, створення мультидисциплінарних команд фахівців (логопеда, психолога, дефектолога, соціального педагога). Не менш важливо формувати безпечне, толерантне та стимулююче освітнє середовище, що сприятиме емоційному комфорту дитини, розвитку її комунікативних компетентностей та підвищенню рівня успішності.

Таким чином, наукове осмислення проблеми інтеграції дітей із ЗПР у загальноосвітній простір вимагає не лише теоретичного аналізу, а й створення чітко структурованої, методично забезпеченої, міждисциплінарно скоординованої системи корекційно-розвивальної підтримки.

У працях М. Шеремет, С. Коноплястої, І. Мартиненко, К. Крутій, Н. Манько, Л. Трофименко, М. Шевченка інших авторів підкреслюється, що ЗПР є комплексним порушенням, яке зачіпає різні сфери психіки дитини — когнітивну, емоційну, мовленнєву та поведінкову. У дослідженнях зазначається, що своєчасне виявлення ЗПР та системна корекційно-розвивальна робота дають змогу значно покращити соціальну адаптацію та навчальні досягнення дітей. Н. Пахомова і В. Тарасун акцентують увагу на важливості формування внутрішньої мотивації до навчання у дітей із ЗПР та необхідності створення психологічно безпечного середовища. Водночас у літературі наголошується, що лише інтеграція у загальноосвітнє середовище без належного супроводу не гарантує позитивних результатів. (1, 2, 3, 4, 5, 6).

Метою даної наукової статті є всебічне осмислення теоретико-методологічних основ та практичних аспектів організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. У центрі уваги — визначення пріоритетних напрямів, дидактичних принципів, ефективних форм і технологій корекційного впливу, адаптованих до потреб дітей із затримкою психічного розвитку. Особлива увага приділяється обґрунтуванню функціональної ролі мультидисциплінарної команди фахівців (зокрема логопеда, психолога, дефектолога, соціального педагога) та активному залученню батьків як повноцінних учасників освітнього і корекційного процесу.

У контексті інклюзивної освіти діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) становлять одну з найбільш численних та вразливих категорій учнів, які потребують спеціально організованого педагогічного впливу. Відповідно до висновків фахівців у галузі спеціальної педагогіки (І. Марченко, С. Конопляста, М. Шеремет), ЗПР є комплексним феноменом, що охоплює не лише когнітивні, а й мовленнєві, емоційно-вольові, соціальні й поведінкові компоненти розвитку (1). Це зумовлює потребу в розробці системної корекційно-розвивальної роботи, яка враховує міждисциплінарний підхід, індивідуальні особливості кожної дитини та специфіку інклюзивного навчального середовища.

Насамперед варто наголосити, що затримка психічного розвитку — це не тотальна інтелектуальна недостатність, а тимчасове відставання в розвитку психічних функцій, яке за відповідних педагогічних умов може бути компенсоване (2). Як правило, такі діти мають нерівномірний розвиток

пізнавальної сфери: обмежений обсяг оперативної пам'яті, низький рівень концентрації уваги, уповільнене сприймання та труднощі у формуванні логічного мислення. Водночас при цілеспрямованій педагогічній роботі зберігається потенціал до розвитку, що робить актуальним впровадження ранньої корекційної допомоги.

У процесі інклюзивного навчання діти із ЗПР найчастіше стикаються з труднощами у сприйнятті й засвоєнні нового матеріалу, недостатнім рівнем сформованості мовленнєвої та комунікативної діяльності, емоційною нестабільністю, зниженою мотивацією до навчання. Це, у свою чергу, ускладнює їхню адаптацію в учнівському колективі та перешкоджає повноцінному включенню в навчально-виховний процес. Як зазначає С. Конопляста, важливим чинником у подоланні цих труднощів є створення індивідуального освітнього маршруту, який передбачає комплекс заходів з урахуванням психофізичних потреб дитини (3).

Одним із базових напрямів корекційно-розвивальної роботи є мовленнєвий розвиток. У дітей із ЗПР спостерігається відставання у формуванні зв'язного мовлення, обмеження активного й пасивного словника, недосконалість граматичної будови мовлення (4). Часто мають місце також фонетико-фонематичні порушення, дизартричні прояви, несформованість фонематичного слуху. Це значно ускладнює процеси читання, письма, опанування загальноосвітніх предметів. У зв'язку з цим логопедична робота має бути інтегрована в загальну систему освітнього процесу. Доцільним є поєднання індивідуальних і групових форм занять, використання ігрових, інтерактивних, мовленнєвих і психогімнастичних методик. Важливою умовою ефективної реалізації корекційної роботи є мультидисциплінарний підхід, який передбачає тісну співпрацю вчителя, логопеда, психолога, дефектолога, соціального педагога та батьків (5). Злагоджена діяльність фахівців дозволяє здійснювати комплексну оцінку розвитку дитини, розробляти індивідуальні корекційні програми, оцінювати динаміку змін.

Особливу увагу слід приділити емоційно-вольовій сфері дітей із ЗПР. Як свідчать дослідження І. Мартиненко, О. Боряк, ці діти мають підвищену тривожність, емоційну лабільність, труднощі у контролі поведінки (2). Ефективним напрямом корекції є впровадження елементів арттерапії, психогімнастики, релаксаційних технік. У роботі з молодшими школярами результативними виявляються методи казкотерапії, сюжетно-рольових ігор, драматерапії. Завдяки цим методам діти краще адаптуються до умов шкільного життя, опановують навички саморегуляції та конструктивної взаємодії.

Формування навчальної мотивації в умовах інклюзії також є надзвичайно важливим завданням. Через низький рівень когнітивної активності, невпевненість у власних силах, діти із ЗПР часто демонструють байдужість до навчання. Вчителю важливо застосовувати диференційований підхід, створювати ситуації успіху, використовувати методи позитивного підкріплення (6). У практиці довели ефективність наочно-дійові, практико-орієнтовані форми

навчання, що базуються на принципах доступності, послідовності, емоційної залученості. Формування позитивної «Я-концепції» учня виступає основою подолання внутрішніх бар'єрів і включення дитини в активну пізнавальну діяльність. Визначальне значення має участь родини у корекційно-розвивальному процесі. Батьки повинні бути не пасивними спостерігачами, а активними партнерами у процесі навчання й виховання дитини. Це передбачає надання консультативної допомоги, просвітницьку роботу, залучення до корекційних заходів, індивідуальне навчання способів взаємодії з дитиною [6]. Як свідчить досвід практиків, саме взаємопідтримка між родиною та педагогічним колективом сприяє стабілізації емоційного стану дитини та формує позитивну мотивацію до шкільного життя.

Проведений аналіз специфіки корекційно-розвивальної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання підтверджує необхідність комплексного підходу, що охоплює мовленнєву, емоційно-вольову, когнітивну та соціальну сфери розвитку. Зокрема, затримка психічного розвитку тісно пов'язана з недостатньою сформованістю мовлення, труднощами у спілкуванні, низькою навчальною мотивацією та емоційною нестабільністю, що, у свою чергу, ускладнює адаптацію дітей до вимог шкільного середовища. Найвищу ефективність демонструє корекційна система, що інтегрує логопедичну підтримку, психолого-педагогічний супровід, активну участь родини та створення ресурсного інклюзивного простору.

Результати дослідження підтверджують важливість міждисциплінарної взаємодії фахівців у побудові індивідуальних освітніх маршрутів для дітей із ЗПР, що дозволяє забезпечити стабільну динаміку розвитку, формування позитивної «Я-концепції» та включення дитини у повноцінне соціальне життя.

Список використаних джерел

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
2. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей із ЗПР: дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2017. 500 с.
3. Марченко І. С. Дитина з порушеннями психічного розвитку: корекція, розвиток, підтримка. Київ: Слово, 2015. 289 с.
4. Тарасун В. І. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Харків: Основа, 2020. 248 с.

Павленко Ірина Григорівна

ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗЗСО В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ВИКЛИКІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Зміна людиною навколишнього світу привела до того, що вона сама не встигає адаптуватися до нових умов життя. Неадекватне сприйняття людиною ситуації, яка склалася, веде до нових негативних змін як довкілля, в цілому, так і природи самої людини.

Українська світоглядна традиція ще з доісторичних часів утверджувала ідею життя людини в гармонії з природою. І в сучасних умовах стрімкого соціально-економічного розвитку це прагнення не лише не втратило своєї актуальності, а й набуло особливої значущості в контексті розв'язання екологічних проблем як глобального масштабу, так і внутрішньодержавного. Для нашої країни охорона довкілля, раціональне природокористування є однією з найважливіших умов виживання нації, адже територія України визнана зоною екологічного лиха. Тривале екстенсивне використання природних ресурсів, концентрація на порівняно невеликих площах численних потужних промислових комплексів, «перехімізація» сільського господарства, розвиток транспортної системи, ядерної енергетики без урахування специфіки природних умов, що десятиліттями не дозволяло екосистемі самоочищатися і самовідновлюватися, і, нарешті, відсутність дієвих законів щодо охорони природи й системного контролю за їх виконанням і постійного об'єктивного інформування населення про стан екології і причини її погіршення – це основні фактори екологічної кризи, яка сьогодні переростає в катастрофу у зв'язку з тим, що три роки наша територія є сценою воєнних дій з усіма негативними наслідками – від маневрів військової техніки й забруднення паливно-мастильними речовинами й залишками хімічно небезпечних боєприпасів і ракет до ухвалених воєнно-стратегічних рішень, які спричиняють до екологічної трагедії, на кшталт підриву дамби Каховської ГЕС.

Усе вищезазначене – очевидні результати такої деструктивної взаємодії людини з природним середовищем, першопричини яких криються значно глибше – у надзвичайно низькому рівні екологічної освіти й культури суспільства (Павленко, Алексєєва, 2024). Для подолання наростаючої екологічної кризи особлива увага повинна приділятися вихованню людини, яка спроможна жити в гармонії з собою та з навколишнім світом, удосконалювати його, але при цьому благоговійно ставитися до життя інших істот та майбутніх поколінь; людини компетентної в питаннях власної безпеки та навколишнього середовища, яка б мала високий рівень екологічної культури. Формування такої особистості є одним із головних завдань сучасної освіти.

Під екологічною культурою ми розуміємо частину духовної культури, яка являє собою інтегративну якість особистості, що втілює духовно-моральні цінності й визначає екологічно-моральні вчинки, спрямовані на збереження життя в усіх його проявах та на створення краси природного середовища. Екологічна культура базується на чотирьох взаємопов'язаних елементах: пізнавальному, емоційно-ціннісному, поведінковому, діяльнісному (Пустовит, Вороніна, Руденко, 1997). При цьому природознавство, етика, естетика виступають у екологічній культурі в безперервній взаємодії, що дозволяє виховувати у підростаючих поколінь морально-етичне ставлення до природи.

У процесі формування екологічної культури учні повинні усвідомити, що природа є джерелом не тільки фізичного, матеріального, але й духовного життя людини, а це можливо лише через розгляд світу природи як естетичної цінності.

На наш погляд, універсальним засобом формування екологічної культури школярів повинно стати мистецтво. Його вплив на естетичний розвиток дітей різного віку представлений у працях А. Алексюк, Н. Анищенко, І. Бех, А. Богуш, О. Вишневський, К. Журба, О. Захаренко, П. Ігнатенко, В. Киричок, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, М. Стельмахович, Т. Усатенко, К. Чорна, Г. Шевченко та ін. Систематичне звернення до творів мистецтва в навчально-виховному процесі школи розвиває емоційно-почуттєву сферу дітей, витонченість їхнього спостереження, здатність до милування красою, виразністю природних форм. Як наслідок емоційно-естетичного пробудження дитини є її прагнення оберігати природну красу, примножувати й закарбовувати її в різних видах творчої діяльності.

Об'єктивним джерелом відчуття краси в природі завжди виступає безпосереднє сприйняття дитиною гармонійного взаємозв'язку природних явищ або їх художнього образу. Саме мистецтво дає можливість сформувати у дітей морально-естетичне ставлення до природи, образ природи й світу, розвивати емоційну пам'ять, благородство думки та вчинків школярів. Мистецтво як "магічний кристал" через накопичення естетичного досвіду сприйняття художніх образів природи пробуджує у школярів почуття захопленості, піднесеності, натхнення, які зберігаються в них при спілкуванні з реальними природними об'єктами.

Формування екологічної культури учнів засобами мистецтва сприяє вихованню у підростаючих поколінь естетичного ставлення до природи, що дозволяє вирішити ряд екологічних проблем. Виходячи з викладеного вище та аналізу отриманих результатів нашої експериментальної роботи, зазначимо, що ефективним формування екологічної культури учнів засобами мистецтва буде за умов: реалізації мультидисциплінарного підходу до організації екологічної освіти молодших школярів. При цьому під мультидисциплінарним підходом розуміється екологізація всіх існуючих навчальних предметів (Проект концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, 1995); використання творів мистецтва поряд з організацією безпосереднього сприйняття учнями природних об'єктів; здійснення на морально-естетичному рівні занурення у світ природи, переживання й художнього образу; застосування творів мистецтва як засобу "естетичного діалогу" з об'єктами природи; побудови уроків гуманітарно-естетичного та природничонаукового циклів як творів мистецтва.

Використання вчителями в навчально-виховному процесі розроблених педагогічних умов відповідає теорії та практиці екологічної освіти в школі, сучасним соціальним потребам щодо формування екологічної культури підростаючих поколінь.

Список використаних джерел

1. Павленко І.Г., Алексєєва О.Р. Екологічна свідомість студентів як психолого-педагогічний феномен і основа сталого розвитку суспільства: сутність, структура, компоненти. *Грааль науки : міжнар. наук. журнал*. Вінниця : ГО «Європейська наукова платформа». 2024. № 37. С. 319 – 326.
2. Проект концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні.

Інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1995. № 14 (липень). С. 2 – 18.

3. Пустовит НА., Вороніна Л.П., Руденко Л.Д. Система пізнавальних завдань екологічного змісту. *Педагогіка і психологія. 1997. № 2. С. 80 – 88.*

**Панасенко Елліна Анатоліївна
Березка Софія Вікторівна**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Актуальність дослідження зумовлена глибокими соціальними та психологічними змінами, спричиненими повномасштабною війною в Україні. Здобувачі освіти, серед яких учні та студенти, переживають стан хронічного стресу, тривожності, втрат, вимушеного переселення та руйнування звичного життєвого укладу. Такі обставини значною мірою впливають на їхню здатність до навчання, соціальної адаптації та особистісного розвитку. У цьому контексті психологічне благополуччя стає не лише складовою турботи про дитину чи молодь, а критично важливим фактором забезпечення освітнього процесу.

Війна актуалізує переосмислення ролі педагога: сучасний учитель чи викладач має не лише передавати знання, а й бути психологічно чутливим, здатним до емоційної підтримки та формування безпечного середовища. Професійна майстерність педагога сьогодні неможлива без володіння навичками кризового спілкування, базових технік психологічної допомоги та розуміння особливостей реагування дитини на травму. Освітні заклади мають створювати безпечний простір, де психологічний супровід є не елементом «додаткової допомоги», а обов'язковою умовою навчання в умовах нестабільності. Особливої уваги потребують здобувачі освіти, які зазнали травматичного досвіду, втратили дім чи близьких.

У таких реаліях зростає відповідальність педагога як партнера практичного психолога у справі підтримки психоемоційного стану учнів. Освітній процес повинен бути адаптований до умов війни, що вимагає міждисциплінарного підходу, нових професійних компетентностей та готовності діяти в умовах кризи. Психологічний супровід здобувачів освіти стає однією з ключових складових ефективної педагогічної діяльності, спрямованої на збереження життєстійкості, віри в себе та ресурсності кожного учасника освітнього процесу.

Професійна майстерність педагога в сучасних умовах невід'ємно пов'язана з умінням виявляти ознаки дезадаптації, стресових реакцій та психоемоційного виснаження у здобувачів освіти. Це потребує розширення професійного інструментарію, зокрема ознайомлення з методами кризового консультування, стратегіями ненасильницької комунікації, базовими психогігієнічними техніками. Навіть за відсутності спеціальної психологічної освіти педагог повинен володіти емпатією, навичками підтримувального діалогу та орієнтуватися в принципах взаємодії з дитиною, яка зазнала психологічної

травми. Педагог виступає фігурою стабільності, від якої значною мірою залежить, чи відчуватиме учень чи студент себе у безпеці (Безносьок, Байрак, 2024).

Ефективний психологічний супровід потребує командної взаємодії з практичним психологом, соціальним педагогом, адміністрацією закладу. Важливим є й розвиток у педагогів навичок саморефлексії та саморегуляції, оскільки їхня здатність до емоційної стабільності прямо впливає на якість супроводу учнів. Здобувачі освіти в умовах війни мають підвищений рівень тривожності, часто демонструють знижену увагу, апатію, агресивні прояви, розгубленість. Розуміння цих проявів як адаптивної реакції на стрес дозволяє педагогу уникнути стигматизації та неефективних форм покарання. Успішне подолання кризової ситуації потребує від педагога гнучкості, толерантності, вміння діяти з урахуванням емоційного стану дитини (Котвіцька, Владимірова, Пляка, 2024).

Одним з ключових завдань психологічного супроводу є збереження освітньої мотивації в умовах тривожності та травматичного досвіду. Для цього педагог має створювати середовище підтримки, де здобувачі освіти відчують повагу, безпечність, прийняття. Важливо також підтримувати сталість навчального процесу, дотримуватись чіткої структури занять, забезпечувати передбачуваність – усе це підвищує відчуття контролю в учнів. У контексті війни навчання має набувати терапевтичного характеру – не шляхом спеціального втручання, а завдяки теплій атмосфері, уважному ставленню та наданню свободи висловлювань. Педагог має бути готовим почути дитину, дати простір для емоцій і водночас зберегти рамки, що забезпечують стабільність.

Здобувачі освіти потребують не ідеального педагога, а живу людину, яка вміє слухати, приймати, підтримувати, а також визнавати свої обмеження. Саме такий педагог здатен сформулювати в учнів довіру до світу, віру в себе та здатність долати труднощі. Важливо, щоб психологічна підтримка не обмежувалася окремими заходами чи акціями, а була інтегрованою частиною освітнього процесу. Кожен урок, кожна взаємодія – це нагода відновити внутрішній баланс дитини. Тому педагог повинен вміти створити «психологічно грамотний простір», де дитина зможе не лише вчитися, а й відчувати себе цінною, почутою, безпечною.

Питання психологічного супроводу здобувачів освіти в умовах війни не можна розглядати ізольовано від загального стану освітнього середовища. Системна турбулентність, викликана безпековими ризиками, дистанційним або змішаним навчанням, втратами ресурсів і людського капіталу, ставить нові вимоги до організації педагогічної роботи. У таких умовах особливої ваги набуває емоційна атмосфера в класі чи аудиторії. Учні та студенти щодня приносять із собою не лише зошити чи ноутбуки, а й невидимий «багаж» емоційних переживань. Педагог, який володіє компетентністю психологічної підтримки, здатен трансформувати навчальний процес у простір зцілення, довіри та життєстійкості (Панок, Рибалка, Шандрук, 2024).

Одним із практичних інструментів, що допомагає в цьому, є регулярна діагностика емоційного стану здобувачів освіти. Це може бути коротке щоденне опитування, використання наочних емоційних шкал, прості невербальні сигнали для вираження настрою. Такі підходи не потребують багато часу, але дозволяють педагогу відчувати групову динаміку та реагувати вчасно. Важливо також впроваджувати в уроки або пари елементи емоційного розвантаження: руханки, дихальні вправи, короткі творчі завдання з вільним самовираженням. Ці техніки не тільки стабілізують психоемоційний стан, а й сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Сучасна педагогіка в умовах війни вимагає особливого педагогічного мислення – такого, що поєднує раціональне планування з емоційною гнучкістю. Педагог повинен уміти адаптувати методику викладання відповідно до психоемоційного ресурсу групи. Наприклад, у дні, коли тривоги особливо інтенсивні або після обстрілів, важливо зменшити інтелектуальне навантаження, додати більше практичних чи візуальних компонентів, дати можливість учням просто побути разом у підтримувальній атмосфері. Такі моменти важливі не менше за формальне засвоєння знань.

Ще одним аспектом психологічного супроводу є підтримка самооцінки та внутрішньої мотивації здобувачів освіти. В умовах стресу діти та молодь схильні до самознецінення, відчуття безпорадності або втрати сенсу навчання. Тому педагог має постійно підкреслювати сильні сторони, помічати навіть найменші успіхи, демонструвати віру в потенціал кожного. Це не просто «позитивне мислення», а конкретна педагогічна стратегія, яка працює на відновлення особистості в кризі.

Особливу увагу варто приділяти темі втрат і жалоби. У багатьох здобувачів освіти є досвід втрати рідних, друзів, домівки. Замовчування цих тем створює ризик емоційного відчуження. Натомість педагог може організовувати заходи пам'яті, символічні практики, індивідуальні бесіди з дитиною, яка пережила втрату, залучаючи при цьому психолога. Визнання болю, можливість його проговорити, наявність підтримуючої дорослої фігури – усе це має потужний терапевтичний ефект.

Сучасний педагог також має розуміти різницю між нормальними реакціями на ненормальні обставини (тривожність, дратівливість, втома) і проявами, які потребують негайного втручання фахівця (депресивні симптоми, самоушкодження, психосоматичні прояви). Тут важливо не брати на себе роль психолога, а чітко знати межі своєї відповідальності й співпрацювати з профільними спеціалістами. Педагог має бути ланкою в системі допомоги, а не замінювати всю систему (Панок, Рибалка, Шандрук, 2024).

Таким чином, психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни – це не додаткова функція, а органічна частина професійної майстерності педагога. Це сфера, яка вимагає не тільки нових знань і навичок, а й глибокої людяності, співпереживання та відповідального ставлення до психічного здоров'я учасників освітнього процесу. Саме в таких обставинах розкривається справжня суть

педагогіки як науки і мистецтва бути поруч, вести й підтримувати. І хоча війна приносить біль, вона також загартовує серця й відкриває нові горизонти для зростання освітнього потенціалу країни.

У складних умовах воєнного часу педагог постає не лише як носій знань, а й як важлива фігура емоційної підтримки для здобувачів освіти. У дітей і молоді зростає потреба в стабільному, передбачуваному та безпечному освітньому середовищі, де вони можуть не лише навчатися, а й відновлювати внутрішню рівновагу. Відтак педагогам необхідно володіти конкретними психолого-педагогічними стратегіями, які дозволяють ефективно реагувати на стресові прояви, підтримувати мотивацію та створювати атмосферу психологічної безпеки. Нижче представимо практичні рекомендації, які можуть стати основою щоденної роботи сучасного вчителя чи викладача в умовах війни.

Передусім важливо забезпечити в класі або групі психологічно безпечну атмосферу. Це можна реалізувати через щире привітання, перевірку емоційного стану учнів на початку занять, доброзичливу манеру спілкування. Доречно використовувати візуальні інструменти, як-от «емоційні шкали» або «настроєметри», де кожен учень може позначити свій настрій умовними позначками. Це не лише дає змогу вчителю краще розуміти загальний емоційний фон, а й сприяє формуванню довірливого клімату.

У навчальний процес слід включати короткі паузи для відпочинку й стабілізації, наприклад, дихальні вправи, руханки, техніки «заземлення». Навіть кілька хвилин такої практики допомагають зменшити рівень напруги та підвищити увагу. Важливо також усвідомлювати, що деякі прояви поведінки дітей — це реакції на стрес, а не прояви лінощів чи байдужості. У таких випадках педагогічна реакція має бути м'якою й підтримувальною: замість осуду — відкриті питання, турбота, вияв інтересу до стану дитини.

Серйозною помилкою може стати тиск на дітей з вимогою відкрито говорити про свої втрати чи переживання. Насильницьке витягування травм лише поглиблює емоційний біль. Натомість педагог має бути уважним слухачем і створити умови, за яких дитина зможе поділитися власними емоціями добровільно, коли буде готова. У цьому контексті підтримуючі фрази типу «Я поруч», «Мені важливо, як ти себе почуваєш», «Ти справляєшся» мають значний вплив на психоемоційний стан здобувача освіти.

Доречно залучати елементи арттерапії, метафоричних асоціативних карт (МАК), емоційних щоденників. Наприклад, учням можна запропонувати намалювати свій настрій або обрати картку, яка символізує їхній внутрішній стан. Такі методи не лише сприяють самовираженню, а й допомагають педагогу краще зрозуміти переживання дітей. У старших класах і ЗВО варто впроваджувати прості тренінгові елементи — вправи на розвиток емоційного інтелекту, саморегуляції, групової підтримки.

Усе вищезазначене має бути не ситуативним реагуванням, а елементом системної педагогічної практики. Психологічна підтримка — це не разові заходи, а стиль мислення й дії. Сучасний педагог не зобов'язаний бути психологом, але

він має бути людиною, що знає, як важливо бути поруч, як цінна кожна підтримувальна фраза і як велике значення має просте розуміння. Саме такі підходи формують освітній простір, здатний зберігати життєстійкість у найскладніші часи.

Відтак, психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни є ключовим елементом професійної майстерності сучасного педагога. У складних соціально-психологічних обставинах освітній процес має поєднувати навчальну та підтримувальну функції. Емоційна безпека, стабільність та підтримка з боку вчителя чи викладача стають важливими чинниками збереження психічного здоров'я дітей і молоді. Педагог, який володіє навичками базової психологічної підтримки, відіграє роль посередника між навчанням і внутрішнім світом учня. Формування відповідних компетентностей потребує системного підходу, міждисциплінарної взаємодії та постійного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Безносюк О. М., Байрак І. П. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості дитини в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2024. Вип. 47. С. 83–89.
2. Котвіцька А. А., Владимірова І. М., Пляка Л. В. Дослідження психологічного стану учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35, № 1. С. 79–85.
3. Панок В. Г., Рибалка В. В., Шандрук С. К. та ін. Психологічний супровід відновлення освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти (з досвіду роботи). *Практична психологія та соціальна робота*. 2024. № 2. С. 15–22.

Петрушова Наталія Вікторівна

ПОЛЬСЬКА МОВА ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ

У сучасному багатомовному освітньому просторі дедалі актуальнішим стає вивчення польської мови як другої іноземної. Цей процес зумовлений як геополітичними чинниками (посиленням академічної мобільності, співпрацею з Польщею, культурною взаємодією), так і освітніми запитами на підготовку викладачів польської мови в українських закладах вищої освіти. Польська мова, з огляду на її типологічну близькість до української, має високий дидактичний потенціал, проте початкове її опанування (на рівні А1) майбутніми викладачами, що до цього вивчали лише англійську, породжує низку методичних труднощів. Особливо складним є завдання методично правильно поєднати в межах одного навчального плану вивчення польської мови «з нуля» із поступовим формуванням професійної (викладацької) компетентності. Метою статті є виявлення та аналіз основних методичних орієнтирів у викладанні польської мови студентам-філологам, які спеціалізуються на англійській, але мають здобути другу кваліфікацію – вчителя польської мови.

На перший погляд, типологічна близькість польської мови до української може виглядати як перевага для студентів: близько 75 % базової лексики інтуїтивно зрозуміла, особливо у сферах побуту, навчання, соціальної

комунікації. Вимовні моделі, ритм, інтонація також не є принципово чужими для україномовного мовця. Як зазначає К. Дурай-Новакова, «wspólna historia i pokrewieństwo językowe stwarzają korzystne warunki dla nauczania języka polskiego w Ukrainie» (Duraj-Nowakowa, 2018). Проте саме ця «псевдозрозумілість» стає підґрунтям для численних помилок – фонетичних, семантичних, граматичних. Студенти опираються на уявну схожість, не завжди помічаючи глибші структурні відмінності, зокрема в категоріях дієслівного аспекту, керування, акцентуації.

Проблема ускладнюється тим, що для більшості таких студентів польська мова – друга іноземна після англійської. Отже, вони вже мають напрацьовані когнітивні моделі іноземного мовлення (англійського), які впливають на рецепцію та продукцію польської. Міжмовна інтерференція виникає не лише між польською та рідною українською, а й у трикутнику «українська – англійська – польська». Особливо це виявляється у сфері лексики (псевдокогнати), порядку слів у реченні, функціональності артиклів (яких польська не має, а англійська – вимагає). Відповідно, методика має враховувати цю багаторівневу систему впливів і пропонувати студентам чітко структуровану контрастивну граматику.

Досвід викладання польської мови на рівні А1 майбутнім учителям виявляє типові проблемні зони: граматику (перш за все система відмінювання), фонетика (особливо носові голосні), синтаксис (позиція дієслова, керування). Як стверджує С. Гловацька, «викладання польської мови як другої іноземної потребує опори на вже сформовані мовні структури першої, однак із врахуванням міжмовної інтерференції» (Гловацька, 2022). Відповідно, методичні матеріали мають містити вправи на переклад, трансформацію, паралельні структури. Доцільно впроваджувати завдання на порівняння трьох мов – української, англійської та польської – у формі таблиць, схем, графічних моделей.

Однією з ключових методичних пропозицій є введення окремої навчальної дисципліни з порівняльної граматики польської та української мов. Це дозволяє студентам виявляти спільне й відмінне у формуванні мовної системи, знижувати рівень інтерференції, розуміти джерела власних помилок. Також важливо передбачити додаткові модулі з удосконалення української мови – майбутній учитель польської повинен мати філологічно вивірену рідну мову, щоб бути здатним до професійного порівняння, перекладу й адаптації. Методично доцільним є проведення практичних занять, на яких студенти порівнюють польські навчальні тексти з українськими, здійснюють «зворотний переклад» і пояснюють структурні відмінності.

З огляду на професійну спрямованість підготовки, студенти повинні з перших курсів не лише засвоювати мову, а й вивчати основи методики її викладання. У цьому контексті виправданим є впровадження дисциплін «Методика навчання польської мови як іноземної», «Психолінгвістичні основи викладання споріднених мов» тощо. Як підкреслює М. Ясінська, «ефективна методика польської для україномовних потребує подвійної орієнтації: і на носія,

і на філолога» (Ясінська, 2021). Таким чином, навчальний план має інтегрувати мовні, методичні та культурологічні компоненти з урахуванням специфіки майбутньої професії.

З методичного погляду курс польської мови на рівні А1 має орієнтуватися не лише на комунікативну ефективність, а й на формування рефлексивної здатності майбутнього викладача аналізувати власний мовний досвід. Корисним буде впровадження завдань на опис власного процесу вивчення польської, складання навчальних планів, мікрОВикладання у парах. Такі завдання поєднують мовну практику з методичною підготовкою, сприяючи розвитку професійного мислення. Студенти стають не лише пасивними споживачами мовного матеріалу, а й активними учасниками методичної лабораторії.

Таким чином, викладання польської мови як другої іноземної майбутнім вчителям потребує спеціального методичного супроводу, гнучкості, контрастивного підходу та орієнтації на міжмовну рефлексію. При належному методичному підході близькість польської до української, а також філологічна підготовка студентів, можуть стати основою не тільки для ефективного засвоєння, але й для формування повноцінної професійної ідентичності викладача польської мови.

Список використаних джерел

1. Гловацька С. С. Польська мова як друга іноземна: психолінгвістичні передумови. *Освіта і сучасність*. 2022. №4. С. 57–62.
2. Дурай-Новакова К. Навчання польської мови в Україні: можливості та виклики. *Studia Polonistyczne*. 2018. №10. С. 93–102.
3. Ясінська М. Е. Польська мова для україномовних: проблеми викладання. Київ : НаУКМА, 2021. 156 с.
4. Duraj-Nowakowa K. Nauczanie języka polskiego w Ukrainie: szanse i wyzwania. Kraków: Universitas, 2018. 132 s.

Пивовар Ніна Михайлівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАЙВИЩОГО ПРОЯВУ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Педагогічна майстерність, за І. А. Зязюном, – це сукупність характеристик особистості, які дозволяють вчителю ефективно самоорганізувати професійну діяльність на основі рефлексії. Він підкреслює, що майстерність – це найвищий рівень активності вчителя у професійній сфері, яка ґрунтується на гуманізмі і проявляється у вмілому використанні педагогічних методів і засобів взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Педагогічна майстерність – це спроба вчителя виявити себе через свою професію, це самореалізація у викладацькій діяльності, що сприяє розвитку особистості учня. Вона проявляється через педагогічні прийоми, мовлення, образотворчу діяльність, організацію педагогічних взаємодій та інше. Важливе місце в системі

педагогічної майстерності відводиться діалоговому характеру спілкування вчителя з учнями.

У 80-х роках ХХ століття у межах комплексної цільової програми «Вчитель», започаткованої у Полтавському державному педагогічному інституті ректором І. А. Зязюном, сформувалися інноваційні науково-практичні засади особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя, було розроблено програму розвитку педагогічної майстерності фахівця. Відтоді в освітньому просторі країни стартувало вивчення базової дисципліни «Основи педагогічної майстерності».

Автор теорії педагогічної майстерності, майстер педагогічної дії І. А. Зязюн, започаткувавши означений курс, забезпечив підготовку висококваліфікованих фахівців нової генерації, чим випередив історичний розвиток освіти України. Заснування оригінального концептуального підходу до навчання майбутніх учителів основам педагогічної майстерності, запровадження однойменного курсу, створення його навчально-методичного супроводу та новаторські ідеї розробників знайшли широкий відгос у освітянському середовищі, сприяли активізації наукових досліджень різноманітних аспектів високопродуктивної праці педагога – творчості, культури, компетентності, професіоналізму тощо. Як наслідок, спостерігаємо створення мережі аналогічних кафедр, центрів, лабораторій, результати діяльності яких знайшли відображення у численних публікаціях, захищених дисертаціях, матеріалах науково-методичних форумів і конференцій, заклавши фундаментальне підґрунтя розбудови багатьох нових перспективних векторів теорії і методики професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів та створення їхнього педагогічного забезпечення – підручників, посібників, методичних розробок.

Отже, унікальний за своїм людино-, дитино- і професійноцентрованим змістом, особистісно орієнтованими технологіями опанування студентами курс основ педагогічної майстерності, за нашим глибоким переконанням, є центральним, системотвірним чинником у сучасному змісті підготовки вчителя в педагогічному університеті, особливо в Полтавському, який визнаний опорним навчальним закладом для кафедр такого типу всієї України.

ОК «Основи педагогічної майстерності» відповідають положенням Концепції нової української школи; він спрямований на реалізацію головного положення Концепції – підготовку вчителя, вмотивованого до ефективної педагогічної діяльності та конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг. Курс компенсує такі зазначені у Концепції негативні тенденції, як зниження соціального престижу професії вчителя, слабка фахова підготовка абітурієнтів тощо; зміст курсу фокусується на розробці, обґрунтуванні та втіленні моделі професійної підготовки вчителя Нової української школи на засадах партнерства, оскільки передбачає особистісно орієнтовані форми роботи на заняттях, формування емпатії, рефлексії, почуття «ми»; особистісно-орієнтований та компетентнісний підхід до управління освітнім процесом, сприяння усвідомленню нової ролі вчителя, що запроваджується на заняттях з

курсу, дає можливість відчувати себе у професії як коуч, фасилітатор, тьютор, модератор в індивідуальній освітній траєкторії дитини.

У межах дисципліни формуються такі програмні компетентності, як усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і його місії у становленні особистості школяра; усвідомлення основних характеристик педагогічної майстерності, здатність здійснювати аналіз майстерності вчителя; знання основних видів словесного сугестивного впливу, їхньої ролі у педагогічній взаємодії; володіння прийомами діалогізації педагогічного монологу; знання прийомів організації взаємодії на завершальному етапі уроку і вміння логічно й емоційно виправдано завершити взаємодію на уроці; моделювання педагогічних ситуацій, різні форми мікрОВикладання створюють професійно зорієнтоване освітнє середовище, яке формує внутрішню мотивацію, потребу в удосконаленні знань і умінь, особистісно-професійному розвитку і стимулює студентів презентувати власні досягнення; дисципліна спрямована на безперервний професійний розвиток, що передбачає лонгітюдний процес навчання та удосконалення професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Головними труднощами викладання курсу «Основи педагогічної майстерності» нині є: обмеженість обсягу годин на аудиторну роботу, необхідну для формування практичних компетентностей майбутнього вчителя; велика наповнюваність академічних груп не дозволяє індивідуалізувати роботу зі студентами, що зумовлює необхідність заміни практичних занять на лабораторні і відповідний поділ груп на підгрупи.

Порівняльний аналіз програми курсу «Основи педагогічної майстерності» з програмами інших психолого-педагогічних дисциплін засвідчує: курс педмайстерності має оригінальний предмет, виконує специфічні завдання та формує унікальні професійні компетентності, характер яких відповідає головним вимогам Концепції нової української школи; структура, тематичне наповнення та зміст курсу «Основи педагогічної майстерності» не дублює матеріалів курсів «Педагогіка», «Психологія» та інших дисциплін; за своєю практичною спрямованістю, особистісно- і студентоцентричною сутністю курс «Основи педагогічної майстерності» виконує інтегруючу функцію щодо інших дисциплін психолого-педагогічного циклу, забезпечуючи цілісність і безперервність підготовки майбутнього вчителя Нової української школи.

Мета навчальної дисципліни: усвідомлення суті педагогічної майстерності і стимулювання потреби професійного саморозвитку майбутнього вчителя у її досягненні. Завданнями навчальної дисципліни є: навчитися розпізнавати, розуміти і правильно оцінювати найсуттєвіші характеристики педагогічної діяльності в контексті вимог концепції Нової української школи; уміти орієнтуватися у критеріях, які розкривають рівень майстерності вчителя; освоїти шляхи організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності, полісуб'єктності, ненасилля, що стало провідною ідеєю освітньої ідеології педагогіки ХХІ століття; аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на теоретичні засади професійної педагогічної взаємодії; професійно грамотно

конструювати і реалізувати педагогічну взаємодію (під час розповіді, бесіди, фрагменту уроку), обираючи доцільні засоби для її ефективності; орієнтуватися у системі вправ для професійного зростання; володіти технікою управління своїм психічним станом та прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії; усвідомити необхідність об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над своєю професійною майстерністю вже в процесі навчання в університеті.

Отже, у межах дисципліни формуються такі програмні компетентності загальні: уміння гідної самопрезентації, здатність управляти своїм зовнішнім виглядом, доцільно використовуючи невербальні засоби у спілкуванні; володіння системою вправ для удосконалення техніки мовлення; розуміння сутності професійного педагогічного спілкування як діалогу і вміння реалізувати критерії діалогічної взаємодії; усвідомлення сутності психолого-педагогічних вимог до переконування; усвідомлення сутності і професійних особливостей уваги та уяви вчителя, шляхів їхнього розвитку, усвідомлення призначення вчителя в розвитку суспільства і місії у становленні особистості школяра; засвоєння основних характеристик педагогічної майстерності, здатність здійснювати аналіз майстерності вчителя; знання основних видів словесного сугестивного впливу, їхньої ролі у педагогічній взаємодії; оволодіння прийомами діалогізації педагогічного монологу; опанування прийомів організації взаємодії на завершальному етапі уроку і вміння логічно й емоційно виправдано завершити взаємодію на уроці.

Результатами вивчення дисципліни є здатність: описувати структуру й визначати сутність компонентів педагогічної майстерності (гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка); аналізувати й усвідомлювати призначення вчителя в розвитку суспільства і його місію у становленні особистості школяра; демонструвати уміння гідної самопрезентації, доцільно використовуючи комплекс засобів зовнішньої виразності у спілкуванні; застосувати засоби виразності мовлення, створювати образні бачення в педагогічній розповіді; демонструвати уміння долати бар'єри у спілкуванні, забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле інтересів, формуючи почуття «ми»; аргументувати доцільність використання різних стилів, моделей, позицій у спілкуванні; розробляти творчий задум уроку, продемонструвати володіння технікою взаємодії на початковому етапі уроку, прийомами діалогізації педагогічного монологу, активного слухання, етичного захисту у спілкуванні, володіння технікою «Я-висловлювання»; аналізувати й застосовувати педагогічний потенціал навчального матеріалу з позиції потреб та інтересів учнів, забезпечуючи стимулювання їх пізнавальної активності. Навчальна дисципліна є обов'язковою. Кількість кредитів ЄКТС – 3. Загальна кількість годин – 90. Кількість змістових модулів – 2: Змістовий модуль 1. Майстерність управління собою в педагогічній взаємодії; Змістовий модуль 2. Майстерність педагогічної взаємодії.

У даний час навчальна програма дисципліни «Основи педагогічної майстерності» розроблена для підготовки здобувачів освітнього ступеня бакалавр галузі 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 014 «Середня освіта» і успішно застосовується в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.

Підплетній Олександр Олександрович

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Залучення майбутніх педагогів до основ наукового світогляду завжди було одним із першочергових завдань у педагогічній теорії і практиці, у тому числі вищої освіти: вдосконалюються поняття світогляду, його значення в житті людини і суспільства, роль і місце в історії та науці на основі філософії, а також методологічні основи системи формування світогляду здобувачів вищої освіти як сукупності організаційних, інформаційних і навчально-методичних заходів, спрямованих на формування й розвиток професійно важливих світоглядних основ діяльності (Макаренко, 2023).

С. Гончаренко визначає світогляд «як форму суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» (Гончаренко, 1997).

Світогляд має складну й багатоаспектну структуру і як психологічне утворення. Його ядром є погляди і переконання, які органічно пов'язані з розвиненою здатністю теоретичного мислення, проявом інтелектуальних почуттів і свідомої волі. У світогляді розрізняють два боки: раціональний та емоційно-психічний, тісно переплетені між собою (Фіцула, 2002).

Погляди визначаються прийнятими людиною як істинні ідеї, знання, теоретичні концепції, припущення, виражені в уявленнях і поняттях, що пояснюють явища природи і суспільства, слугують орієнтирами в поведінці, діяльності, відносинах і становлять основу світогляду. Загальні положення і принципи перетворюються на переконання – особливий стан знань, що характеризується чіткою впевненістю. Переконання – якісно вищий стан поглядів. Це такі знання, ідеї, концепції, теорії, гіпотези, в які людина вірить, як в істину. Вона вважає їх реалізацію в житті необхідним для людей благом і тому емоційно відстоює їх, робить вольові зусилля і практичні дії з метою їх здійснення. Органічною властивістю переконань є почуття. Відстоювання, захист, впровадження переконань у життя нерозривно пов'язані з емоційними переживаннями людини. Особливо значущими для неї є інтелектуальні почуття, такі, як радість пізнання і віра в непохитність істини, соціальний оптимізм і цілеспрямованість. Ідеали – духовні орієнтири, що надають осмисленості та

цілеспрямованості людській діяльності. Світоглядні положення і принципи передбачають оцінку явищ дійсності, визначають життєву позицію людини. Світогляд включає настрої, почуття, переживання, що становлять емоційно-психічну основу.

Критеріями оцінки сформованості наукового світогляду є такі: глибина засвоєння наукових понять, законів, теорій, що мають визначальне значення для розуміння сутності процесів розвитку природи, суспільства, мислення; стійке, усвідомлене особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається, його світоглядного змісту; прагнення й уміння відстоювати свої погляди та переконання; прояв переконаності в повсякденній діяльності та поведінці; сформовані інтелектуальні почуття. Розвинена здатність до діалектичного осмислення дійсності свідчить не тільки про високий рівень розвитку мислення індивіда, а й про певний рівень розвитку його світогляду – рівень, на якому переконання, емоції й учинки є єдиними, ця діалектична єдність забезпечує ідентифікацію особистості «у світі» (Фіцула, 2002).

Розвиток особистості, формування її світогляду – дуже складний процес, що зазнає впливу безлічі різноманітних чинників. Формування світогляду – це процес одночасного, в органічній єдності, розвитку наукової свідомості, культури мислення, почуттів і емоцій, цілеспрямованості та культури вольових дій. Світоглядне виховання як органічна єдність свідомості, мислення, почуттів і волі, що здійснюється в єдності навчально-виховного процесу і життя, потребує комплексного підходу. Формування світогляду є результатом цілісної, комплексної організації освітнього процесу: інтелектуально-емоційного пізнання світу в аудиторний час і його практичного освоєння в позааудиторній діяльності.

Таким чином, своєрідність процесу формування світогляду – у його складності та нелінійності. Складність, двоїстість поняття «світогляд» виявляється в самому процесі його розвитку: будучи предметом процесу виховання (насамперед), він водночас базується на знаннях, отриманих у навчанні (або іншим шляхом – наприклад, релігійний, життєвий). Певно, саме тому під час цілеспрямованого становлення світогляду зазвичай уживають терміни «формування» (як створення нового) і «розвиток» (як зміна наявного), що однаково вживані і щодо процесу виховання, і щодо процесу навчання.

У сучасних умовах формування світоглядної культури студентів повинно ґрунтуватись на філософському осмисленні новітніх досягнень фундаментальної науки, загальнонауковій картині світу, у інформаційному просторі, обумовленому синергетичною методологією та революцією високих технологій (Турчина, 2012).

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Макаренко О. В. Формування наукового світогляду як складової дослідницької компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 172–176. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1661/1622>

5. Турчина Т. В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів. 2012. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/56800/5/Turchina_Scientific_outlook.pdf;jsessionid=FAEC6A966AB53699478D5D5B0A45EBDA

6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, Академія 2002. 528 с.

Потапюк Лілія Миколаївна
Мацібора Андрій Миколайович

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Культура спілкування в педагогічній діяльності – це не лише сукупність комунікативних навичок, а й прояв професійної етики, толерантності, емпатії та здатності до конструктивного діалогу. Формування таких якостей потребує цілеспрямованої роботи вже на етапі фахової підготовки, коли майбутній викладач проходить шлях становлення особистості й професіонала. Незважаючи на існуючі наукові напрацювання у галузі педагогіки та психології, питання розвитку саме культури педагогічної взаємодії в процесі навчання все ще потребує глибшого осмислення. Важливо не лише озброїти майбутнього фахівця методичними знаннями, а й сформувати в нього здатність до свідомої, гуманістично орієнтованої комунікації. Означений аспект є актуальним у світлі системних реформ сучасної вищої освіти та у процесі вироблення нових освітніх стандартів на ґрунті компетентнісного підходу (Потапюк, Ковальчук, 2023).

Соціальний запит на педагогів нового типу – відкритих до діалогу, чуйних, комунікативно компетентних – підсилює актуальність цієї проблеми. У зв'язку з цим необхідно визначити ефективні шляхи, засоби та умови, які сприятимуть розвитку цих навичок ще під час навчання у закладі вищої освіти.

Теоретико-методологічні засади культури педагогічного спілкування, її структура, функції та педагогічний потенціал у процесі професійного становлення висвітлені у працях І. Зязюна, В. Козакової, Л. Сущенко, Л. Карамушки, Н. Кичук, Т. Семигіної, С. Максименка, Г. Балла, Н. Гавриш, О. Пометун, Л. Пушкарської, які акцентують увагу на морально-етичних, психологічних і особистісних аспектах комунікативної діяльності педагога.

Зарубіжні дослідники, зокрема К. Роджерс, М. Бубер, Т. Гордон, П. Фрейре, А. Маслоу, Е. Берн, Дж. Морено, Дж. Гіббс, Р. Барнс, Х. Хекхаузен та інші, зробили значний внесок у вивчення міжособистісного діалогу, гуманістичного підходу до педагогічної взаємодії, принципів емпатійного слухання, а також соціально-психологічних умов ефективної комунікації в освітньому середовищі.

У контексті сучасних трансформацій вищої освіти формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача набуває статусу одного з

ключових чинників його професійної ідентичності. Сьогодні комунікативний компонент освітнього процесу вже не сприймається як другорядний або допоміжний елемент, а розглядається як засаднича педагогічна технологія, що визначає якість взаємодії між учасниками освітнього середовища, сприяє створенню особистісно орієнтованої атмосфери та суттєво впливає на ефективність реалізації інших освітніх стратегій. За таких умов культура педагогічного спілкування постає як комплексне інтегральне утворення, що поєднує етичну чутливість, емпатійне ставлення, гнучкість комунікативної поведінки, володіння засобами виразного мовлення, а також здатність налагоджувати довірливу, конструктивну й ціннісно-забарвлену взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу.

На думку І. А. Зязюна, педагогічне спілкування – це «не просто форма передавання знань, а глибоке особистісне взаємопроникнення світів викладача і студента, яке має онтологічну природу гуманістичного самоствердження» (Зязюн, 2008).

Таке розуміння виводить нас за межі інструментального підходу до спілкування і позиціонує його як носія педагогічної культури – специфічної форми соціальної взаємодії, у якій реалізується гуманістична місія освіти. Відтак культура педагогічного спілкування не зводиться лише до вербального оформлення думок або технік комунікації; вона охоплює здатність майбутнього викладача до глибокого розуміння співрозмовника, відкритості до діалогу, поваги до думки іншого, уміння сприймати і співпереживати, а також підтримувати гідність здобувача освіти, а отже, систему морально-етичних, психологічних, комунікативних та педагогічних норм і вмінь, що регулюють взаємодію між викладачем і студентами.

Це своєю чергою передбачає переорієнтацію педагогічної взаємодії з позиції трансляції знань на інтерсуб'єктний діалог, у межах якого студент постає не як пасивний реципієнт освітнього впливу, а як активний суб'єкт пізнання, рівноправний партнер у створенні змісту навчання. Такий підхід формує підґрунтя для розвитку критичного мислення, рефлексивного ставлення до освітнього процесу, готовності до особистої участі у продукуванні нових знань. Відповідно, система професійної підготовки має забезпечувати не лише засвоєння фахових компетентностей, але й цілеспрямоване виховання здатності до гуманістичного діалогу, що базується на принципах взаємоповаги, довіри та ціннісного співтворення освітнього простору. Сучасні дослідження педагогічної взаємодії ґрунтуються на положеннях теорії комунікативної дії Ю. Габермаса, відповідно до якої справжнє спілкування можливе лише за умови рівності комунікантів, відсутності тиску та наявності спільної орієнтації на взаєморозуміння (Habermas, 1984).

У педагогічному контексті така модель комунікації вимагає від майбутнього викладача розвиненої рефлексивності, усвідомлення мовленнєвої поведінки, а також здатності прогнозувати вплив комунікативних стратегій на емоційний стан, мотивацію й самоповагу студентів.

Формування культури педагогічного спілкування не може розглядатися ізольовано від фахових знань – навпаки, воно має постати як їх органічне продовження. Лише за таких умов викладач здатен поєднати предметну компетентність із гуманістично орієнтованою передачею змісту через автентичне, етично виважене й людяне слово. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває мультимодальна комунікація, що охоплює не лише вербальні, а й невербальні канали взаємодії – інтонацію, міміку, жести, просторове оформлення, візуальні засоби. У цифрову епоху, коли освітній процес дедалі частіше реалізується у віртуальному середовищі, майбутній викладач має опанувати навички цифрової самопрезентації, що включає дотримання етикету онлайн-спілкування, візуальну грамотність, уміння будувати довірливу дистанційну комунікацію. Як наголошує Г. Кресс, освіта ХХІ століття стає мультимодальною, що зумовлює потребу в нових педагогічних компетенціях – здатності розпізнавати та ефективно використовувати різні «мови» комунікації: візуальні, просторові, тілесні, цифрові (Kress, 2010).

У межах професійної підготовки ключовими стають також уміння емпатійного слухання, конструктивного розв'язання конфліктів і ненасильницької комунікації – тієї комунікативної етики, що становить сутність педагогічної культури. Як підкреслює К. Роджерс, лише той педагог, який є щирим, відкритим і приймаючим, спроможний створити безпечний простір для особистісного розвитку здобувача освіти (Rogers, 1980).

У цьому сенсі культура педагогічного спілкування постає як безперервне етичне зусилля, що ґрунтується на самопізнанні, внутрішній цілісності й глибокій повазі до людської гідності. Практичне формування таких якостей можливе лише за умови інтеграції до освітнього процесу спеціально сконструйованих навчальних ситуацій, спрямованих на розвиток рефлексії та діалогічного мислення. Йдеться про використання тренінгових форм, рольових ігор, кейс-методів, дебатів, театральних практик, арт-інтервенцій і публічних виступів. Особливо ефективною виявляється методика ведення рефлексивного портфоліо або «щоденника професійних відкриттів», у якому студент фіксує комунікативний досвід, аналізує труднощі взаємодії, формулює нові підходи до спілкування (Brookfield, 2015).

Отож можна виокремити основні особливості культури педагогічного спілкування.

1. Гуманістичний характер взаємодії, що передбачає спілкування на основі поваги до особистості студента, визнані його індивідуальності, орієнтацію на партнерські стосунки, довіру, співпрацю, відмову від авторитарного стилю на користь демократичного або ліберально-демократичного.

2. Морально-етичні засади передбачають високий рівень педагогічної етики (тактовність, справедливість, чесність, стриманість), особисту гідність викладача як приклад для студентів, дотримання педагогічного такту.

3. Психологічна компетентність включає здатність розуміти психоемоційний стан студентів, використовувати емпатію та емоційний інтелект

у взаємодії, уміння управляти конфліктами, попереджувати їх, створювати позитивний мікроклімат у групі.

4. Комуникативна компетентність включає розвинене мовлення (чіткість, логічність, виразність, доступність), невербальну комунікацію, здатність вести діалог, задавати запитання, слухати й чути.

5. Педагогічна доцільність передбачає уміння вибрати адекватні способи комунікації залежно від ситуації, віку та рівня підготовки студентів, баланс між строгістю і доброзичливістю, вимогливістю і підтримкою, здатність адаптувати стиль спілкування до контексту.

6. Саморефлексія та самовдосконалення включає аналіз власного стилю спілкування, готовність до змін, постійне вдосконалення педагогічної майстерності, прагнення бути прикладом культурного, морального та інтелектуального розвитку.

Таким чином, культура педагогічного спілкування викладача – не просто сукупність професійних навичок, а прояв загальної культури його особистості. Вона визначає не тільки якість освітнього процесу, а й формує морально-психологічний клімат в освітньому середовищі. Тому її формування є ключовим завданням педагогічної освіти та професійного розвитку майбутнього викладача.

Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Київ : монографія. УНУ ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2008. 608 с.
2. Потапук Л.М., Ковальчук В.В. Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць* / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 2 (106). Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. С. 127–136.
3. Habermas J. The Theory of Communicative Action. *Volume 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston : Beacon Press, 1984. 465 p.
4. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London : Routledge, 2010. 240 p.
5. Rogers C. A Way of Being. Boston : Houghton Mifflin, 1980. 395 p.
6. Brookfield S.D. The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom. San Francisco : Jossey-Bass, 2015. 311 p.

Пригода Лілія Борисівна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НАРОДНО-СЦЕНІЧНИЙ ТАНЕЦЬ»

Вищі навчальні заклади України сьогодні готують виконавців та викладачів народно-сценічного танцю, спеціалістів-хореографів, які мають бути конкуренто-спроможні в умовах євроінтеграції України. Тому важливо правильно спланувати навчально-виховний процес у вищих закладах освіти з дисципліни «Народно-сценічний танець» для досягнення максимального

результату. Крім того, кожен студент у повній мірі повинен володіти усіма, відомими на сьогоднішній день, методиками народного танцю.

Торкаючись змістовної сторони навчання, можна сказати, що виразність є основою всієї танцювальної системи. Виховання виразності слід починати з перших же тренувальних вправ і переносити згодом їх у композицію танцю. Перш за все у змістовному русі, у тому завданні, яке ставить педагог перед студентами, пояснюючи рух. Завдання можуть бути різні, але уміння зосередити увагу студента і є виховання початкової виразності. Вдосконалюється передача національних особливостей характеру, стилю того чи іншого танцю одночасно з наростанням технічної складності руху. Треба приділяти увагу створенню визначених художніх образів у танці. Не слід забувати про це, не треба дозволяти учням виконувати рухи формально. Все має бути відображено почуттям, будь то сюжет або емоційний стан, національний стиль або конкретний сценічний образ (Зайцев, Колесниченко, 2007).

Поставлені завдання вимагають від майбутніх фахівців-хореографів глибокого знання літератури, історії, музики, живопису, скульптури. Приступаючи до вивчення танцю того чи іншого народу, завжди треба пам'ятати про їх історичну зумовленість. Одне з головних завдань викладачів народно-сценічного танцю – формувати в учнях прагнення до пізнання, самовдосконалення, підказати найбільш характерні образи в будь-якому виді мистецтва. І лише тоді, на основі цих знань, з'явиться правильне та глибоке уявлення про стиль та манеру виконання етюду або танцю.

Крім того, важливо розвивати у виконавців творчу уяву, а також здатність імпровізувати, пропонуючи в міру засвоєння елементів завдання на самостійне складання комбінацій. Необхідно навчити майбутнього педагога-хореографа самостійно творчо мислити, знаходити шляхи до найкращого вирішення художньо-творчих завдань, контролювати свої дії, стежити за виконанням своїх творчих намірів, планів, формувати спеціальні теоретичні й практичні знання та вміння у сфері народного-сценічного хореографічного мистецтва, спираючись на які, спеціаліст формує свій стиль самостійно (Володько, 2007).

Важливим аспектом результативного навчального процесу, під час вивчення дисципліни «Народно-сценічний танець», є уміння викладача організувати дисципліну поведінки студентів. Для цього треба, щоб всі учасники навчального процесу були замотивовані, а викладач завжди прагнув підвищувати свій професійно-кваліфікаційний рівень. На ці процеси активно впливає темпо-ритм уроку, якого дотримується викладач в процесі навчання.

Саме формування фахових компетентностей майбутніх фахівців-хореографів для подальшої результативної професійної діяльності активно сприяє навичкам самостійної роботи студентів. Самостійна робота студентів є одним з важливих складників навчального процесу, в ході якого відбувається накопичення знань, формування навичок, підвищення їх професійного рівня, формує індивідуальний творчий стиль та виховує стійку зацікавленість у майбутній професії. Самостійна робота студентів будується на основі цілого

ряду принципів, таких як системність, комплексність, безперервність, відповідність, наочність та рефлексія.

Системність має на увазі наявність у професійно-пізнавальному процесі всіх притаманних йому елементів (викладач і студент, мета, завдання, зміст, методи, засоби навчання).

Принцип комплексності реалізується на основі поєднання спеціальних та загальних дисциплін, теорії і практики, використання прийомів пізнавальної діяльності.

Безперервність здійснюється за допомогою оновлення знань, розвиток студентів, удосконалення педагогічних технологій, зміна навчально-творчих завдань, виходячи з етапів педагогічного процесу формування професійно-навчальної самостійності студентів.

Відповідність характеризується відбором методичного та інформаційного забезпечення, форм та засобів виконання, які відповідають характеру та видам завдань.

Наочність пов'язана з використанням різноманітного навчально-методичного та художнього матеріалу (книга, відеозаписи, концертні програми) та формування навичок праці з ним.

Рефлексія презентована в пізнавальній діяльності як процес, у якому суб'єкт сам для себе є об'єктом пізнання, самонавчання, самовдосконалення, самооцінки (Фіцула, 2010).

Успішність самостійної роботи залежить з одного боку від підготовленості студентів до самостійної роботи, з іншого боку – від підготовки педагога. Важливою умовою самостійної роботи студентів за дисципліною «Народно-сценічний танець» є розуміння її специфіки та значення на сучасному етапі.

У зв'язку зі збільшенням обсягів навчального матеріалу виникає потреба в базовій, ґрунтовній системі організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б сприяла підготовці кваліфікованих фахівців. Самостійна робота студентів сприяє поглибленню та розширенню їх знань; формуванню інтересу до навчальної діяльності; оволодіння прийомами та засобами процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей.

Організація самостійної роботи з використанням інноваційних технологій має низку переваг: забезпечує оптимальну для кожного конкретного студента послідовність, швидкість сприйняття матеріалу, формує навички аналітичної і дослідницької діяльності, забезпечує можливість самоконтролю якості здобутих знань. Крім цього їх використання впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Серед різноманіття інноваційних педагогічних технологій найбільш цікава особистісно орієнтована технологія навчання. Особистісно орієнтовне навчання спрямоване на активізацію у студентів процесів саморозвитку, самовдосконалення, формує стійку мотивацію до отримання якісної професійної освіти. Традиційна система навчання змінюється під впливом використання

інноваційних технологій, що дозволяє створити іншу освітню реальність, яка підвищує індивідуалізацію освітнього процесу (Пригода, 2019).

Народний танець є достатньо різноманітним. Вивчення основ народного танцю допомагає зрозуміти значення народної творчості. Удосконалення творчих здібностей хореографа-фахівця напряду залежить від вивчення та засвоєння різнобарвних скарбів народної хореографії. Практичний досвід свідчить про те, що чим глибші знання спеціаліста з народної творчості, тим цікавіша та продуктивніша його творча діяльність. Можна стверджувати, що творча індивідуальність викладача активно впливає на методику викладання народно-сценічного танцю, а якість навчання напряду залежить від підготовки до заняття (визначення навчального матеріалу, його змісту) та його проведення. Досконала розробка уроку народно-сценічного танцю дає можливість демонструвати непогані результати навчання.

Під час викладання дисципліни «Народно-сценічний танець» у вищих навчальних закладах викладачі разом зі студентами розглядають багато важливих питань, серед яких:

- рівномірний розподіл фізичного навантаження;
- вироблення правильного дихання;
- використання елементів національних танців у вправах біля станка, досягнення виразного виконання;
- важливість принципів системності та послідовності у навчанні;
- методика виконання вправ біля станка;
- розвиток музичності, сили та витривалості в процесі навчання;
- відбір танцювального матеріалу з врахуванням фізичних особливостей студентів;
- значення грамотного складання навчальних завдань;
- створення комбінацій у станка та логіка їх побудови;
- музичний розклад руху, попередження про найхарактерніші помилки;
- грамотний показ та послідовність пояснень правил виконання рухів у поєднанні з музичною розкладкою;
- методика вивчення рухів на середині залу та створення комбінацій у відповідності з навчальною програмою;
- виховання виразності та національної манери виконання;
- вміння викладача вимагати чіткого виконання навчальних завдань;
- побудова вправ на середині залу, відбір танцювального матеріалу;
- засвоєння та відпрацювання простих положень та рухів із послідовним ускладненням та відпрацюванням до технічного та скоординованого виконання.

Вирішувати ці питання доводиться кожному викладачеві народно-сценічного танцю, якщо він планує отримати гарний результат та сформувати у студентів-хореографів фахові компетентності на високому рівні.

Список використаних джерел

1. Володько В.Ф. Методика викладання народно-сценічного танцю: навчально-методичний посібник. К. ДАКККиМ, 2007. 306 с.
2. Зайцев Є.В. Колесниченко Ю.В. Основи народно-сценічного танцю: навчальний посібник. Вінниця: НОВА КНИГА, 2007. 416 с.
3. Пригода Л. Б. Використання інноваційних технологій в процесі вивчення дисципліни «Народно-сценічний танець». *Художні практики та мистецька освіта у кроскультурному просторі сучасності : матеріали V Всеукр. наук. -практ. конф. (з міжнар. участю), 7-8 жовтня 2019 р.* Полтава: ПНПУ, 2019. С.125-127.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи бтнавч.посіб. 2-ге вид. К. : Академвидав, 2010. 456 с.

**Прійдан Надія Іванівна
Тихоненко Марина Миколаївна**

БІНАРНИЙ УРОК ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ГУМАНІТАРНОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ НУШ НА ОСНОВІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У сьогочасному освітньому процесі вагомого значення набуває формування у здобувачів освіти інтегрованого бачення, критичного мислення, умінь аналізувати інформацію з різноманітних джерел, окреслювати причинно-наслідкові зв'язки й використовувати набуті знання, умінь та навички в реальних життєвих обставинах. Одним із ефективних способів реалізації окреслених завдань постає міжпредметна інтеграція, особливо проведення бінарних уроків. Так, поєднання географії та української літератури дає можливість забезпечити ґрунтовніше розуміння культурно-природного простору України, встановити внутрішні змістові зв'язки між предметами, виявити регіональну винятковість у просторі художнього слова та в реальній географічній картині світу.

Методологічне обґрунтування проблем інтеграції в освіті, інтегративних процесів у професійній освіті, інтеграції теоретичних та виробничих елементів навчання у своїх наукових розвідках висвітлювали такі науковці як Н. Божко, Л. Вичорова, Т. Горзій, С. Гончаренко, Л. Зеленська, І. Козловська, О. Савченко, Т. Усатенко та ін. Методику проведення бінарних занять розробляли С. Базиль, О. Бобир, Г. Липак, О. Оробчук. У ході досліджень виявлено, що інтеграція з'явилася як явище фундаментальних наук на протигагу диференціації, а сам процес близький до узагальнення, що підтвердили погляди І. Козловської. Так, визначають, що інтеграція – це процес взаємодії, ущільнення, стандартизації знань, що виявляється крізь єдність з протилежним йому процесом розчленування, розмежування, диференціації [2, с.235].

І. Козловська подає таку дефініцію цього терміна як «процес зближення й зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» [1, с. 32].

Мета бінарного уроку – сформувати міжпредметні компетентності, удосконалити знання з декількох навчальних дисциплін шляхом їхнього осмисленого поєднання, розвивати уміння аналізувати, зіставляти, узагальнювати інформацію, виховувати почуття національної самосвідомості, любові до рідного краю, шанобливого ставлення до української природи й духовної спадщини.

Такі уроки в системі освіти швидше виняток, ніж правило. Це пояснюється тим, що виникають труднощі при узгодженні тем з навчальною програмою двох, а тим більше, ще більшої кількості навчальних дисциплін. Бінарні уроки відбуваються на підґрунті творчого використання навчального матеріалу, і на таких уроках розв’язуються цікаві, практично вагомі й доступні здобувачам освіти проблеми міжособистісної взаємодії. Такі заняття вимагають ретельної підготовки як для викладачів, так і здобувачів освіти, що постає ще однією причиною складності частого їх проведення [3, с.105].

У той же час бінарні уроки проводяться не задля зовнішнього ефекту, а для узагальнення та систематизації набутих знань, формування переконань шляхом зв’язку навчальних предметів і є вагомим елементом у формуванні світогляду здобувача освіти, розвитку мислення.

Утілення міжпредметних зв’язків може здійснюватися у різних формах. Наприклад, дієвими є тематичні бінарні уроки («Карпати очима географа й письменника»), інтегровані дослідницькі заняття, проєктна діяльність, під час якої здобувачі освіти формують літературно-географічні карти, виконують порівняльний аналіз географічної термінології у художніх текстах, створюють презентації із застосуванням картографічних матеріалів, онлайн-мап, візуалізацій тощо.

Велику увагу варто приділяти підготовчому етапу, що передбачає вибір навчального матеріалу, який змістовно споріднений і дає можливість виявити глибину теми, а також продуктивну співпрацю педагогів-предметників. Завчасно потрібно узгодити основну мету уроку, погодити між собою методи й прийоми викладу матеріалу, визначити обов’язки кожного вчителя під час проведення заняття. Ефективною є робота з інтерактивними формами — інтегрованими таблицями, схемами, картами, картками-цитатами, кросвордами, ребусами, QR-квестами.

Наприклад, під час вивчення теми «Українські Карпати» як теми з уроку географії та повісті Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків» у рамках вивчення української літератури, здобувачам освіти пропонується порівняти реальні географічні характеристики Карпатського регіону (рельєф, клімат, флора, фауна, особливості господарювання) із художніми образами природи в художньому тексті. Так відбувається формування здатності окреслити цілісну картину — географічну реальність та її художнє втілення, оцінювати роль природи як формотворчої складової етнокультури.

Використання міжпредметних зв’язків дає можливість розвивати критичне мислення, аналітичні та комунікативні навички, самостійність здобувачів освіти,

інтенсифікувати мотивацію до навчання. Окрім цього, бінарні уроки підтримують емоційно-ціннісне сприйняття знань, формують національну ідентичність та екологічної свідомості. Через поєднання природничої та гуманітарної інформації здобувачі освіти сприймають літературні твори не як ізольовані художні роздуми, а як складову частину системи – культурно-природного простору української нації.

Отже, бінарні уроки, поєднуючи такі навчальні дисципліни як географія та українська література розширюють можливості для глибокої інтеграції змісту освіти, втілення особистісно орієнтованого навчання й створення компетентного випускника, спроможного міркувати цілісно, креативно й національно свідомо. Упровадження міжпредметних зв'язків — це не тільки спосіб урізноманітнення освітнього процесу, а й стратегічний хід розвитку української школи на шляху до європейської інтеграції.

Список використаних джерел

1. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / За ред. С. У. Гончаренка. Львів: Світ, 1999. 302 с.
2. Лисицька О.О. Бінарні уроки як шлях реалізації інтегрованого навчання. *Таврійський Вісник освіти*. 2015. № 2 (50). Частина 1. С. 231–236.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Радько Ганна Іванівна

СТУДЕНТСЬКИЙ ТЕАТР «ФАКУЛЬТЕТ-Ф» – ТВОРЧА МАЙСТЕРНЯ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Педагогічне мистецтво має багато спільного з театральним, передусім, в емоційно-комунікативній сфері. Як і актор, учитель повинен активно взаємодіяти з аудиторією-класом. Отже, комунікативність і сам процес спілкування, вплив людини на людину – спільні показники для театральної й педагогічної діяльності. Загальновідомо: за кожним педагогічним досягненням стоїть неповторна особистість, яка несе в собі щось своєрідне, відмінне. Ці досягнення зумовлені, передусім, уміннями впливати на людей. Тому педагогічні й акторські таланти без такої здатності передавати аудиторії свої емоції неможливі.

Мені як студентці-філологу 1976–1980 років випало навчатися, коли науково і практично ці погляди впровадив у процес підготовки майбутнього вчителя Іван Андрійович Зязюн, тодішній ректор Полтавського державного педагогічного інституту. Заснувавши кафедру педагогічної майстерності, впровадивши навчальний предмет «Педагогічна майстерність» та зацентрувавши увагу на естетичному вихованні майбутніх учителів не лише через предмети, а й через участь у творчих колективах, він переконував, що учитель реалізовує творчий задум через власну особистість, і педагогічна

діяльність за багатьма характеристиками близька до художньо-творчої діяльності актора, режисера (див.: 4). Спираючись на досвід учителя з Павлиша В. О. Сухомлинського, випускника Полтавського педагогічного інституту, педагогічний талант якого приваблював і захоплював (див.: 2), студенти з великим інтересом вивчали предмет новоствореної кафедри, переконувались у тому, що педагогіка за своєю суттю є не лише наукою, а й мистецтвом; активно відвідували заняття творчих колективів, в одному з них – народному хорі «Калина» брав участь і сам ректор.

Тут хочу зупинитися на ролі драматичного, театрального гуртка у формуванні педагогічних здібностей учителя. Іван Андрійович Зязюн пізніше у книзі спогадів «Педагогіка добра» на прикладі власного життя напише, що його участь у театральному гуртку в шкільні роки «...розвивала здібності психологічного впливу на аудиторію» (3, с. 11). Автор описує інтенсивне формування освітньою системою, зокрема вчителем, «творчої людської особистості, внесок власних духовних цінностей якої до історичної скарбниці нації є єдиним критерієм перебування Людини у цьому світі» (3, с. 2).

Доводячи спільність театральної і педагогічної діяльності, ми усвідомлюємо й відмічаємо деякі відмінності у цих видах творчості, на яких тут не будемо зупинятися. Адже педагог, на відміну від актора, витримує більші емоційні навантаження, оскільки він через специфічні особливості професії повинен упродовж дня «грати» декілька занять-спектаклів без жодної репетиції, будучи водночас і «режисером», і «актором» в умовах відкритого режисерського дійства. Але учитель, як і актор – це той, хто володіє мистецтвом самовираження, здатністю до перевтілення, співтворчості з колегами, батьками, вихованцями. У зв'язку з цим проблема використання елементів театральної творчості у діяльності педагога й оволодіння ним певними акторськими вміннями є актуальною.

Студентський театр «Факультет-Ф», керівником якого я є, і досвід роботи якого я тут і хочу представити, заснований 1996 року на базі театральної студії та драматичного гуртка, який був створений ще для студентів історико-філологічному факультету 106 років тому. Талановите покоління першого набору драматичного гуртка-студії: Олександр Дроботенко, Ніна Рак Юрій Андрієвський, Сергій Шевченко, Людмила Дворник, – вже давно зрілі люди, які зреалізували себе у професії, у творчості.

На основі драмгуртка у 1996 році і сформувався студентський театр «Факультет-Ф». Керівником театру з того часу і по сьогодні є я, доцентка кафедри української літератури Ганна Радько. Зі студентським театром за цей період працювали такі відомі режисери як Богдан Чернявський, Галина Чернявська (з нею особливо довгою була співпраця), Оксана Йосипенко.

У репертуарі студентського театру – українська і світова класика з їх стильовим і жанровим розмаїттям. Сміливо зверталися керівниця театру і режисери до прозових і поетичних творів Т. Шевченка, В. Симоненка, Б. Олійника, О. Гончара і створювали їх сценічні версії, моя філологічна освіта в

цьому допомагала. Вдалося поставити і водевіль (це коли у складі театру були «співаючі» актори, як от Катя Гаркот. Частіше театр працює в модерністичному стилі, бо є молодіжним. Тому створена була робота *«Мене потрібно вбити»* за п'єсою М. Куліша *«Маклена Граса»* (автор-сценарист Ігор Дудка, він же і зіграв головну роль, нині – відомий письменник), поставлена символічна поема О. Олеся *«Ніч на полонині»*, оповідання *«Вино з троянд»*, поезії та балада *«Тополя»* В. Симоненка, вистава *«Одержима»* за однойменною драматичною поемою Лесі Українки. «Факультет-Г» співпрацював із місцевою авторкою Оксаною Кравченко, як результат – постановка вистави *«Ладі моє»* за її однойменною п'єсою. Літературним матеріалом була українська класика, зрідка – іноземна. Користувалась популярністю трагікомедія польської авторки Г. Запольської *«Мораль пані Дульської»* та п'єси *«Так закінчилось літо»*, за романом американського письменника Ірвіна Шоу *«Люсі Краун»* (переклад і сценічні діалоги Ярослава Стельмаха). Це був плідний період співпраці студентського театру з режисеркою Галиною Чернявською.

Талановите покоління акторів цього періоду вже закінчило навчання: Наталія Олефір, Анна Сидоренко, Наталія Кирієнко (нині доктор філологічних наук, професор Наталія Віннікова, працює у Києві), Олена Ляшик, (захистила кандидатську дисертації з англійської філології, Ліда Легута (танцюристка), Ірина Денисенко, Дмитро Купчення (пізніше журналіст на телеканалі Лтава), брати Сергій та Олександр Козлови, Дмитро Моргунов (став на оборону України з лютого 2022 року, митець), Юрій Козьмін (нині програміст, викладач, цікавий есеїст, публіцист), Назіля Аббасова.

Імена й молодшого покоління «театралів» вписані назавжди в історію студентського театру: Світлана Закологна, Світлана Кайдалова, Наталія Кокоза, Олександра Зезекало, Наталія Кирій (нині – талановиті учителі), Юлія Зірка (не полишає і сьогодні сценічну творчу діяльність, керує дитячим театральним колективом), В'ячеслав Джиган, Аліна Вожегова, Віра Чиж (відома тележурналістка), Вікторія Приймак, Сергій Рибалко (нині – державний службовець), Марина (Борисенко) Лебідь (успішна учителька), Віталій Улибін (нині журналіст, волонтер), Максим Дереча, Анна Сазанська, Вікторія Щербина, Ольга Гаркушенко, Антон Нестеренко. Це був період виходу театру на всеукраїнські обшари. Аліна Вожегова та Віра Чиж посіли 1 місце на Всеукраїнському конкурсі читців за краще прочитання творів Олени Теліги. Спеціальна фотосесія Наталії Кирієнко, як переможниці всеукраїнського конкурсу і публікації одного з фото на обкладинці журналу *«Жіночий світ»* (1).

Період режисури Оксани Йосипенко – це період цікавих оригінальних сучасних постановок, зокрема поетичної вистави за драматичною поемою Богдана Стельмаха *«Тарас»* З її фрагментом театр виступив на урочистому відкритті Всеукраїнської студентській олімпіади з української мови та літератури у 2014 році. Кілька років підряд студентський театр готував Новорічні дійства для дітей викладачів та співробітників університету та дітей працівників

освітньої галузі області. З Оксаною Йосипенко «Факультет-Ф» вперше бере участь у міжнародних проєктах і стає лауреатом міжнародних конкурсів.

Вже 10 років студентський театр працює без професійного режисера, автором ідей і постановником на волонтерських засадах є я. Моїм завданням було утримати той мистецький рівень студентського театру, але і мати свій почерк. Враховуючи склад театру, який мінявся часто, творчими здібностями акторів, працювали з поетичними текстами, створювали постановки за прозовими творами земляків. А це було непросто. Але авторитет і професійність сценариста і режисера допоміг співпраці студентського театру з провідними хореографічними колективами і вокальними групами університету. Студентський театр за цей час підготував драматичну виставу «*Трубить Трубіж*» за однойменною поемою Б. Олійника, лірико-філософську виставу «*Був то світ, де все відкривалось..*» за романом «Твоя зоря» та «*За мить щастя*» за однойменною новелою Олеся Гончара, яку мали можливість зіграти на сцені обласного театру у співпраці з солістами ансамблю сучасного балету «Марія» Веронікою Левакіною та Євгеном Ляховичем (художній керівник ансамблю Марина Погребняк); виставу «*Циганська муза*» за однойменною поемою Ліни Костенко, театральний перформанс за творами П. Ротача та В. Тарасенка «*Допоки я тебе люблю*» і повністю підготовлений і зрежисований вечір пам'яті Алли Ротач «*Крізь роки болю і любові*», який відбувся у Полтавському краєзнавчому музеї імені В. Кричевського 30 листопада 2018 р.. З виставами за творами Олеся Гончара студентський театр виступив у Дніпровській політехніці, на першій батьківщині письменника та на обласному фестивалі «*Rampa-fest*» (Полтава).

2019 рік був повністю пройнятий історичною подією – 250-річчям від дня народження І. П. Котляревського. На пошанування нашого земляка, великого Українця театр підготував дві роботи: інсценізацію «*Видно шляхи полтавській...*» за однойменним романом полтавця Бориса Левіна за участі лауреата обласної премії імені Івана Котляревського, доцента кафедри журналістики Гліба Кудряшова та дівочого складу народного самодіяльного ансамблю танцю «Весна» (керівник – заслужений працівник культури Лілія Пригода). Перед глядачами постала Полтава 230-річної давності з її дерев'яними тротуарами, молодіжними гуляннями на Мазурівці і Панянці (ці топоніми відомі і нині). І, звичайно, – сам Котляревський, 22-річний юнак, у період роботи канцеляристом губернської управи.

Другою роботою була публіцистична постановка «*Прологу*» Івана Франка, написаного 1888 року (більш, ніж 135 років тому) і виголошеного у Львові на ювілейнім представленні русько-народного театру в пам'ять 50-х роковин смерті Івана Котляревського. Цей твір не знайдете і в 50-томному зібранні творів Івана Франка. На початку 90-х років ХХ століття представив широкому загалу українців «Пролог» і поему «Великі роковини» Івана Франка професор, доктор філологічних наук Федір Погребенник.

У творчому режисерському вирішенні зміст «Прологу» інтегровано в сучасність через екранний відеоряд, який підтверджує, що побоювання І. Котляревського щодо дій *«старшого брата»* не були перебільшеними: він *«виклювався у іншій виді, як «Чарівник-Москаль»!* Неначе гостем прийшов у хату вдови України – і швидко став у ній рядить по-своєму, як пан». Дії «старшого брата», осмислені Котляревським, почуті Франком, сьогодні добігли свого апогею – війни. Текст *«Прологу»* І. Франка, як і твори Котляревського знаходять розуміння і відгомін у душах наших сучасників. *«Пролог»* пристрасно виголосили провідна актриса театру, талановита Катерина Кібенко, нині артистка Полтавської обласної філармонії, та студент молодших курсів Едуард Попович.

Прем'єри цих постановок відбулися весною в рамках міжвузівського фестивалю «Студентська весна-2019». А наступними були виступи театралів на обласних урочистостях у Полтавському обласному академічному музично-драматичному театрі імені М. В. Гоголя з нагоди вручення обласної премії імені І. П. Котляревського. А 10 вересня студентський театр мав можливість показати свої роботи перед дуже шанованою публікою, серед яких були директор Інституту літератури НАН України академік Микола Жулинський, голова Національної спілки письменників України Михайло Сидоржевський, відомі письменники, науковці, редактори та службовці Міністерства освіти та науки України, які прибули на факультет філології та журналістики в рамках святкування великих роковин від дня народження І. Котляревського. А вже 13 вересня студентський театр «Факультет-Ф» вдруге брав участь у фестивалі сучасних молодіжних театрів у Гадячі. Інформацію про подію можна знайти тут: <https://np.pl.ua/.../u-hadiachi-vidbuvsia-festyval-suchas.../>

За ці роботи режисер і керівник студентського театру Ганна Радько відзначена премією Полтавської обласної ради імені І. П. Котляревського у номінації «Театральна діяльність». (02.09. 2020 р.) Талант акторів-випускників Катерини Кібенко, Володимира Тернового, Марини Дубровської, Олександра Геращенка, Карини Озерної, Марини Тихоненко, Олега Чигринця, аспірантки Лілії Солодкої, доцента Гліба Кудряшова та співпраця театру з ансамблем сучасного балету, його солістами Веронікою Левакіною та Євгеном Ляховичем (керівник – доктор мистецтвознавства Марина Погребняк), народним самодіяльним ансамблем танцю «Весна» (керівник – заслужений працівник культури Лілія Пригода), фольклорним ансамблем «Чисті роси», співачкою Анастасією Надутік та піаністкою Олександрою Ключкою дали можливість театру втілити свої оригінальні проекти та режисерські ідеї на цьому етапі.

За час дистанційного навчання (ковід) театру довелось оволодіти роботою в онлайн форматі і підготувати та представити музично-поетично-драматичні імпрези, перформанси *«Я хотіла б тебе, як плющ обняти»* та *«Сім струн»* за творами Лесі Українки, до 150-річчя від дня її народження (2021 р.), *«І тихо ступає життя у полин. І лине Чорнобильський дзвін: тема Чорнобиля в*

українській літературі», до 35-річчя Чорнобильської катастрофи (26 вересня 2021 р.), «Крути: трагедія і подвиг» (січень, 2022 р.).

У час російсько-української війни, перебуваючи у прифронтовій області, студентський театр намагається працювати. Він є постійним учасником всеукраїнського та обласних фестивалів сучасних театрів «ЛавАрт», який проходить на базі Гадяцького фахового коледжу культури і мистецтв імені І. П. Котляревського, прийняв запрошення і представив свої роботи у Всеукраїнському віртуальному арт-просторі «Моя Україна – єдина та вільна» (Запоріжжя, 2022). Акторка театру Ксенія Масюра взяла участь і перемогла, виборовши I місце з-поміж учасників із семи країн: України, Польщі, Австрії, Англії, Молдови, Македонії, Словаччини і серед 1100 конкурсантів, у Міжнародному благодійному конкурсі мистецтв «Формула успіху – марафон талантів 2022» (м. Відень, Австрія) з творами Ліни Костенко. Про це можна прочитати у новинах університету, та побачити тут: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#sent/QgrcJHrtsvdsRbZXQgmgcGjnQkrnfRmgHtL>

З новим поколінням «театралів», які прийшли у колектив з різних факультетів, (Ігор Дорошенко, Вероніка Мороз, Вікторія Матійцова Дарина Білашова, Анна Сніжко, Ксенія Масюра, Кирило Виновой, Дар'я Жученя, Анастасія Шимченко, Ростислав Кисляк, Антон Волик), обдарованих не тільки поетичним хистом, а й музичними і вокальними здібностями, у важкі роки російсько-української війни продовжилась співпраця театру з відомими музикантами нашого міста Антоном Дінцем, флейтисткою Софією Курінною та бандуристом, кобзарем, сопілкарем, відомим аранжувальником Олегом Курінним, бандуристом Назаром Божинським. При відданій і натхненній роботі учасника театрального колективу, студента, магістранта-психолога і музиканта Ігоря Дорошенка була створена на базі театру фольклорна група «Кант». Такий творчий тендем, залюблених у бароккову музику людей, привів до створення нових театральних-музичних проєктів, як от: «Кожному мила своя сторона» за творами Григорія Сковороди до 300-річчя від дня народження українського філософа, поета, байкаря; «Зродились ми великої години», присвячений всім захисникам України і ЗСУ. Важливою для театру стала співпраця із Заслуженим артистом України Богданом Чернявським (нині воїном ЗСУ): «Поетичний пунктир походу» за фронтовою лірикою Олеся Гончара (квітень, 2023 р.). З поетично- музичним перформансом «Ми просто йшли, у нас нема зерна неправди за собою» за творами Тараса Шевченка у рік 210-х роковин від дня народження українського Пророка, театр виступив у факультетському проєкті «Нас не там війна зустріла» та на урочистому відкритті художньої виставки унікальної мисткині з унікальною технікою роботи (об'ємної флоро-мозаїки), заслуженого майстра народної творчості України Ольги Літус «Полинула, заспівала, Ти, золотокрила..» (Полтава, Галерея мистецтв імені М. Ярошенка, 2024). З виставою «Олена Пчілка – зірка українського відродження» (лютий 2025 р.), створеної на основі автобіографії, листів О. П. Косач та художніх творів Лесі

Українки із циклу «Сім струн», театр підтримав національний проєкт по зборі коштів на пам'ятник Олені Пчілці, і в день народження Лесі Українки 25 лютого 2025 року взяв участь у міській літературно-музичній присвяті «Думки-мережанки» Центру культури і дозвілля. Режисером-постановником цих вистав є Ганна Радько (див.: 5).

«Сьогодні говорити українською – це бути бійцем за націю, за Україну! Мова – це зброя!», – вважають актори студентського театру «Факультет- F». Інтерес до театру не зникає і в нинішнього покоління студентів Полтавського педагогічного. Оволодіння майстерністю сценічного вираження художнього слова на базі театрального колективу сприяє у подальшій їх фаховій діяльності, комунікації у публічному просторі та учнями. Розвиток сучасної системи освіти характеризується орієнтованістю на особистість, розкриття задатків і можливостей кожного. Усвідомлюємо, що педагогічна та театральна діяльності не тотожні, але дуже близькі і мають багато спільних рис, вимагають високої майстерності, розвиненої техніки мовлення і володіння собою, а відтак і аудиторією. Найважливішим засобом впливу є слово, яке вводить глядача/учня у сутність речей, думок і почуттів. Студентський театр «Факультет- F» сприяє розвитку особистих творчих задатків студентів і є творчою майстернею майбутнього учителя.

Список використаних джерел

1. Від редакції журналу. «Жіночий світ». 2002, ч. 2 (10). С. 1.
2. Дубина Л. Сухомлинський В.О. як режисер педагогічної дії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 3. С. 155–164.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібн. К.: МАУП, 2000. 312 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник: За ред. І. А. Зязюна. 3-є вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
5. Інформацію про творчі проєкти студентського театру «Факультет- F» та відео виступів можна знайти тут:
6. <https://www.youtube.com/watch?v=B3oG48tBfkW>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=uMYUmHnVHtA>
8. [https://np.pl.ua/.../u-hadiachi-vidbuvsia-festyval-suchas.../ \)](https://np.pl.ua/.../u-hadiachi-vidbuvsia-festyval-suchas.../)
9. <https://www.facebook.com/share/p/fv6k6LS9qq8J737i/>

Рибченко Юлія Ігорівна

ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Освітній процес у ХХІ столітті — це не лише передача знань, а й глибокий особистісний діалог між учителем і учнем, викладачем та студентом, що передбачає високий рівень рефлексії, емпатії та внутрішньої етичної відповідальності з боку педагога. Професійна майстерність сучасного вчителя дедалі більше виходить за межі методичної вправності, охоплюючи внутрішній

світ педагога, його цінності, переконання, здатність до усвідомлення власної місії в освіті. Зміна освітніх пріоритетів, вимоги до гнучкості, емоційної стабільності, стресостійкості, а також необхідність функціонування в умовах кризи (зокрема війни, пандемії, цифрових трансформацій) призводять до зростання психологічного навантаження на вчителів. У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення внутрішніх ресурсів педагога, які допомагають не лише виживати, а й розвиватися в умовах невизначеності. Саме тут доречним і плідним постає звернення до ідей екзистенційної психології, що дає змогу осмислити професійне становлення як процес самопізнання, вільного вибору, формування смислу в професійній діяльності.

Професійна майстерність педагога є багатоаспектним феноменом, який охоплює не лише володіння сучасними дидактичними технологіями та методикою викладання, а й складний комплекс особистісних якостей, здатність до емпатії, комунікативну культуру, етичну рефлексивність і психологічну стійкість. В умовах освітніх трансформацій ці внутрішні характеристики набувають першорядного значення, оскільки педагог стає не лише носієм знань, а й провідником сенсу, ментором і прикладом для учня, який сам шукає відповідей на екзистенційні запитання.

У класичній педагогічній науці (Ю. Бабанський, І. Зязюн, В. Кремень) професійна майстерність педагога трактується як інтегративна якість, що охоплює не лише високий рівень фахової підготовки, методичну компетентність та вміння ефективно організовувати навчально-виховний процес, а й педагогічну культуру, моральну зрілість, етичну позицію. У цьому контексті майстерність розглядається як результат безперервного професійного розвитку, самовдосконалення, накопичення досвіду та систематичного рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності. Особливої ваги надається здатності педагога моделювати виховні ситуації, здійснювати особистісно орієнтовану взаємодію з учнями, бути провідником не лише знань, а й цінностей, ідеалів.

Водночас сучасна психологічна наука підкреслює, що професійне становлення педагога є не лише зовнішнім процесом оволодіння методами та технологіями, але й глибинним внутрішнім розвитком особистості. У центрі уваги опиняються такі психологічні механізми, як структурування "Я-концепції", розвиток емоційного інтелекту, рефлексивної здатності, моральної свідомості, а також формування сенсожиттєвих орієнтацій, що забезпечують здатність педагога залишатися цілісним і внутрішньо вмотивованим у складних, часто кризових професійних умовах. Розуміння своєї місії, відповідальності за власний вплив на учнів і суспільство, готовність до змін і самоперетворення постають ключовими компонентами цієї внутрішньої професійної зрілості.

З погляду екзистенційної психології (Л. Бінсвангер, В. Франкл, І. Ялом), розвиток особистості педагога можливий лише в умовах усвідомленої свободи, відповідального вибору, прийняття обмежень буття та глибинного діалогу з собою і світом. Центральними категоріями стають досвід екзистенційної тривоги, сенсу життя, власної смертності, автентичності та відповідальності за

себе й інших. У професійній педагогічній діяльності ці чинники виявляються не менш потужно, адже вчитель — це людина, яка щодня постає перед моральними виборами, стикається з невизначеністю, відчуває тиск системи й водночас шукає внутрішню опору для натхненної взаємодії з дітьми. Ці екзистенційні аспекти є особливо актуальними в умовах нових освітніх викликів: педагог опиняється не лише перед об'єктивними труднощами (перевантаження, цифрові трансформації, війна, психоемоційне виснаження), а й перед внутрішніми кризами, такими як втрата сенсу професії, професійне вигорання, розчарування у власній ефективності, сумніви у цінності своєї діяльності. Відповідно, лише той педагог, який зуміє пройти шлях усвідомлення, прийняття, внутрішньої перебудови й особистісного зростання, зможе сформувати справжню професійну майстерність — не технічну, а людинозорієнтовану, смислову, автентичну.

Саме тому важливо осмислити формування професійної майстерності не лише як технічну компетентність, а як екзистенційну подорож, у якій педагог проходить етапи:

- усвідомлення власної місії у професії (сенсостворення);
- відкриття автентичного стилю педагогічної взаємодії;
- зріла відповідальність за вплив на інших;
- творча взаємодія з невизначеністю;
- формування педагогічної мудрості через прийняття обмежень.

Екзистенційний підхід пропонує унікальний погляд на особистість учителя — як на людину, яка перебуває у постійному пошуку сенсу, вибудовує своє "Я" у взаємодії з учнями, з колегами, з освітнім простором і, водночас, з власною внутрішньою реальністю. Формування професійної майстерності в такій перспективі передбачає не лише вдосконалення педагогічних умінь, а й розвиток екзистенційної свідомості — здатності витримувати невизначеність, приймати особисту відповідальність, бути автентичним у взаємодії з іншими. Дослідження екзистенційного виміру професійної майстерності також передбачає методологічну відкритість: поєднання якісних і кількісних підходів, рефлексивного аналізу, феноменологічного опису професійного досвіду, використання наративної психології та емпіричного спостереження за змінами особистісного стану педагога в кризових освітніх ситуаціях.

Сучасна освітня система України функціонує в умовах глибоких соціокультурних трансформацій, що посилюються глобальними кризами, зокрема війною, терористичними діями, пандемією, стрімкою цифровізацією та зміною комунікативних моделей у суспільстві. Усі ці явища створюють не лише об'єктивні виклики для організації освітнього процесу, але й потужні екзистенційні виклики для особистості педагога. По-перше, військові дії та гуманітарна нестабільність радикально змінюють психологічний ландшафт педагогічної професії. Вчитель змушений працювати в умовах постійного стресу, невизначеності, загрози безпеці — як фізичній, так і емоційній. Це не лише ускладнює виконання базових професійних функцій, а й порушує відчуття сенсу, стабільності, професійної ідентичності. Як підкреслює В. Франкл, саме

втрата сенсу є ключовою передумовою екзистенційної фрустрації, яка у педагогічній сфері проявляється у вигляді апатії, цинізму, депресивних станів та професійного вигорання. По-друге, цифрова трансформація освіти створила безпрецедентну ситуацію, в якій вчитель повинен не просто опановувати нові технології, а буквально переосмислювати свою роль у цифровому освітньому середовищі. У цифровому класі зникає звична тілесна присутність, ускладнюється емоційна взаємодія, слабшає зворотний зв'язок, розмивається межа між професійним і приватним. В умовах віртуалізації освітнього простору виникає потреба в новому типі педагогічної автентичності — такої, що ґрунтується не на контролі й інструкціях, а на діалозі, відкритості, гнучкості, вмінні “бути” з учнем навіть через екран. По-третє, соціальна й моральна невизначеність сучасного світу породжує в учнів тривогу, екзистенційний пошук, потребу в стабільності, емоційному супроводі, сенсах. Педагог дедалі частіше виконує функції не лише вчителя, а й ментального наставника, фасилітатора цінностей, посередника між дитиною і складною реальністю, що її оточує. Це вимагає від педагога високого рівня рефлексії, самосвідомості, емоційної зрілості — а отже, активізації внутрішніх ресурсів, які не можна звести до методичних знань.

Таким чином, нові освітні виклики є не лише технічними чи організаційними — вони мають виразно екзистенційний вимір, адже змушують педагога відповідати на фундаментальні запитання: *Хто я у професії? Який сенс моєї праці в цьому світі? Як зберегти автентичність у світі змін? Як бути опорою для інших, не втрачаючи опори в собі?*

Відповіді на ці запитання не можуть бути надані зовні — вони потребують внутрішньої роботи над собою, що й становить суть екзистенційного підходу до формування професійної майстерності. Внутрішніми опорами для педагогів можуть стати екзистенційні ресурси, що дозволяють зберігати цілісність, автономію й включеність у діяльність навіть у найскладніших умовах. Серед таких ресурсів хочемо виділити:

✂ Сенс (сми́сложиттєва орієнтація) — здатність бачити в роботі глибоку мету, що виходить за межі поточної ситуації. Сенс — це відповідь на запитання: «Навіщо я це роблю?», а не лише «Що я роблю?».

✂ Автентичність — присутність у професії «своїм обличчям», без ролей, що не відповідають внутрішнім переконанням. Це здатність бути чесним із собою, учнями, колегами, не підміняти живе спілкування формальністю.

✂ Свобода вибору — відчуття, що навіть у найскладніших обставинах педагог має внутрішній простір для дії: змінити ставлення, обрати цінності, впливати хоча б на дрібні речі. Це фундаментальна категорія екзистенціалізму: свобода не як «все дозволено», а як відповідальність за своє "Я".

У час стрімких змін, соціальної турбулентності й глибоких культурних зрушень професійна майстерність педагога постає не лише як фахова досконалість, а як життєва позиція, внутрішній стан, екзистенційна відповідь на виклики сучасності. Нові освітні реалії змушують учителя не просто передавати

знання — вони вимагають від нього бути людиною, яка здатна не втрачати сенс навіть у темряві невизначеності, яка вміє обрати відповідальність замість страху, діалог замість мовчання, автентичність замість формальності.

Екзистенційний підхід дає унікальні інструменти для переосмислення ролі педагога: не як функції системи, а як живого, чутливого суб'єкта, що має внутрішню опору в собі. Справжній педагог — це не просто майстер методики, це людина, яка вміє бути поруч, витримувати і надихати, визнавати свої обмеження — і водночас творити нові сенси для себе та інших. Бо майстерність — це не завершення, це шлях. Це сміливість продовжувати йти, навіть коли не знаєш куди прийдеш, адже світ навколо так швидко змінюється. І той педагог, який здатен знаходити сенси, внутрішні опори, зовнішню мотивацію та залишатися собою у часи невизначеності, формує не лише себе — він формує наше майбутнє!

Список використаних джерел

1. Гриньова М. В., Яланська С. П. Ментальне здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті* : зб. наук. матеріалів I Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 16-19.
2. Дзюба Т. М. Детермінанти ціннісно-мотиваційного конфлікту у професійній діяльності педагогів. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : зб. наук. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 червня 2020 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2020. С. 86-90.
3. Кучерявий О. І. Закономірності розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя під впливом професійної самоосвіти і самовиховання. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. праць / гол. ред. М. І. Степаненко ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. — К. ; Полтава, 2016. — Вип. 13. — С. 81–91.
4. Павлик Н. В. Дослідження ставлень сучасних українських педагогічних працівників до глобальних світових змін. *Психологія і особистість* : наук. журнал / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. Вип. 1 (25). С. 99-128.
5. Психологічні детермінанти професійного розвитку та самоактуалізації особистості : монографія. Полтава: 2022. 222 с.
6. Frankl, V. E. (2006). *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
7. Yalom, I. D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books.

Сайко Наталія Олександрівна

ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасне українське суспільство переживає складні соціально-економічні трансформації, що супроводжуються зростанням кількості соціальних проблем і викликів, зокрема пов'язаних із захистом прав людини, підтримкою вразливих категорій населення, забезпеченням соціальної справедливості. У цьому контексті зростає попит на висококваліфікованих соціальних працівників, здатних ефективно реагувати на потреби суспільства. Одним із ключових

чинників успішної соціальної роботи є педагогічна готовність майбутніх фахівців, яка охоплює сформованість професійних знань, умінь, установок, морально-етичних якостей і здатність до організації просвітницької та виховної діяльності серед різних категорій населення. Соціальний працівник не лише допомагає вирішувати життєві труднощі клієнтів, але й виконує роль наставника, консультанта, посередника, педагога. На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є переосмислення підходів до підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема в контексті компетентнісного підходу, інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, формування педагогічної культури, рефлексивного мислення та емпатії.

Таким чином, дослідження педагогічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності є надзвичайно актуальним, адже від рівня їх підготовки залежить якість соціального обслуговування, підтримка вразливих верств населення та загальна ефективність соціальної політики держави.

Українські дослідники однак не в тому, що педагогічна готовність є важливою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Вона розглядається як інтегративна якість особистості, яка охоплює знання з педагогіки, психології, етики, комунікативні вміння, емоційну стабільність та мотивацію до професійної діяльності.

Зокрема, І. Зверєва підкреслює, що соціальний працівник виконує не лише функції допомоги, але й виховні та просвітницькі, тому педагогічна компетентність є обов'язковою складовою його професійного профілю (Зверєва, 1998).

О. Безпалько розглядала педагогічну готовність як результат цілеспрямованого навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, що формує у студентів здатність до професійного самовдосконалення, рефлексії, комунікації й соціального партнерства (Безпалько, 2012).

Т. Семигіна наголошує на необхідності інтердисциплінарного підходу до підготовки соціальних працівників, де педагогічна компонента має поєднуватися з правовими, психологічними, соціологічними та управлінськими знаннями (Семигіна, 2024).

Науковиця І. Болотнікова (Болотнікова, 2015) професійну готовність поєднує з усвідомленням ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальною відповідальністю, намаганнями самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установкою на актуалізацією наявних знань. Достатній розвиток і виразність цих компонентів в їх єдності, зазначає автор, є показником високого рівня професійної готовності до педагогічної праці.

Орієнтуючись на праці І. Зязюна, основною метою педагогічної готовності можна визначити вміння педагогів формування внутрішнього світу учнів відповідно до мети виховання й навчання. Якщо врахувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які стимулювали б цю активність (Зязюн, 2004).

Ці погляди свідчать, що педагогічна готовність розглядається як необхідна умова успішної професійної діяльності соціального працівника, а її формування вимагає цілісного, міждисциплінарного, особистісно-орієнтованого підходу, врахування сучасних умов її реалізації.

У контексті воєнного часу педагогічна готовність соціального працівника набуває нового змістового наповнення, адже професійна діяльність фахівця соціономічного профілю здійснюється в умовах психологічного напруження, зростаючих соціальних потреб населення, а також необхідності забезпечення педагогічного супроводу дітей і дорослих, які зазнали травматичних подій. Педагогічну готовність у цьому випадку можна розглядати як інтегровану характеристику особистості, яка включає низку ключових компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-рефлексивного, комунікативного, правового та етичного.

Ціннісно-мотиваційний компонент, який включає усвідомлення соціального значення професії, формування професійного покликання, внутрішню готовність допомагати вразливим категоріям населення, зокрема дітям, сім'ям військовослужбовців, переселенцям. У воєнних умовах цей компонент посилюється етичним обов'язком перед суспільством та прагненням до збереження гуманістичних цінностей у процесі професійної взаємодії.

Когнітивний компонент, що містить необхідну систему знань. Охоплює як класичні основи соціальної педагогіки, так і специфічні знання, пов'язані з роботою в умовах надзвичайних ситуацій. Зокрема, це знання про особливості педагогічної підтримки осіб, які зазнали психотравм, мають досвід втрати, насильства, евакуації, а також розуміння механізмів роботи з посттравматичним синдромом.

Операційно-діяльнісний компонент охоплює практичні вміння та навички реалізації педагогічної діяльності в кризових умовах. Це, зокрема, здатність організовувати адаптивні освітньо-виховні заходи, працювати з групами ризику, здійснювати супровід дітей у стані стресу, координувати мобільні групи соціально-педагогічної допомоги, проводити дистанційні форми навчання або підтримки.

Емоційно-рефлексивний компонент передбачає наявність емоційної стабільності, здатності до самоконтролю, вміння справлятися з професійним вигоранням і стресом. У воєнних умовах соціальний працівник часто стикається з високим рівнем психологічного навантаження, тому важливо, щоб він умів рефлексувати власні стани, зберігати емоційний баланс та емпатію у спілкуванні з клієнтами.

Комунікативний компонент включає вміння ефективно взаємодіяти з різними категоріями клієнтів, колегами, представниками державних і недержавних організацій. Особливу вагу має розвиток навичок ненасильницького спілкування, ведення діалогу з особами у кризових станах, налагодження партнерської взаємодії в багатопротифільних командах.

Правовий та етичний компонент визначає знання правових основ професійної діяльності, уміння діяти в межах чинного законодавства, дотримання етичних норм соціальної роботи. В умовах війни важливо, щоб фахівець володів інформацією щодо правового захисту внутрішньо переміщених осіб, дітей, осіб з інвалідністю, сімей військовослужбовців, а також діяв відповідно до міжнародних гуманітарних стандартів.

Таким чином, педагогічна готовність соціального працівника в умовах війни є багатовимірною характеристикою, що вимагає високої професійної компетентності, стійких морально-етичних переконань, гнучкості у прийнятті рішень і готовності діяти в умовах невизначеності та ризику.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи. Навч. посібник. Київ. Логос, 2012. 240 с.
2. Болотнікова, І. В. Фактори психологічної готовності до педагогічної діяльності. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/SND/Psihologia/10_bolotnikova.doc.htm
3. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Київ: Наук. світ, 1998. 274 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Підручник. І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і перероб. Київ. Вища школа, 2004. 422 с.
5. Семигіна, Т. Підготовка соціальних працівників до дослідження чутливих тем. Moderní aspekty vědy: Svazek XLVIII mezinárodní kolektivní monografi Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut. 2024. pp. 204-214.

Сапітон Ігор Юрійович

ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТАНКОВИХ ВІЙСЬК: РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ЇЇ ФОРМУВАННІ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У контексті формування управлінської культури майбутніх офіцерів, яка є важливою ознакою педагогічної діяльності представників офіцерського корпусу, вчені виокремлюють низку критеріїв: аксіологічний, що відображає сформованість управлінсько-педагогічних цінностей; когнітивний, який визначається повнотою, глибиною та системністю знань; технологічний, що охоплює вміння майбутнього офіцера здійснювати педагогічний аналіз, застосовувати технології освітнього управління та вирішувати специфічні педагогічні завдання; та особистісний, який виявляє здатність майбутнього офіцера до самореалізації як особистості, організатора, педагога і вихователя.

Дослідники виокремлюють низку компонентів у структурі педагогічної майстерності, зокрема: морально-духовні якості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні вміння та педагогічну техніку. Беззаперечним є твердження, що педагогічна майстерність є ключовою ознакою педагогічної культури. Однак, емпіричні дані свідчать, що володіння знаннями,

вміннями та навичками навчально-виховної роботи не завжди корелює з високим рівнем педагогічної культури [1].

Формування політичної культури курсантів є інтегрованим процесом, що здійснюється в контексті політичної освіти та тісно взаємопов'язаний з їхньою професійною підготовкою як офіцерів. Цей процес охоплює декілька ключових компонентів: політичне виховання, політичне навчання, політична самоосвіта та безпосередня участь курсантів у політичній діяльності в закладі вищої освіти.

Політичне виховання, ґрунтуючись на багатовікових моральних засадах, військових традиціях, загальнолюдських цінностях та найкращих зразках вітчизняної й світової культури, спрямоване на стимулювання пізнавальної активності курсантів. Його метою є набуття нових знань, розвиток розуміння військово-політичних процесів, що впливають на особистість, суспільство та державу. Таке виховання визначає напрямок інтелектуальних, моральних та вольових зусиль майбутнього офіцера на подальшу самоосвіту, зростання професіоналізму, а також на формування свідомої активності та здатності до ефективної взаємодії в колективі [3].

Перед детальним розглядом організації політичного виховання курсантів військових закладів вищої освіти (ЗВО), необхідно визначити сутність цього процесу.

Виховання є однією з фундаментальних категорій педагогічної науки, формуючи її категоріально-понятійний апарат поряд з освітою, навчанням та розвитком. Згідно з культурологічним підходом, що є базовим для даного дослідження, та відповідно до словника військових термінів, виховання визначається як цілеспрямована та планомірна діяльність держави і суспільства, відомчих, громадських та інших організацій, спрямована на ретрансляцію системи цінностей, норм, механізмів культури суб'єкту суспільства з метою його адаптації, самовизначення, самовдосконалення та самореалізації, де людина не тільки сприймає та розвивається на основі цінностей культури, але і вносить до неї принципово нове, що залишає його в суспільстві та історії, культурі та мистецтві як зразок для наслідування та шанування [4].

Проблема політичного виховання майбутніх офіцерів не є новою, оскільки її розробка має тривалу історію. Однак, ставлення до політичного виховання офіцера завжди корелювало з рівнем розвитку громадянського суспільства, його політичною культурою та ставленням до Збройних Сил як державного інституту і суб'єкта політичного життя. Це призвело до того, що протягом значного періоду актуальність політичного виховання курсантів військових ЗВО не тільки штучно занижувалася, а в низці випадків повністю заперечувалася.

Здатність офіцера оцінювати політичні явища та процеси, формувати до них власне ставлення та дотримуватися державної «політичної лінії» під час прийняття самостійних професійних рішень набула значущості у рефлексивній діяльності офіцерів ще з давніх часів.

Наступним напрямом, що безпосередньо сприяє розвитку політичної культури, є політичне навчання курсантів. У процесі політичного навчання

передбачається засвоєння накопиченого досвіду політичної діяльності та взаємодії суб'єктів політики на основі цілеспрямованого політичного виховання майбутніх офіцерів [2].

Поняття «політичне виховання» у даному дослідженні використовується у двох значеннях. Окрім базового процесу, який є предметом нашої розробки, воно також охоплює власне політичне виховання — процес осмислення, прийняття та оцінки соціально-історичного досвіду, що супроводжується особистісними трансформаціями. Актуальність цього напрямку також підтверджена теоретичними положеннями та практичним досвідом вирішення відповідних проблем.

Зрештою, ключовим напрямом формування політичної культури особистості курсантів військового ЗВО на основі політичного виховання є їхнє включення у реальну політичну діяльність. Саме в ній відбувається використання та трансформація засвоєного соціально-історичного досвіду, формується особистий досвід, що узгоджується із загальносуспільним, і, як наслідок, виникає власна політична позиція курсанта.

Грунтуючись на аналізі проблеми політичного виховання та політичної освіти офіцера в її історичному розвитку, можна констатувати, що в контексті практичного розв'язання задачі визначення сприятливих педагогічних умов для моделювання ефективного формування політичної культури курсантів військового закладу вищої освіти (ЗВО) з позиції методологічного культурологічного підходу, ми можемо спиратися на три групи теорій:

- концепції та теорії цілеспрямованого розвитку політичної культури особистості в освітніх системах.
- базові теорії організації військово-педагогічних процесів загалом, та військового виховання зокрема, у їхньому сучасному прочитанні.
- теорії розвитку професійної культури (включно з політичною культурою) курсантів у виховному процесі військового ЗВО, представлені у відповідних дослідженнях.

Таким чином, формування політичної культури курсантів – майбутніх офіцерів – у процесі професійної освіти можливе за рахунок реалізації наступних педагогічних умов:

- організована та цілеспрямована інкультурація: тобто, кероване занурення курсанта в політичну культуру суспільства, Збройних Сил та офіцерського корпусу.
- організована рефлексія власного розвитку курсанта як суб'єкта політичної культури.
- педагогічний супровід розвитку політичної культури курсанта в освітньому процесі військового ЗВО.

Список використаних джерел

1. Богунов С., Мітягін О., Казак І. Становлення та розвиток педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу: основні структурні складові. *Військова освіта*. 2018. № 1 (37). С. 27–36.

2. Бурий С. В. Критерії управлінської культури майбутнього офіцера Збройних Сил України. *Військова освіта*. 2016. № 2 (34). С. 10–17.
3. Карпенко В. Поняття лідерства у воєнно-наукових дослідженнях. *Військова освіта*. Вип. 2 (44), 2021. С. 91–99.
4. Морозов С., Федак Г. Діагностика стану сформованості професійної готовності майбутніх офіцерів запасу до службово-педагогічної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 4 (11), 2017. С. 291–304.

Семеновська Лариса Аполлінаріївна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: ОПТИМІЗАЦІЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У відповідь на сучасні соціально-економічні трансформації та євроінтеграційні процеси, вимоги до підготовки фахівців у закладах освіти значно зросли. Сучасний професіонал має бути конкурентоспроможним на ринку праці, володіючи цілеспрямованістю, працездатністю, підприємливістю, ініціативністю та самостійністю. Відтак, система вищої освіти зобов'язана не лише надавати знання, а й навчати студентів вчитися та безперервно поповнювати свої знання протягом усього життя. Досягнення цих цілей можливе завдяки педагогічно доцільній організації самостійної роботи студентів.

Нові підходи до професійної підготовки засвідчили необхідність перегляду змісту освіти, що відображено в Державних освітніх стандартах вищої професійної освіти. Постійно зростаючий потік інформації, розвиток науки і практики вимагали включення до стандарту як аудиторної, так і позааудиторної самостійної роботи. Освітні стандарти зобов'язують викладачів навчати студентів самостійно працювати, здобувати знання, розширювати науковий кругозір, прагнути до істини в науці та практиці.

Методологічне положення про важливість самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищої школи давно стало загальновизнаним. Але саме зараз цій важливій складовій навчального процесу в університеті приділяється особлива увага. Сьогодні цій проблемі приділяється значне місце в психолого-педагогічних дослідженнях (М. Гриньова, В. Кремень, І. Осадченко, Н. Кононець, Н. Паламарчук, О. Савченко та ін.). Проте, незважаючи на значний теоретичний потенціал, накопичений педагогічною наукою, він не використовується повною мірою в університетській практиці: навчальний процес у вищих професійних закладах освіти залишається подекуди малокерованим, заснованим на традиційних формах і методах навчання. Недостатньо уваги приділяється розвитку особистості студента, його самостійності, саморозвитку та самовдосконаленню.

Самостійна робота студентів є неодмінною, навіть вирішальною складовою системи підготовки спеціаліста. Адже знання, набуті наполегливою самостійною працею, можуть згодом перетворитися на справжню рушійну силу

науково-технічного поступу. Сучасна вища освіта покликана прагнути до подальшої активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчих здібностей і культури мислення, уміння самостійно орієнтуватися в потоці науково-технічної та суспільно-політичної інформації. Досягти цього можна лише формуючи у слухачів пізнавальну самостійність, тобто таку властивість особистості, яка виявляється в прагненні та вмінні самостійно оволодівати знаннями та способами діяльності, застосовувати їх у навчальній, практичній та професійній діяльності.

Вища школа покликана навчити і привчити студента прагнути до постійного оновлення своїх знань, самонавчання протягом життя, а також створювати для кожної особистості відповідні стереотипи діяльності та їх закріплювати. Тож пріоритетним напрямом зусиль викладачів у цій сфері має стати позааудиторна самостійна робота студентів. Це складний, якісно інший вид навчання порівняно з аудиторним навчанням. У ході позааудиторної самостійної роботи студент стикається з необхідністю мобілізації своєї здатності узагальнювати отриману інформацію, перетворюючи її в знання. Але ще важливішим є психологічний результат: у процесі самостійної роботи студент постійно відчуває себе особистістю, яка самостійно приймає рішення, несе за них відповідальність – і дійсно стає професіоналом-особистістю. Самостійна робота обов'язково передбачає вміння самостійно організовувати свою діяльність, причому суто індивідуальну. Нерідко сучасні студенти самостійно виконують завдання не вчасно, з великим запізненням, якість виконаної роботи є задовільною. Уключення самостійної роботи до навчального плану, тобто регламентація її як особливого виду освітньої діяльності, характеризує принципово новий етап в організації педагогічного процесу у вищій школі. Тож метою зміни якісної сутності сучасної вищої освіти є активізація самостійної роботи студентів. Реалізація цього завдання потребує системного підходу, перегляду усталених поглядів практично на всі організаційно-методичні основи навчально-виховного процесу.

Організація навчання у закладі вищої освіти передбачає обов'язкову позааудиторну самостійну роботу студентів, оскільки тільки в процесі активної самостійної діяльності може ефективно і плідно здійснюватися навчання й пізнання, тобто засвоюються знання, набуваються уміння і навички, студіюється певна галузь знань. Самостійна робота сприяє формуванню таких важливих якостей особистості, як працелюбність, організованість і дисциплінованість, розвиває пам'ять, мислення, увагу. Наслідком сказаного є необхідність переходу від емпіричного вирішення проблеми організації позааудиторної самостійної роботи студентів ЗВО до розробки питань теорії та технології організації цього виду діяльності. Дослідження дидактів, психологів, фахових методик показали, що цілеспрямований і спеціально організований розвиток пізнавальної самостійності студентів здійснюється протягом усього навчального процесу в ЗВО (як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі). Це головна умова успішної організації навчального процесу. Лише самостійна робота студентів і контроль

за її виконанням при відповідній її організації сприяє формуванню самостійності мислення та творчого підходу до вирішення завдань навчально-професійного рівня. Організація самостійної роботи студентів у сучасній вищій школі стає одним із стратегічним напрямів усієї методики навчання. Це зумовлено необхідністю підвищити пізнавальну активність майбутніх спеціалістів, перетворити сам процес навчання зі школи пам'яті на школу мислення. Сучасний фахівець вирішує часто мінливі завдання, часто пошукового характеру. Тому вища освіта має не тільки готувати фахівця, а й формувати творчу особистість, яка здатна до самоосвіти. Отже, одним із загальних шляхів удосконалення роботи у ЗВО є перехід від інформативних форм навчання до контрольованого навчання, виявлення здібностей студентів та управління їх розвитком.

Педагогічно доцільна організація самостійної роботи студентів потребує оновленої методології, щоб забезпечити зацікавленість, мотивацію та здатність ефективно навчатися самостійно. Сучасні підходи до розробки досліджуваної проблеми повинні передбачати такі аспекти організації самостійної роботи студентів: чіткі цілі навчання (важливо розпочинати з детального визначення навчальних цілей і результатів самостійної роботи; варто переконатися, що ці цілі доведені до відома студентів, щоб вони зрозуміли мету самостійної роботи); підготовка та планування: важливо надавати студентам необхідні ресурси, матеріали та інструкції для успішного виконання самостійної роботи. Це може включати підручники, статті, онлайн-ресурси, рекомендації, рубрики та терміни. Викладач має бути переконаним, що студенти розуміють очікування та вимоги); вибір і автономія (доцільно запропонувати студентам вибір того, як вони виконують самостійну роботу. Це може включати вибір тем для дослідницьких проєктів, вибір із різноманітних завдань чи заходів або визначення формату для презентації результатів. Автономія та вибір можуть підвищити мотивацію та залучення); супровід та підтримка: доцільно спрощувати складні завдання, розмежовуючи їх на більш дрібні, керовані кроки; важливо надавати вказівки, відгуки та необхідні ресурси протягом усього процесу; необхідно заохочувати студентів шукати допомоги, коли вони стикаються з проблемами; інтеграція технологій: застосовуйте широкий спектр освітніх технологій для удосконалення процесу самостійного навчання; важливо використовувати онлайн-платформи, навчальні програми та цифрові ресурси, щоб подавати дидактичний зміст, забезпечувати інтерактивні дії та сприяти співпраці між студентами. Технології можуть покращити доступ до ресурсів і підтримати персоналізований досвід навчання); стратегії активного навчання (доцільно розробляти завдання для самостійної роботи, яка сприяє активному навчанню; варто включати такі методи, як вирішення проблем, тематичні дослідження, моделювання, співпраця з одногрупниками, дискусії, дебати та проєктне навчання. Ці заходи заохочують критичне мислення та глибше залучення до матеріалу; рефлексія та метапізнання (важливо надати здобувачам освіти можливість обмірковувати процес навчання та його результати, заохочувати

метакогнітивні стратегії, такі як встановлення цілей, моніторинг прогресу, самооцінка та коригування стратегій навчання за потреби. Рефлексія сприяє глибшому розумінню та саморегульованому навчанню; оцінювання та зворотній зв'язок (доцільно застосовувати різноманітні методи оцінювання самостійної роботи студентів – письмові завдання, проекти, презентації, вікторини, портфоліо, взаємне оцінювання тощо. Крім цього, важливо забезпечувати своєчасний і конструктивний зворотній зв'язок, щоб допомогти студентам покращити свою роботу, а також зрозуміти свої сильні сторони та сфери розвитку); інтеграція самостійної роботи з аудиторним навчанням у групі (викладачеві варто поєднувати самостійну роботу з навчанням у класі, щоб створити цілісне навчання, надавати студентам можливість застосувати та розширювати свої знання з самостійної роботи під час обговорень у групі, реалізації заходів та проектів. Викладачеві також необхідно постійно посилювати зв'язок між самостійною роботою та дидактичним змістом курсу); постійне вдосконалення (важливо регулярно оцінювати ефективність методики організації самостійної роботи студентів, отримувати від них відгук, аналізувати недоліки та досягнення).

Сучасні методи організації самостійної роботи студентів часто ґрунтуються на використанні технологій та різноманітних стратегіях активного навчання. Охарактеризуємо деякі сучасні засоби.

Перевернутий клас: у моделі перевернутого класу студенти самостійно вивчають матеріали курсу (наприклад, лекції чи читання) шляхом позааудиторної роботи. Потім взаємодія під час аудиторного заняття використовується для активної навчальної діяльності, обговорень і застосування концепцій шляхом вирішення проблем або групової роботи.

Онлайн-платформи та системи керування навчанням (Learning Management Systems – LMS): використовуючи онлайн-платформи, такі як Moodle, Canvas або Google Classroom, викладачі можуть організувати самостійну роботу, надаючи ресурси, завдання, вікторини та дискусійні форуми. Ці платформи також дозволяють відстежувати прогрес студентів і сприяти спілкуванню між студентами та викладачами.

Проектне навчання (Project-Based Learning – PBL): передбачає роботу студентів над реальними проектами, які вимагають від них дослідження та вирішення складних проблем. Студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання, проводять дослідження, співпрацюють з однолітками та представляють свої висновки, що сприяє розвитку незалежності та навичок критичного мислення.

Взаємонавчання: цей метод передбачає, що студенти навчають і навчаються один в одного. Викладачі можуть організовувати сеанси взаємного навчання, під час яких студенти пояснюють поняття своїм одногрупникам, беруть участь у рецензуванні завдань або працюють разом у навчальних групах. Це заохочує до співпраці та активної взаємодії з матеріалом.

Гейміфікація та інтерактивне навчання: гейміфікація самостійної роботи шляхом включення таких елементів, як значки, бали або таблиці лідерів, може мотивувати студентів активніше працювати з матеріалами курсу. Інтерактивні засоби навчання, моделювання та навчальні ігри також можуть зробити самостійне навчання більш захоплюючим та ефективним.

Персоналізовані навчальні маршрути: адаптивні технології навчання дозволяють інструкторам налаштовувати навчальні маршрути на основі індивідуальних потреб, уподобань і прогресу студентів. Студенти можуть працювати у своєму власному темпі, отримувати персональні відгуки та отримувати доступ до ресурсів, адаптованих до їхніх навчальних цілей.

Мікронавчання та невеликий дидактичний зміст: розділення навчальних матеріалів на менші, керовані частини (мікронавчання) полегшує студентам самостійне вивчення змісту. Цей підхід особливо ефективний для онлайн-навчальних середовищ, де студенти можуть отримати доступ до коротких відео, інтерактивних модулів або тестів на певні теми.

Онлайн-інструменти для спільної роботи: такі платформи, як Google Docs, Microsoft Teams або інструменти для спільної роботи на дошках, дозволяють студентам віддалено працювати разом над проектами, завданнями або мозковими штурмами. Це сприяє співпраці, комунікації та навичкам командної роботи, водночас дозволяючи гнучке планування та незалежні внески.

Метод визначених завдань: надання сформульованих завдань із чіткими інструкціями, контрольними точками та ресурсами допомагає студентам ефективніше орієнтуватися в самостійній роботі. Розбиття завдань на більш дрібні кроки та надання зворотного зв'язку на цьому етапі допомагає здобувачам освіти розвивати пізнавальну незалежність і оволодівати складними навичками.

Рефлексивні практики: включення рефлексивних заходів, таких як журнали, блоги або підказки для обговорення, заохочує студентів критично осмислювати власний процес навчання, ставити цілі та самостійно контролювати свій прогрес. Це сприяє розвитку метапізнання та навичок саморегулювання навчання.

Таким чином, для підвищення ефективності підготовки фахівців, сучасна вища школа потребує системного переосмислення підходів до організації самостійної роботи студентів. Це передбачає впровадження інноваційних методик, що охоплюють: чітке формулювання цілей, надання ресурсів, стимулювання автономії, ефективний супровід, інтеграцію освітніх технологій, застосування активних стратегій навчання, розвиток метапізнання, диверсифікацію оцінювання та постійне вдосконалення практик. Впровадження таких інноваційних підходів, як "перевернутий клас", персоналізовані навчальні маршрути та мікронавчання, трансформують освітній процес, сприяючи активному формуванню критичного мислення та творчих здібностей. Отже, оптимізація організації самостійної роботи студентів є ключовим фактором у підготовці конкурентоспроможного, адаптивного та самоосвітнього фахівця у швидкозмінному професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Boekaerts M., Corno L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 2005. № 54 (2), P. 199–231.
2. Schunk Dale H. Learning theories: an educational perspective. Greensboro: The University of North Carolina, 2016. 550 p.
3. Winne P. H., Hadwin A. F. The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 2008. P. 297–314.

Соболев Денис Олександрович

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук у закладах вищої освіти передбачає вирішення низки завдань, зокрема забезпечення формування в них загальних і професійних компетентностей, визначених Стандартом вищої освіти (2019), а також інших професійно важливих якостей та здатностей. Завдяки цьому випускники – бакалаври з комп'ютерних наук повинні бути здатними розпочати професійну діяльність, сформувати траєкторію професійного вдосконалення, зокрема з урахуванням мінливості сучасного суспільства та економіки. Однією з них є здатність до професійної мобільності.

Згідно з різноманітними опитуваннями зміна місця роботи, спеціалізації, кар'єрне зростання всередині компанії притаманні ІТ-галузі. Подібні дослідження проводить, наприклад, портал DOU (Редакція DOU, 2023; Редакція DOU, 2024).

Зокрема, опитування 2024 року виявило такі кар'єрні стратегії: розробники і тестувальники рідко кардинально змінюють напрям роботи, проте близько третини з них змінили свою спеціалізацію в розробці або тестуванні; рідко переходять в інші напрями фахівці з HR і рекрутингу, художники й аніматори; найбільш популярними напрямками для переходу з інших ІТ-спеціалізацій є менеджмент проєктів і DevOps (Редакція DOU, 2024).

Згідно з опитуванням 2023 року лише чверть айтівців працювали в одній компанії всю свою ІТ-кар'єру, переважно, чим більш досвідчений фахівець, тим в більшій кількості компаній він працював. У середньому місце праці змінюють раз на два-три роки, менш досвідчені фахівці роблять це частіше. Окрім того, компанії пропонують різноманітні програми для внутрішнього кар'єрного зростання (Редакція DOU, 2023).

Водночас дослідження показують, що в багатьох компаніях ІТ-фахівці працюють довго. Це зумовлено різними факторами, зокрема: розуміння своєї ролі в компанії та на конкретному проєкті; наявність односторонніх зв'язків серед колег; можливість безпосереднього спілкування з клієнтом; розуміння розвитку

кар'єри; професійний прогрес, можливість мігрувати між проєктами; рівномірний розподіл навантаження у команді; забезпечення балансу між життям та роботою; можливість працювати віддалено або гібридний графік; відкритий діалог із керівництвом; суцільна підтримка компанією; сприяння навчанню та розвитку спеціалістів тощо (Причини, чому ІТ-спеціалісти працюють довго в одній компанії, 2022).

Науковці В.С. Куйбіда та І.В. Шпекторенко зазначають, що професійна мобільність – це «рухливість, спроможність до швидкої зміни стану, статусу, соціальної, соціально-професійної категорії, готовність та здатність до набуття нових (зауважимо, переважно професійних. – Авт.) знань, навичок, умінь, професійно важливих якостей, уміння швидко орієнтуватися в ситуації, саморегулюватися, самоорганізовуватися, знаходити потрібні форми діяльності.» (Куйбіда, Шпекторенко, 218, с. 20). Вони зауважують, що професійну мобільність варто розглядати як якість особистості працівника, як процес індивідуальної та групової професіоналізації кадрів, як результат професійної діяльності, як критерій оцінювання діяльності, результативності роботи. Вони виокремлюють такі типи професійної мобільності: горизонтальна; вертикальна; без зміни чи зі зміною профілю роботи; вікова; між професійна та ін. (Куйбіда, Шпекторенко, 218, с. 32). Зазначене стосується публічних службовців. Якщо ми розглядаємо професійну підготовку у ЗВО, то варто додати мобільність в межах освітньої програми, індивідуальної освітньої траєкторії, між різними освітніми програмами в межах спеціальності «Комп'ютерні науки», академічну мобільність.

Професійну мобільність майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення досліджувала Л.Г. Теремінко. Вона запропонувала таке визначення: «інтегративна якість особистості, що являє собою здатність адаптуватися до умов професійної діяльності, пов'язаних зі швидкою зміною технологій та ускладненням фахових завдань, міжособистісною, міжпрофесійною й міжкультурною взаємодією; готовність до опанування суміжної ІТспеціальності, сфери чи технології програмування, переходу на іншу посаду чи в іншу компанію з метою успішної фахової реалізації» (Теремінко, 2020, с. 85).

Враховуючи зазначене, можна запропонувати такі способи формування професійної мобільності в майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук: залучення студентів до проєктів за участі різних ЗВО; тренінг соціальних навичок; гостьові лекції з представниками ІТ-галузі інших країн; програми академічного наставництва; коучинг-сесії з особистісного та кар'єрного розвитку; самоаналіз і створення індивідуального плану професійного розвитку; аналіз успішних прикладів змін кар'єри або технологічної переорієнтації в галузі ІТ; SWOT-аналіз себе як професіонала: визначення сильних і слабких сторін, можливостей і загроз та ін.

Отже, нами представлено деякі підходи до трактування поняття «професійна мобільність фахівця», окреслено важливість відповідних

здатностей для ІТ-фахівців та запропоновано способи її формування у процесі професійної підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук. Наступним кроком є розроблення змістово-діяльнісного наповнення для кожного з наведених підходів.

Список використаних джерел

1. Куйбіда В.С., Шпекторенко І.В. Професійна мобільність та проблеми професіоналізації персоналу публічного управління : монографія. Київ: НАДУ, 2018. 256 с.
2. Причини, чому ІТ-спеціалісти працюють довго в одній компанії. *Eastern Peak*. 25.05.2022. URL: <https://careers.easternpeak.com/blog/long-term-work-at-the-it-company/>.
3. Редакція DOU. Як айтівці змінюють спеціалізації: хто й куди переходить у межах ІТ. *Портал DOU*. 30.09.2024. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/changing-it-specialization/>.
4. Редакція DOU. Як довго українські айтівці працюють в одній компанії і як роботодавці мотивують фахівців залишатися. *Портал DOU*. 21.12.2023. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/how-long-developers-work-in-one-place/>.
5. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки». Київ: МОН України, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/07/12/122-kompyut.nauk.bakalavr-1.pdf>.
6. Теремінко Л.Г. Формування готовності до професійної мобільності майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Національний авіаційний університет. Київ, 2020. 318 с.

Стрельніков Віктор Юрійович

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЄКТУВАННІ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

Сучасна освіта потребує не лише фахових знань педагога, а й здатності до цілісного проєктування дидактичних систем, які відповідають змістовим, технологічним та ціннісним запитам суспільства. У цьому контексті формування професійної майстерності педагога набуває нових пріоритетів, орієнтованих на гнучке, адаптивне, цілеспрямоване моделювання навчального процесу.

У дослідженні, враховуючи наші попередні напрацювання (Кундій, Стрельніков, Вонсович, 2020, с. 26–30; Стрельніков, 2018, с. 43–50; 2020, с. 114–118) та інші роботи (Лебедик, 2020; 2022), розглянемо сутність та структуру професійної майстерності педагога в контексті проєктування сучасних дидактичних систем. Окреслимо основні підходи до формування майстерності через інтеграцію педагогічного досвіду, інноваційних технологій та конструктивного мислення. Визначимо значення дидактичного проєктування як засобу реалізації цілісного навчального процесу.

Як педагогічна категорія, професійна майстерність трактується як інтегрована якість особистості педагога, що включає не лише знання, уміння та навички, а й здатність до творчого застосування педагогічної теорії на практиці. Складниками майстерності вважають дидактичну, методичну, комунікативну, організаційну та проєктувальну компетентності. Проєктувальна майстерність потребує синтезу різноманітних знань: філософських, педагогічних,

психологічних, соціологічних, інформаційних, історичних, технічних, екологічних, медичних, правових тощо. Це викликане великою відповідальністю як за технологічну сторону навчального процесу, а й за психічне здоров'я і життя тих, хто бере участь у реалізації проєкту (Стрельніков, 2020, с. 145).

Сутність дидактичного проєктування полягає в тому, що проєктування дидактичної системи є процесом системної розробки та реалізації педагогічної моделі, що враховує цілі, зміст, методи, засоби, форми та результати навчання. Успішне проєктування можливе за умов високої педагогічної культури, знання закономірностей навчання, здатності до системного мислення та рефлексії (Стрельніков, 2018, с. 43–50).

Формування професійної майстерності педагога відбувається у процесі проєктування, адже сам процес означеного формування під час дидактичного проєктування передбачає: 1) освоєння структурно-логічного аналізу навчального матеріалу; 2) навчання проєктно-аналітичним діям (планування, моделювання, прогнозування); 3) опрацювання методик STEM/STEAM, цифрових інструментів, систем формувального оцінювання; 4) розвиток здатності до гнучкої адаптації змісту та форм навчання залежно від цільової аудиторії (Лебедик, 2020).

Серед інноваційних технологій, що сприяють розвитку майстерності педагога в умовах проєктування, виділимо: 1) інструктивно-модульне навчання; 2) компетентісно орієнтоване навчання; 3) метод кейсів та педагогічних ситуацій; 4) рефлексивні технології; 5) технології змішаного та дистанційного навчання (Лебедик, 2020; 2022, с. 203–206).

У проєктувальній діяльності важливою є здатність педагога до критичного аналізу освітнього контексту, адаптації до нових викликів та безперервної професійної самоосвіти. Постійне оновлення знань, участь у методичних семінарах, педагогічних майстернях, онлайн-курсах є необхідною умовою досягнення професійної майстерності.

Отже, формування професійної майстерності педагога через проєктування дидактичних систем є стратегічним напрямом розвитку педагогічної освіти. Успішний педагог сьогодення має бути не лише носієм знань, а й конструктивним організатором навчального середовища, творчим архітектором освітнього процесу, спроможним до інноваційного моделювання педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кундій Ж., Стрельніков В., Вонсович Л. Показники ефективності проєктувальної майстерності викладача закладу передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 3 (192). С. 26–30.
2. Лебедик Л. В. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2020. 623 с.
3. Лебедик Л. В. Проєктивні технології в позашкільній освіті. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 29-30 верес. 2022 р.) / Редколегія: О. М. Петровський,

І. М. Вітенко, О. І. Когут, Ю. Ч. Шайнюк, В. Є. Кавецький, О. Я. Жизномірська, Т. В. Магера, Г. І. Герасимчук, Н. Б. Стрийвус. Тернопіль : СМП "Тайп", 2022. 450 с. С. 203–206.

4. Стрельников В. Ю. Проектувальна майстерність як складник професійної культури педагога. *Актуальні проблеми технологічної, професійної освіти, культурології та дизайну* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з нагоди 40-річчя факультету технологій та дизайну ПНПУ імені В. Г. Короленка (9–10 жовт. 2018 р.) / за ред. В. П. Титаренко, А. Ю. Цини. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018. С. 43–50.

5. Стрельников В. Ю. Розвиток проектувальної майстерності викладача закладу вищої освіти. *Актуальні проблеми освіти і науки: досвід та сучасні технології* : матеріали заочної Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Л. А. Мартинець. Вінниця : 2020. С. 143–146.

Стрижак Діана Олександрівна

КЕЙС-МЕТОД У ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Реформування системи освіти України спрямоване на розвиток нового ставлення та вимог до освітнього процесу, здатного формувати компетентного фахівця. Перехід від традиційних методів підготовки майбутніх учителів до інноваційних, впровадження активних методів навчання, що спрямовані на вдосконалення педагогічної майстерності, дозволяє навчити студентів вчитися протягом усього життя, що, безумовно, буде сприяти розвитку нової конкурентоспроможної особистості.

Практико-орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя хімії передбачає зміщення акцентів від теоретичного до практичного навчання, що дозволяє студентам отримати реальний досвід роботи з учнями, адаптуватися до умов сучасної школи та навчитися застосовувати теоретичні знання на практиці. Саме активні методи організації навчальної діяльності сприяють формуванню кваліфікованого вчителя.

Активізація навчальної діяльності здобувачів освіти можлива завдяки впровадженню лабораторних робіт, наближених до реальних ситуацій з елементами дослідження та проблемного навчання (наприклад, визначення теплоти розчинення солі, виготовлення колоїдних розчинів та дослідження їхніх властивостей), застосування комп'ютерні програми та моделей для візуалізації та дослідження хімічних реакцій, кристалічних ґраток, властивостей речовин, організація навчальних екскурсій.

Активізація освітнього процесу у підготовці майбутніх учителів хімії є ключем до формування компетентних та мотивованих педагогів. Існує безліч шляхів, які можуть зробити навчання більш захоплюючим, інтерактивним та орієнтованим на практичне застосування знань. З поміж них, особливої уваги заслуговують практико-орієнтовані кейс-методи.

Кейс-метод – технологія навчання, що спрямована на формування у майбутнього вчителя досвіду вирішення проблем, за якої застосовується опис або демонстрація реальної педагогічної ситуації з подальшим її аналізом (1; 2).

Кейс-методи засновані на вирішенні завдань у вигляді ситуацій, при виконанні яких використовується пізнавальна активність та творча активність здобувачів освіти. Головне призначення кейс методу – розвивати здатність знаходити вирішення проблеми та вчитися працювати з інформацією. При цьому акцент робиться на визначенні взаємозв'язку нових та наявних знань, застосування знань у нестандартній ситуації, а також на співпрацю учасників освітнього процесу.

Професійна підготовка майбутніх учителів у Європі передбачає використання пояснювальних, описових або розповідних, навчальних (керованих), одиничних, питальних (тестових) кейсів та міні кейсів (2).

У підготовці майбутнього вчителя хімії ефективно використовувати кейси, що спрямовані на реалізацію реальних проблем з хімічних дисциплін або кейсів методичної спрямованості, а саме:

- Дидактичні кейси – як пояснити складну тему учням певного віку (наприклад, «Як пояснити електролітичну дисоціацію учням 9 класу», «Під час пояснення поняття кислотно-основні індикатори учні плутають індикатори з барвниками – як це виправити?»);
- Комунікативні кейси – як відповісти на несподівані запитання учнів або працювати з класом із низькою мотивацією. («Учень запитав, чому не можна пити дощову воду – як використати це як мотивацію на уроці?»);
- Технологічні кейси – як організувати лабораторну роботу в умовах нестачі реактивів та обладнання. («У класі немає доступу до реактивів – як провести урок?»);
- Інтегровані кейси – як поєднати хімію з іншими дисциплінами (біологією, географією, екологією) у навчальній діяльності учнів. («Директор просить підготувати інтегрований урок хімії й екології – з чого почати?»).

Кейси, що спрямовані на реалізацію реальних проблем з хімічних дисциплін можуть бути спрямовані на розгляд випадків забруднення довкілля, харчових отруєнь, фальсифікації продуктів харчування або лікарських засобів, де аналітична хімія відіграла ключову роль у встановленні причин та наслідків; аналіз конкретних випадків з життя, промисловості або екології, що потребують знань з неорганічної або органічної хімії для їхнього розуміння та вирішення (отруєння невідомою речовиною, проблема забруднення води нафтопродуктами, розробка нових біорозкладних полімерів, використання ГМО, атомна енергетика, екологічні наслідки хімічної промисловості) тощо. Це розвиває комунікативні навички та вміння аргументувати свою позицію.

Методичні кейси імітують реальні професійні ситуації, з якими можуть зіткнутися вчителі хімії (наприклад, пояснення хімічних явищ, розробка шкільного експерименту, підготовка методичних рекомендацій, оцінювання учнівських робіт). Вони охоплюють застосування онлайн-платформ для проведення віртуальних експериментів, моделювання хімічних процесів, що є особливо цінним для демонстрації небезпечних або складних дослідів; застосування хмарних сервісів, форумів, чатів для організації спільної роботи

над проєктами, обміну ідеями та отримання зворотного зв'язку, використання соціальних мереж та блогів (створення навчальних груп, обмін інформацією та ресурсами, обговорення актуальних питань хімії).

Кейс-метод є ефективним засобом формування ключових педагогічних компетентностей. Студенти не просто оволодівають знаннями, а навчаються застосовувати їх у різних ситуаціях, зокрема адаптувати хімічні явища, закони, терміни й поняття до рівня розуміння учнів; обґрунтовувати вибір методів і засобів навчання; передбачати типові помилки учнів і передбачати шляхи педагогічної корекції.

Список використаних джерел

1. Андрощук І.В. Використання кейс-методу в процесі підготовки майбутніх педагогів. *Професійне становлення особистості*. №1. 2013. С.181–188.
2. Ковальова С.М. Кейс-метод у системі професійної підготовки майбутніх учителів у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук. К., 2012. 262с.

Стрижак Світлана Володимирівна

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна система вищої педагогічної освіти орієнтована на підготовку фахівців, здатних до самостійної професійної діяльності в умовах стрімких змін та високих соціальних запитів. У цьому контексті володіння лише теоретичними знаннями є недостатнім. Майбутній учитель хімії має бути гнучким, креативним, здатним до адаптації, навчання впродовж життя та здійснення науково-педагогічних досліджень. За даними Всесвітнього економічного форуму (2020), до найзатребуваніших навичок майбутнього належать аналітичне мислення, інноваційність, розв'язання складних проблем, критичне мислення, креативність, ініціативність, технологічна обізнаність, стресостійкість та ін. (1).

Сучасний учитель має не лише передавати знання, а й вміти досліджувати, аналізувати та творчо підходити до вирішення педагогічних завдань. Дослідницька компетентність є основою професійного становлення майбутнього фахівця, оскільки забезпечує здатність до самостійного наукового пошуку, аналізу, інтерпретації результатів, формування в учнів навичок дослідницької діяльності.

Процес її формування передбачає опанування здобувачами освіти методологією наукового пізнання, розвиток умінь спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, планувати дослідження, здійснювати експеримент, інтерпретувати результати, формулювати висновки та представляти отримані результати (2).

Одним з ефективних методів розвитку дослідницької компетентності є проєктна діяльність, яка дозволяє ефективно поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю, стимулює пізнавальну активність, формує критичне

мислення, вміння працювати з науковою інформацією та презентувати результати.

У межах проєктної діяльності майбутні вчителі хімії виконують індивідуальні або групові проєкти, що передбачають такі етапи організації:

- формулювання проблеми та гіпотези;
- постановку мети та завдань;
- добір методів дослідження (включаючи хімічний експеримент);
- проведення аналізу літературних джерел і практичних досліджень;
- представлення результатів у формі презентації, доповіді, статті або моделі уроку з дослідницьким компонентом.

У межах професійної підготовки майбутніх учителів хімії метод реалізується через організацію дослідницьких проєктів індивідуальних або групових (у групах з 2–3 осіб) під час вивчення дисциплін професійного циклу (хімічних та методичних), зокрема через:

- дослідницькі проєкти: вивчення певних хімічних явищ, процесів, властивостей речовин;
- методичні проєкти: розробка авторських методи та технологій демонстраційних дослідів, лабораторних робіт, дидактичних матеріалів, інтерактивних завдань;
- соціально-екологічні проєкти: аналіз об'єктів довкілля, дослідження екологічних проблем, пов'язаних з хімією, розробка шляхів їх вирішення;
- інформаційні проєкти: створення веб-сайтів, блогів, презентацій з хімічної тематики.

Особливу увагу заслуговують проєкти, що пов'язані з шкільною практикою: розробка міні-досліджень для учнів, підготовка інтегрованих STEAM-проєктів, екологічні дослідження середовища тощо.

При виконанні проєкту на тему: «Розробка та апробація серії інтерактивних демонстраційних дослідів з теми «Швидкість хімічних реакцій»» студенти мають не лише підібрати або розробити цікаві та наочні досліди, але й обґрунтувати їх методичну цінність, визначити необхідне обладнання та реактиви (за умови їх нестачі запропонувати альтернативні шляхи), розробити інструкції для учнів та вчителя, а також провести апробацію розроблених дослідів та проаналізувати їх ефективність.

Дослідницький аспект: Аналіз існуючих демонстрацій, виявлення їхніх переваг та недоліків, пошук нових підходів, оцінка впливу інтерактивності на розуміння матеріалу учнями.

При створенні комплексу навчально-методичних матеріалів для організації проблемного навчання на уроках хімії з конкретної теми (наприклад, «Розчини») майбутні вчителі розробляють систему проблемних питань, експериментальних завдань, навчальних ситуацій, які б спонукали учнів до самостійного пошуку знань та розв'язання проблем. Розробка методичних рекомендацій щодо використання STEM-підходу на уроках хімії при вивченні теми «Електроліз» дозволяє здобувачам освіти визначити інтеграційні зв'язки

хімії з іншими дисциплінами (фізикою, математикою, технологіями), розробити приклади практичних завдань, проєктів, досліджень для школярів, які б поєднували знання з різних предметів та мотивувати учнів до їх вивчення.

Застосування проєктного методу у професійній підготовці майбутніх учителів хімії сприяє розвитку методологічної культури, формуванню рефлексивних умінь, формуванню готовності до реалізації дослідницького підходу в шкільному курсі хімії. Викладач за такої організації освітнього процесу виконує функцію наукового консультанта, підтримуючи студентів у разі виникнення труднощів. Така форма організації навчання забезпечує високу мотивацію, самостійність, відповідальність за результати й навички колективної взаємодії. Метод проєктів є ефективним засобом формування дослідницької компетентності майбутніх учителів хімії, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками, стимулює науково-педагогічний інтерес, формує здатність до самостійного мислення, пошуку та інноваційної діяльності. Проєктна діяльність сприяє становленню професійної ідентичності здобувачів вищої освіти, розвитку навичок співпраці, критичного мислення й адаптації до змін у системі освіти та суспільстві загалом.

Список використаних джерел

1. World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Режим доступу: <http://surl.li/dgcbi>
2. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в педагогічному дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 40. С. 266-272.

Тарасенко Дар'я Юріївна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Міжнародне гуманітарне право (далі – МГП) є однією з найважливіших галузей права, яка регулює дії сторін під час збройних конфліктів і має на меті захист життя, гідності та прав людей. Зростаюча кількість конфліктів у сучасному світі, таких як ситуація в Україні, Сирії чи Ємені, актуалізує необхідність якісної підготовки молоді в цій сфері. У закладах освіти викладання МГП сприяє формуванню правової свідомості, розвитку етичних принципів і розумінню важливості дотримання міжнародних норм. У зв'язку зі змінами навчальних програм, методика викладання МГП в закладах позашкільної, загальної середньої, вищої освіти повинні адаптуватися до сучасних викликів, стаючи більш інтерактивними, практично орієнтованими та актуальними, про це йдеться в низці публікацій методичного плану [4].

Сьогодні в закладах загальної середньої освіти впроваджено навчальний курс із дослідження гуманітарного права «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право». Цей курс, розроблений Українською Гельсінською спілкою з прав

людини (УГСПЛ), є вибіркоvim і призначений для учнів 10–12-х класів. Крім традиційних тем з міжнародного гуманітарного права та методики роботи з ними, вивчення дисципліни містить дилеми, самостійні дослідження, групову взаємодію та аналіз кейсів, постановку запитань і пошук відповідей на складні виклики, пов'язані з ситуаціями, на які поширюються норми міжнародного гуманітарного права; як воно впливає на безпосереднє життя та безпеку людей, які живуть поруч або безпосередньо в зоні тимчасової окупації та/або бойових дій. Навчальна програма курсу була схвалена рішенням експертної комісії профільного міністерства [2]. Курс може викладатися як окремий факультативний предмет або інтегруватися у вивчення інших дисциплін. Наприклад, у 9-му класі гуманітарне право вивчається в межах предмету «Основи правознавства», а в 10-му класі – у рамках інтегрованого курсу «Громадянська освіта» [1]. Викладання міжнародного гуманітарного права у закладах освіти має велике значення для формування правової культури та розуміння принципів захисту прав людини в умовах збройних конфліктів. Одним із ключових завдань сучасної освіти є розуміння зв'язку між різними дисциплінами. Вивчення МГП у поєднанні з правом, політологією, історією чи міжнародними відносинами дозволяє студентам глибше зрозуміти його роль у регулюванні конфліктів. Наприклад, на лекціях з історії можна аналізувати вплив міжнародного гуманітарного права на події Другої світової війни чи війну на Балканах. У курсах права корисно використовувати порівняльний аналіз різних галузей міжнародного права, таких як міжнародне кримінальне право та МГП. Ефективне викладання МГП потребує поєднання знань із різних дисциплін. Включення елементів МГП у програми права, міжнародних відносин, історії чи політології дозволяє студентам побачити його взаємозв'язок із іншими галузями. Наприклад, під час вивчення міжнародних конфліктів студентам пропонують аналізувати юридичні аспекти дій сторін, їх відповідність Женевським конвенціям. Використання активних методів навчання. Одним із найефективніших підходів є активне навчання. Проведення симуляційних ігор, наприклад, моделювання роботи міжнародних трибуналів або переговорів під час конфлікту, дозволяє студентам зрозуміти, як працює МГП на практиці. Кейсовий метод – розбір реальних ситуацій, пов'язаних із порушеннями МГП, таких як події у Сирії чи Україні, допомагає студентам застосовувати теорію для вирішення конкретних завдань.

Окрім базового курсу «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право», студенти можуть поглиблювати свої знання через участь у тренінгах і конференціях, присвячених тематиці прав людини та гуманітарного права. Сучасні цифрові технології відкривають нові горизонти для вивчення МГП. Онлайн-курси, інтерактивні платформи та віртуальні симуляції значно підвищують ефективність навчання, які створені як й для шкіл так й для державних службовців. Зокрема, освітня платформа Prometheus пропонує спеціалізовані курси, присвячені останнім змінам у сфері МГП. Також на «Дії Освіта» є захоплюючий серіал з МГП. Ці курси забезпечують учасників

актуальними знаннями та практичними інструментами, необхідними для розуміння викликів у галузі гуманітарного права [1]. Передбачає зміни в навчальних програмах які мають враховувати сучасний контекст. Вивчення актуальних збройних конфліктів, аналіз новітніх міжнародних документів та рішень судів сприяє кращому розумінню ролі МГП. Також важливо приділяти увагу гендерному аспекту, правам дітей та захисту цивільного населення. Ефективна оцінка знань студентів можлива через проєктні роботи, дебати та комплексні тести. До прикладу, студенти уже готують дослідження з аналізом порушень МГП у збройних конфліктах ХХІ століття або можуть пропонувати власні стратегії вирішення гуманітарних криз. Дуже допомагає для освітян, публічних службовців, юристів. Проведення Українською Гельсінською спілкою з прав людини навчань для тренерів з МГП, яких можна залучати і для не тільки до уроків до навчальних занять але для позанавчальних закладів. Таким чином, сучасні методики викладання міжнародного гуманітарного права повинні бути інтерактивними, міждисциплінарними та практично орієнтованими. Це дозволить не лише сформувати знання про основи гуманітарного права, а й виховати відповідальне ставлення до захисту гуманітарних цінностей, що є ключовим завданням освіти у цій сфері. Аналіз актуальних збройних конфліктів, вивчення рішень міжнародних судів і гендерних аспектів, а також акцент на проєктній роботі та дебатах дозволяють адаптувати знання до сучасних викликів і готують молодь до вирішення гуманітарних проблем ХХІ століття.

Список використаних джерел

1. Вивчаючи міжнародне гуманітарне право. Онлайн-курс. Режим дотупу: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/international-humanitarian-law/> (дата звернення: 10.05.2025).
2. Вивчаючи міжнародне гуманітарне право курс за вибором учнів. Навчальна програма для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти. Режим доступу: [https://www.helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/ VMHP_navchalna-prohrama_2024.pdf](https://www.helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/VMHP_navchalna-prohrama_2024.pdf) (дата звернення: 11.05.2025).
3. Концепція «Нова українська школа». 2017. (дата звернення: .18.05.2025.)
4. Громадянська освіта (інтегрований курс) 10 клас. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf> (дата звернення: 12.05.2025)

**Тарасенкова Ніна Анатоліївна
Акуленко Ірина Анатоліївна**

ОПАНУВАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МАТЕМАТИКИ СПОСОБІВ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З КОМПЕТЕНТІСНИМИ ЗАВДАННЯМИ

Навчання математики в НУШ відбувається на компетентнісній основі, коли на передній план у цілепокладанні в освітньому процесі виходить набуття

учнівством спроможності діяти на основі здобутих математичних знань, умінь, досвіду та цінностей. Посутнім елементом у системі засобів навчання, що скеровані на формування математичної компетентності в учнівства виступають компетентнісні завдання (КЗ) [1].

Відтак у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики потрібно забезпечити умови, за яких майбутній фахівець отримає досвід із виконання таких видів методичної діяльності із КЗ: 1) аналіз семіотичної оболонки і змісту наданої КЗ (преамбула, фокус, умова (проста/складена, зосереджена/розосереджена, достатня/недостатня для відповіді на вимогу задачі), вимога (проста/складена; зосереджена/розосереджена; безпосередньо слідує з умови чи потребує додаткових міркувань або обґрунтувань); 2) виділення змістового (суто математичного та/або математичного інтегрованого) та операційного компонентів у процесі розв'язування КЗ; 3) власне розв'язування КЗ; 4) створення КЗ з урахуванням очікуваних конкретних результатів вивчення теми; 5) структурування наданих добірок КЗ; 6) самостійне укладання таких добірок відповідно до дидактичних цілей вивчення програмової теми; 7) планування й проєктування, а також моделювання й реалізація навчальних ситуацій, у яких задіяні КЗ; 8) перевірка й оцінювання результатів розв'язування КЗ учнями.

Якщо характеризувати процеси становлення цих видів методичної діяльності із КЗ у майбутнього вчителя в узаємозв'язку з процесами збагачення суб'єктного досвіду особистості [2], то можна виокремити такі етапи: 1) накопичення неусвідомленого досвіду здійснення цих видів діяльності із КЗ; 2) навчально-адаптувальний етап – ознайомлення зі специфікою структури КЗ, способами побудови ланцюжків міркувань у ході їхнього розв'язування; 3) етап «перших спроб» – накопичення первинного усвідомленого досвіду, а також співвіднесення перших спроб виконання методичних дій із КЗ із прогнозованими результатами, аналіз з боку викладача і самоаналіз з боку студента отриманих результатів дій із КЗ; 4) етап самоактуалізації – спрямованість на самостійне виконання усіх видів методичної діяльності із КЗ у процесі методичної підготовки; 5) професійно-адаптувальний етап – спрямованість не лише на повторення засвоєних зразків виконання методичної діяльності із КЗ у процесі методичної підготовки, а й перенесення їх у практичну професійну діяльність, самостійне створення й реалізація особистих «методичних знахідок» стосовно КЗ, усвідомлених, відрефлексованих, позначених особистими позитивними емоційними маркерами, перевірених у процесі адаптації до професійної педагогічної діяльності; 6) професійно-гармонізувальний етап – внесення соціального знання щодо норм виконання методичної діяльності із КЗ у процесі навчання математики в систему індивідуальних смислів особистості, їх вбудовування у персональні ідентифікації в ході «професійних спроб».

Перший із перелічених етапів реалізується в процесі вивчення шкільного курсу математики. Цей етап характеризується переважно хаотичністю, непослідовністю, несистематичністю, що спричинені як об'єктивними, так і

суб'єктивними чинниками. Другий, третій, четвертий етапи реалізуються в ході компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики. П'ятий – під час педагогічної практики, шостий – на початку професійної діяльності молодого фахівця. Щоб формування способів методичної діяльності із КЗ у студентів спеціальності А4.04 Середня освіта (математика) відбувалося цілеспрямовано, систематично, системно й послідовно, доцільно переосмислити зміст, процес і очікувані результати їхньої методичної підготовки. До змісту варто долучити теоретичні відомості про: специфіку КЗ, їх роль, значення і місце в освітньому процесі з математики в ЗЗСО, про їхню структуру (зовнішня будова, внутрішня будова, фокуси КЗ), операційний склад діяльності із розв'язування КЗ, методика навчання учнів працювати з КЗ. Важливим носієм змісту стосовно КЗ, так само як і елементом системи засобів, що забезпечують виконання різних видів методичної діяльності із КЗ, є система відповідних вправ. Деякі приклади таких вправ наведено в посібнику [3].

Список використаних джерел

4. Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломієць О. М., Сердюк З. О. Засоби перевірки математичної компетентності в основній школі. *Science and education – a new dimension*. Chief Honorary Editor: N. Tarasenkova. III (26), Issue: 71. Budapest: SCASPEE, 2015. P. 21–25.
5. Акуленко І. А. Шляхи набуття досвіду методичної діяльності студентами математичних спеціальностей під час навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2014. Вип. 32. С. 9–12.
6. Васильєва Д., Тарасенкова Н., Акуленко І., Ярмола Н., Ботузова Ю. Проводимо успішний тренінг: НУШ у 7-9 класах у математичній галузі. Київ, 2025, 112 с.

**Тарасова Олена Володимирівна
Тарасов Ігор Вініаминович**

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Вимоги сьогодення у нашій країні висувають високі вимоги до фахівця, до його професійної майстерності. Ці об'єктивні вимоги обумовлені тим, що в процесі передачі виробничих функцій від людини до машини працівник дедалі більше стає регулятором і контролером технологічного процесу, в його виробничій діяльності все більш важливу роль відіграють розумові операції та творчі рішення. Майстерність кваліфікованого фахівця потребує від нього активної інтелектуальної діяльності й постійного розвитку професійної технічної творчості, особливо в кризових умовах та повоєнний час.

Професійна діяльність в сучасних умовах праці потребує від фахівців розвиненого професійного мислення, професійної творчості. *Професійна творчість* – це знаходження нових нестандартних способів розв'язання фахових задач, аналіз професійних ситуацій, прийняття професійних рішень.

Результатами професійної творчості може бути: нове розуміння предмета праці (нові ідеї, закони, концепції, принципи), новий підхід до реалізації професійних дій (нові моделі, технології, правила), одержання нових результатів у професійній діяльності тощо.

Дослідження професійної технічної творчості у психології проводяться з початку XX століття та особливо інтенсивно розробляються на сьогодні, це відображено у працях В. Є. Алексеєва, Г. М. Василевської, Є. П. Верещака, Ю. З. Гільбуха, С. Ю. Губенкова, О. В. Зазимка, О. М. Коркунової, В. О. Моляко та ін.

Проведений аналіз цих психолого-педагогічних досліджень дозволяє зробити припущення, що професійна творчість створює сприятливі умови для розвитку професійного мислення майбутніх фахівців, оскільки професійна творчість спрямована на створення принципово нових технічних механізмів, на пошук для існуючих приладів нових можливостей використання. Зважаючи на це, професійна технічна творчість може мати різні рівні залежно від її результатів:

- вищий рівень, результатом якого є принципово нові винаходи чи науково-технічні відкриття, що роблять революцію в науці та технології;
- середній рівень, результатом якого є удосконалення технічного обладнання і технології;
- нижчий рівень, результатом якого є використання існуючих технічних приладів і засобів виробництва в нових, не притаманних їм функціях, які все ж таки задовольняють потреби в удосконаленні виробництва.

Вищий рівень технічної творчості можна віднести до винахідництва, середній та нижчий – до раціоналізації. Винахідництво – це нове, суттєво відмінне технічне розв'язання завдання у будь-якій галузі народного господарства, що дає позитивний ефект виробництву (конструктивні прилади, технологічні способи, нові машини, механізми тощо).

Творчість сприяє виробленню вмінь розв'язувати різні завдання, орієнтуватися в нових умовах, переборювати труднощі, вона збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого. Творча праця – особливо складна, і навчання в умовах творчої праці якоюсь мірою гарантує в подальшому успішну діяльність, а також постійну спрямованість на її раціоналізацію, поліпшення якості та підвищення ефективності. Зокрема, виявлено позитивну роль творчості у стимулюванні пізнавальних інтересів, допитливості, розвитку професійного мислення, дослідницької активності, здатності знаходити оригінальні рішення.

Технічна творчість зорієнтована насамперед на розвиток виробництва: на проектування, розробку, використання удосконалених та якісно нових технологій, знарядь і предметів праці. Професійне творче мислення представляє собою такий рівень розвитку інтелекту, який надає можливість фахівцю знаходити нове, оригінальне розв'язання виробничої проблеми.

Досліджуючи проблеми технічної творчості, Г. С. Альтшуллер теоретично обґрунтував і практично довів, що винахідництво – процес керований. Вихідним положенням його теорії є наступне: технічні об'єкти, як і будь-які об'єктивно існуючі системи, у своєму розвитку підкоряються певним законам. У процесі вивчення цих законів автором розроблено алгоритм розв'язання винахідницьких задач (АРВЗ), де основним виступає поняття технічної суперечності. Максимальне загострення протиріч і їх розв'язування за допомогою типових прийомів призводить до принципово нових, винахідницьких рішень, які усувають саме причину виникнення даної технічної суперечності. Методика Г. С. Альтшуллера передбачає послідовність, яка допомагає уникнути помилок під час розв'язування. Розглядаючи задачі по кроках, не слід звертати уваги на варіанти розв'язань, які виникають паралельно. Навіть якщо із самого початку знайдено правильне розв'язання, розбирання потрібно провести до кінця.

Водночас В. О. Моляко, як один із провідних дослідників цієї проблеми, називає такі прояви технічної творчості: інтерес до техніки, який проявляється через розв'язання задач, творчий конструкторський задум, технічна винахідливість, вміння використовувати логічні принципи, схильність до набуття технічних знань, вміння кодувати технічні образи та поняття (Моляко, 1991).

На матеріалі проектно-конструкторської діяльності В. О. Моляко виділяє чотири основні рівні конструювання: найпростіший, репродуктивний, продуктивний, творчий.

Найпростіший рівень характеризується обмеженістю елементів та виділенням найпростіших структур, безпосереднім об'єднанням частин завдання. Залежно від складності предмета, який потрібно створити, формуються репродуктивний, продуктивний і творчий рівні.

Репродуктивний рівень конструювання пов'язаний із конструюванням за кресленнями й макетами. Це дублююче конструювання, в якому використовується вже готовий принцип. У його основу покладено використання вже готового продукту без змін або з незначними змінами.

Продуктивний рівень конструювання – це створення нових деталей, вузлів, механізмів, машин, приладів на основі вже розроблених та відомих, але з упровадженням значних їх змін. Продуктивне конструювання ґрунтується на пошуку аналогів, на перекомбінуванні та реконструкції, але б якою не була новою конструкція, все-таки передбачається знайомство із старою конструкцією, її кресленнями, макетами, характеристиками тощо.

Вища форма продуктивного конструювання – творче конструювання. Цей рівень передбачає створення нової конструкції тільки за рахунок уяви, фантазії, виникає випадково, пов'язано з інтуїтивним мисленням, однак зустрічається, як вказує В. О. Моляко, дуже рідко (Моляко, 2004).

Професійне мислення фахівців розглядається нами як єдина мисленнєва структура, що містить компоненти:

1. *Мотиваційно-цільовий* - передбачає активний інтерес до техніки,

потребу розв'язувати задачі, прагнення до успіху та переживання радості від успішного розв'язання задачі.

2. *Змістовий компонент* – передбачає знання найважливіших характеристик функціонування професійно значущих об'єктів.

3. *Процесуально-операційний* – передбачає логічність і аналітичність мислення, повноту використання мисленнєвого операціонального складу.

4. *Творчий компонент* – передбачає пошук оригінального й продуктивного способу розв'язання мисленнєвої задачі, гнучкість мислення, схильність до візуалізації.

5. *Рефлексивно-оцінковий* – це усвідомлення здійсненої діяльності, оцінювання самого себе, своїх можливостей, самокритичність.

Отже, на підставі аналізу досліджень ряду вчених ми дійшли висновку про те, що *професійне мислення* – це мисленнєва діяльність, яку спрямовано на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. У своїй психологічній структурі воно містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, творчий, рефлексивно-оцінковий. Специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, що розв'язуються різними фахівцями, разом з тим, якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення.

Необхідні для технічної творчості здібності, особистісні властивості розвиваються переважно при безпосередній участі майбутніх фахівців у творчій діяльності. Проте, розвиток професійних здібностей можливий за умов безпосереднього залучення молоді до технічної творчості, коли у кожного із них буде формуватися власний досвід творчої діяльності, що в подальшому створить необхідну основу для масової участі молодих фахівців у винахідництві та раціоналізаторстві на виробництві. Отже, незважаючи на складність, своєрідність і індивідуальний характер творчого процесу праці у кожної особистості, сучасною наукою і передовим психолого-педагогічним досвідом доведено, що можна цілеспрямовано формувати у майбутніх фахівців уміння щодо використання засобів і прийомів, які активізують розвиток професійного мислення. Це передбачає практичну готовність майбутнього фахівця до вміння виявляти суть проблеми або ситуації, оцінювати її та визначати шляхи реалізації, генерувати неординарні технічні ідеї.

З метою успішного розвитку професійного мислення майбутніх фахівців у навчальній діяльності ефективним є проведення тренінгу розвитку професійної технічної творчості. Цей тренінг використовується для визначення своєрідного непрямого впливу на особистість. Для формування професійного мислення потрібен саме такий вплив, який сприятиме розвиткові інтересу до технічної діяльності, активності, творчого ставлення до справи, креативності як якості професійного технічного мислення. Саме тому тренінг відносять до організованого, а не стихійного навчання, оскільки він орієнтований на цілеспрямоване формування професійно компетентної особистості.

Основою тренінгу, спрямованого на розвиток професійного мислення, є

проблемно-ігрові ситуації. Всі вправи тренінгу розвитку професійної технічної творчості можна проводити у формі гри.

Спираючись на методологічні, теоретичні й методичні положення, в яких розкриваються можливості ігрових моментів (Д. Б. Ельконін, Л. М. Івахненко, В. О. Моляко, Л. Ф. Тихомирова, П. М. Щербань та інші), ми виходили з того, що навчальна гра – це відтворення здобувачами освіти професійної діяльності в умовній формі, відповідно до навчальної мети. Цінність гри в тому, що вона виступає чимось середнім між фактично існуючим становищем і можливим та надає майбутнім фахівцям свободи уяви й творчості.

Створення ігрової ситуації на занятті призводить до того, що здобувачі освіти, захоплені грою, непомітно для себе та без особливого напруження набувають певних знань, умінь і навичок. Гра емоційно насичує майбутніх фахівців, допомагає естетично сприймати ситуацію. Водночас вона є не самоціллю, а засобом для розвитку інтересу до вивчення фахових дисциплін, розвитку професійних знань, умінь і навичок.

При розробці занять з використанням проблемно-ігрових ситуацій, як засобу формування професійного мислення, необхідно керуватися такими принципами:

- принцип проблемності змісту гри і процесу її реалізації у пізнавальній діяльності майбутніх фахівців. Це означає, що предметний матеріал має містити навчально-виробничі проблеми у вигляді системи ігрових завдань;

- принцип двоплановості ігрової діяльності. Гра передбачає діяльність в умовах двопланової ситуації, в якій, з одного боку, відбуваються реальні події, а з іншого – деякі моменти цієї діяльності мають умовний, вигаданий характер. При цьому сама умовність не абстрактна, а співвідноситься з якою-небудь реальністю, моделює її нові характеристики;

- підпорядкованість конкретних цілей гри загальним цілям професійної підготовки: зміст і характер завдань, що виконуються під час гри повинні бути професійно спрямованими і відображати специфіку майбутньої професійної діяльності;

- принцип комплексності, систематичності і послідовності у проведенні ігор при постійному ускладненні задач для розв'язання.

Отже, саме при такій організації навчання в умовах сьогодення актуалізується й осмислюється власний досвід, здійснюється взаємне інтелектуальне збагачення, набуваються життєві знання. Тому тренінг розвитку професійної технічної творчості забезпечує створення умов для поглибленого засвоєння здобувачами освіти знань із фахових дисциплін, сприяє формуванню вміння обґрунтовувати свої думки та погляди.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
2. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. Київ : Радянська школа, 1991. №5. С. 47–51.
3. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. №6. С. 2–6.

4. Стойчик Т. І., Сергеева Л. М., Сулима Т. С., Тарасова О. В., Кравченко М. В. Технологія планування професійного розвитку і кар'єри як основа у формуванні фахівця. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2024. № 3 (31). С. 98–106.

5. Тарасова О. В., Попович О. В. Розвиток творчого потенціалу майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. *Професійна педагогіка* : зб. наук. праць : Том 1 № 26 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. Київ. 2023. С. 15–23.

Тимчук Лариса
Мохірева Юлія

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ

Війна в Україні поставила перед системою освіти багато серйозних випробувань, позначилася на всіх рівнях життєдіяльності людини: фізичному, соціальному, психологічному. Одним з найжахливіших результатів воєнних дій є психоемоційні травми, які отримали всі без винятку учасники навчального процесу незалежно від місця їх перебування під час війни. Перетворення навчальних закладів на військові мішені, знищення наукових та освітніх споруд, вимушений перехід на он-лайн навчання, або змішане навчання в підвальних приміщеннях-укриттях, надання освітніх послуг дітям, які виїхали за межі країни – це, на жаль, далеко не вичерпний, але дуже суттєвий перелік проблем, які виникли перед освітянами країни.

Масштабність і складність, поставлених війною викликів перед освітньою спільнотою держави, серед яких значне зростання чисельності учасників освітнього процесу, які отримали психоемоційні травми різного ступеня, недостатня підготовленість педагогічних працівників до надання дієвої психолого-педагогічної підтримки та допомоги, формують запит на підвищення рівня не тільки якості професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів, а й якісного рівня їх педагогічної майстерності. В надскладних умовах воєнного сьогодення, педагогічна майстерність освітян (окрім усього) повинна виявлятися ще й у професійній рефлексивності, емоційній стійкості, резильєнтності, сміливості й готовності проводити свою діяльність у нестандартних умовах, умінні створювати позитивну атмосферу у просторі взаємодії.

У теперішніх освітніх реаліях педагог повинен вчитися як поводитися у стресових ситуаціях, вміти гармонізувати емоційний стан (як свій, так і учнів), контролювати емоції, бути стійким до стресу. Надзвичайно важливою навичкою стає творення безпечного середовища, вміння налагоджувати позитивне навчально-пізнавальне поле комунікативної взаємодії з учнями в безпосередній та віртуальній реальності. Вчительська любов до дитини, доброзичливість, емпатія, турбота, дієва підтримка та емоційна стабільність повинні носити не прихований, а реально відчутний характер. Це, беззаперечно, має колосальний

вплив на психо-емоційний стан учнів, на атмосферу під час занять, на весь навчальний процес в цілому.

Професіоналізм учителя виявляється, також, в умінні адаптувати практики навчання та викладання, аби зробити їх більш релевантними, ефективними й комфортними в теперішніх умовах. Створення та поширення цифрового контенту, організація навчання, комунікація й співпраця за допомогою сучасних цифрових технологій, в свою чергу, вимагають нових технологічних та творчих умінь, підвищення рівня цифрової компетентності вчителя. Окрім того, надзвичайно важливим аспектом педагогічної майстерності в сьогоденні вважаємо здатність учителя надавати невідкладну й кваліфіковану психолого-педагогічну допомогу дітям, підтримку в кризових (екстремальних чи складних життєвих) ситуаціях, що дозволить їм швидше впоратися з наслідками пережитих внаслідок війни стресів, а також попередить виникнення більш складних проблем.

Не буде перебільшенням зауважити, що рівень навантаження на освітян зараз зріс в рази. Вимушений перехід на он-лайн або змішане навчання, необхідність адаптувати навчальні матеріали, значне збільшення робочого навантаження, підготовка та участь у численних заходах (семінарах, тренінгах, «воркшопах», виставках, конкурсах, форумах, конгресах), що необхідні для підвищення професійних компетентностей, інтенсивно стирають межі робочого та особистого часу. В таких умовах людина поступово накопичує втому, відчуває роздратованість, перенапруження, знесилення, виснаження, і, як наслідок – стреси, депресії, хвороби. І, вже в такому стані, учителю переключатися для «перезавантаження» й відновлення сил, дуже складно, а іноді, й не можливо без ускладнень для здоров'я.

З огляду на це, щоб оволодіти навичками стресостійкості та запобігти професійному вигоранню, педагогам вкрай важливо навчитися самостійно відновлювати свої сили, оволодіти навичками поповнення своїх психічних та фізичних ресурсів. Дбаючи про свій стан здоров'я, треба чітко усвідомити необхідність змінювати, чергувати різні види діяльності, знаходити баланс між інтелектуальною працею та фізичною активністю.

Кожній людині притаманна власна унікальна комбінація ресурсів боротьби з несприятливими обставинами, тому необхідно знати, що для неї є джерелом поповнення духовних та фізичних сил. Учителю, неабияк значимо визначити, що гармонізує його стан, допомагає відновити емоційну рівновагу: тілесні практики, заняття творчістю, читання, музика, спілкування з природою, близькими, друзями, прогулянки, тощо.

В стресових умовах нестабільності педагогам доцільно, також, опанувати й застосовувати у повсякденному житті техніки психофізичного розвантаження (абдомінальне дихання, медитативні вправи, рефреймінг та ін.), навчати інших використовувати ці техніки для збереження як психічного, так і фізичного здоров'я. В безмежному потоці нагальних справ, ніколи не нехтувати знаходити

час для себе, завжди виокремлювати його для перепочинку, саморефлексії, розвантажувальних занять чи видів діяльності.

В аспекті вдосконалення важливих навичок професійної майстерності можуть бути корисними матеріали посібника «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни». У ньому висвітлені питання надання психологічної допомоги різним віковим та соціальним групам щодо подолання наслідків психотравми, розглянуто основні напрямки соціально-психологічної підтримки людям, які постраждали внаслідок психо-травматичних подій.

У вищевказаному посібнику представлено матеріали, що допоможуть розібратися у понятті стресу, його проявах в умовах війни, описано стратегії подолання стресових ситуацій. Також, зібрані дієві поради щодо налагодження ефективної комунікації з дітьми; техніки, що спряють психо-емоційному відновленню, алгоритми професійних дій для розв'язання складних ситуацій (булінг, суїцидні наміри, сексуальне насилля). У посібнику запропоновано вправи для саморегуляції, активності, що стануть у нагоді як вчителям, так і учням для відновлення втраченого емоційного та фізичного ресурсів.

Заслуговує на увагу методичний посібник «Психосоціальна підтримка ментального здоров'я дітей і педагогів: дієві інструменти та практики» виданий в рамках реалізації Всеукраїнської програми підтримки ментального здоров'я «Ти як?», ініційованої першою леді Оленою Зеленською.

Посібник знайомить із психологічними особливостями підтримки безпечного освітнього середовища, алгоритмами діяльності та зонами відповідальності всіх учасників освітнього процесу в надзвичайних умовах. Чільне місце у ньому відведено питанням подолання стресу, особливостям його протікання через виклики сьогодення. У посібнику представлено алгоритми реагування педагогічного працівника на кризові ситуації та здійснення психологічної підтримки, різнобічні релаксаційні прийоми для стабілізації емоційного стану, практичні матеріали й поради, спрямовані на підтримку ментального здоров'я дітей, підлітків, батьків, педагогів.

Підсумовуючи вище зазначене, зауважимо, що педагогічна майстерність педагога в умовах війни – це в першу чергу про збереження життя і здоров'я дітей. Дітей, які в генетичні пам'яті своїх ДНК мають закарбувати не біль, страх і ненависть, а гідність, силу духу й віру в щасливе майбутнє. Тому, уміння педагога піклуватись про своє ментальне здоров'я, це не тільки турбота про себе, це можливість захистити, підтримати, уберегти і навчити цьому своїх учнів і вихованців. Адже, як переконливо доводив видатний український вчений, філософ, педагог, фундатор концепції педагогічної майстерності Іван Андрійович Зязюн: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовою сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити – знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів... Навчити ненав'язливо, нетенденційно,

мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своїм Щастям, своїм Талантом».

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид. допов. і переробл. К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
2. «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни». Режим доступу: <https://surl.li/eaucvf>
3. «Психосоціальна підтримка ментального здоров'я дітей і педагогів: дієві інструменти та практики» Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/psykhosotsialna-pidtrymka-mentalnoho-zdorovya-ditei-i-pedahohiv-diievi-instrumenty-ta-praktyky-metodychnyi-posibnyk-962502.html>

Хижа Мілена Сергіївна

ЛІТЕРАТУРА ЯК СПОСІБ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬОГО РЕСУРСУ СТУДЕНТСТВА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ У РАМКАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Після повномасштабного вторгнення росії в Україну у 2022 році ставлення до різних речей у нашому житті змінилося. Війна торкнулася всіх, зокрема і сучасних здобувачів освіти. Теперішні студенти відрізняються від тих, які були до 24 лютого 2022 року. Зараз молодь усе частіше страждає від недосипання, внутрішніх тривог та хвилювань за своє майбутнє. Такі психологічні перевантаження можуть значно впливати на життя здобувача освіти, навіть іноді шкодити нормальному функціонуванню в ЗВО. Щоб зменшити рівень стресу і покращити свою нервову систему, ми радимо читати. Це широкодоступна, безкоштовна можливість підтримати свій внутрішній ресурс, наскільки це можливо сьогодні.

Внутрішній ресурс – психологічний, емоційний і духовний запас сил особистості, який допомагає їй зсередини у складних ситуаціях. В умовах повномасштабного вторгнення певна кількість студентів постійно перебуває в напруженому стані, що позначається на їх навчальній діяльності. Тому зараз є необхідним знаходити рішення для усунення наслідків стресу та пошуку внутрішнього ресурсу, задля боротьби із зовнішніми подразниками. Як філолог я раджу здобувачам освіти регулярно читати. Проведення часу із книгою – це один із найдоступніших і природніх способів покращувати свій внутрішній стан, відновлювати ресурс. Завдяки співпереживанню головним героям, студенти можуть проживати різні почуття. Такі ситуації допомагають здобувачам освіти впоратися із власними емоціями і внутрішньо стабілізуватися. Читаючи книгу, ми відкриваємо для себе нові ідеї: як можна впоратися з однією чи іншою ситуацією. Далі набираємося досвіду і можемо подивитися під іншим кутом на свої проблеми.

У період воєнного конфлікту легко втратити зв'язок із собою. Книга в цей момент створює відчуття безпечного простору і тиші. Читач в повній мірі може

поринути у свої думки і знайти внутрішню опору через літературу. Безперечно, не лише процес читання, а й сам текст може позитивно впливати на студента. Надихаючи, мотиваційні та філософські твори можуть допомогти вийти із внутрішньої кризи та знайти сили рухатися далі. Крім того, якщо твір до вподоби, то він зможе швидко заповнити увагу читача і відволікти від хвилюючих ситуацій. «Масштабна й нескінченна розмова на сотні тисяч голосів триває без нас, доки ми не взяли до рук книжку» [4].

Читання творів допомагає нам заспокоюватися, підтримувати внутрішній ресурс, зупиняти безкінечний потік думок, від яких ми найчастіше страждаємо, адже прокручуємо те, що могло б статися, і від цього ще більше хвилюємося. Деякі події, які трапляються у світі, турбують нас, але не на всі ми можемо впливати. А от завдяки книзі є можливість поринути в інші світи, перейняти досвід героїв та заспокоїтися. Повертаючись у свою реальність, читач уже буде в певній мірі загартований чи психологічно переадаптований.

Через це він зможе приймати доцільні рішення стосовно свого життя у реальному світі. «Медитація – це практичне заняття, яке допомагає людям зосередитися, розслабитися і досягти внутрішнього спокою» [2]. Вона полягає в тому, щоб реалізовувати різні підходи: такі, як спокійне дихання, візуалізація ситуацій залежно від потреби чи необхідна мантра. Медитації допомагають досягти ясності та спокою. У свою чергу це призводить до зниження рівня стресу та підтримки внутрішнього ресурсу. Літературний критик Ростислав Семків у своїй книзі «Як читати класиків» розглядає процес читання як тип самотньої медитації. Отже, це ще раз доводить, що проведений час із книгою допомагає відшукати нові сенси і загартовувати особистість.

Крім того, для покращення свого ментального здоров'я і підтримки внутрішнього ресурсу можна не лише читати книги, але й писати їх. Це своєрідна терапія, яка може, навіть, допомогти відкрити нові таланти. «Творчість позитивно впливає на когнітивну (усвідомлення себе, своїх учинків, реалізація творчих можливостей) та емоційну (дозволяє розслабитися, зосередитися, виразити негативні і позитивні емоції, знизити тривожність, подолати страхи, покращити міжособистісні взаємини) сфери особистості» [3]. Пошук цікавих сюжетів, розвиток спостережливості, намагання віднайти необхідні слова, які якнайкраще донесуть необхідне, зможуть допомогти людині віднайти нові сенси у житті. Також, такий вид діяльності зможе заспокоїти розбурхану психіку, адже творчість потребує зосередженості, відкриє для людини нове хобі та змусить подивитися на світ через іншу призму.

Отже, література може в повній мірі допомогти студентам віднайти чи підтримати внутрішній ресурс. У час повномасштабного вторгнення це як ніколи актуально, адже освіта у період війни – це не розкіш, а необхідність. Завдяки читанню та написанню творів здобувачі освіти можуть не лише дізнаватися інформацію чи відкривати нові таланти, але й загартовувати своє ментальне здоров'я, знаходити внутрішні ресурси. Якщо раптом у світовому

хаосі подій ви втратили орієнтири, то «...книжка цілком може зробити нам день, література – здатна наповнити сенсом ціле життя» [4].

Список використаних джерел

1. Як відновити внутрішні ресурси та енергію? URL: <https://vseosvita.ua/blogs/yak-vidnovyty-vnutrishni-resursy-ta-enerhiu-84217.html/> (дата звернення: 25.05.2025).
2. Вплив медитації на рівень стресу URL: <https://bhealthyclinic.com.ua/news/vliyanie-meditatsii-na-uroven-stressa/> (дата звернення: 02.03.2025).
3. Атаманчук Н.М. Подолання студентською молоддю стресу, викликаного воєнною агресією: ресурс творчості. *The Russian-Ukrainian war (2014–2022): historical, political, cultural, educational, religious, economic, and legal aspects* : Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2022. P.1316-1322.
4. Семків Р. Як читати класиків. 2-ге вид. Київ: Пабулум, 2019. 288 с.

Хоменко Павло Віталійович

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасна система освіти в Україні, зокрема в умовах реформування та переходу до компетентнісного підходу, вимагає нових підходів до підготовки педагогічних кадрів, зокрема — вчителів фізичної культури. Педагогічна майстерність у цьому контексті виступає не лише як інтегральна професійна якість, а як необхідна умова ефективної реалізації змісту фізичного виховання, формування здоров'язбережувальної компетентності учнів та сприяння гармонійному розвитку особистості в умовах Нової української школи.

Особливе значення педагогічна майстерність набуває у сфері фізичного виховання, де вчитель не лише транслює знання, а й виступає взірцем для наслідування, організатором оздоровчої та рухової активності, наставником у формуванні мотивації до здорового способу життя. Відтак, якісна підготовка майбутнього вчителя фізичної культури має ґрунтуватися на системному формуванні його педагогічної майстерності – сукупності професійних, методичних, комунікативних, психолого-педагогічних умінь і якостей, що забезпечують результативність освітнього процесу.

Наукова література свідчить про недостатню систематизацію методичних засобів, що сприяють розвитку педагогічної майстерності саме у сфері фізичного виховання. Спостерігається потреба в оновленні підходів до фахової підготовки студентів фізкультурних спеціальностей з урахуванням особливостей дисциплін, освітньо-професійних програм, а також викликів сучасного освітнього середовища, зокрема впровадження дистанційних форм навчання, зростання значення інклюзивної освіти, потреби в реалізації індивідуалізованих та діяльнісних підходів.

Таким чином, вивчення методичних аспектів формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури є своєчасним, теоретично і практично значущим. Це дозволить удосконалити зміст і форми педагогічної

підготовки, підвищити ефективність професійного становлення майбутніх фахівців та забезпечити належну якість фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти (Іваній, 2015).

Поняття *педагогічної майстерності* займає центральне місце в системі професійної підготовки майбутнього вчителя, оскільки інтегрує сукупність професійно-педагогічних якостей, що забезпечують ефективну організацію навчально-виховного процесу, оптимальне використання методів впливу на учнів і досягнення високих результатів у педагогічній діяльності.

Узагальнюючи наукові підходи, доцільно розглядати педагогічну майстерність як багатокомпонентне утворення, яке включає: гуманістичну спрямованість особистості, мотивацію до педагогічної праці, ціннісні орієнтації; професійну компетентність, що охоплює методичну, комунікативну, психологічну, рефлексивну складові; професійно-педагогічні уміння, серед яких домінують дидактичні, організаційні, конструктивні, проектувальні, діагностичні, інтерпретативні; індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що формується на основі суб'єктного досвіду, педагогічної інтуїції та креативності (Гурін, 2022; Іваній, 2015). У контексті підготовки вчителя фізичної культури специфіка формування педагогічної майстерності визначається низкою факторів: по-перше, тісним зв'язком теоретичних знань і практичних дій, що вимагає формування практикоорієнтованих навичок викладання фізичних вправ, технік, організації рухової активності; по-друге, високим рівнем невербального впливу, де майстерність вчителя реалізується через приклад, демонстрацію, пластичність рухів; по-третє, необхідністю індивідуалізації навчального процесу відповідно до рівня фізичної підготовленості учнів, медичних обмежень, інтересів і мотивації.

Таким чином, педагогічна майстерність вчителя фізичної культури – це не лише вміння ефективно організовувати навчання, а й здатність створювати емоційно позитивне середовище, забезпечувати рухову активність із дотриманням принципів здоров'язбереження, реалізовувати навчальний процес у формі діяльнісної взаємодії.

Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури відбувається в умовах вищої професійної освіти, яка має забезпечити не лише знання, а й практикоорієнтовану підготовку здобувача освіти. Аналіз сучасних досліджень дозволяє виділити низку провідних педагогічних умов, які сприяють розвитку педагогічної майстерності у студентів фізкультурного профілю:

- Забезпечення особистісно-орієнтованого освітнього середовища, яке ґрунтується на визнанні унікальності студента, розвитку його внутрішнього потенціалу, формуванні рефлексивного ставлення до педагогічної діяльності. Такий підхід стимулює мотивацію до самовдосконалення, дозволяє розкрити індивідуальний стиль педагогічної взаємодії.

- Інтеграція теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що забезпечується системною педагогічною практикою, тренінгами, моделюванням

уроків, участю в реалізації фізкультурно-оздоровчих програм. Практичні заняття створюють умови для формування таких компонентів майстерності, як дидактичні, організаторські та комунікативні вміння.

- Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови навчального процесу, що орієнтує студентів на застосування знань у конкретних професійних ситуаціях. Завдяки цьому формуються професійна мобільність, вміння адаптувати методики навчання до умов конкретного класу, групи, індивідуальних особливостей учнів.

- Залучення студентів до дослідницької та проєктної діяльності, що дозволяє розвивати рефлексивність, критичне мислення, здатність до педагогічного аналізу. У процесі написання курсових робіт, участі у наукових конференціях формуються аналітичні компоненти педагогічної майстерності.

- Використання інноваційних методів навчання (технології навчального тренінгу, кейс-методи, рольові ігри, навчальні симуляції), що дозволяють наблизити навчання до реальних умов педагогічної діяльності та сприяють формуванню гнучкості, ініціативності, творчого підходу.

- Професійне наставництво та педагогічне партнерство, що забезпечують ціннісну підтримку студентів, сприяють емоційній стабільності та формуванню професійної ідентичності. Важливу роль тут відіграють викладачі-практики, керівники педагогічної практики, наставники з баз практики.

Таким чином, ефективне формування педагогічної майстерності у процесі фахової підготовки вчителів фізичної культури можливе лише за умов цілісної організації освітнього процесу на основі взаємозв'язку педагогічних умов, компетентнісного змісту й рефлексивно-практичної орієнтації навчання.

У сучасній теорії та практиці професійної підготовки педагогічних кадрів особливого значення набуває визначення та реалізація ефективних методичних підходів, форм і засобів організації навчального процесу, що забезпечують розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури. Формування педагогічної майстерності не може відбуватися стихійно, воно потребує системного педагогічного впливу, зосередженого на розвитку професійно значущих компетентностей, умінь і особистісних якостей майбутніх фахівців. У цьому контексті актуалізується застосування цілісного комплексу методичних підходів, адаптованих до специфіки освітньо-професійної програми з фізичної культури.

Серед провідних методичних підходів у підготовці майбутніх учителів фізичної культури слід виокремити компетентнісний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний і проєктно-кейсовий. Компетентнісний підхід дозволяє орієнтувати підготовку не лише на засвоєння знань, а на формування здатності до застосування їх у реальних умовах професійної діяльності. Особистісно-зорієнтований підхід забезпечує врахування внутрішнього потенціалу кожного студента, розкриває його індивідуальний стиль педагогічної взаємодії, стимулює самоосвітню діяльність і рефлексію. Діяльнісний підхід забезпечує розвиток практичних педагогічних умінь через активну участь у

моделях реальної педагогічної практики, вирішення професійно значущих ситуацій. Проектно-кейсовий підхід сприяє формуванню аналітичного мислення, уміння прогнозувати наслідки педагогічних рішень, організовувати освітню взаємодію. Форми організації навчального процесу, які забезпечують розвиток педагогічної майстерності, мають бути максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Найбільш ефективними формами у цьому контексті є практичні заняття з елементами тренінгу, мікроуроки, фрагменти навчальних занять, педагогічна практика (навчальна й виробнича), інтерактивні семінари-дискусії, розбір професійних ситуацій, майстер-класи вчителів-практиків, методичні майстерні, творчі лабораторії, конкурси педагогічної майстерності. Зазначені форми сприяють розвитку комунікативних, організаторських, аналітичних і рефлексивних умінь, які є структурними компонентами педагогічної майстерності.

У процесі формування педагогічної майстерності важливу роль відіграють також засоби навчання. Ефективними засобами є педагогічні задачі, професійні кейси, відеоаналізи уроків, цифрові тренажери та освітні платформи, що моделюють ситуації уроку фізичної культури, а також індивідуальні освітні маршрути, які орієнтовані на самостійне оволодіння професійними компетентностями. Застосування інноваційних засобів і технологій дозволяє урізноманітнити процес навчання, зробити його гнучким, адаптивним і наближеним до потреб майбутньої професійної діяльності.

Отже, поєднання сучасних методичних підходів, практикоорієнтованих форм і ефективних засобів організації освітнього процесу створює сприятливі умови для формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури як цілісного професійного феномена. Це забезпечує не лише високий рівень його професійної готовності, а й мотивацію до безперервного саморозвитку та вдосконалення в умовах сучасної освітньої реальності.

Ефективне формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах закладу вищої освіти потребує не лише визначення відповідних цілей і методичних підходів, а й практичної реалізації цілісної системи підготовки, орієнтованої на результативне опанування професійних компетентностей. У зв'язку з цим важливим напрямом удосконалення фахової підготовки є її структурна та змістова трансформація відповідно до вимог компетентнісного й діяльнісного підходів.

Перш за все, необхідно посилити практичну складову навчального процесу шляхом інтеграції академічного й прикладного компонентів освітніх програм. Доцільно розширити обсяги навчальної та виробничої педагогічної практики, запровадити етапність її проходження (від спостереження до повного самостійного проведення занять), а також урізноманітнити види практик (наприклад, практика методичної майстерності, практика роботи в інклюзивному середовищі, практика роботи з обдарованими учнями тощо).

Наступним напрямом є оновлення змісту професійно орієнтованих дисциплін за рахунок включення у навчальні програми модулів, що спрямовані

на формування ключових педагогічних компетентностей. Зокрема, доцільно ввести спеціальні курси з педагогічного дизайну уроку, методики комунікативної взаємодії з учнями, основ педагогічного менеджменту, роботи з цифровими ресурсами у сфері фізичної культури. Окрему увагу слід приділити розвитку рефлексивної компетентності, впроваджуючи тренінгові модулі з аналізу власної діяльності, ведення педагогічного портфоліо, участі в педагогічних дебатах. У структурі освітнього процесу важливо передбачити створення умов для навчання через діяльність, зокрема шляхом використання методів активного навчання (кейси, ділові ігри, метод проєктів, інтерв'ї), які моделюють реальні педагогічні ситуації, стимулюють творче вирішення проблем і формують досвід конструктивної взаємодії в умовах педагогічного середовища. Окремим аспектом удосконалення підготовки є розвиток індивідуальної траєкторії професійного зростання студента, яка реалізується через систему вибіркового дисциплін, тьюторський супровід, роботу в науково-методичних гуртках, участь у конкурсах фахової майстерності. Такі індивідуалізовані освітні траєкторії сприяють особистісно значущому оволодінню педагогічною майстерністю та формуванню готовності до професійного саморозвитку.

Таким чином, удосконалення структури й змісту фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури повинно ґрунтуватися на синтезі компетентнісного та діяльнісного підходів, що забезпечує формування не лише знаннєвого, а й дієвого компонента педагогічної майстерності, сприяє підвищенню якості освіти та конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Гурін І. Р. Аналіз та моделювання педагогічної системи діяльності тренера. Проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання, спорту і здоров'я людини : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 21–22 квіт. 2022 р.) / голов. ред. С. В. Синиця ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 82–84.
2. Іваній І. В. Сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1(45). С. 136–146.

Цись Павло Сергійович

НАВИЧКИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професійна майстерність педагога має проявлятися не лише в якісному академічному процесі, а й під час заходів позанавчального характеру, які спрямовані на внутрішньоособистісний розвиток студентів, що у майбутньому дозволить їм здійснювати повноцінну діяльність у суспільстві. Особливо актуальною є роль позанавчальної діяльності в період воєнних викликів, які

негативно впливають на освітню систему. Такі виклики зумовлюють зростання значущості патріотичного виховання та загальнодуховного розвитку студентів. У зв'язку з цим, можемо виокремити особливу роль формування морально-гуманістичних принципів у студентів, що сприятиме зменшенню негативного впливу наслідків воєнних дій на особистість. Уже сьогодні необхідно здійснювати відповідну роботу зі студентами, тому що саме вони, у подальшому, сприятимуть відновленню України в повоєнний період. Для цього важливим є збереження у них внутрішньоособистісної стійкості, що вимагає залучення професійної майстерності педагога, який має здійснювати керівництво позанавчальною діяльністю.

Насамперед зазначимо, що морально-гуманістичний напрям загальнодуховного розвитку студентів у позанавчальній діяльності забезпечує формування не лише творчо розвиненої особистості, а й розвиток моральності, гуманістичного світогляду, толерантності щодо інших індивідів – незалежно від їхньої національної, расової, мовної, гендерної чи культурної належності. Такі якості є важливими для фахівця, здатного вибудовувати співпрацю в умовах сучасного глобалізованого світу.

Аналізуючи особливості гуманістичного виховання студентів у контексті позанавчальної діяльності, сучасному педагогу варто звернути увагу на результати досліджень Л. Бобко, в яких студент розглядається (у гуманістичному розумінні) як активний учасник навчального та позанавчального процесів, активний здобувач знань, умінь і навичок (Бобко, 2004). Автор виокремлює такі концепції гуманістичного виховання, як християнсько-педагогічні, соціально-педагогічні, науково-антропологічні. Спираючись на результати, отримані Л. Бобко, можемо зазначити, що позанавчальна діяльність студентів повинна бути безпосередньо пов'язана з принципами та концепціями гуманістичного виховання, оскільки за такого підходу процес виховання особистості вибудовує тісніші зв'язки із суспільством, його сучасними вимогами, а також перспективами подальших змін; студенти отримують більшу свободу особистісного розвитку, а сама позанавчальна діяльність має більш сприятливий психологічний мікроклімат.

Виховна роль позанавчальної діяльності також спрямована на розвиток моральних (етичних) засад особистості студента, а саме – усвідомлення індивідом себе як частини суспільства та наявності відповідальності перед ним, а отже – перед моральними та юридичними законами. У підсумку, моральні якості виступають чинником стабілізації суспільства, що особливо актуально в умовах зовнішніх деструктивних впливів на соціальні структури. Тому вагомим дослідженням морального виховання студентів у межах позанавчальної діяльності, зокрема соціально-педагогічних умов такого виховання, є праця української дослідниці К. Байша. Педагог має усвідомлювати, що процес морального виховання особистості студента не повинен обмежуватися лише позанавчальною діяльністю, однак участь індивіда в заходах позаакадемічного

характеру може бути додатковим чинником морального (етичного) становлення особистості (Байша, 2000).

Однак наявність сформованих морально-гуманістичних принципів не забезпечить їх реалізацію на практиці за відсутності відповідних мотиваційних установок; цілей, які є усвідомленими індивідом; а також при недостатній вираженості емоційно-етичних проявів. У зв'язку з цим, вагоме місце серед досліджень у сфері позанавчальної діяльності посідає праця Н. Грищенко, присвячена формуванню просоціальних особистісних смислів студентів (Грищенко, 2009). З огляду на те, що зазначені якості можуть бути сформовані, існує можливість визначення рівня їхньої активізації у конкретного індивіда, що, на нашу думку, потребує залучення педагога. Здатність до виконання такої діяльності також є характеристикою рівня його компетентності (майстерності). Ефективно проведена діагностика дозволяє визначити, як саме у студента проявляються просоціальні якості і, у випадку їх недостатньої вираженості, закласти підґрунтя для планування подальшого розвитку. Погоджуємось із дослідницею, що становлення просоціальних особистісних смислів є процесом, що потребує особливого підходу до особистості та практичного використання методичних рекомендацій для керівників позанавчальної діяльності, кураторів академічних груп, студентських клубів. На нашу думку, такі допоміжні матеріали сприятимуть посиленню теоретичної основи позанавчальної роботи зі студентами. Спираючись на дослідження Н. Грищенко, можемо виокремити функції просоціальних смислів, які відображають їх морально-гуманістичну природу та можуть бути активізовані за наявності належного рівня професіоналізму педагога: мотиваційну (забезпечує прагнення до надання підтримки або побудови взаємодії), регулятивну (необхідну під час здійснення морального вибору), ціннісну (сприяє формуванню життєвих принципів, на основі яких будуватиметься подальша діяльність і моральні рішення), соціально-інтеграційну (спрямовану на усвідомлення себе як частини соціуму, вияв солідарності).

Отже, морально-гуманістичний розвиток студентів під час позанавчальної діяльності сприяє формуванню особистісних навичок, які дозволяють бути активною частиною соціуму, з повагою взаємодіяти з його представниками (незалежно від їхнього походження), розвивати усвідомлення соціальної відповідальності. Наявність таких навичок забезпечує вищу психоемоційну та соціальну стабільність особистості, а також (за умови достатньої кількості представників суспільства із сформованими морально-гуманістичними якостями) – стійкість самого суспільства, що є особливо актуальним і у період національного спротиву, і під час повоєнного відновлення.

Спираючись на вищевикладене, сформулюємо навички професійної майстерності педагога, які є необхідними під час розвитку у студентів морально-гуманістичних принципів у процесі позанавчальної діяльності:

1. *Навички педагогічної рефлексії*, які забезпечують усвідомлення педагогом значущості морально-гуманістичного виховання студентів у період воєнного часу та післявоєнного відновлення країни.

2. *Організаторські навички*, що сприяють проведенню проєктної діяльності під час підготовки заходів позанавчального характеру, спрямованих на морально-гуманістичний розвиток студентів; здатність педагога ефективно інтегрувати морально-гуманістичні принципи у програми позанавчальної діяльності; організовувати міжособистісну взаємодію між студентами.

3. *Діагностично-методологічні навички*, які спрямовані на визначення наявності та якості сформованості просоціальних смислів студентів, проведення аналізу отриманих даних та побудові на їх основі індивідуальних або групових стратегій позанавчальної діяльності; знання та вміння застосовувати на практиці методики мотиваційного, ціннісного та морального становлення особистості; здатність залучати необхідний методологічний інструментарій при розробці сценаріїв заходів позанавчального характеру.

4. *Мотиваційно-лідерські навички*, які дозволяють мотивувати студентів до особистісного саморозвитку, рефлексії, участі в житті суспільства, розвитку духовного потенціалу; розуміння наявності відповідальності за виконані дії.

Визначені навички є необхідними для педагога під час здійснення морально-гуманістичного виховного процесу, однак вони можуть також бути застосовані в інших видах діяльності, потребуючих педагогічної майстерності, що робить їх універсальними та актуальними не лише для педагогів, залучених до позанавчальної роботи зі студентами.

Список використаних джерел

1. Байша К. М. Соціально-педагогічні умови морального виховання студентів у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2000. 193 с.
2. Бобко Л. О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 272 с.
3. Грищенко Н. А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2009. 270 с.

Чуприна Степан Леонідович

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДИСЦИПЛІНИ «ЗАХИСТ УКРАЇНИ»

У сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства виникла об'єктивна потреба у переосмисленні підходів до організації системи військової освіти, зокрема у підготовці нового покоління викладачів-науковців. Педагог, який викладає дисципліну «Захист України», формує у здобувачів системні знання, практичні навички та патріотичну свідомість відповідно до сучасних вимог безпекової освіти та повинен не лише конструювати ефективний освітній процес і впроваджувати інноваційні програми та технології, а й оперативно

реагувати на зміни у суспільстві, бути обізнаним з останніми досягненнями науки, техніки та освітніх реформ. Педагог має орієнтуватися у глобальних тенденціях і постійно оновлювати професійну компетентність відповідно до вимог часу. Згідно з «Концепцією освіти 2030», розробленою ОЕСР, головним завданням сучасного навчання є створення умов для всебічного розвитку кожного здобувача освіти. Йдеться про формування гармонійної особистості, здатної не лише розкрити свій потенціал, але й робити внесок у загальне благо та сталий розвиток у глобальному масштабі (Красницька, 2022).

Формування педагогічної майстерності викладача дисципліни «Захист України» закладу вищої освіти залежить від комплексу якостей, які включають професійну мотивацію, лідерські здібності, педагогічну спрямованість, потребу у самореалізації, а також емоційну стабільність і бойовий досвід. До важливих чинників належать також здатність до рефлексії, висока когнітивна активність, бажання до постійного вдосконалення й академічна ерудованість. Педагогічні здібності забезпечують не лише швидке засвоєння й застосування знань, але й слугують основою для розвитку професійних умінь. У сучасній педагогіці вони розглядаються або як самостійний елемент, або як складова педагогічної майстерності. Основою майстерності виступають здібності, а її структурою – сформовані педагогічні вміння. До важливих здібностей належать організаторські, комунікативні, риторичні та дидактичні. Високий рівень професіоналізму передбачає також розвиток таких рис, як уважність, здатність працювати в режимі багатозадачності, емпатія та критичне мислення. Педагогічна спрямованість проявляється у щирому зацікавленні викладанням, бажанні вдосконалюватися і досягати творчих результатів. Ерудованість викладача – це не лише глибокі знання, а й здатність інтегрувати міждисциплінарну інформацію, що дозволяє ефективно впливати на аудиторію. Вона посилює аналітичні здібності, підтримує гнучкість мислення та сприяє продуктивній взаємодії з курсантами (Красницька, 2021).

Професійна майстерність викладача дисципліни «Захист України» є визначальним чинником у підготовці молоді до свідомого виконання обов'язку захисту держави. Такий педагог має володіти не лише глибокими знаннями у сфері обороноздатності, а й виявляти високий рівень методичної, комунікативної та моральної підготовки. Його діяльність передбачає здатність поєднувати теорію з практикою, враховуючи індивідуальні особливості здобувачів освіти. Успішне викладання цієї дисципліни ґрунтується на постійному самовдосконаленні, відкритості до інновацій і внутрішній мотивації. Особливе значення має вміння виховувати патріотизм, громадянську відповідальність і стійкість до викликів сучасності. Досвід військової служби викладача надає навчальному процесу реалістичності та авторитетності. Для підвищення якості підготовки необхідно забезпечити умови для професійного розвитку педагогів. Майстерність формується завдяки системному підходу до навчання, участі в освітніх проєктах і методичному супроводі. Висококваліфікований викладач дисципліни «Захист України» є важливим елементом у формуванні

патріотичного покоління. Тому підтримка та розвиток його професійної компетентності мають бути стратегічним напрямом державної політики в освіті.

Список використаних джерел

1. Красницька О. Педагогічні умови формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів вищих військових навчальних закладів. URL : <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/271424> (дата звернення 20.05.2025 р.)
2. Красницька О. Чинники формування педагогічної майстерності викладача вищого військового навчального закладу. *Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 4. URL : <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/2366/1/12.pdf> (дата звернення 25.05.2025 р.)

Шеремет Віталіна Вікторівна

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА АУДИТОРІЇ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У сучасних умовах реформування освіти, цифровізації навчального процесу та зростання психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього середовища, особливої актуальності набуває проблема забезпечення психологічної безпеки. Вона є не лише передумовою ефективної педагогічної діяльності, а й чинником збереження психічного здоров'я учнів та викладачів. Психологічна безпека визначається як такий стан освітнього середовища, у якому кожна особистість відчуває емоційну захищеність, довіру, прийняття й може вільно взаємодіяти без страху перед осудом чи агресією. Педагог, виступаючи ключовою фігурою у навчальному процесі, безпосередньо впливає на рівень психологічної безпеки аудиторії через особливості своєї комунікації, стилю мовлення, здатність до емпатії та орієнтацію на партнерську взаємодію. Як зазначає К. Роджерс, саме атмосфера підтримки й довіри створює простір для особистісного розвитку. У цьому контексті педагогічна комунікація постає не лише як засіб передачі знань, а як інструмент формування безпечного та приймаючого середовища. Дослідження доводять, що високий рівень психологічної безпеки в навчальних колективах сприяє підвищенню академічної мотивації, зменшенню конфліктності та розвитку емоційного інтелекту (Ковальчук З., Пілецька Л., 2023; Бондаренко Д.Р., 2023). У зв'язку з цим, виникає потреба глибшого осмислення сутності психологічної безпеки у сфері освіти, її ролі у педагогічній комунікації та розроблення практичних рекомендацій щодо її підтримки й розвитку.

В освітньому процесі комунікація між педагогом та здобувачами освіти має не лише інформаційну, а й глибоку психологічну природу. За умов зростання психоемоційного навантаження, поширення тривожних станів серед учнів та викладачів, а також підвищеної соціальної чутливості аудиторії, виникає нагальна потреба у створенні безпечного психологічного простору в навчальному середовищі. Проте практика засвідчує, що навіть високий рівень професійної підготовки педагога не завжди гарантує ефективну комунікацію, якщо не враховано фактори емоційної атмосфери та довіри.

Незважаючи на зростаючу увагу до теми психологічної безпеки в педагогіці, досі недостатньо розробленими залишаються механізми її інтеграції у щоденну комунікативну практику вчителя. Особливо актуальною постає необхідність поєднання психологічного підходу з ораторською майстерністю як інструментом створення сприятливого середовища. Відсутність психологічної безпеки може зумовити деструктивні форми поведінки в аудиторії, зниження мотивації до навчання, а також формування бар'єрів у взаємодії.

Психологічна безпека в освітньому середовищі визначається як стан суб'єкта, за якого він не відчуває загрози своєму Я, має можливість відкрито висловлювати думки, емоції, брати участь у взаємодії без страху бути приниженим чи осміяним (Ковальчук З., Пілецька Л., 2023). Такий стан виступає фундаментом для побудови конструктивної педагогічної взаємодії.

Роль педагога у забезпеченні психологічної безпеки є визначальною. Саме його мовлення, тон, невербальна поведінка, здатність до емпатії, чуйність до настрою аудиторії формують емоційний клімат у групі. Публічне мовлення, орієнтоване на підтримку, партнерство і залучення, знижує рівень тривожності учнів, підвищує їхню відкритість та мотивацію. Зокрема, як зазначає Д. Бондаренко (2023), формування комфортного освітнього середовища пов'язане із здатністю вчителя впливати на настрій аудиторії через мовленнєву експресію та позитивне підкріплення.

Емпіричні дослідження показують, що лише 37–42% студентів українських закладів вищої освіти відчувають себе психологічно захищеними на заняттях. Основними причинами порушення психологічної безпеки називають страх осуду, неадекватну реакцію викладача, ігнорування потреб студентів та авторитарний стиль взаємодії (Педагогічний журнал КДПУ, 2023).

На нашу думку, саме ораторська майстерність педагога як елемент професійної компетентності стане ефективним інструментом впливу на психологічний клімат у навчальній аудиторії. До її складників належать не лише дикція, тембр і логіка викладу, а й психологічна гнучкість, адаптивність до емоційного стану групи, використання пауз для зниження напруги, м'який зворотний зв'язок та створення атмосфери прийняття.

Дослідження К. Роджерса, А. Маслоу, Л. Виготського та сучасних українських вчених підкреслюють важливість гуманістичного підходу в освіті, що передбачає безумовне прийняття кожного учня, підтримку його гідності, створення простору для самовираження. Педагогічна комунікація у цьому випадку виконує терапевтичну функцію — вона сприяє не лише навчанню, а й внутрішньому зростанню (Роджерс. К., 2012). Важливу роль у формуванні психологічної безпеки освітнього середовища відіграє стилістика педагогічного спілкування. Згідно з дослідженнями О. Савченко, партнерський стиль взаємодії, у якому вчитель визнає суб'єктність учня, сприяє зниженню рівня тривожності в групі та підвищенню рівня навчальної мотивації. Авторитарні, директивні форми педагогічного контролю, натомість, часто провокують відчуття небезпеки,

емоційного напруження та знижують готовність до відкритої комунікації (Савченко, О. 2021).

Науковці Н. Волкова та А. Капська акцентують увагу на важливості розвитку емоційної компетентності вчителя як чинника підтримки безпечного середовища. До її компонентів належать уміння розпізнавати емоційні стани учнів, регулювати власний емоційний тон, а також застосовувати емпатію у комунікації. Особливо важливими ці навички є у роботі з підлітками, які мають підвищену чутливість до емоційної атмосфери в класі.

І. Зязюн підкреслював, що педагогічна майстерність полягає не лише у володінні методами викладання, а й у здатності вчителя впливати на учня через духовність, моральний авторитет і гуманістичну позицію. Таке вчителювання формує простір довіри та емоційної безпеки (Зязюн, І., 2000). Як зазначає академік, автор концепції розвитку особистості у взаємодії, акцентує роль емоційно-ціннісного компонента у навчальному процесі. С. Максименко, особистість учня розвивається тільки за умови позитивної емоційної підтримки, прийняття та довіри з боку дорослого. Це визначає важливість емоційно забарвленої, уважної комунікації між педагогом та учнями (Максименко, С. 2021). Крім того, дослідники проблем безпечного освітнього середовища (зокрема, Т. Яценко, І. Бех, Н. Калініна) зазначають, що в умовах соціальної нестабільності, зростання кількості дітей із травматичним досвідом, важливим стає не лише зміст уроку, а й емоційна інтонація педагогічного впливу. М'яка, підтримувальна комунікація, доброзичлива міміка, моделювання ситуацій співпраці та довіри під час навчання — все це сприяє формуванню відчуття «психологічної домівки», у якій кожен може бути собою без страху осуду (Яценко, Т., Бех, І., Калініна, Н. 2022)

Авторка концепції педагогіки життєтворчості, Л. Лук'янова, наголошує на важливості створення таких умов, де учень має право на помилку, самовираження й ініціативу без страху бути осудженим. Саме такі середовища сприяють глибшій особистісній самореалізації (Лук'янова, Л. 2021).

Практичне значення має також організація простору, де відбувається навчання. Сучасна педагогіка розглядає фізичне середовище як чинник емоційного комфорту: достатнє освітлення, кольори, гнучка посадка, візуальні акценти, що знижують напругу (наприклад, мотиваційні фрази, зображення, рослини). Ці елементи створюють атмосферу підтримки, що резонує з педагогічним посланням учителя. З огляду на вищевикладене, ораторське мистецтво педагога набуває нових змістів — воно виходить за межі традиційної риторики й стає інструментом психоемоційного впливу, засобом регулювання атмосфери заняття. Відповідно, професійна майстерність сучасного вчителя має включати в себе не лише знання предмета, а й компетентність у створенні психологічно безпечного простору шляхом комунікативної гнучкості, емоційного самоконтролю та ораторської виразності.

Психологічна безпека аудиторії є ключовою умовою для успішної педагогічної комунікації та формування професійної майстерності педагога.

Вона забезпечує створення емоційно комфортного середовища, в якому учні можуть відкрито висловлювати думки, проявляти ініціативу та ефективно засвоювати навчальний матеріал. Роль педагога у цьому процесі полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні атмосфери підтримки, довіри й поваги через майстерне використання ораторських навичок і психологічної гнучкості. Дослідження свідчать, що розвиток емоційної компетентності та ораторської майстерності педагога суттєво підвищує рівень психологічної безпеки у навчальній аудиторії. Це позитивно впливає на мотивацію учнів, їхню залученість і загальний успіх у навчанні. Відсутність такої безпеки веде до зростання тривожності, формування бар'єрів у спілкуванні та зниження ефективності освітнього процесу.

Отже, системне впровадження принципів психологічної безпеки в педагогічну практику є важливою умовою сучасної освіти. Це вимагає комплексного підходу, який включає підготовку педагогів із акцентом на розвиток їхньої комунікативної та емоційної компетентностей, а також створення відповідного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бондаренко, Д.Р. (2023). Психологічна безпека як чинник ефективної педагогічної взаємодії. *Психологічний журнал*, 45(2), 56–67.
2. Ковальчук, З., Пілецька, Л. (2023). Емоційна компетентність педагога в умовах цифрової освіти. *Сучасна педагогіка*, 12(1), 112–119.
3. Педагогічний журнал КДПУ. (2023). Рівень психологічної безпеки студентів у навчальному процесі. *Педагогічний журнал*, 28(4), 78–85.
4. Роджерс, К. (2012). Становлення особистості: Погляд гуманістичного психолога. Харків: Видавництво «Основа».
5. Савченко, О. (2021). Партнерський стиль у педагогічній комунікації: психологічний аспект. *Вісник психології освіти*, 14(3), 34–42.
6. Яценко, Т., Бех, І., Калініна, Н. (2022). Формування психологічно безпечного освітнього середовища в умовах кризи. *Наукові записки*, 30(2), 102–110.
7. Зязюн, І. (2000). Основи педагогічної майстерності. Київ: Либідь.
8. Максименко, С. (2021). Психологія особистості: розвиток у діяльності та спілкуванні. Київ: Університет імені Б. Грінченка.
9. Лук'янова, Л. (2021). Педагогіка життєтворчості в умовах Нової української школи. *Освітній простір України*, 2, 15–21.

**Яланська Світлана Павлівна
Нечепоренко Світлана Петрівна**

РЕСУРСИ КРЕАТИВНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ ПЕДАГОГА

Сучасний педагог може на високому рівні здійснювати викладання свого предмету лише тоді, коли на відповідному рівні володіє професійною майстерністю. Одним із ресурсів професійної компетентності є креативність. За І.Д. Пасічником, креативність розуміється як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виявляється в мисленні, спілкуванні, почуттях, окремих видах

діяльності, визначається сприйнятливістю до нових ідей [5]. За С.Д. Максименком, принцип креативності – це врахування багатозначності, неочікуваності і непередбачуваності особистості [3]. В.О. Моляко, підкреслює, що важливою рисою творчої особистості є високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Недостатньо самого лише сприйняття, яким би тривалим воно не було, як і самого бажання нового, оригінального, якщо немає відповідного підґрунтя, загальної і професійної підготовки, а також великої наполегливості в роботі [4]. М.В. Гриньовою, М.М. Кононовою піднімається питання необхідності впровадження в освітнє середовище ЗВО новітніх педагогічних технологій та психологічних методів, зокрема проєктів, кейс-стаді, майндмепінгу, майстер-класів, різного роду тренінгів, які, на переконання авторів, сприяють реалізації ключового завдання вищої школи – ефективної фахової підготовки студентської молоді до самостійної професійної діяльності [1]. О.М. Кін зазначає, що професійна майстерність викладача вищої школи є динамічним, складним поняттям, яке інтегрує індивідуально-особистісні риси, професійно значущі здібності, здатність до систематичного саморозвитку, креативне та інноваційне мислення й реалізується в професійній діяльності. Виходячи із змісту і структури професійної діяльності основними напрямками реалізації професійної майстерності викладача вищої школи, зумовлені вимогами розвитку цифрової стратегії вищої освіти є: стимулювання пізнавальної активності та самостійності здобувачів, організація ефективної комунікації між усіма суб'єктами освітнього процесу, отримання об'єктивної інформації про рівень засвоєння знань, вмінь та навичок [2, с. 114]. У монографії «Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку», яка вийшла друком у 2021 році (С.Д. Максименко, С.П. Яланська), розкрито особливості розвитку креативності, творчості особистості [1].

Під час розробки робочої програми з освітнього компоненту «Психодидактика» (укл. С. П. Яланська) було визначено досить важливу тему «Психологічні особливості самовдосконалення учасників освітнього процесу», що включає складові, які розширюють розуміння значення ресурсів креативності та інших важливих аспектів для професійної майстерності педагога, а саме: компетентнісний підхід до навчання; самовдосконалення та саморозвиток як процес; роль рефлексії в професійному удосконаленні учасників освітнього процесу; професійна компетентність, групи компетентностей; система неперервної освіти та підвищення кваліфікації; особливості компетентнісного підходу до навчання; зміст та структура творчої компетентності учасників освітнього процесу [6]. Під час вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти виконують комплекс завдань, що зорієнтовані на розвиток креативності та творчості майбутнього фахівця.

Для розвитку креативності майбутніх педагогів ефективним інструментом є метафоричні асоціативні зображення. На базі Центру саногенної психології кафедри кризової психології факультету психології і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

активно використовуємо психологічні вправи з метафоричними зображеннями у роботі з різними категоріями осіб, у тому числі з майбутніми педагогами. Наприклад, вправа «Сила», «Я майбутній професіонал» та ін.

Отже, надзвичайно важливим для формування професійної майстерності педагога є розвиток креативності, творчості здобувачів вищої освіти під час опанування освітніх компонент, що визначені освітньою програмою.

Список використаних джерел

1. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді, 2021.
2. Кін О.М. Професійна майстерність викладача вищої школи в умовах діджіталізації освітнього процесу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 25(1), 107-115. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.107-115](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.107-115).
3. Максименко С.Д., Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 513 с.
4. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.
5. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]*. Сер.: Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 25. С. 3–9.
6. Робоча програма з дисципліни «Психодидактика» для студентів спеціальності 053 «Психологія» / Укл. С. П. Яланська. Полтава, 2022 року.

Ярич Ігор Ярославович

ПРОФЕСІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

Сучасна система освіти переживає суттєві трансформації, що супроводжуються впровадженням нових освітніх стандартів, цифровізацією, інклюзивним підходом, викликами дистанційного навчання. Професійна діяльність педагогів у сучасних умовах воєнного стану є надзвичайно напруженою та відповідальною через підвищену небезпеку та постійні повітряні тривоги. Усе це спричиняє емоційне перенавантаження та призводить до появи синдрому професійного вигорання.

Синдром професійного вигорання – це психоемоційний стан, який виникає внаслідок хронічного стресу на роботі, емоційного виснаження, зниження мотивації та втрати сенсу професійної діяльності. У педагогічному середовищі він проявляється через втому, апатію, байдужість до здобувачів освіти, дратівливість, зниження продуктивності та професійного задоволення.

Природа синдрому професійного вигорання у педагогів є багатогранною. Найчастіше він виникає в результаті тривалого впливу стресових чинників, які не компенсуються відповідним рівнем підтримки або відновленням ресурсів. Вигорання у педагогів проявляється через три основні компоненти (Варгата,

Кулешова, Міхеєва, 2021): емоційне виснаження; деперсоналізацію, демотивацію.

Основними чинниками вигорання у педагогів є: емоційне навантаження: постійна взаємодія із здобувачами освіти, батьками, колегами; бюрократизація освіти: велика кількість звітності, перевірок; недостатня підтримка: як з боку адміністрації, так і на державному рівні; нестабільність умов праці: особливо у зв'язку з переходом на дистанційну або змішану форми навчання; особистісні фактори: перфекціонізм, низька стресостійкість, відсутність навичок саморегуляції.

Причинами виникнення емоційного вигорання серед педагогічних працівників є зовнішні та внутрішні. До зовнішніх причин відносять ті, які не залежать безпосередньо від особистості педагога: загальна нестабільність у державі, що спричинена війною та постійною небезпекою, невизначеність професійного майбутнього, зниження авторитету моральних, духовних та правових орієнтирів, обмежена фінансова, соціальна та правова підтримка освітян. Внутрішні причини емоційного виснаження безпосередньо пов'язані з індивідуальними психологічними особливостями педагогічного працівника: негативне або байдуже ставлення до власної професійної діяльності, що зазвичай виникає через зовнішні фактори, обмежений розвиток критичного, аналітичного чи творчого мислення, труднощі у комунікації. Важливу роль у цьому відіграють негативні емоційні реакції, стійкі психоемоційні стани, риси темпераменту, що ускладнюють взаємодію з іншими. Крім того, відсутність організаторських здібностей, брак педагогічного досвіду, низький рівень професійної самоідентифікації та слабка мотивація до розвитку сприяють розвитку емоційного вигорання навіть у молодих педагогів, що прийшли одразу ж по закінченню навчального закладу (Пахомов, 2024).

Симптоми професійного вигорання можуть бути як фізичними (постійна втома, порушення сну, головний біль), так і емоційними (дратівливість, тривожність, апатія), когнітивними (втрата концентрації, зниження продуктивності) та поведінковими (формалізм у роботі, уникнення соціальних контактів, конфлікти з колегами). Особливо тривожним сигналом є байдужість до результатів своєї праці, що повністю суперечить сутності педагогічної професії, заснованої на натхненні, відданості та відповідальності.

Профілактика синдрому професійного вигорання в закладах освіти має починатися з визнання цієї проблеми на рівні адміністрації та колективу, часто педагоги змушені приховувати свій стан через страх виглядати слабкими або некомпетентними, що лише погіршує ситуацію.

Педагогам варто регулярно оцінювати власні професійні досягнення, акцентуючи увагу на позитивних зрушеннях, навіть якщо вони здаються незначними. Усвідомлення цінності своєї праці й того, що педагог є носієм важливої суспільної ролі, сприяє збереженню професійної мотивації. Важливим фактором стійкості до стресу є гнучкість у складних ситуаціях і вміння приймати інші точки зору з терпінням і повагою. Тому у взаємодії з колегами доцільно

уникати знецінення чужої роботи, що дозволить підтримувати здорову атмосферу в педагогічному колективі.

Доцільно підтримувати відкритість у спілкуванні з колегами, дотримуючись емоційної гігієни. Для відновлення внутрішнього балансу рекомендується використовувати техніки аутогенного тренування, які сприяють зменшенню емоційного напруження. Організація психологічних тренінгів є ефективним засобом профілактики емоційного вигорання, який ефективно проводити в неформальній обстановці. Особливу увагу слід приділяти регулярному відпочинку, збалансованому харчуванню, режиму сну, заняттям спортом. Ефективним інструментом є техніки тайм-менеджменту, які допомагають звільнити час для дозвілля, хобі та улюблених занять, які дозволять відволіктися від роботи. Тому власні захоплення, інтереси та особисті потреби не повинні ігноруватися (Тавровецька, 2024).

Новими освітніми викликами, що посилюють ризики вигорання є: масова цифровізація освіти без належної технічної підтримки; підвищення ролі педагога як фасилітатора, ментора, медіатора; зміна ролі педагога в умовах НУШ (Нової української школи); робота в умовах нестабільного соціального та політичного середовища.

Для профілактики та подолання професійного вигорання варто дотримуватися ряду практичних порад:

- формування емоційної компетентності: розвиток навичок саморегуляції, вміння розпізнавати і контролювати власні емоції, підтримка позитивного мислення;

- організаційна підтримка: створення сприятливого психологічного клімату в колективі, розвиток інституцій психологічної допомоги в навчальних закладах, впровадження програм підтримки ментального здоров'я;

- професійний розвиток: участь у тренінгах зі стресостійкості, тайм-менеджменту, підвищення кваліфікації у сфері психогігієни, обмін досвідом та взаємна підтримка в професійних спільнотах;

- особистісна відповідальність за власне благополуччя: дотримання режиму праці та відпочинку, збереження балансу між роботою і особистим життям, хобі, спорт, медитація, фізична активність.

Профілактика синдрому професійного вигорання педагогічних працівників – це складний, але необхідний процес, що вимагає системного підходу на рівні особистості, колективу та держави. В умовах нових освітніх викликів необхідно посилювати психологічну культуру педагогів, впроваджувати інституційні зміни та підтримувати педагогів у їхній надзвичайно важливій місії – формуванні майбутнього покоління.

Профілактика синдрому професійного вигорання педагогічних працівників є надзвичайно актуальною в умовах сучасних викликів, особливо під час воєнного стану. Тому ефективна протидія цьому явищу вимагає визнання проблеми на рівні закладу освіти, формування підтримуючого професійного середовища, застосування психологічних технік, дотримання режиму праці та

відпочинку, турботи про фізичне, психічне і ментальне здоров'я, а також постійний особистий та професійний розвиток.

Список використаних джерел

1. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 1. С. 68-71.
2. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
3. Тавровецька Н.В. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-смислової сфери і життєвої позиції. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2020. № 49. С. 296-321.

Lanvers Ursula

Lunyova Tetyana

DEVELOPING TEACHERS' SKILLS OF DECOLONISED TEACHING OF ENGLISH: A DEEP TEACHER TRAINING PROJECT

The DEEP teacher training project is a 4-week professional development programme aimed at empowering Ukrainian school teachers of English with the decolonised pedagogy. Thus, DEEP stands for **DE**colonising **E**nglish teaching **P**edagogy. The DEEP programme was developed by an international team of academics in September-December 2024 as a part of the British Council funded ELTRA research project “*Decolonising teaching of English in Ukrainian secondary schools: Understanding teachers’ perceptions of English, promoting teacher professional development and wellbeing*” (Lanvers, Lunyova, 2024).

Conceptually, the DEEP teacher training project is grounded in acknowledging that English has achieved its contemporary status of the global language through colonisation which resulted in the current situation when there are still global social injustices related to English (Graddol, 1997/ 2000). Methodologically, the DEEP project is built upon the following key principles of teaching English in a decolonised way: valuing all varieties of English; teaching local, regional and national varieties; moving away from the US and UK varieties as “standards”; focusing on teaching mutual intelligibility; using non-native varieties in teacher training, materials etc.; allowing and encouraging students’ first language use; promoting and valuing all forms of multilingualism, teaching intercultural awareness rather than the US or UK culture (Blackledge & Creese, 2010; Phipps, 2019; Macedo, 2019).

Bringing the agenda of decolonised English teaching pedagogy to Ukraine, the DEEP team fully appreciated the country’s current highly complex linguistic situation shaped by the ongoing attempts to further support and promote Ukrainian, devalorise Russian and introduce more English. While boosting the use of Ukrainian and reducing the use of Russian align well with the country’s move away from its past of being under Russia’s colonising power, uncritically bringing more English can potentially become problematic if dated pedagogy routed in the colonial assumptions and expectations is

inadvertently used in contemporary Ukrainian schools. Hence, the DEEP project addressed the need to raise Ukrainian school teachers' awareness of the decolonised pedagogy and develop their skills to teach English in a way that will not replicate colonial practices or reproduce colonial ideology.

The DEEP teacher training programme consists of 4 sessions: 1) English as lingua franca, 2) Varieties of English, 3) Teaching English for international communication, 4) The specific challenges for English teaching in Ukraine (DEEP, no date). Each session includes custom-made pre-session and post-session activities and the workshop. Besides, the communication between the DEEP developers and trainees was supported via Padlet and the forum on the dedicated website (DEEP, no date). In creating the content for the DEEP sessions, the DEEP developers adhered to the following set of criteria: each DEEP team member chose a week to design the activities and prepare the Power Point presentation for the workshop, all the team members did critical reading of these materials and suggested improvements; the materials and the delivery were highly interactive; special care was taken to make the materials accessible to teachers in terms of the amount of information presented, English vocabulary used, and the style; strong emphasis was put on offering practical tasks – such that teachers would be able to take from the workshops and apply in their classrooms; examples were selected in such a way that the teachers would be able to relate them to their own or their students' experience.

The actual training was run for two cohorts of teachers in December 2024 – January 2025 and March 2025 – April 2025. Secondary school teachers of English from the Poltava city and Poltava region were invited to take the DEEP training. 37 teachers completed the DEEP programme and received the British Council signed certificates. The DEEP participants gave overwhelmingly positive feedback, based on which the DEEP team evaluated the DEEP materials as fully prepared for further use to develop Ukrainian school teachers' skills of decolonised teaching of English.

References

1. Blackledge A., Creese A. Multilingualism: a critical perspective. Bloomsbury, 2010.
2. DEEP. no date. URL: <https://sites.google.com/york.ac.uk/deep/home> (accessed 26.05.2025).
3. Graddol D. The Future of English? The British Council, 1997, 2000. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_learning-elt-future.pdf (accessed 26.05.2025).
4. Lanvers U., Lunyova T. Decolonising teaching of English in Ukrainian secondary schools: Understanding teachers' perceptions of English, promoting teacher professional development and wellbeing. ELTRA 2024 Winners. 2024. <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/elt-research-awards/eltra-winners/eltra-2024-winners> (accessed 26.05.2025).
5. Macedo D. (Ed.) Decolonizing Foreign Language Education. The Misteaching of English and Other Colonial Languages. Routledge, 2019.
6. Phipps A. Decolonising Multilingualism: Struggles to Decreate. Multilingual Matters, 2019.

Секція 4. Викладач і студент: партнерство в розвитку педагогічної майстерності та професійному становленні

Бажан Олександра Сергіївна

ВЗАЄМОНАВЧАННЯ У ВИКЛАДАЦЬКО-СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ПАРТНЕРСЬКОГО ПІДХОДУ

У сучасному освітньому просторі Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка все більшої актуальності набуває партнерський підхід до організації навчального процесу, що передбачає активну взаємодію між викладачами та студентами. Цей підхід сприяє формуванню не лише знань, а й критичного мислення, навичок співпраці та самостійного навчання. У тезах розглядаються теоретичні основи взаємонавчання, аналізується досвід його реалізації саме в нашому університеті, а також пропонуються практичні рекомендації щодо впровадження партнерських моделей взаємодії. Особлива увага приділяється ролі технологій у підтримці цього процесу.

« В умовах динамічних змін у суспільстві та освітній сфері, традиційні моделі навчання, що базуються на односторонній передачі знань від викладача до студента, поступово втрачають свою ефективність. У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка ми активно впроваджуємо підходи, орієнтовані на активну участь суб'єктів освітнього процесу, серед яких особливе місце посідає взаємонавчання. Цей процес передбачає спільну діяльність викладачів та студентів, де кожен учасник є як учнем, так і джерелом знань та досвіду. Реалізація партнерського підходу у взаємонавчанні створює сприятливі умови для формування академічної культури, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі та спільній відповідальності за результати навчання »

Одним із ключових аспектів партнерського підходу є перехід від викладання як передачі інформації до викладання як фасилітації навчального процесу. Викладач виступає не лише експертом у своїй галузі, а й наставником, консультантом, що допомагає студентам розкрити свій потенціал, розвинути самостійність та критичне мислення. Студенти ж, у свою чергу, перестають бути пасивними "споживачами" знань і стають активними учасниками освітнього процесу, здатними до ініціативи, співпраці та взаємодопомоги. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації до навчання, формуванню глибшого розуміння матеріалу та розвитку метакогнітивних навичок, що підтверджується досвідом кафедр ПНПУ .

Практична реалізація партнерського підходу у взаємонавчанні в ПНПУ імені Короленка здійснюється через різноманітні форми та методи. До них відносяться: проектне навчання, де студенти працюють над реальними завданнями у співпраці з викладачем, часто використовуючи досвід

регіональних установ та організацій; використання кейс-методів, що передбачає спільний аналіз проблемних ситуацій; застосування: «peer-tutoring та peer-assessment», коли студенти навчають один одного та оцінюють роботи однолітків. Важливо також створювати відкриту та довірливу атмосферу в аудиторії, що сприяє вільному обміну думками та ідеями. Використання сучасних освітніх технологій, таких як : «Moodle, Google Workspace for Education», інтерактивні дошки, значно посилює ефект взаємонавчання, дозволяючи організувати гнучкий та доступний освітній процес .

Досвід впровадження партнерського підходу в ПНПУ імені Короленка свідчить про його високу ефективність. Спостерігається не лише покращення академічних результатів студентів, а й розвиток їхніх соціальних та комунікативних навичок, підвищення рівня задоволеності навчанням. Зокрема, такі підходи активно використовуються на факультетах, які готують фахівців для освітньої сфери та соціальної роботи. Однак, успішна реалізація вимагає від викладачів готовності до зміни ролей, постійного професійного розвитку та відкритості до експериментів. Необхідна також підтримка з боку адміністрації університету та створення відповідної інфраструктури.

Список використаних джерел

1. Ковальчук Л. С. Партнерські взаємодії у вищій школі: досвід ПНПУ імені В.Г. Короленка. *Наукові записки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 1 (18). С. 23-28.
2. Васильєва Т. В. Педагогіка партнерства: теорія та практика. *Вища освіта України*. 2018. № 3. С. 45–52.
3. Левченко А. В. Використання цифрових інструментів для організації взаємонавчання в педагогічному університеті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 112–120.
4. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1991. 367 p.
5. Григоренко І. П. Розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів через взаємонавчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75. С. 24–29.

Березко Альна Михайлівна

ПАРТНЕРСЬКІ ОСВІТНІ ПОДІЇ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасний освітній простір характеризується динамічними змінами, що вимагають від педагогів постійного оновлення знань, навичок та компетенцій. У відповідь на ці виклики, традиційні форми професійного розвитку вже не повною мірою відповідають потребам часу, що зумовлює пошук нових, ефективніших підходів. Партнерські освітні події виступають одним з таких інноваційних інструментів, що сприяє не лише формуванню педагогічної майстерності, а й створенню сприятливого середовища для професійного зростання. Вони

забезпечують платформу для обміну досвідом, розвитку практичних навичок та втілення передових інноваційних ідей у педагогічну практику. Ефективність таких подій полягає в їхній спрямованості на взаємодію, практичне застосування знань та формування стійких професійних зв'язків [1].

Основною метою партнерських освітніх подій є системний розвиток педагогічної компетентності через інтерактивні форми взаємодії. Це досягається шляхом реалізації низки ключових завдань: розвиток компетентностей, що полягає у формуванні актуальних педагогічних навичок та вмінь відповідно до сучасних освітніх вимог, включаючи вдосконалення дидактичної, комунікативної, діагностичної, цифрової та управлінської компетентностей; обмін досвідом, створюючи середовище для ефективної професійної комунікації, що дозволяє педагогам обмінюватися кращими практиками, успішними кейсами та вирішувати спільні професійні виклики; інноваційність, що полягає в опануванні новітніх методик та технологій для підвищення якості освітнього процесу та впровадження інноваційних підходів у навчання; а також розширення мережі, що полягає у налагодженні професійних зв'язків та створенні мереж співпраці для подальших спільних проєктів та ініціатив [2].

Серед видів партнерських освітніх подій виділяють воркшопи, майстер-класи та форуми. Воркшопи – це інтерактивні навчальні заходи, спрямовані на вирішення практичних завдань у невеликих групах, де учасники активно взаємодіють, вирішують кейси та розробляють проєкти. Особливостями воркшопів є групова динаміка, активна взаємодія учасників, практичність (робота з реальними кейсами), проблемність (фокус на вирішенні актуальних викликів) та обов'язкова рефлексія отриманого досвіду [3]. Майстер-класи передбачають демонстрацію педагогічної майстерності досвідченими фахівцями з конкретної методики. Вони включають демонстрацію експертом техніки, детальне роз'яснення нюансів, відтворення учасниками продемонстрованих дій та зворотний зв'язок від майстра. Форуми – це масштабні заходи, які об'єднують велику кількість учасників для обговорення системних питань освіти та презентації досліджень. Їхні особливості включають масштабність (залучення великої кількості учасників), експертність (участь провідних фахівців), різноманітність форматів (доповіді, дискусії, презентації, нетворкінг) та стратегічність (обговорення системних питань та формування ініціатив) [4].

Професійний розвиток педагогів базується на компетентнісному підході, який включає чотири рівні: базовий (знання, фахова предметність), інструментальний (методики, технології, інструменти), соціальний (комунікація, співпраця, емпатія) та особистісний (саморозвиток, рефлексія, творчість). Моделювання партнерської освітньої події охоплює аналіз потреб, планування програми, підготовку матеріалів, безпосереднє проведення та рефлексію результатів. Важливою є роль фасилітатора, який виступає навігатором (спрямовує процес), комунікатором (створює безпечний простір), медіатором (вирішує конфлікти) та натхненником (мотивує учасників).

Ефективність освітніх подій оцінюється на різних етапах: до події (анкета очікувань), під час події (формульоване оцінювання), одразу після події (опитування учасників) та через 1-3 місяці (відстрочене опитування для аналізу впровадження набутих компетентностей). Незважаючи на виклики, такі як брак часу, комунікаційні бар'єри та обмежені ресурси, існують шляхи їх подолання. Брак часу вирішується інтеграцією розвитку в графік та мікронавчанням. Комунікаційні бар'єри долаються створенням безпечного середовища та фасилітацією. Обмежені ресурси можуть бути компенсовані залученням партнерів та ефективною співпрацею.

Цифрові технології надають значні можливості для партнерських освітніх подій, забезпечуючи високу доступність, гнучкість, покращену взаємодію та масштабування. Перспективи розвитку партнерських освітніх подій включають інтеграцію формальної та неформальної освіти, що передбачає визнання результатів участі у партнерських освітніх подіях у системі підвищення кваліфікації, включаючи можливість зарахування кредитів ЄКТС за участь у воркшопах та форумах. Також планується розширення міжнародної співпраці через залучення міжнародних експертів та участь українських педагогів у глобальних освітніх ініціативах. Важливим напрямком є створення сталих професійних спільнот для постійного обміну досвідом та розвитку менторських програм. Також передбачається персоналізація професійного розвитку через впровадження індивідуальних траєкторій та адаптацію подій до конкретних потреб педагогів. Партнерські освітні проекти в Україні, такі як EdCamp, освітні хакатони та професійні спільноти вчителів, вже демонструють високу ефективність, поєднуючи інноваційність, практичність та створюючи мережі професійної підтримки [5].

Таким чином, партнерські освітні події є потужним механізмом для розвитку педагогічної компетентності в умовах сучасних освітніх реалій. Їхня ефективність зумовлена інтерактивністю, практичною спрямованістю, можливістю обміну досвідом та розширенням професійних зв'язків. Подолання існуючих викликів та активне використання можливостей цифрових технологій дозволить посилити їхній вплив на якість освіти та сприятиме сталому професійному зростанню педагогів. Подальша інтеграція, міжнародна співпраця та персоналізація освітніх траєкторій відкривають нові горизонти для розвитку педагогічної спільноти.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Закон України «Про освіту». (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Освітній простір: виклики та перспективи. Колективна монографія / за заг. ред. О. В. Безпалька. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 320 с.
4. Майстер-клас як форма навчання. (б.д.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/majster-klas> (Приклад можливого джерела від МОН або освітніх порталів)
5. EdCamp Ukraine. Офіційний сайт. URL: <https://www.edcamp.org.ua/> (Приклад відомої партнерської освітньої ініціативи)

ФЕНОМЕН "ЕМОЦІЙНОГО ПЕРЕГОРЯННЯ" У ДРУЖНІХ СТОСУНКАХ У МОЛОДІ

Останніми роками все більше уваги привертає проблема емоційного виснаження у сферах, далеких від професійної діяльності. Зокрема, молоді люди дедалі частіше стикаються з ситуацією, коли навіть дружні стосунки, які мали б бути джерелом підтримки, перетворюються на фактор емоційного перенавантаження. Цей феномен, умовно визначений як «емоційне перегорання у дружніх стосунках», заслуговує на окреме вивчення з позицій психології емоцій, ресурсного підходу, теорії прив'язаності, а також соціокультурного контексту, у якому зростає сучасна молодь.

Поняття «емоційного вигорання» традиційно пов'язане з професійною діяльністю і описує стан хронічної емоційної втоми, деперсоналізації та зниження ефективності (Маслах, Джексон, 2001). Проте в останні десятиліття дослідники все частіше розглядають вигорання як багатовимірне явище, що може виникати і в інших контекстах — зокрема, у міжособистісних стосунках. У дружбі це проявляється через роздратування під час спілкування, небажання відповідати на повідомлення, уникання зустрічей, втрату інтересу до колись близької людини, а також почуття провини через власну «віддаленість». Ці симптоми часто залишаються непоміченими або сприймаються як особисті проблеми — наприклад, «я поганий друг», «зі мною щось не так». Насправді ж ідеться про виснаження психоемоційного ресурсу, який, як і будь-який інший, потребує відновлення.

Емоційне перегорання у дружбі розвивається поступово. Психологиня Крістіна Маслах, одна з авторок концепції вигорання, виокремлює три його компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація і зниження особистісної ефективності (Маслах, Джексон, 2001). Якщо накласти ці компоненти на неформальні стосунки, можна простежити схожу динаміку: спочатку людина відчуває втому від постійного емпатійного включення у проблеми друга, потім — виникає відсторонення, знецінення стосунків, бажання уникати контакту, і нарешті — зникає мотивація підтримувати взаємність, з'являється відчуття, що дружба «нічого не дає». Особливої уваги заслуговує ситуація, коли дружні стосунки будуються на основі співзалежності: один постійно розповідає про свої труднощі, а інший — вислуховує і підтримує, не маючи простору для себе. У такому випадку емоційний баланс порушується, і стосунки збагачують лише одну сторону.

Сучасна молодь живе у світі гіперзв'язку. Соціальні мережі створюють ілюзію близькості та постійної доступності, але водночас спонукають до надмірної комунікації, часто — поверхневої. Постійні повідомлення, історії про «негайну підтримку» та очікування миттєвої реакції змушують молодих людей витрачати ресурс навіть у моменти, коли вони потребують тиші та відновлення.

Додатковим фактором є культурні уявлення про дружбу. В українському суспільстві часто домінує ідеал повного занурення у взаємини, без дистанції та особистих меж. Це породжує страх виглядати «егоїстом», якщо людина обирає тимчасово дистанціюватися чи відмовити в підтримці. Таке соціальне тло сприяє формуванню почуття провини та внутрішнього конфлікту — між потребою бути з другом і потребою побути наодинці.

Не менш значущу роль у формуванні емоційного перегорання відіграє тип прив'язаності. Згідно з теорією Джона Боулбі, індивідуальні моделі побудови стосунків формуються ще у дитинстві, і згодом переносяться на дружбу, кохання, колективну взаємодію (Боулбі, 2018). Люди з тривожною прив'язаністю бояться бути покинутими, тож надмірно включаються в стосунки, надають допомогу понад межі ресурсу, не помічаючи власного виснаження. Люди з унікаючою прив'язаністю, навпаки, можуть швидко дистанціюватися при першій ознаці дискомфорту, що не вирішує проблему, а лише накопичує її. Такі особливості впливають на динаміку стосунків та ефективність емоційного регулювання, що може спричинити або прискорити вигорання.

Цікаво, що дівчата частіше повідомляють про емоційне виснаження у дружбі. Це пов'язано з високим рівнем емпатії, більшою готовністю до емоційної підтримки, глибшою включеністю у переживання інших. Юнаки ж, зазвичай, проявляють менше зовнішнього емоційного реагування, але це не означає, що не втомлюються — просто ознаки виснаження можуть бути менш очевидними або проявляться через роздратування, уникнення, закритість. Дослідження демонструють, що емоційне вигорання у молодих жінок частіше супроводжується психосоматичними проявами: порушенням сну, проблемами з апетитом, тривожністю (Вуд, 2022). У юнаків ці прояви можуть маскуватися під дратівливість або відчуття беззмістовності взаємодії.

Період пандемії COVID-19, локдауни та соціальна ізоляція змінили формат взаємодії: багато комунікацій перейшли у віртуальний простір. У цих умовах спілкування часто ставало рятівною ниткою, але водночас — додатковим джерелом навантаження. Молоді люди змушені були бути «на зв'язку» майже постійно, що призвело до цифрового перевантаження та психологічної втоми навіть від найкращих друзів (Вуд, 2022). У постковідному періоді з'явилась нова тенденція: уникнення надто близьких стосунків, зниження потреби у частій комунікації, прагнення до усамітнення, яке іноді трактується оточенням як «відчуження», хоча насправді це — спроба зберегти психічне здоров'я.

Щоб уникнути емоційного перегорання у дружбі, важливо розвивати навички емоційної гігієни — усвідомлення своїх меж, своєчасне розпізнавання втоми, здатність сказати «ні» без провини. Потрібно пам'ятати, що дружба не має бути «служінням» одному, і розподіл відповідальності — це не егоїзм, а запорука здорових стосунків. Регулярні практики турботи про себе — сон, хобі, творчість, дихальні вправи, фізична активність — є простим, але дієвим способом профілактики виснаження. У психологічній роботі з молоддю варто впроваджувати психоедукаційні тренінги, групові заняття з розвитку емоційного

інтелекту, арт-терапевтичні практики, які допомагають м'яко дослідити власні емоції та стосунки без осуду. Ефективним є також ведення особистого щоденника емоцій, де можна відстежувати зміни у власному стані та своєчасно помічати сигнали перенавантаження. Деяким людям допомагають короткострокові періоди цифрового детоксу — наприклад, день без месенджерів або соцмереж, що дозволяє відновити контакт із собою. У груповій психологічній практиці можна використовувати елементи тілесно-орієнтованої терапії, техніки усвідомленості (майндфулнес), практики емпатійного слухання, а також моделювання здорових стосунків через рольові ігри. Важливим аспектом профілактики є також розвиток навичок асертивної поведінки — уміння висловлювати свої почуття відкрито і з повагою, не порушуючи меж іншої людини.

Емоційне перегорання у дружніх стосунках — реальне явище, що набуває дедалі більшої актуальності в контексті ментального здоров'я молоді. Його своєчасне усвідомлення, дослідження і профілактика мають стати важливими завданнями як для психологів, так і для освітньої системи загалом. Дружба — це ресурс, але тільки тоді, коли вона будується на взаємності, повазі до меж і турботі про себе. Бо підтримати іншого може лише той, хто не вигорів сам.

Список використаних джерел

1. Боулбі Д. Прив'язаність. Теорія прив'язаності / пер. з англ. Київ: Кліо, 2018. 512 с.
2. Вуд Дж. Емоційне виснаження: як розпізнати, що ви на межі, і що з цим робити / пер. з англ. Харків: Ранок, 2022. 288 с.
3. Готтман Дж., Сілвер Н. Сім принципів подружнього щастя / пер. з англ. Київ: Наш Формат, 2019. 320 с.
4. Маслах К., Джексон С. Професійне вигорання: причини та профілактика. *Психологія і сучасність*. 2001. № 3. С. 4–11.
5. Кац Р. Цифровий дистрес. Як технології впливають на наші стосунки / пер. з англ. Львів: Видавництво Старого Лева, 2021. 336 с.

Дідюк Ірина Леонідівна
Присяч Наталя Дмитрівна

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТОМ

Академічна доброчесність є фундаментом якісної освіти та наукових досліджень. Її принципи, такі як чесність, довіра, справедливість, повага та відповідальність, пронизують усі аспекти освітнього процесу, зокрема й взаємодію між викладачем і студентом. Дотримання академічної доброчесності не лише запобігає плагіату та іншим формам нечесної поведінки, але й створює сприятливе середовище для розвитку партнерських відносин, заснованих на взаємній повазі та довірі. У контексті сучасних викликів, що постають перед вищою освітою, питання впливу академічної доброчесності на формування ефективної співпраці між викладачем і студентом набуває особливої актуальності.

Академічна доброчесність є комплексною концепцією, що охоплює етичні норми та стандарти поведінки всіх учасників освітнього процесу. Вона передбачає чесне виконання академічних завдань, повагу до інтелектуальної власності, об'єктивність оцінювання та прозорість навчального процесу (Сорокіна, Артюхова, Дегтярьова, 2020).

Фундаментальні засади академічної доброчесності включають такі ключові принципи:

Чесність передбачає цілковиту відсутність будь-яких форм шахрайства, списування чи плагіату при виконанні навчальних завдань.

Довіра ґрунтується на взаємній впевненості між студентами та викладачами у добросовісності й відповідальності кожної сторони.

Справедливість вимагає об'єктивного підходу до оцінювання знань і навичок студентів із дотриманням прозорих і зрозумілих критеріїв.

Повага виражається через шанобливе ставлення до творчих здобутків, ідей та інтелектуальної власності інших осіб.

Відповідальність проявляється у готовності усвідомлювати наслідки порушення морально-етичних норм академічної діяльності та приймати за них відповідальність.

Дотримання цих основоположних принципів є необхідною умовою для утвердження атмосфери взаємної поваги та довіри, що сприяє формуванню партнерських взаємин між студентами та викладачами, забезпечуючи належні умови для освітнього й професійного зростання.

Академічна доброчесність безпосередньо впливає на рівень довіри між викладачем і студентом. Коли студенти усвідомлюють, що викладач дотримується принципів чесності та справедливості в оцінюванні, це сприяє формуванню почуття довіри до його професіоналізму та об'єктивності. З іншого боку, коли викладачі бачать, що студенти відповідально ставляться до навчання, виконують завдання самостійно та поважають академічні норми, це зміцнює їхню довіру до студентів як до майбутніх фахівців (Важинський, Щербак, 2019).

Високий рівень довіри є ключовим елементом партнерських відносин. Він створює психологічно комфортне середовище, в якому студенти не бояться звертатися за допомогою, ставити запитання та висловлювати власну думку. В свою чергу, викладачі можуть більш відкрито ділитися своїм досвідом та знаннями, залучати студентів до науково-дослідницької роботи та спільного розв'язання проблем.

Взаєморозуміння, що є ще однією важливою складовою партнерства, також тісно пов'язане з академічною доброчесністю. Чесне та відкрите спілкування, засноване на взаємній повазі, сприяє кращому розумінню потреб та очікувань кожної зі сторін. Коли викладачі чітко формулюють вимоги до навчальних завдань та критерії оцінювання, а студенти сумлінно виконують ці вимоги, це мінімізує непорозуміння та конфлікти.

Дотримання принципів академічної доброчесності створює необхідні передумови для ефективної реалізації спільної навчальної і наукової діяльності

викладачів та студентів. У навчальному процесі це виявляється через сумлінне виконання колективних завдань, об'єктивний розподіл обов'язків та повноважень, а також через підтримку та взаємодопомогу всіх учасників. Коли кожен член групи усвідомлює значущість свого внеску та керується етичними нормами академічної доброчесності, це сприяє оптимізації навчальних досягнень і вдосконаленню навичок співпраці в команді.

У науково-дослідницькій діяльності дотримання академічної доброчесності слугує ключовою умовою успішної реалізації проєктів. Проведення спільних наукових досліджень, підготовка публікацій і презентування результатів вимагають від усіх учасників точності у висвітленні отриманих даних, коректного використання і належного цитування джерел інформації, а також поваги до інтелектуальної власності інших дослідників. Ігнорування цих принципів може мати серйозні наслідки, такі як втрата професійної репутації чи відкликання наукових матеріалів (Важинський, Щербак, 2019).

Заохочення студентів до участі у дослідженнях на основі академічної доброчесності з боку викладачів відіграє важливу роль у розвитку їхнього критичного мислення, формуванні дослідницьких компетенцій та вихованні відповідального ставлення до наукової діяльності. Колективна робота над науковими проєктами виступає дієвим інструментом для формування партнерських стосунків, які базуються на взаємній повазі до інтелектуальної праці та спільному прагненні до здобуття нових знань.

Викладач відіграє ключову роль у формуванні культури академічної доброчесності та розвитку партнерських відносин зі студентами. Його особистий приклад є надзвичайно важливим для студентів. Якщо викладач сам дотримується принципів чесності, справедливості та поваги у своїй професійній діяльності, це слугує потужним стимулом для студентів наслідувати його поведінку.

Крім того, викладач повинен активно сприяти поширенню цінностей академічної доброчесності серед студентів.

Це може здійснюватися через:

Чітке формулювання очікувань щодо академічної поведінки та наслідків порушення цих норм.

Проведення роз'яснювальних бесід та дискусій щодо сутності та важливості академічної доброчесності.

Використання педагогічних методів, що заохочують самостійне навчання та критичне мислення.

Створення можливостей для активної участі студентів у навчальному процесі та прийнятті рішень.

Забезпечення прозорості та об'єктивності оцінювання знань та вмінь студентів.

Створення атмосфери відкритості та взаємної поваги, в якій студенти відчують підтримку та заохочення з боку викладача, є важливим чинником

формування партнерських відносин. Викладач має бути не лише джерелом знань, але й наставником, який допомагає студентам розвивати їхній академічний потенціал та формувати відповідальну громадянську позицію.

Отже, академічна доброчесність є невід'ємною складовою високоякісної вищої освіти та основою продуктивної взаємодії між викладачем і студентом. Дотримання її принципів сприяє побудові атмосфери довіри, взаєморозуміння та партнерських стосунків, які необхідні для успішного навчання й ефективної наукової діяльності. Ключова роль у формуванні та підтримці культури академічної доброчесності відводиться викладачеві, який на своєму прикладі демонструє цінність чесності, справедливості та взаємної поваги. Встановлення партнерських відносин, обґрунтованих принципами академічної доброчесності, є вагомим кроком у підготовці компетентних, відповідальних та етичних фахівців, здатних максимально розкрити свій потенціал у професійному майбутньому.

Список використаних джерел

1. Сорокина Н.Г., Артюхова А.Є., Дегтярьова І.О. Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених: кол. моногр. / за заг. ред. Н. Г. Сорокиної, А. Є. Артюхова, І. О. Дегтярьової. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. 2020. 169 с.
2. Важинський С. Є., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень: Навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 260 с.

Дуванська Катерина Олександрівна

ОСВІТНЄ ПАРТНЕРСТВО У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У період глибоких соціокультурних зрушень і переосмислення ролі освіти у формуванні суб'єктності особистості вища школа все частіше постає як простір не просто передачі знань, а як майданчик розвитку, діалогу і ціннісної співпраці. У межах цієї нової парадигми поступово змінюються традиційні уявлення про характер взаємин між викладачем і здобувачем вищої освіти, а ключовим орієнтиром виступає партнерство в освіті як основа освітньої взаємодії. Відмова від вертикальної, ієрархічної структури освітнього процесу зумовлюється як внутрішніми запитами самої системи освіти, так і зовнішніми соціальними викликами. Гуманізація й демократизація суспільства, активізація особистісно орієнтованих підходів сприяють утвердженню моделі взаємодії, в основі якої лежить суб'єктність обох сторін освітнього процесу.

Різні наукові підходи до осмислення сутності партнерських взаємин висвітлено у працях провідних українських дослідників: І. Бех розглядає партнерство як організовану систему взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яка ґрунтується на довірі, взаємній повазі, відповідальності та передбачає досягнення спільної мети, що спрямована на розвиток особистості [1]; Н. Бібік наголошує, що партнерська співпраця передбачає рівноправність учасників, їхню відкритість до діалогу, готовність до взаємної підтримки та чітку координацію

дій для забезпечення якісної освіти; О. Сухомлинська трактує партнерство як особливу форму взаємозв'язку між педагогом, учнем, батьками та громадою, що ґрунтується на принципах відкритості, рівноправності сторін та спільного прийняття рішень; подібну точку зору висловлює Т. Поніманська, яка вважає, що партнерство у педагогічній сфері передбачає взаємну довіру, повагу, підтримку та є необхідною умовою особистісного зростання дитини; Л. Виготський підкреслює, що розвиток дитини відбувається через взаємодію з дорослим або з більш досвідченим партнером, що засвідчує важливу роль партнерства у психічному та освітньому становленні особистості; І. Зязюн визначає партнерські стосунки в освітньому середовищі як процес взаємозбагачення, де всі учасники проявляють активність, спроможність до співпраці, відкритість до діалогу, а також дотримуються гуманістичних принципів і взаємної поваги [4].

Узагальнюючи наукові підходи до трактування поняття, можна зробити висновок, що партнерство в освіті є не лише формою співпраці. Воно виступає ціннісно орієнтованою системою, яка сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності, формуванню позитивного психологічного клімату у закладі освіти, а також створює умови для гармонійного розвитку всіх учасників освітнього процесу. Водночас у науковому дискурсі спостерігається дефіцит цілісних моделей, які б інтегрували структурні, міжособистісні та екзистенційні аспекти партнерської педагогіки. Існуючі теоретичні розвідки окреслюють окремі компоненти цього явища, проте бракує комплексного бачення, що враховувало б як організаційно-методичні, так і ціннісно-світоглядні виміри такої взаємодії.

Концепція педагогічного партнерства базується на принципах рівності, діалогічності, рефлексії та взаємної відповідальності, що передбачає організацію такого освітнього процесу, де кожна особистість визнається автономною, гідною та здатною до самостійного визначення цілей і засобів власного розвитку. У цьому контексті акцент зміщується з репродуктивного засвоєння матеріалу на критичне осмислення, співтворчість і самостійне конструювання індивідуальної освітньої траєкторії. Викладач у межах нової парадигми постає як фасилітатор, ментор і консультант, що сприяє розкриттю потенціалу здобувача вищої освіти, а не як контролюючий суб'єкт чи джерело однозначної інформації. Його функція полягає у створенні сприятливого освітнього середовища, що стимулює інтелектуальну активність, емоційне включення та усвідомлене навчання. Така трансформація ролі педагога вимагає високого рівня педагогічної рефлексії, готовності до гнучкої комунікації та розуміння індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Особливу увагу в партнерській моделі слід приділити психологічному клімату групи, який має ґрунтуватися на повазі, емпатії та визнанні різноманіття [3]. Саме ці чинники забезпечують ефективну взаємодію і формують передумови для розвитку зрілої, автономної особистості, здатної до саморегуляції, прийняття рішень та конструктивного включення в соціальні процеси.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес до механізмів втілення партнерських принципів у вищій освіті. Дослідники наголошують на необхідності цілісного підходу, який охоплює не лише методику викладання, а й зміну освітньої культури загалом, що передбачає перехід від авторитарного управління до діалогічної взаємодії, від одноманітних моделей навчання – до гнучких, адаптивних практик, зорієнтованих на розвиток критичного мислення, творчості й моральної самосвідомості. Партнерська модель навчання не обмежується взаємодією в межах аудиторії, а транслюється на всі рівні академічного середовища. Вона вимагає перегляду освітніх політик, підтримки інституційної культури довіри, а також розвитку механізмів академічного наставництва. Саме в таких умовах формуються засади для цілісного становлення здобувача освіти як відповідального суб'єкта освітнього і професійного самовизначення.

Таким чином, педагогічне партнерство в системі вищої освіти є не лише інноваційною технологією, а концептуальним зрушенням, що торкається фундаментальних засад освітньої взаємодії. Воно відповідає на виклики сучасного суспільства, орієнтованого на відповідальність і цінність особистісного досвіду. Запровадження партнерських моделей у навчальний процес є ключовим чинником підвищення якості вищої освіти, здатним забезпечити формування критично мислячих, соціально активних і морально відповідальних громадян.

Партнерська педагогіка постає не як альтернатива традиційній моделі, а як її еволюційне продовження, що передбачає інституційну підтримку змін, готовність до міжособистісного зростання та нову етичну чутливість у викладацькій діяльності. Відповідно, ключовим ресурсом ефективності освітнього процесу стає суб'єктивний простір взаємодії, який формується на основі діалогу, визнання різних перспектив і готовності до розподілу відповідальності за результат навчання. Водночас ефективне втілення партнерської моделі потребує подолання ряду системних бар'єрів. Серед них – інерція освітньої традиції, де зберігається вертикальна структура комунікації; обмеженість часових та організаційних ресурсів викладачів; недостатній рівень рефлексивної культури в педагогічному середовищі. Не менш важливим викликом є суперечність між задекларованими цінностями партнерства та реальними практиками взаємодії в аудиторії, що нерідко орієнтовані на контроль, дисциплінарну регламентацію та інструменталізацію знань. Тому актуальним є перегляд системи професійної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів, у якій акценти мають бути зміщені в бік розвитку соціально-комунікативної чутливості, здатності до фасилітації навчального процесу, емпатії як ключової педагогічної компетентності. Такий підхід передбачає створення програм професійного зростання, що інтегрують психолого-педагогічні знання з практиками етичного лідерства, розвитку емоційного інтелекту та формування культурного коду довіри в академічному середовищі.

Необхідною передумовою реалізації партнерських стратегій також є інституційна підтримка змін – від створення сприятливої внутрішньої атмосфери в закладах освіти до формування механізмів зворотного зв'язку між здобувачами вищої освіти та викладачами, які б ґрунтувалися не на формальному оцінюванні, а на взаємній рефлексії й співпраці. У цьому контексті особливої уваги потребує запровадження практик колегіального навчання, тьюторства, а також освітнього коучингу як способів підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. Слід акцентувати увагу на тому, що впровадження партнерської парадигми у педагогічну взаємодію не є одноразовим актом або виключно адміністративним заходом. Ідеться про складний і тривалий процес трансформації освітньої культури, що охоплює не лише опанування нових професійних компетентностей, але й переосмислення суб'єктної позиції учасника освітнього процесу. У цьому сенсі партнерство між викладачем і здобувачем вищої освіти можна розглядати як соціально-психологічний феномен, що вимагає постійного переосмислення ролей, очікувань і меж взаємної відповідальності.

Відтак, у межах сучасного освітнього середовища партнерська модель взаємодії набуває не лише значення інструменту підвищення якості освітніх результатів. Вона також слугує засобом формування гуманістично орієнтованої культури, що базується на принципах поваги до особистості, толерантності, співпраці та розвитку лідерських якостей, заснованих на відповідальності. Перспективи подальшого вивчення феномена педагогічного партнерства доцільно пов'язувати з міждисциплінарним підходом, який враховує соціокультурні, психологічні, етичні й організаційні чинники, що визначають характер взаємодії в системі «викладач — здобувач освіти».

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. К.: Академвидав, 2009. 248 с.
2. Булах І.С. Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 116 с.
3. Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір //Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2006. №7. С. 77-84.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
5. Юрченко В.І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії //Освіта і управління. Київ, 1998. № 4. С. 91-98.

**Єфименко Артем Русланович
Яланська Світлана Павлівна**

ТИМБІЛДИНГ ТА МІЖФАКУЛЬТЕТСЬКА ВЗАЄМОДІЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тимбілдинг – це цілеспрямований процес формування та розвитку ефективної команди через психологічні, соціальні та організаційні інструменти. Згідно з навчальним посібником «Психологія тимбілдингу» під редакцією

О.Г. Романовського та ін., цей процес включає створення сприятливого психологічного клімату, формування довіри між учасниками, розвиток комунікативних навичок та спільних цінностей [1].

Команда – це організована, орієнтована на завдання група. Її учасники поєднують свої індивідуальні зусилля цілеспрямовано для досягнення спільної мети, допомагаючи один одному [2].

Проблематику даної теми розглядали у своїх дослідженнях Оробець Н. Ф. в роботі «Тимбілдинг як інноваційна технологія згуртування студентського колективу» [3] та Сохань Н. Ф. у праці «Тимбілдинг як складова успіху партнерської взаємодії» [4].

Актуальність нашої роботи полягає в тому, що у сьогоденні, в умовах ускладненого навчання через пандемію Covid-19 та повномасштабне вторгнення, населення нашої країни, зокрема студенти, відчувають проблеми щодо аспекту командної взаємодії, що негативно впливає на їх психофізіологічне здоров'я – суб'єктивна відстороненість від заходів, небажання брати участь в житті колективу, недовіра до оточення, сором'язливість тощо. Саме тому проблеми обізнаності щодо феномену тимбілдингу та його активного впровадження в повсякденне життя здобувачів освіти є надзвичайно актуальними.

Метою нашого дослідження є визначити поняття «тимбілдинг» та «команда». Пояснити основні аспекти та етапи тимбілдингу. Охарактеризувати важливість обізнаності та впровадження відповідного феномену серед студентів. Розробити практичні рекомендації щодо активного та ефективного використання технік командотворення.

Модель тимбілдингу Брюса Токмена:

1. Формування (Forming):

- Члени команди тільки збираються разом. Панує невизначеність, учасники обережні, шукають своє місце, орієнтуються в завданнях та очікуваннях. Лідер відіграє спрямовуючу роль, встановлюючи цілі та правила.
- Завдання тимбілдингу: Знайомство, визначення цілей та ролей, створення безпечної атмосфери, обговорення очікувань.

2. Штурмінг (Storming):

- Виникають конфлікти та розбіжності. Члени команди починають висловлювати свої думки, можуть оскаржувати лідерство, ролі, ідеї. Це етап перевірки меж, боротьби за вплив, що може викликати напругу.
- Завдання тимбілдингу: Вчити конструктивно вирішувати конфлікти, заохочувати відкрите висловлення думок, розвивати навички переговорів та компромісів.

3. Нормування (Norming):

- Команда починає знаходити спільну мову. Розробляються негласні та офіційні норми поведінки, взаємодії. Зростає довіра, згуртованість, формується відчуття приналежності та спільної відповідальності.
- Завдання тимбілдингу: Консолідація командних норм, зміцнення співпраці, формування спільних цінностей, розвиток взаємної підтримки.

4. Виконання (Performing):

- Команда досягає найвищого рівня продуктивності та ефективності. Учасники працюють злагоджено, зосереджені на досягненні спільних цілей, самостійно вирішують проблеми, демонструють високий рівень синергії.

- Завдання тимбілдингу: Підтримка високого рівня продуктивності, стимулювання інновацій, визнання успіхів команди та окремих її членів.

5. Завершення / Розпуск (Adjourning / Mourning):

- Цей етап настає, коли команда завершує свій проект або розпускається. Може супроводжуватися почуттями гордості за досягнення, але й смутку через розставання.

- Завдання тимбілдингу: Підбиття підсумків, аналіз отриманого досвіду, святкування успіхів та прощання [5].

За ініціативи голови студентської ради факультету психології і соціальної роботи, студента П-211 групи кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Артема Єфименка та підтримки декана факультету психології і соціальної роботи, доктора психологічних наук, професора Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Світлани Павлівни Яланської, а також відкритості до взаємодії голів факультетів та навчально-наукових інститутів ПНПУ імені В. Г. Короленка було впроваджено серію психологічних тимбілдингів «Крок до психології» у рамках співпраці між факультетами та навчально-науковими інститутами ПНПУ імені В. Г. Короленка з метою пропагування та впровадження командотворення, а також пояснення важливості аспектів психологічної та соціальної роботи в умовах сьогодення.

Практичні рекомендації:

1. Визначення чітких цілей: перед впровадженням технік командотворення необхідно чітко сформулювати мету.

2. Вибір відповідних методів: відбір технік, які найкраще відповідають меті та особливостям команди.

3. Залучення всіх учасників: забезпечення участі кожного члена команди у заходах.

4. Регулярність проведення: організація відповідних заходів через рівні проміжки часу.

5. Оцінка ефективності: після кожного заходу варто аналізувати результати та отримувати зворотний зв'язок від учасників.

Отже, у рамках нашого дослідження ми визначили поняття «тимбілдинг» та «команда». Пояснили основні аспекти та етапи тимбілдингу. Охарактеризували важливість обізнаності та впровадження відповідного феномену серед студентів. Розробили практичні рекомендації щодо активного та ефективного використання технік командотворення.

Серед можливих тем подальшого дослідження психологічного аспекту тимбілдингу – аналіз тенденції щодо покращення взаємодії у студентських

колективах на факультетах та навчально-наукових інститутах ПНПУ імені В. Г. Короленка після проведення відповідних тимбіндингів.

Список використаних джерел

1. Тимбіндинг як складова професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

URL:

https://www.researchgate.net/publication/352654229_TIMBILDING_AK_SKLADOVA_PROFESI_JNOI_KOMPETENTNOSTI_MAJBUTNIH_FAHIVCIV_GOTELNO-RESTORANNOI_SPRAVI (дата звернення: 20.05.2025).

2. APA Dictionary of Psychology. URL: <https://dictionary.apa.org/team> (дата звернення: 21.05.2025).

3. Оробець Н. Ф. Тимбіндинг як інноваційна технологія згуртування студентського колективу : зб. тез доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів освіти та молодих вчених «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації». 23-24 листопада 2021 р.: тези / ред.кол.: Драбовський А.Г. та ін.. Вінниця: Вінницький кооперативний інститут, 2021. 171-173с.

4. Сохань Н. Ф. Тимбіндинг як складова успіху партнерської взаємодії. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 13.

5. Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). "Stages of small-group development revisited." *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427.

Задорожня Катерина Михайлівна

СПІЛЬНІ ОСВІТНІ ПРОЄКТИ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Спільні освітні проєкти між викладачем і студентом є потужним каталізатором для формування та поглиблення професійної рефлексії. Ці проєкти виходять за межі традиційного навчання, перетворюючи його на інтерактивне партнерство, де знання не просто передаються, а активно створюються та осмислюються. У такій співпраці студент з пасивного отримувача інформації перетворюється на активного учасника освітнього процесу, що безпосередньо сприяє розвитку його критичного мислення та здатності до самоаналізу.

Професійна рефлексія має багатогранний характер. Вона охоплює.

- *Осмислення досвіду*: Це процес аналізу конкретних професійних ситуацій, успіхів та невдач, а також причин, що до них призвели. Фахівець розмірковує над тим, які знання, навички чи особистісні якості були задіяні, і які потребують подальшого розвитку.
- *Самооцінка та самокорекція*: Рефлексія дозволяє об'єктивно оцінити власні сильні та слабкі сторони, ідентифікувати прогалини у знаннях чи вміннях, а також розробити стратегії для їх подолання. Це безперервний цикл вдосконалення.

- *Розвиток критичного мислення*: Рефлексія вимагає від фахівця критичного аналізу інформації, відкидання стереотипів, пошуку альтернативних рішень та оцінки їхньої ефективності.
- *Формування особливих якостей*: Через рефлексію розвиваються такі важливі якості, як відповідальність, ініціативність, гнучкість, відкритість до нового досвіду та здатність до адаптації.
- *Інтеграція теорії та практики*: Професійна рефлексія допомагає поєднати отримані теоретичні знання з реальним практичним досвідом, перетворюючи їх на дієві інструменти.

Рефлексія є запорукою того, що випускник не просто володіє набором знань, а вміє їх застосовувати, адаптувати та вдосконалювати у змінних умовах професійної діяльності. Фахівець, який вміє рефлексувати, здатний самостійно визначати потреби у навчанні, шукати нові знання та інтегрувати їх у свою практику, що є критично важливим для безперервного професійного розвитку. Рефлексивний фахівець постійно аналізує свої дії, шукає оптимальні шляхи вирішення завдань, мінімізує помилки та підвищує загальну якість своєї роботи.

Моделі співпраці викладача і студента у проєктній діяльності:

Наставницька модель. Викладач виступає керівником проєкту. Студент реалізує визначені завдання. Відповідальність залишається на викладачеві.

Партнерська модель передбачає рівноправне партнерство, спільне планування та відповідальність, взаємне навчання та збагачення досвідом.

Етапи організації та реалізації спільних освітніх проєктів (рис. 1):

1. *Генерування ідей*. Мозковий штурм та визначення теми проєкту. Узгодження інтересів та потреб обох сторін.
2. *Планування розподіл ролей та обов'язків*. Визначення рамок. Розробка критеріїв оцінювання.
3. *Реалізація сильна робота над проєктом*. Регулярні зустрічі та обговорення. Моніторинг прогресу.
4. *Презентація*. Представлення результатів. Отримання зворотного зв'язку. Обговорення успіхів та невдач.
5. *Рефлексія*. Аналіз досвіду проєктної роботи. Визначення здобутих навичок. Планування майбутніх проєктів.

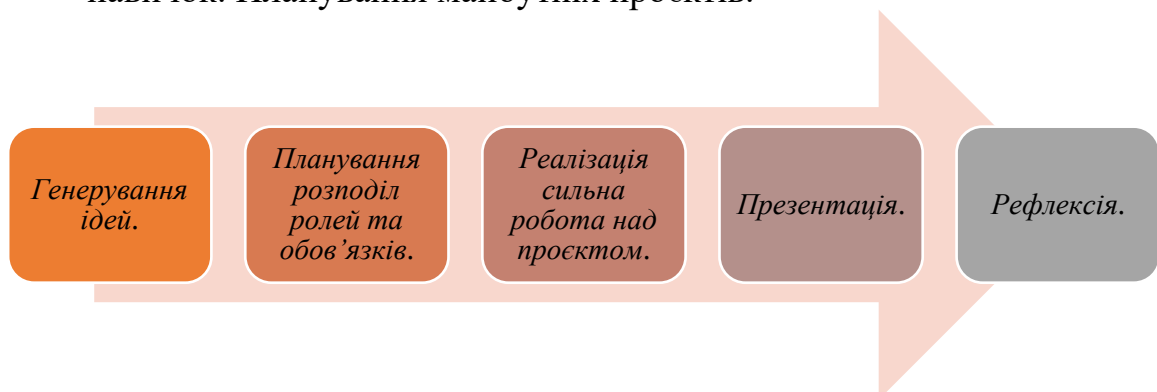


Рис. 1. Етапи організації та реалізації спільних освітніх проєктів

Традиційний викладач був центральною фігурою освітнього процесу. Його основною функцією була передача знань шляхом лекцій та контролю за їх засвоєнням. Він домінував у аудиторії, встановлював правила, визначав темп та зміст навчання. Студент у такій моделі був переважно пасивним отримувачем інформації, чия роль зводилася до запам'ятовування та відтворення. Цей підхід, хоч і був ефективним у певні історичні періоди, нині не здатен повною мірою підготувати фахівців до складних та швидкозмінних реалій.

Наступним етапом у розвитку ролі викладача став наставник. Наставник не лише передає знання, а й ділиться досвідом, надає поради, демонструє практичні навички та допомагає студентам долати труднощі. Він виступає як більш досвідчений колега, який веде за собою, показує шлях та допомагає уникнути типових помилок. Роль наставника передбачає індивідуальний підхід, емпатію та підтримку, що сприяє особистісному зростанню студента. Однак, наставництво все ще передбачає певну ієрархію, де наставник є експертом, а студент – тим, хто вчиться у нього.

Роль фасилітатора (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти) є більш сучасною і передбачає створення оптимальних умов для самостійного та активного навчання студентів. Фасилітатор не надає готових рішень, а організовує дискусії, стимулює критичне мислення, заохочує до пошуку інформації та співпраці. Він допомагає студентам формулювати питання, знаходити відповіді, аналізувати інформацію та робити власні висновки. Головна мета фасилітатора – розкрити потенціал студентів, навчити їх вчитися та брати відповідальність за власний освітній процес.

Найвищий рівень еволюції ролі викладача – це партнерство. У цій моделі викладач і студент стають рівноправними учасниками освітнього процесу, спільно формуючи цілі, вибираючи методи та оцінюючи результати. Викладач-партнер не просто сприяє, а активно співпрацює зі студентом, залучаючи його до спільних проєктів, досліджень, вирішення реальних проблем. Це партнерство ґрунтується на взаємній повазі, довірі та обміні досвідом, де кожен може навчитися від іншого. У цій ролі викладач не тільки передає знання, а й сам постійно навчається, адаптуючись до потреб та інтересів студента, виступаючи одночасно і наставником, і фасилітатором, але на засадах співтворчості та співвідповідальності.

Список використаних джерел

1. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
2. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath.
3. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
4. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
5. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.

6. Thomas, J. W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. The Autodesk Foundation
7. Rogers, C. R. (1969). Freedom to Learn. Charles E. Merrill
8. Сухомлинський, В. О. (1976). Сто порад учителеві. Радянська школа.
9. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. Jossey-Bass.
10. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.

**Заколюда Олена Едуардівна
Мищенко Артур Володимирович
Соловійова Наталія Веніамінівна
Денисенко Софія Валеріївна
Акімов Олег Євгенович
Назаренко Світлана Миколаївна
Костенко Віталій Олександрович**

ПОГЛЯД НА ПАРТНЕРСТВО В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ КАФЕДРИ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ТА ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Система вищої медичної освіти України перебуває в процесі безперервної трансформації, адаптуючись до глобальних викликів, науково-технічного прогресу та зростаючих вимог до якості підготовки майбутніх лікарів. У цьому контексті особливої ваги набуває характер взаємовідносин між викладачем та студентом. Традиційна модель, де викладач виступає переважно як транслятор знань, а студент – як пасивний реципієнт, поступово поступається місцем парадигмі партнерства. Таке партнерство передбачає активну взаємодію, взаємну повагу та спільну відповідальність за освітній процес, що сприяє не лише ефективнішому засвоєнню студентами навчального матеріалу, але й розвитку педагогічної майстерності самого викладача та всебічному професійному становленню майбутнього фахівця. Метою даних тез є аналіз сутності, переваг та викликів реалізації партнерської моделі взаємодії "викладач-студент" у медичному вищому навчальному закладі (ВНЗ) з позиції викладача фундаментальної медичної дисципліни – патофізіології, яка є ключовою для формування клінічного мислення.

Історично медична освіта, особливо на етапах вивчення фундаментальних дисциплін, часто характеризувалася авторитарним стилем викладання. Складність предмету, великий обсяг інформації та висока відповідальність професії лікаря зумовлювали домінування лекційно-семінарської форми з акцентом на репродуктивному засвоєнні знань. Однак сучасні освітні тенденції, зокрема Болонський процес, до якого долучилася Україна, наголошують на необхідності переходу до студентоцентрованого навчання. Ця модель передбачає активну участь студента в освітньому процесі, розвиток його

самостійності, критичного мислення та здатності до навчання впродовж життя (Закон України "Про вищу освіту).

Кафедра патофізіології, як місток між теоретичними та клінічними дисциплінами, відіграє унікальну роль у формуванні лікаря. Патофізіологія не просто надає знання про механізми розвитку хвороб, а вчить аналізувати, синтезувати інформацію, розуміти логіку патологічного процесу. Саме тут закладаються основи клінічного мислення. Впровадження партнерських відносин на цьому етапі є критично важливим, оскільки дозволяє студенту не боятися ставити запитання, висувати гіпотези та брати участь в обговореннях, що є невід'ємною частиною формування компетентного лікаря (Атаман О.В., 2007). Перехід від "викладання" до "спільного навчання" трансформує аудиторію з місця пасивного сприйняття інформації на простір активної інтелектуальної співпраці.

Педагогічна майстерність – це не статична категорія, а динамічна система, що потребує постійного розвитку та вдосконалення. Студенти, як безпосередні учасники освітнього процесу, можуть стати цінними партнерами у цьому процесі. Конструктивний зворотний зв'язок від студентів, отриманий через анонімні анкетування, відкриті обговорення чи індивідуальні бесіди, є потужним інструментом для самоаналізу викладача. Він дозволяє побачити свої сильні та слабкі сторони, оцінити доступність викладу матеріалу, ефективність використаних методик та адекватність системи. Наприклад, коментарі студентів щодо складності певних тем з патофізіології можуть спонукати викладача до пошуку нових аналогій, розробки додаткових візуальних матеріалів чи зміни структури лекції. Важливо створити атмосферу довіри, де студенти не боятимуться висловлювати свою думку. Залучення талановитих та мотивованих студентів до підготовки окремих елементів навчальних матеріалів (наприклад, презентацій з певних вузьких питань, підбору клінічних випадків для аналізу, створення тестових завдань під керівництвом викладача) може бути взаємовигідним. Студенти глибше занурюються в тему, розвивають навички пошуку та структурування інформації, а викладач отримує свіжий погляд на проблему та якісні дидактичні матеріали. На кафедрі патофізіології це може бути, наприклад, спільна робота над створенням банку ситуаційних задач, що відображають сучасні аспекти патогенезу захворювань. Залучення студентів до обговорення нових методик викладання, участі в пілотних проектах з їх апробації (наприклад, впровадження елементів проблемно-орієнтованого навчання (PBL) чи командно-орієнтованого навчання (TBL) на практичних заняттях з патофізіології) дозволяє викладачу отримати оперативну оцінку їх ефективності та внести необхідні корективи. Це також сприяє формуванню у студентів відчуття причетності до вдосконалення освітнього процесу. Залучення студентів старших курсів або членів студентського наукового товариства (СНТ) до допомоги молодшим колегам у засвоєнні складних аспектів патофізіології (під наглядом викладача) не лише допомагає останнім, але й змушує "наставників"

глибше розібратися в матеріалі, структурувати свої знання та розвивати комунікативні навички, що є елементами педагогічної діяльності.

Патофізіологія є пропедевтикою клінічного мислення. В умовах партнерства викладач не просто подає готові відповіді, а стимулює студента до самостійного аналізу патогенетичних механізмів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, диференційної діагностики на основі розуміння суті хвороби. Обговорення клінічних випадків, розв'язання ситуаційних задач, де студент виступає активним учасником дискусії, а не пасивним слухачем, є надзвичайно ефективним. Викладач, як досвідчений клініцист у минулому або науковець, що глибоко розуміє процеси, скеровує думку студента, допомагає уникнути помилкових висновків, але не позбавляє його інтелектуальної ініціативи.

Розвиток науково-дослідницьких навичок. Залучення студентів до наукової роботи кафедри, починаючи з участі в СНТ, підготовки рефератів з актуальних проблем патофізіології, виконання фрагментів наукових досліджень під керівництвом викладача, є важливим елементом професійного становлення. Партнерські відносини тут проявляються у спільному пошуку теми, обговоренні методології, аналізі отриманих даних та підготовці публікацій чи доповідей на конференціях. Це не лише розширює науковий світогляд студента, а й вчить його критично оцінювати інформацію, працювати з науковою літературою та презентувати результати власної роботи. Сучасна медицина – це командна робота. На практичних заняттях з патофізіології, особливо при використанні інтерактивних методик (наприклад, розбір клінічного випадку в малих групах), студенти вчаться аргументувати свою точку зору, слухати опонентів, знаходити спільне рішення. Викладач у цьому процесі виступає як модератор, що скеровує дискусію та допомагає налагодити ефективну комунікацію в групі.

Патофізіологія пов'язує знання з біології, біохімії, фізіології, анатомії з клінічними проявами хвороб. Це створює широке поле для спільних з студентами проектів, що вимагають міждисциплінарного підходу, наприклад, створення інтегрованих навчальних модулів або кейсів. Студенти часто є більш обізнаними у новітніх інформаційних технологіях. Їх можна залучати до пошуку та адаптації віртуальних симуляторів патологічних процесів, створення інтерактивних навчальних ресурсів, що зробить вивчення складної дисципліни більш наочним та захоплюючим. Викладач, у свою чергу, скеровує цей пошук у методично правильне русло. Великий обсяг теоретичного матеріалу з патофізіології може викликати труднощі у студентів. Партнерство, що передбачає індивідуальний підхід, можливість додаткових консультацій, спільний розбір складних тем, допомагає подолати ці бар'єри та запобігти формальному зазубрюванню матеріалу.

Партнерство між викладачем та студентом у медичному ВНЗ, зокрема на кафедрі патофізіології, є не просто модним освітнім трендом, а нагальною потребою для забезпечення високої якості підготовки майбутніх лікарів та безперервного професійного зростання самих педагогів. Така модель взаємодії,

заснована на взаємній повазі, довірі та спільній відповідальності, сприяє розвитку педагогічної майстерності викладача через отримання цінного зворотного зв'язку, спільну науково-методичну роботу та оновлення підходів до викладання. Водночас, для студента партнерство з викладачем стає потужним стимулом для формування клінічного мислення, розвитку науково-дослідницьких навичок, комунікативної компетентності, етичних цінностей та усвідомленого професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про вищу освіту", 2014
2. Атаман О.В. Патологічна фізіологія в запитаннях і відповідях. Вінниця: Нова Книга, 2007. С. 5–7.

**Зімакова Лілія Василівна
Ковалевська Наталія Володимирівна
Пасічніченко Анжела Василівна
Карапузова Ірина Валеріївна**

**СПІВПРАЦЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА: СИНЕРГІЯ ДОСВІДУ
ТА КРЕАТИВУ**

У сучасному світі, що динамічно змінюється, співпраця між викладачем і студентом набуває нових форм і змістів. На ринку праці дедалі більше цінується не лише фахова компетентність, а й здатність працювати в команді, креативно мислити та генерувати інноваційні рішення. Саме тому синергія педагогічного досвіду викладача й креативного потенціалу студента стає запорукою ефективного освітнього процесу. Така взаємодія сприяє формуванню критичного мислення, лідерських якостей і практично орієнтованих навичок. Актуальність цієї теми полягає у необхідності переосмислення традиційних ролей у навчальному процесі на користь партнерства та творчого співтворення.

Традиції Дня відкритих дверей – це майданчик для професійного зростання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. День відкритих дверей у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка – це щорічна подія, яка має сталу традицію та спрямована на презентацію освітніх можливостей майбутнім абітурієнтам. Наприклад, 18 листопада 2023 року викладачі кафедри дошкільної освіти Л. В. Зімакова, Н.В. Ковалевська, І.В. Карапузова та студенти провели насичену програму для учнів випускних класів м. Полтави та Полтавського району, продемонструвавши переваги навчання за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» та провели захід під назвою «Дитяча театральна мозаїка».

Важливою умовою проведення такого роду заходів стає співпраця викладача і студента, де яскраво прослідковується синергія досвіду та креативу. Значущу роль у підготовці заходів відіграє партнерство між викладачами та студентами. Викладач – не лише координатор, але й ментор, який спрямовує студентську ініціативу, мотивує до творчої самореалізації, забезпечує умови для

реалізації креативних ідей. Завдяки педагогічному супроводу з боку викладачів, студенти здобувають практичні навички організації масових заходів, комунікації з дітьми та батьками, публічного виступу.

Профорієнтаційна локація «Дитяча театральна мозаїка» була творчою платформою, де студенти спеціальності 012 Дошкільна освіта разом із викладачами представили різноманітні види театру для дошкільнят:

- настільний театр «Курочка Ряба»;
- тіньовий театр «Червона Шапочка»;
- фартушковий театр «Котик та Півник»;
- рукавичковий театр «Ріпка»;
- магнітний театр «Солом'яний бичок».

Цей досвід – не лише можливість творчої презентації здобутих навичок, а й спосіб формування ключових педагогічних компетентностей: артистизму, педагогічної імпровізації, уміння зацікавити дитину, створити комфортне розвивальне середовище.

Викладачі та студенти ПНПУ імені В.Г. Короленка активно залучені до організації заходів до Дня родин для дошкільнят та їхніх батьків. Такі події формують у студентів навички планування сценаріїв, виготовлення наочного та демонстраційного матеріалів, інтерактивної взаємодії з дітьми та їхніми батьками, емоційної чутливості, що є невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього вихователя. Участь у таких подіях стимулює рефлексію, розвиток емпатії та педагогічної майстерності.

Потужним прикладом творчої взаємодії між викладачами та студентами став родинно-освітній захід «Грає дитина – щаслива родина», проведений до Дня родини викладачами кафедри дошкільної освіти А. В. Пасічніченко та Л. В. Зімаковою та студентами другого курсу, який відбувся 15 травня 2025 року (<https://www.facebook.com/share/v/18yYuLZLaW/>). Під час події було гармонійно поєднано педагогічний досвід викладачів із креативністю студентів, які долучилися до організації та реалізації святкового сценарію. У ході заходу майбутні вихователі мали змогу не лише проявити свої організаторські й комунікативні навички, а й закріпити практичні вміння через безпосередню взаємодію з дітьми та родинами. Атмосфера тепла, щирості й підтримки, яку створили учасники, продемонструвала цінність командної роботи у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. Цей досвід є яскравим прикладом того, як партнерство викладача і студента сприяє розвитку педагогічної майстерності та формуванню ключових професійних компетентностей.

Захід до Дня родини «Грає дитина – щаслива родина» виступив потужним стимулом для розвитку креативності та ініціативності студентів, які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта». У процесі підготовки майбутні вихователі активно долучилися до створення наочно-дидактичного матеріалу для ігрової локації «Сімейний рюкзачок добрих справ», вигадуючи змістовні завдання, що сприяють розвитку моральних цінностей, емпатії та взаєморозуміння в родині.

Окремим елементом творчої діяльності стало виготовлення листівок у техніці квілінгу – «Портрет мами», де студенти мали змогу проявити художню індивідуальність, просторову уяву та дрібну моторику, що є важливими навичками у роботі з дошкільнятами. Організація руханок і динамічних ігор також потребувала від студентів не лише енергії, а й здатності проєктувати й адаптувати фізичні активності до вікових особливостей дітей. Таким чином, захід став не лише святом, а й інтегрованим освітнім середовищем, де студенти вчилися перетворювати теоретичні знання на практичні педагогічні дії, розвиваючи важливі професійні компетентності через творчу співпрацю з викладачами. Особливу цінність захід «Грає дитина – щаслива родина» мав у контексті практичного засвоєння студентами принципів партнерської педагогіки та засвоєння нових ролей, прояву професійної мобільності (Зімакова, 2022). Саме під час такої діяльності майбутні вихователі не просто виконували завдання – вони взаємодіяли на рівних із викладачами, проявляли ініціативу, брали відповідальність за окремі етапи підготовки й проведення події.

Реалізація ідей розподіленого лідерства дає студентам змогу спробувати себе в ролі організаторів, ведучих, майстрів творчих майстер-класів, а також учасників педагогічного супроводу дітей і батьків (Зімакова, Ковалевська, Пасічніченко, Карапузова, 2024). Такий досвід формує розуміння соціального партнерства як основи ефективної взаємодії між закладом освіти, родинами та громадою. Отже, подібні заходи не лише збагачують педагогічну майстерність, а й допомагають студентам відчувати цінність співтворення, де навчання відбувається через живу практику та людське тепло. Без сумніву стає той факт, що педагогічна майстерність викладача є моделлю для наслідування. Професійні компетентності викладача – запорука якісної підготовки студентів. Йдеться не лише про методичну чи наукову обізнаність, а про здатність створювати освітні, творчо-розважальні ситуації, у яких студенти зможуть реалізувати себе як майбутні педагоги, наслідуючи викладачів. Партнерські взаємини сприяють підвищенню мотивації до навчання, формують вміння працювати в команді, беручи приклад з професійного ставлення викладача до справи, вчать педагогічного спілкування, яке характеризується як ненасильницьке (Зімакова, Бульбаха, 2022).

Отже, День відкритих дверей – це не лише презентація університету, а й потужна форма педагогічної практики, яка розкриває потенціал співпраці між викладачем і студентом. Саме через такі заходи здійснюється формування професійної ідентичності майбутнього вихователя, зростання педагогічної майстерності, розвиток творчого потенціалу і залучення до академічної спільноти кафедри дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Зімакова Л., Ковалевська Н., Пасічніченко А., Карапузова І. Нові ролі вихователя дітей дошкільного віку у розрізі партнерської взаємодії. *Збірник наукових публікацій XXI International scientific and practical conference «Scientific Achievements and Innovations as a Way to Success»* (May 1-3, 2024) Vilnius, Lithuania. International Scientific Unity, 2024. 236 p. P.174-178.

2. Зімакова Л.В. Актуальність принципів партнерської педагогіки у забезпеченні освітнього розвитку дитини в умовах воєнного стану. *Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації* : Зб. матеріалів конференції Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації, 16 червня 2022 р. [За ред. О. Рейпольської, О. Брежнєвої, І. Луценко, В. Рагозіної, С. Васильєвої]. Київ. 2022. 311 с. – С.60-65.

3. Зімакова Л., Бульбаха Т. Педагогічне спілкування як шлях формування партнерської взаємодії в ЗДО. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі* : зб. наук. праць / [за заг. ред. / О. А. Гнізділової, відпов. ред. Н. В. Ковалевська]. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2022. Вип. 6. 208 с. С. 65-71.

Ковальчук Анна Русланівна

КОУЧИНГ І ТЬЮТОРИНГ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ–СТУДЕНТ»: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах трансформації вищої освіти, спрямованої на реалізацію студентоцентрованої моделі, дедалі актуальнішим стає запровадження інноваційних форм педагогічної взаємодії. Коучинг і тьюторинг у цьому контексті розглядаються як ефективні інструменти розвитку не лише академічних досягнень студентів, а й їхньої особистісної зрілості та професійної ідентичності (van Nieuwerburgh, 2017).

Коучинг, як форма педагогічної підтримки, базується на партнерській взаємодії та діалозі, під час якого студент набуває здатності до саморефлексії, постановки цілей і відповідальності за результати навчання. Такий підхід не передбачає прямої передачі знань, натомість сприяє розвитку навичок самостійного прийняття рішень і критичного мислення (Griffiths, 2005).

Тьюторинг, у свою чергу, фокусується на індивідуальному супроводі студента в освітньому процесі. Тьютор виконує функцію посередника між студентом і освітньою системою, допомагає адаптуватися до нових вимог, сформулювати індивідуальну траєкторію навчання, вирішити особистісні й академічні труднощі (Кушнір, 2023). Особливо актуальним тьюторський супровід є для студентів молодших курсів, які потребують орієнтації та підтримки в умовах нових викликів.

Запровадження коучингу та тьюторингу змінює характер взаємодії між викладачем і студентом. Відбувається перехід до моделі суб'єкт-суб'єктної комунікації, що сприяє формуванню довірливих стосунків і активному залученню студентів у навчальний процес. Такі взаємини створюють безпечне середовище для експериментів, помилок і розвитку, що є необхідною умовою ефективного навчання (Savchenko, 2015).

Крім того, залучення викладачів до коучингових і тьюторських практик стимулює їхнє власне професійне зростання. Зміна педагогічної ролі потребує розвитку емоційного інтелекту, навичок фасилітації, вміння підтримувати, а не

контролювати. Такі зміни знижують рівень професійного вигорання викладачів і підвищують задоволення від освітньої діяльності (Бойченко, 2023).

Разом із тим, імплементація цих підходів в українських закладах вищої освіти супроводжується певними викликами. Серед них – відсутність спеціальної підготовки педагогів, обмеженість часу, відсутність нормативно-методичного забезпечення, а також потреба в інституційній підтримці. Проте, з огляду на світові тенденції, коучинг і тьюторинг мають потенціал стати важливим компонентом інноваційної освітньої практики, що забезпечує якість і сталість особистісно-професійного розвитку студентства (Кушнір, 2023).

Список використаних джерел

1. Griffiths, K. Personal coaching: A model for effective learning // International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. 2005. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/27467678_Personal_coaching_A_model_for_effective_learning
2. Savchenko, S. Коучинг як інноваційна технологія в освіті // Наукові праці ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка. 2015. №274. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/xdmse>
3. van Nieuwerburgh, C. Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents. London: SAGE Publications, 2017.
4. Бойченко А. І. Тьюторинг як педагогічна інновація у системі підготовки викладача закладу вищої освіти. Режим доступу: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/27373>.
5. Кушнір О. Психолого-педагогічні аспекти тьюторської підтримки вищої освіти // Вісник психології і педагогіки. 2023. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/369921408_PSIHOLOGICNI_OSOBLIVOSTI_DISTANSNOGO_NAVCANNA_U_ZAKLADAH_VISOI_OSVITI_PRAKTICNIJ_DOSVID

**Криворучко Аліна Валеріївна
Шиян Надія Іванівна**

ПЕДАГОГІЧНЕ НАСТАВНИЦТВО У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ДО ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ЗЗСО

Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки є розробка практико зорієнтованих підходів до вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів хімії. У цьому контексті значущим є осмислення ролі педагогічного наставництва, що розглядається як ефективний інструмент формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, зокрема у сфері здійснення контрольно-оцінювальної діяльності.

Визначальним чинником модернізації змісту підготовки майбутніх учителів хімії виступають положення Концепції Нової української школи, де акцент зроблено на педагогіку партнерства, наставництво, індивідуалізацію освітніх траєкторій. У вищій школі наставництво набуває форм системної індивідуальної співпраці між студентом і досвідченим педагогом з метою

розвитку професійної рефлексії, формування оцінювальної культури та адаптації до майбутньої фахової діяльності.

У процесі педагогічного наставництва значну увагу приділено організації й методичному супроводу підготовки майбутнього вчителя хімії до оцінювання результатів навчання учнів.

Наставник виконує комплекс функцій, зокрема: ознайомлення студента з нормативно-методичними документами у сфері оцінювання; надання консультацій щодо вибору та використання відповідних форм і методів оцінювання; формування умінь здійснювати самооцінку та рефлексію власної професійної діяльності.

Разом із наставником студент складає індивідуальну програму розвитку, яка передбачає: ведення індивідуального портфоліо, розробку маршрутів особистісного зростання, осмислення власних труднощів у професійній підготовці, формування навичок самокорекції. Зазначена програма ґрунтується на принципах особистісно-орієнтованого підходу, самопроектування, розвитку самостійності й рефлексивності (Пехота, Старєва, 2005).

Ефективною формою наставницької діяльності є консультування, у межах якого здійснюється виявлення навчальних проблем студента, пошук причин їх виникнення та визначення можливих шляхів подолання. У процесі педагогічної взаємодії наставник допомагає майбутньому вчителю розвинути навички аналізу педагогічних ситуацій, проектування власної контрольної-оцінювальної діяльності, підвищення рівня методичної та професійної підготовки.

Форми організації наставницької роботи включають майстер-класи, тренінги, мікрОВикладання, тематичні бесіди та методичні дискусії, спільне проектування уроків з акцентом на оцінювальні компоненти.

Значну роль відіграє наставництво у підготовці та проходженні виробничої педагогічної практики, організації науково-дослідницької діяльності студентів, реалізації завдань самоосвіти. Наставник, виступаючи носієм професійного досвіду, впливає на формування у студента ціннісних орієнтацій, педагогічного такту, уявлень про сучасні методики оцінювання результатів навчання учнів з хімії. Така діяльність створює сприятливі умови для розвитку педагогічної майстерності, самостійності та рефлексивної культури майбутнього вчителя.

Отже, педагогічне наставництво у системі підготовки майбутніх учителів хімії до здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів є необхідною умовою формування професійної компетентності. Воно сприяє не лише поглибленню психолого-педагогічних і методичних знань, а й розвитку здатності до ефективної контрольної-оцінювальної діяльності, що відповідає сучасним вимогам загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.

ПАРТНЕРСТВО У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Сучасна освіта перебуває у постійному пошуку нових підходів та стратегій, які сприяють підвищенню якості навчального процесу та професійного зростання педагогічного колективу. Одним із найважливіших напрямків цього процесу є партнерство, яке розглядається як ефективний механізм взаємодії між усіма учасниками освітнього середовища — учителями, учнями, батьками, адміністрацією закладу освіти, громадськістю, закладами вищої освіти та іншими соціальними інституціями. Завдяки їх активній взаємодії формується середовище, де кожна сторона вносить свій унікальний внесок у загальну справу.

Питання педагогіки партнерства не є новим для освіти. Відомі вітчизняні науковці в галузі освіти досліджували педагогічне партнерство в контексті гуманної педагогіки (роботи І. Беґа, М. Гузика, І. Зязюна, О. Савченко, В. Сухомлинського, Ю. Мальованого); історичному аспекті розвитку педагогіки партнерства приділена увага в дослідженнях Г. Маринченка, Л. Ткачука. Дослідники активно інтегрували ідеї партнерства у свої теоретичні концепції, підкреслюючи важливість взаємодії, діалогу та спільного прийняття рішень у педагогічному процесі. Вони стверджують, що умови для гармонійного розвитку та формування індивідуальних здатностей створюються тоді, коли школа стає осередком співпраці, де кожен учасник освітнього процесу має можливість впливати на його зміст та організацію [1, с. 80].

Партнерські відносини у сфері освіти виступають не лише інструментом управління та організації освітнього процесу, а й важливим фактором розвитку професійної майстерності педагогів. У сучасному освітньому просторі вчитель більше не є ізольованою фігурою, яка передає знання в односторонньому порядку. Зміни у суспільстві, цифровізація, нові запити від учнів і батьків вимагають від педагогів нових форм комунікації та взаємодії. У цьому контексті партнерство забезпечує умови для відкритого діалогу, спільного пошуку рішень, обміну досвідом і взаємопідтримки.

Сучасний вчитель виступає фасилітатором, наставником, дослідником, членом команди, котрий постійно навчається та вдосконалюється разом зі своїми учнями та колегами. Як наставник, він допомагає учням будувати освітню траєкторію відповідно до їхніх здібностей і потреб. Як дослідник — аналізує та вдосконалює власну педагогічну діяльність, впроваджує інноваційні методики та оцінює їх ефективність. Як член команди — активно взаємодіє з колегами, бере участь у методичних об'єднаннях, творчих проєктах, ініціативах громади.

В умовах децентралізації та модернізації освіти партнерство допомагає розвивати нові компетентності у педагогів: здатність до командної роботи, навички критичного мислення, здатність адаптуватися до змін і впроваджувати

інновації. Зокрема, тісна співпраця між школами та закладами вищої педагогічної освіти дає змогу майбутнім вчителям ефективніше проходити педагогічну практику, знайомитися з реальними викликами шкільного життя та відразу застосовувати отримані теоретичні знання [2, с. 81].

Окрему увагу заслуговує партнерство між учителем та учнями, адже саме ця взаємодія є основою сучасного підходу до навчання. Справжнє педагогічне партнерство передбачає глибоку емоційну та інтелектуальну взаємодію. Йдеться про стосунки, засновані на взаємоповазі, довірі, відкритості до діалогу й спільної творчої діяльності. Учитель не домінує, а співпрацює з учнями, створюючи умови, за яких кожен може виявити себе, поставити запитання, висловити власну думку та долучитися до спільного пошуку рішень.

У партнерських відносинах учень сприймає вчителя не як каральний або всевладний авторитет, а як наставника та супутника у навчальному процесі. Це позитивно впливає на мотивацію до навчання, знижує рівень тривожності та сприяє формуванню навчальної автономії. Водночас педагог, працюючи в таких умовах, має змогу глибше зрозуміти потреби й індивідуальні особливості своїх учнів, що стимулює його до пошуку нових методик, підвищення кваліфікації та активної участі у професійному розвитку.

Не менш важливою є співпраця вчителя з батьками учнів, адже саме родина є першим і найтривалішим соціальним інститутом, котрий впливає на особистість дитини. В умовах партнерства батьки не залишаються осторонь освітнього процесу. Вони беруть активну участь у ньому: взаємодіють з учителем, висловлюють побажання та пропозиції, долучаються до позакласної роботи, проєктів і заходів. Їхня взаємодія сприяє створенню єдиного виховного простору, узгодженості у вимогах, підтримці та розумінню з боку родини. Батьківське залучення зміцнює авторитет учителя, формує довіру та підтримку.

Отже, партнерство в організації роботи з учнями та батьками полягає у побудові гуманістичних орієнтирів та способів їх досягнення під час спільної діяльності; залученні батьків до організації освітнього процесу та управління життєдіяльністю школи; науково-методичному та інформаційному супроводі як педагогічного, так і психологічного навчання батьків, яке сприяє підвищенню їхньої компетентності; проведенні різноманітних діагностик, мета яких полягає у визначенні запитів та реалізації освітніх потреб як батьків, так і учнів [3, с. 91]. Завдяки такому комплексному підходу формуються умови для ефективного партнерства, де кожна особистість виконує активну роль у спільному освітньому процесі.

Важливим напрямом розвитку партнерства в освіті є вихід за межі класної кімнати та залучення до співпраці соціальних партнерів. Йдеться про взаємодію з представниками громадськості, органами місцевого самоврядування, закладами вищої освіти, волонтерськими, культурно-освітніми, науковими та бізнес-структурами. Таке партнерство відкриває нові ресурси для навчання, забезпечує практичну орієнтованість освітнього процесу та сприяє формуванню в учнів навичок, необхідних для життя у сучасному суспільстві [4, с. 139].

Спільні проєкти, зустрічі з фахівцями різних галузей, участь у громадських ініціативах і благодійних заходах формують у дітей активну громадянську позицію, розвивають лідерські якості, відповідальність і соціальну чутливість.

Таким чином, партнерство в освіті — це багатовимірний процес, який охоплює всі рівні взаємодії: від індивідуального контакту вчителя з учнем і батьками — до широкого залучення соціальних інституцій. Саме в цій синергії закладено потужний потенціал для якісних змін в освіті, формування успішної особистості та розвитку демократичного суспільства.

Список використаних джерел

1. Мотуз Т., Лук'янченко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія : Філософія. Педагогіка*. 2024. № 1. С. 78-85.
2. Мариновська О. Розвиток компетентності педагогічного партнерства вчителів у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Освітні обрії*. 2022. № 2. С. 80-85.
3. Ковальчук В. А. Педагогічне партнерство як основа розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. *Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер: зб. наук. праць за матер. міжрегіонального науковометодичного онлайн-семінару*. Хмельницький : 2022. 224 с. С. 89-93.
4. Чернецова Н. А. Роль соціального партнерства у розвитку професійної (професійно-технічної) освіти. *Professional Pedagogics*, 2(27). 2023. С. 138-145.

Макаренко Надія Сергіївна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ СПІЛЬНОЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Сучасна система вищої освіти стоїть перед викликом формування фахівців, здатних не просто адаптуватися до змін, а й активно їх створювати. Це вимагає від майбутнього педагога не лише глибоких знань свого предмету, а й комплексу особистісних якостей: критичного мислення, інноваційності, здатності до самовдосконалення, ефективної комунікації та співпраці. У цьому контексті традиційні репродуктивні методи навчання стають недостатніми. На перший план виходить спільна науково-дослідна діяльність викладача і студента, яка перетворюється з додаткової активності на центральний елемент формування педагогічної майстерності. Ця взаємодія не тільки поглиблює фахові знання, а й виховує в студентах свідомих, ініціативних та відповідальних суб'єктів освітнього процесу, майбутніх педагогів-новаторів.

Педагогічна майстерність — це не просто сума вмінь та навичок, а інтегративна, динамічна характеристика особистості викладача, яка постійно розвивається. Вона об'єднує глибоку професійну компетентність (знання предмету, психології, педагогіки, методики), креативний підхід до розв'язання педагогічних проблем, високий рівень педагогічного такту та культуру спілкування, ефективній комунікації з усіма членами освітнього процесу.

Розширення цього поняття відбувається через призму цілісного розвитку особистості. Педагогічна майстерність включає: мотиваційний компонент-глибока зацікавленість у професії, любов до студентів та постійне оновлення знань. Когнітивний компонент- володіння широким спектром знань від фундаментальних наук до актуальних тенденцій у методиці викладання та сучасних освітніх технологій. Операційний (діяльнісний) компонент- весь арсенал педагогічних умінь: дидактичні (вміння планувати, організовувати, проводити заняття, оцінювати результати), організаторські (керування навчальним процесом, груповою роботою), комунікативні (встановлення контакту, ведення діалогу, вирішення конфліктів), перцептивні (розуміння емоційного стану та потреб студентів) та інші. Емоційно-вольовий компонент-емоційна стійкість, емпатія, педагогічний оптимізм, здатність до саморегуляції та управління емоціями. Рефлексивний компонент- найважливіша якість, що дозволяє викладачеві постійно аналізувати власну діяльність, ідентифікувати сильні та слабкі сторони, вносити корективи та постійно вдосконалюватися. Саме останній компонент – рефлексія – є ключовим для формування майстерності, і він найкраще розвивається в умовах дослідницької діяльності.

Спільна науково-дослідна діяльність це - каталізатор професійного зростання. Науково-дослідна діяльність у закладах вищої освіти перестає бути формальною вимогою, перетворюючись на потужний ресурс для розвитку особистості та професійної компетентності. Коли ця діяльність стає спільною – між викладачем і студентом – вона набуває особливого значення. Така співпраця виходить за межі традиційного навчання, створюючи інноваційне освітнє середовище, де студенти не просто засвоюють інформацію, а вчать її створювати, аналізувати та критично оцінювати. Важливою особливістю спільної науково-дослідної діяльності є її партнерський характер. Це означає взаємну повагу, довіру, відкритість до діалогу та спільну відповідальність за результат. Цей підхід не лише стимулює внутрішню мотивацію студентів, але й перетворює їх на самостійних суб'єктів навчання, а не пасивних спостерігачів.

Конкретні форми спільної науково-дослідної діяльності, такі як участь у наукових гуртках, підготовка наукових статей та тез, доповіді на конференціях, розробка наукових проєктів та написання кваліфікаційних робіт під спільним керівництвом – це створює можливості для поглиблення фахових знань, формування дослідницьких навичок, розвитку критичного та аналітичного мислення, формування комунікативних та інтерактивних компетентностей, виховання відповідальності та ініціативності, стимулювання професійного самовдосконалення.

У процесі спільної науково-дослідної діяльності викладач виконує багатогранну роль, що виходить за межі традиційного викладання: науковий керівник та фасилітатор він не просто дає завдання, а спрямовує, консультує, допомагає студенту самостійно знайти шлях до вирішення проблеми. Він створює умови, в яких студент відчуває себе дослідником. Мотиватор - викладач підтримує інтерес студента, створює сприятливу атмосферу, заохочує долати

труднощі, відзначає навіть невеликі успіхи, формуючи віру у власні сили. Партнер по дослідженню - на рівних обговорює наукові гіпотези, ділиться власним досвідом, демонструє процес наукового пошуку, що є потужним стимулом для студента. Модель педагогічної майстерності - найважливіший аспект. Студент, спостерігаючи за тим, як викладач аргументує свою позицію, веде дискусію, структурує інформацію, реагує на запитання, вирішує проблеми, формує власні уявлення про ідеальну професійну поведінку.

Для забезпечення максимальної ефективності спільної науково-дослідної діяльності викладача і студента необхідно створити певні організаційно-педагогічні умови. Системна інтеграція науково-дослідної діяльності у навчальний процес, необхідно, щоб не була відірвана від основної навчальної програми, а органічно впліталася в неї, наприклад, через курси з методології наукових досліджень, включення дослідницьких завдань у практичні та лабораторні роботи. Створення наукових шкіл та напрямків, наявність сформованих наукових шкіл та актуальних наукових напрямків на кафедрі дозволяє студентам інтегруватися в вже існуючі дослідження, отримувати доступ до напрацьованої методологічної бази та досвіду старших колег. Забезпечення ресурсами, доступ до сучасної наукової літератури, лабораторного обладнання, програмного забезпечення для аналізу даних є критично важливим. Сприятлива психологічна атмосфера, атмосфера довіри, взаємоповаги, підтримки та відкритості до нових ідей стимулює студента до активної участі та творчого пошуку. Викладач має бути відкритим до дискусії та не боятися визнавати власні помилки. Індивідуалізація та диференціація, врахування індивідуальних здібностей, інтересів та рівня підготовки кожного студента. Деяким студентам може знадобитися більш детальний супровід, іншим – більша свобода у виборі шляхів дослідження. Мотиваційні стимули, заохочення студентів до науково-дослідної діяльності через публікації, участь у конкурсах, стипендії, гранти, а також можливість подальшого навчання в аспірантурі. Важливо підкреслювати практичну значущість дослідження для їхньої майбутньої професії. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, їх застосування для пошуку та обробки інформації, візуалізації даних, дистанційного спілкування та співпраці підвищує ефективність та привабливість наукової роботи.

Формування педагогічної майстерності у процесі спільної науково-дослідної діяльності викладача і студента є не лише ефективним, а й необхідним шляхом професійного становлення майбутнього педагога. Така співпраця перетворює пасивне навчання на активну, творчу діяльність, де студент стає співавтором знань, а не лише їх споживачем. Це не просто підвищує якість освітнього процесу, але й формує у студентів готовність до інноваційної діяльності, вміння критично мислити, працювати в команді, досліджувати, вирішувати складні педагогічні завдання та постійно самовдосконалюватися.

Завдяки спільній роботі студент засвоює не лише конкретні знання, а й «логіку відкриття», формує дослідницьку компетентність, яка є універсальною

для будь-якої професійної діяльності, особливо педагогічної. Він вчиться бачити проблеми, формулювати запитання, шукати відповіді та презентувати свої ідеї. Ці якості є основою для формування педагога-майстра, який здатен не тільки ефективно викладати, а й постійно розвиватися, адаптуватися до нових викликів та створювати власні інноваційні підходи. Заклади вищої освіти мають не просто створювати належні умови для розвитку наукового партнерства між викладачами та студентами, а й інвестувати в цей напрямок як у стратегічний пріоритет. Це включає перегляд навчальних планів, заохочення викладачів до активної науково-дослідної роботи зі студентами, створення сучасних дослідницьких лабораторій та центрів.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку є широкими і охоплюють: розробку та впровадження інноваційних методик оцінки впливу спільної науково-дослідної діяльності на рівень сформованості конкретних компонентів педагогічної майстерності; вивчення можливостей міжкультурної та міжнародної співпраці у спільній науково-дослідній діяльності для розширення горизонтів студентів та викладачів; дослідження впливу дистанційних форм спільної науково-дослідної діяльності та використання штучного інтелекту у науковому пошуку на розвиток педагогічної майстерності; розробку програм підвищення кваліфікації викладачів з питань ефективного керівництва студентською науково-дослідною роботою.

Таким чином, інвестиції у спільну науково-дослідну діяльність – це інвестиції у якість майбутньої освіти та формування якісно нової генерації педагогічних кадрів, які стануть рушійною силою прогресу суспільства.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (у педагогічній діяльності). *Педагогіка і психологія*. 2007. № 3. С. 5–12.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика і мораль. *Вища освіта України*. 2007. № 1. С. 44–47.
3. *Енциклопедія освіти*. / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кузьмінський А. І. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
5. Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості вчителя*: навч. посіб. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
6. Ягупов В. В. *Педагогіка*: навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

**Маслівець Георгій Андрійович
Сагайдак Віталіна Романівна**

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ПОСЕРЕДНИКИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Сучасна система освіти переживає глибокі й системні трансформації, зумовлені стрімким впровадженням цифрових технологій, що докорінно змінюють як форми організації освітнього процесу, так і характер міжособистісної взаємодії його учасників. У цьому контексті особливого

значення набуває переосмислення традиційної моделі взаємин між викладачем і студентом, у межах якої домінуюча роль викладача поступається місцем паритетній, партнерській взаємодії. Така модель базується на взаємоповазі, колаборації, спільному прийнятті рішень і розподілі відповідальності за результат навчальної діяльності. Зміна парадигми ролей учасників освітнього процесу передбачає трансформацію викладача з джерела знань у модератора, фасилітатора, наставника, а студента – з пасивного реципієнта у суб'єкта навчання, здатного до критичного мислення, рефлексії, дослідницької діяльності. Відтак, класична ієрархічна структура взаємин трансформується в гнучку модель співпраці, де кожен учасник має можливість впливати на зміст, методи та результати навчання. Утвердження партнерських взаємин сприяє становленню культури педагогічного діалогу, що ґрунтується на відкритості до ідей, взаємодовірі, готовності до змін та неперервного професійного зростання.

У світлі цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває уточнення поняття партнерської взаємодії як не лише організаційної моделі, а й культурної парадигми, що ґрунтується на принципах діалогічності, рівноправності, індивідуалізації та спільної мети. Діалогічність реалізується через відкрити, ненасильницьку комунікацію між учасниками освітнього процесу, що забезпечує вільне висловлення позицій і сприяє колективному ухваленню рішень. Рівноправність передбачає відсутність домінування, добровільну участь, повагу до суб'єктності кожного. Партнерська взаємодія забезпечується спільністю цілей, які обумовлюють узгодженість дій, злагоджене планування навчального процесу та орієнтацію на досягнення визначених результатів. Таким чином, освітня взаємодія набуває ознак конструктивного співробітництва, де кожен учасник – активний творець освітньої реальності (Биков, & Буров, 2020).

Особливої ваги партнерство набуває в системі професійної підготовки, де ефективність навчання прямо корелює із рівнем взаємодії між викладачем і студентом. Співпраця в межах професійної освіти передбачає не лише обмін знаннями, а й реалізацію спільних проєктів, що сприяє інтеграції теоретичних і практичних складників фахової компетентності. У такому контексті вкрай важливою є підтримка автономності студентів, стимулювання їхньої ініціативності, самостійності у прийнятті рішень та відповідальності за власну освітню траєкторію. Викладач при цьому виконує роль тьютора, який спрямовує, консультує та створює умови для саморозвитку здобувача освіти. Елементом партнерської взаємодії є й оцінювання результатів діяльності, що зазнає суттєвих змін. Воно має ґрунтуватися на прозорих критеріях, доступних усім учасникам процесу, з урахуванням принципів самооцінки та взаємооцінювання. Такий підхід забезпечує формування навичок рефлексії, критичного осмислення власної діяльності та орієнтацію на її вдосконалення, перетворюючи оцінювання на інструмент розвитку, а не лише контролю.

Партнерська взаємодія передбачає єдність цінностей, зокрема спільне розуміння мети освіти, розвиток цифрової етики та культури взаємоповаги.

Толерантність до різних точок зору, відкритість до діалогу та готовність до співпраці є фундаментом демократичного освітнього середовища, в якому кожен учасник має право голосу. Створення освітньої спільноти на основі довіри, паритету й підтримки є необхідною умовою реалізації потенціалу цифрових технологій у навчанні.

Цифрові інструменти в освітньому процесі виступають не лише технічним забезпеченням, а й активним посередником партнерської взаємодії. Технології розширюють канали комунікації, забезпечують оперативність інформаційного обміну, дозволяють організувати освітню діяльність незалежно від просторово-часових рамок. Створення єдиного інформаційного середовища сприяє інтеграції різних форм навчання – синхронної, асинхронної, дистанційної. Освітній процес виходить за межі традиційної аудиторії, стає мобільним, індивідуалізованим, зручним для користувача. Адаптація до освітніх потреб кожного учасника забезпечується за рахунок гнучких форматів подачі матеріалу, персоналізації навчальних маршрутів та широкого спектра цифрових інструментів – від інтерактивних презентацій до онлайн-курсів і систем зворотного зв'язку (Цюняк, 2021).

У цифровому середовищі реалізація партнерської моделі набуває нових форм, зокрема через платформи для обговорення (онлайн-форуми, чат-сервіси, освітні соціальні мережі), що стимулюють розвиток критичного мислення, аргументовану дискусію, колективне розв'язання проблем. Важливою перевагою є архівація обговорень, що дозволяє здійснювати постійну рефлексію та аналіз. Іншою важливою функцією є спільна оцінка результатів, що забезпечує прозорість, об'єктивність і розвиток самоусвідомлення. Інтеграція гейміфікованих елементів, відкритого доступу до матеріалів і можливостей формування індивідуальних освітніх траєкторій сприяє підвищенню мотивації та активності студентів, зростанню їхньої відповідальності за навчання (Биков, Спірін, & Пінчук, 2020).

У практиці професійної підготовки широкого застосування набувають такі платформи, як Microsoft Teams, Google Docs, Moodle, Google Classroom, які забезпечують ефективну колаборацію, відеозв'язок, інтеграцію ресурсів, спільне редагування й адаптивне навчання. Однак, разом із тим, цифрова взаємодія супроводжується низкою викликів: технічні бар'єри, недостатній рівень цифрової компетентності, проблеми самоорганізації та мотивації в умовах дистанційного навчання. Для подолання цих труднощів необхідно впроваджувати індивідуалізований підхід, системну роботу з цифровою грамотністю та формування етичної цифрової культури в межах партнерської взаємодії.

Отже, цифрові інструменти відіграють роль каталізатора взаємодії в сучасній освіті, прискорюючи формування нових форм партнерства між викладачем і студентом. Вони розширюють освітній простір, підвищують якість навчального процесу, сприяють розвитку професійних компетенцій. Однак надзвичайно важливо зберігати баланс між технологічною ефективністю та

гуманістичними засадами освіти. Технології повинні підтримувати, а не заміщати людську взаємодію, оскільки саме повага, емпатія, довіра й діалог є основою справжнього партнерства, здатного забезпечити сталий розвиток системи освіти в умовах цифрової епохи.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців, методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Вінниця: ТОВ «Друк плюс». 2020. Вип. 55. С.11-22.*
2. Биков В., Спірін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття».* 2020. 83 с.
3. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Кізім С., Куцак Л., Опушко Н. Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2022. Вип. 64. С. 22-28.
4. Цюняк О. П. Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021 р., № 75, Т. 3. С. 128-132.

Мироненко Микола Вікторович

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Партнерська взаємодія викладача і студента стає ключовим елементом у процесі формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. У сучасних умовах освіти взаємоповага, довіра та спільність у прийнятті рішень визначають новий підхід до організації навчально-виховного процесу. Замість традиційної односпрямованої передачі знань акцент робиться на розвиток творчого потенціалу студентів, активне залучення їх до процесу навчання та спільне досягнення освітніх цілей. Таким чином, педагогічна майстерність починає формуватися ще під час навчання, коли студент відчуває себе повноправним учасником освітнього процесу, а не лише об'єктом його впливу.

У партнерській взаємодії викладач виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, який сприяє активному включенню студента в процес навчання. Він створює умови для вільного обміну думками, заохочує самостійність та творчість, підтримує ініціативу. Студент, у свою чергу, бере на себе відповідальність за власне навчання, готується до занять, активно обговорює матеріал, висловлює власні думки та пропозиції. Така взаємодія зумовлює розуміння навчального процесу як діалогу, у якому кожен суб'єкт навчання формує зміст заняття, а не лише споживає готовий виклад матеріалу. Відповідно, майбутній учитель починає розвивати вміння формулювати питання, аргументовано відстоювати власну позицію та шукати компромісне рішення разом із педагогом [2].

Засадничою умовою ефективної партнерської взаємодії є встановлення довірливого емоційного фону. Викладач повинен демонструвати позитивне ставлення до студентів, бути відкритим до обговорення будь-яких питань щодо змісту навчання та методів його організації. Студент, у свою чергу, відчуваючи підтримку та зацікавленість з боку викладача, більш охоче включається у навчальний процес, адже впевненість у тому, що його думку врахують, стимулює прагнення до більш глибокого та всебічного освоєння матеріалу. У результаті взаємодія будується на засадах партнерства, де обидві сторони зацікавлені в результаті: викладач розуміє потреби студентів, а студент отримує можливість брати безпосередню участь у створенні власного освітнього продукту.

Важливою складовою партнерства є обмін зворотним зв'язком. Викладач надає студенту конструктивні коментарі, спрямовані на визначення рівня знань, вмінь і навичок, а також на подальший розвиток навчальних компетенцій. Поєднання заохочення і коректного виправлення помилок сприяє формуванню мотивації до вдосконалення. Зі свого боку студент повинен вміти не лише приймати коментарі, а й аналізувати їх, пропонувати власні ідеї з приводу способів поліпшення навчального процесу. У цьому контексті педагогічна майстерність втілюється не лише у наборі знань, а й у здатності постійно самокритично оцінювати власну діяльність, вчасно помічати прогалини в знаннях студентів і коригувати власні методи викладання [1].

У партнерській взаємодії відбувається поступовий перехід від залежної позиції студента до автономного управління власним навчанням. Такий розвиток передбачає, що викладач поступово знімає частину функцій контролю та керівництва, передаючи студенту більше відповідальності. Студент обирає теми для досліджень, способи презентації результатів, форми взаємодії з колегами. Важливо, щоб ці вибори здійснювались під супроводом викладача, який вчасно надає поради та коригує курс діяльності за потреби. У контексті формування педагогічної майстерності ця автономія дозволяє студентам відчувати себе справжніми творцями освітнього простору та розвивати управлінські навички, необхідні для їхньої майбутньої професії [3].

Партнерська взаємодія також передбачає колективне вирішення навчальних завдань. Створюючи групові або парні форми роботи, викладач стимулює співпрацю між студентами, де вони виступають одночасно і як учні, і як потенційні педагоги. У процесі такої діяльності студенти розвивають навички командної роботи, комунікації та вирішення конфліктів. Вони вчаться підтримувати один одного, аргументувати власну позицію та шукати спільні рішення. У результаті майбутній учитель набуває досвіду організації та управління груповими процесами, а також розуміння важливості врахування різних точок зору під час планування навчального заняття [4].

Формування педагогічної майстерності в умовах партнерства включає розвиток професійних компетентностей, у тому числі педагогічних технологій, методів оцінювання, умінь планувати заняття. Викладач спільно зі студентом аналізує освітні ситуації, обирає адекватні методи і прийоми, обговорює можливі

ризиками та способи їх подолання. Студент, виконуючи роль майже повноцінного учителя, набуває необхідного досвіду та відчуває в собі впевненість у власних педагогічних діях. Завдяки партнерському підходу майбутній педагог починає розуміти, що ефективне навчання ґрунтується не лише на глибокому володінні предметом, а й на здатності адаптуватися до потреб учнів, бачити індивідуальні особливості кожного та вибрати відповідні педагогічні засоби [6].

Узагальнено партнерська взаємодія викладача і студента сприяє формуванню у майбутнього вчителя не лише професійних знань і вмінь, а й відповідного світогляду, ціннісного ставлення до обраної професії. Вона формує готовність до безперервного професійного зростання, відкритість до змін, здатність модернізувати освітній процес відповідно до потреб суспільства. Такий підхід закладає основу для подальшого професійного становлення, оскільки майбутній учитель вже в процесі навчання відчуває власну значущість як суб'єкта освітньої діяльності [5].

Таким чином, партнерська взаємодія викладача і студента є фундаментальним механізмом формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Вона забезпечує не лише передачу професійних знань, а й розвиток рефлексії, автономії, відповідальності, готовності до інновацій.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В. Моделювання портфолію педагога : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2014. 72 с.
2. Бойко А., Ланська С. Впровадження системи безперервного навчання – один з чинників розвитку міжнародного ринку праці в умовах глобалізаційних процесів. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pips/2009_2/683.pdf
3. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура* : збірник матеріалів Всеукраїнської конференції. Київ : ІОД НАПН України, 2011. С. 135–142.
4. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр.* : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. У 2 ч. Харків : ОВС, 2000. Ч. 1. С. 243–249.
5. Марченко О. В. Трансформація сучасного простору освіти: тенденції та пріоритети. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 4. С. 62–68.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні у 2012–2021 роках. Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/12/05/4455.pdf>

Нескоромна Карина Олександрівна

ВІД ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ДО СПІВТВОРЧОСТІ: ЯК СТУДЕНТСЬКА ІНІЦІАТИВА ЗМІНЮЄ ОБЛИЧЧЯ ПЕДАГОГІКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Питання ефективності педагогічної діяльності в умовах змін вищої освіти в Україні неможливо розглядати ізольовано від студентського середовища. Сучасна педагогіка дедалі більше потребує горизонтальних зв'язків, діалогу й відкритості між усіма учасниками освітнього процесу. У цьому контексті

студентська ініціатива виступає потенційним ресурсом не тільки внутрішньої трансформації університетського життя, а й зовнішнього оновлення підходів до викладання. Зворотний зв'язок між студентом і викладачем, особливо коли він конструктивний і регулярний, може стати основою для зміни педагогічних стратегій. Не йдеться про оцінювання чи контроль — важливим є саме осмислене співставлення очікувань студентів і бачення викладача. Створення таких умов, де думка студента є цінною, дозволяє підвищити гнучкість педагогічної системи, зробити її більш чутливою до змін у соціальних запитах і потребах молоді.

Співтворчість як вища форма взаємодії у вищій школі ґрунтується на ідеї партнерства між викладачем і студентом. Такий формат передбачає не тільки спільне виконання навчальних завдань, а й активне залучення студентів до процесів планування, аналізу та рефлексії в освітньому середовищі. З теоретичного погляду, це сприяє розвитку відповідального ставлення до навчання, формуванню навичок самостійного мислення та культури комунікації. Більше того, співтворчість передбачає відкритість до зворотного зв'язку з обох сторін — не лише викладач має адаптувати методику, але й студент вчиться формулювати свої потреби та аргументувати їх. Такий двосторонній процес веде до появи справжнього освітнього партнерства, яке підвищує ефективність навчання й формує основу для подальшого фахового зростання обох сторін.

Студентське самоврядування у цьому контексті доцільно розглядати як структурований канал комунікації між молоддю та адміністративно-педагогічною складовою університету. Завдяки своїй організаційній формі та автономії, самоврядування має потенціал акумулювати думки студентської спільноти, ініціювати дискусії та формулювати конкретні пропозиції щодо покращення освітнього процесу. Таким чином, воно здатне стати каталізатором змін і посередником у побудові конструктивного партнерства між усіма учасниками освітнього середовища.

З теоретичної точки зору, така взаємодія відповідає засадам демократичного управління освітою, де пріоритетними є участь, відкритість і партисипативність. Студенти, залучені до прийняття рішень у сфері освіти, не лише краще розуміють її внутрішню логіку, а й усвідомлюють свою роль у її вдосконаленні. Це сприяє як особистісному зростанню майбутніх фахівців, так і підвищенню престижу самої професії викладача. У галузі підготовки педагогів, зокрема на факультетах природничих наук, важливою умовою є створення освітнього середовища, яке формує у студентів компетенції ініціативності, рефлексії, спільного вирішення проблем. Ідея співпраці між викладачем і студентом у такому середовищі стає не абстрактною концепцією, а практичною потребою, що відповідає сучасним стандартам освіти.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що сучасна модель ефективного педагога неможлива без врахування голосу студента. Необхідність перегляду традиційних ролей у вищій освіті диктує нові вимоги до взаємодії між викладачем і студентом, де останній уже не є лише об'єктом навчання, а активним учасником його конструювання. Студентська ініціатива в такій системі

відіграє роль чинника, що стимулює не лише розвиток окремих форм роботи, а й зміну самої філософії педагогіки університету. Це створює підґрунтя для переходу від авторитарної моделі навчання до партнерської, відкритої, гнучкої та адаптивної — тієї, що здатна відповідати викликам сьогодення і готувати фахівців до життя в умовах постійних змін.

Список використаних джерел

1. Павелків Р. М. Партнерська педагогіка: від педагогічної взаємодії до освітньої співтворчості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 3 (90). С. 26–30.
2. Товкан О. В. Педагогіка партнерства як нова парадигма взаємодії учасників освітнього процесу. *Педагогічні науки*. 2020. № 86. С. 155–160.
3. Ковальчук Г. І., Гречанюк І. Г. Роль студентського самоврядування у формуванні соціальної активності студентів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2020. № 1 (99). С. 135–139.
4. Савченко О. Я. Педагогіка в контексті нової української школи. Київ: Педагогічна думка, 2019. 224 с.
5. Юрченко О. В. Участь студентів в управлінні закладами вищої освіти: європейський та український досвід. *Вища школа*. 2019. № 5. С. 72–81.

Огуй Євген Віталійович
Огуй Світлана Володимирівна

ТЕХНОЛОГІЇ ПАРТНЕРСТВА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ВИКЛИКІВ СУЧАСНОГО СВІТУ ІНДУСТРІЇ ОБСЛУГОВУВАННЯ

У сучасному світі стрімких змін, діджиталізації, глобальної конкуренції та зростаючих запитів споживачів індустрія обслуговування зазнає суттєвих трансформацій. Відповідно, підготовка фахівців цієї сфери повинна бути адаптованою до реалій часу, а ключову роль у цьому процесі відіграють технології партнерства як ефективна форма взаємодії між освітніми закладами, роботодавцями, стейкхолдерами та учнями.

Технології партнерства – це система взаємодії, що базується на довірі, співпраці, спільному проєктуванні освітнього результату та відповідальності всіх учасників. Така технологія передбачає участь у навчальному процесі не лише педагогів і студентів, а й підприємств індустрії обслуговування, громадських організацій, місцевих органів влади, споживачів освітніх послуг. Це не лише модель взаємодії, а й стратегія розвитку професійної освіти.

Застосування технологій партнерства мають ряд переваг в оновленні освітнього процесу. В першу чергу створюють умови для практикоорієнтованої підготовки, під час якої студенти отримують не лише теоретичні знання, а й реальний досвід роботи в умовах сучасного виробництва або сервісу, а також освоюють навички *soft skills* (комунікація, адаптивність, командна робота).

По друге, технології партнерства орієнтовані на актуалізацію змісту освіти відповідно до викликів сучасного виробництва та сфери обслуговування. Роботодавці беруть участь в оновленні програм, щоб вони відповідали сучасним

стандартам та технологіям. В навчальних програмах все частіше з'являються нові освітні модулі, що висвітлюють сучасні тенденції на ринку праці.

По третє, технології партнерства спрямовані на формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. Завдяки такій взаємодії студенти бачать приклади професійної поведінки, усвідомлюють вимоги до якості, корпоративну етику та культуру обслуговування.

І врешті, технології партнерства сприяють розширенню можливостей працевлаштування здобувачів вищої освіти. Партнерські проєкти дають змогу проходити стажування, укласти договори про дуальну освіту та знаходити майбутніх роботодавців уже в процесі навчання.

Технології партнерства широко впроваджуються у підготовці фахівців індустрії обслуговування. У сфері готельно-ресторанного бізнесу, туризму, побутового обслуговування, стилістики, кулінарного мистецтва партнерство стає інструментом адаптації до викликів глобального ринку. Використання моделі дуальної освіти; проведення професійних майстер-класів, конкурсів, кейс-челенджів; залучення експертів індустрії до спільного викладання (team teaching); розробка спільних навчальних курсів, освітніх проєктів; організація стажувань за кордоном або у великих мережевих структурах – все це різновиди прояву технології партнерства у професійній освіті (Короткова, 2019).

Технології партнерства в освіті виступають не лише інструментом взаємодії, а реальний механізм підвищення якості професійної підготовки. У контексті індустрії обслуговування, яка включає сферу гостинності, ресторанного бізнесу, туризму, побутових послуг, стилістики, кулінарії тощо — партнерські підходи дозволяють інтегрувати освітній процес у сучасні виробничі реалії.

Дуальна освіта як модель ефективного партнерства є однією з найбільш поширених і результативних форм партнерства є дуальна форма здобуття освіти, коли студент паралельно навчається в закладі освіти та працює на підприємстві. Дуальна освіта відкриває ряд переваг, зокрема реальний професійний досвід ще під час навчання, адаптації до корпоративної культури, формування трудової дисципліни, можливість подальшого працевлаштування (Пісна, 2020).

Наприклад, студенти за спеціальностями «Готельне обслуговування» або «Ресторанна справа» можуть проходити практику в партнерських готелях, кав'ярнях, туристичних агентствах, які є офіційними базами практики.

Залучення представників бізнесу до модернізації освітніх програм гарантує відповідність знань і навичок реальним потребам ринку. Партнери можуть рекомендувати теми для проєктної роботи, брати участь у розробці модульних курсів, надавати обладнання, матеріали, кейси для навчання. Це сприяє гнучкості та мобільності освітнього змісту, адаптації до змін у технологіях, інноваціях, трендах обслуговування (Радкевич, 2024).

Партнерські організації регулярно залучаються до майстер-класів і воркшопів, які проводять шеф-кухарі, адміністратори готелів, менеджери салонів краси; до стажувань в Україні та за кордоном, зокрема у мережевих

компаніях; днів кар'єри, профорієнтаційних фестивалів, конкурсів фахової майстерності, що збагачує професійну підготовку та розвиває мотивацію та самореалізацію здобувачів освіти.

Інтеграція у проєктну та інноваційну діяльність спільних інноваційних освітніх та соціальних проєктів, фестивалів сервісної майстерності, студентських стартапів за підтримки бізнесу сприяє створенню «бізнес-інкубаторів» у ЗП(ПТ)О, розробці креативних освітніх просторів (кухарська студія, beauty-зона, навчальні готельні номери), участі у міських туристичних маршрутах і кейс-квестах.

Технології партнерства сприяють розвитку м'яких навичок (soft skills), а саме командної роботи, клієнтоорієнтованості, аналітичного мислення, вміння презентувати себе і свою роботу. Це досягається завдяки взаємодії з реальними клієнтами, участі в симуляційних навчаннях, ролевих іграх, профорієнтованих тренінгах, де партнери виступають менторами або коучами.

Застосування технологій партнерства в підготовці фахівців індустрії обслуговування – це не просто тренд, а необхідна стратегія відповідального й конкурентоспроможного професійного навчання. Це шлях до осучаснення освіти, підвищення її привабливості, створення цілісної системи «навчання – практика – працевлаштування».

Освіта майбутнього – це партнерство сьогодення. Однак, попри ефективність партнерських технологій, існують і труднощі:

- відсутність законодавчого механізму повної реалізації дуальної моделі;
- неоднаковий рівень зацікавленості роботодавців;
- потреба у підвищенні кваліфікації педагогів як фасилітаторів партнерських процесів.

Проте перспективи застосування партнерських технологій набагато вагоміші. Партнерство дозволяє розвивати інноваційну інфраструктуру освітнього закладу, зміцнює соціальний імідж професійної освіти, розширює горизонти для молоді (Чепок, 2012).

Отже, технології партнерства – це не просто форма співпраці, а стратегія підготовки фахівців нового покоління, які володіють сучасними навичками, здатні до критичного мислення, адаптації та інноваційної діяльності. Лише через діалог, співпрацю та спільну відповідальність освіта може відповідати динаміці сучасної індустрії обслуговування та бути на крок попереду викликів майбутнього.

Список використаних джерел

1. Короткова Л. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2019. С. 224–228.
2. Пісна Т. М. Дуальна освіта як фактор формування індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування. *Матеріали Міжнародної наукової Інтернетконференції. Кривий Ріг: КДПУ*, 2020. С. 55–59.
3. Радкевич В. О. Державно-приватне партнерство у сфері професійної освіти: дорожня карта розвитку. *Професійна педагогіка*, 2024. Вип.2.29. С.3–20.

4. Чепок В. І. Проблеми сучасної підготовки фахівців сфери обслуговування. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2012. Вип. 1. С. 115-119.

Олійник Олена

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Сучасні виклики суспільства вимагають переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу. Ключ до успішних реформ лежить у забезпеченні якісної освіти, де головну роль відіграють педагоги. Сучасна Нова українська школа орієнтована на розвиток не стільки накопичення знань, скільки формування умінь та навичок, що дозволяють учням адаптуватися до швидкозмінних умов, критично мислити та приймати рішення.

Сучасна система освіти, орієнтована переважно на запам'ятовування фактів, більше не відповідає вимогам часу. Сучасне суспільство потребує фахівців, здатних ефективно застосовувати знання у практичних умовах. Дослідження підкреслює, що лише 15% успіху залежить від спеціальних знань, тоді як решта 85% визначається умінням навчатися та адаптуватися протягом життя [3]. У цьому контексті компетентнісний підхід виступає як основний інструмент для модернізації освітнього процесу. Він передбачає інтеграцію знань із практичною діяльністю, розвиток критичного мислення та формування життєвих компетентностей.

Методологія та основні компоненти компетентнісного підходу. В основу дослідження покладено аналіз концепцій сучасної педагогіки та моделі впровадження Нової української школи (НУШ). Компетентнісний підхід розглядається як система взаємопов'язаних елементів, серед яких [1, с. 43-44]:

формування ключових компетентностей:	учні мають засвоювати не лише теоретичні знання, а й розвивати здатність їх застосовувати. Наприклад, вивчення іноземної мови передбачає вміння спілкуватися нею в реальному житті;
інтеграція міжпредметних зв'язків:	освітній процес організовується так, щоб різні предмети доповнювали одне одного, формуючи цілісне розуміння світу;
навчання через практичну діяльність:	акцент на проєктному та дослідницькому навчанні, коли учні самостійно розв'язують реальні проблеми;
орієнтація на особистість:	увага приділяється індивідуальним особливостям, потребам і можливостям учнів;
розвиток критичного мислення:	акцент на аналізі, синтезі, оцінюванні інформації та прийнятті рішень;
оцінювання як інструмент розвитку:	формувальне оцінювання дає учням зворотний зв'язок і допомагає зрозуміти, як вдосконалювати свої знання та навички;
навчання впродовж життя:	компетентності допомагають учням адаптуватися до змін і продовжувати розвиток у майбутньому.

Результати дослідження свідчать, що впровадження компетентнісного підходу сприяє переходу від традиційної моделі, орієнтованої виключно на

засвоєння знань, до інтегрованої системи, де знання використовуються для вирішення практичних завдань. Основні результати можна підсумувати наступними положеннями:

1. Підвищення якості освіти: інтеграція навчання з життєвою практикою дозволяє учням стати більш адаптивними та гнучкими в умовах змін.

2. Роль вчителя як рушія змін: педагог нової формації стає не просто джерелом знань, а *партнером, фасилітатором та наставником*, що стимулює інноваційне мислення та самостійність учнів.

3. Перспективи розвитку: компетентнісний підхід створює умови для формування активних громадян з розвинутими критичним мисленням та комунікативними навичками, що сприятиме розвитку як окремих осіб, так і суспільства в цілому.

Виклики впровадження. Серед основних перешкод – недостатня підготовка педагогів, обмежені матеріально-технічні ресурси та опір системи реформам. Подолання цих викликів потребує інституційної підтримки, постійного професійного розвитку вчителів та модернізації навчальних програм.

Перспективи вдосконалення освітнього процесу. Для подальшого вдосконалення компетентнісно орієнтованої освіти пропонуються наступні заходи: інституційна підтримка: забезпечення шкіл сучасною матеріально-технічною базою, включаючи інтерактивне обладнання, цифрові ресурси та адаптовані навчальні матеріали; підвищення кваліфікації педагогів: регулярні тренінги, семінари та практичні заняття допоможуть вчителям освоїти нові методики навчання та цифрові технології; удосконалення навчальних програм та системи оцінювання: скорочення перевантажених програм з акцентом на якість освітнього матеріалу дозволить формувати ключові компетентності. Використання портфоліо, проєктної діяльності та самооцінювання сприятиме якісному зворотному зв'язку та розвитку критичного мислення; посилення взаємодії між школою, родиною та громадою: організація спільних проєктів та заходів дозволить інтегрувати різні освітні простори та сприятиме розв'язанню актуальних соціальних проблем; цифровізація освітнього процесу: впровадження освітніх платформ, онлайн-курсів, відеоуроків і інтерактивних ресурсів забезпечить доступ до знань для всіх учасників навчального процесу та сприятиме розвитку цифрових компетентностей.

Отже, компетентнісний підхід є фундаментальною передумовою для реалізації концепції Нової української школи. Його впровадження спрямоване на забезпечення інтеграції теоретичних знань та практичних умінь, що є необхідними для формування сучасної особистості. Педагог нового покоління, який виконує функції фасилітатора та наставника, стає ключовим чинником успішної адаптації учнів до умов швидких змін, що відображає глобальні виклики сучасності. Незважаючи на існуючі труднощі – нестачу ресурсів, потребу в професійному розвитку вчителів та необхідність модернізації навчальних програм – перспективи впровадження компетентнісного підходу

відкривають нові горизонти для розвитку української освіти, що сприятиме формуванню активного, критично мислячого та життєздатного покоління.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / авт. кол.: Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. [та ін.]; під заг. ред. О.В.Овчарук; МОНУ. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М.Бібік. Київ: ТОВ «Видавн. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
3. Шиян Р. Про реформу НУШ. 2023. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/roman-shiyan-proreformu-nush>.

Подзігун Кирило Ігорович

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА ЗДОБУВАЧА ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЦИФРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ ТА ПРОГРАМУВАННЯ ЧПК-ОБЛАДНАННЯ

Сьогодні професійна освіта зазнає істотних змін унаслідок цифровізації та стрімкого розвитку технологій. Це зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до підготовки фахівців, зокрема — операторів верстатів з числовим програмним керуванням (ЧПК), чия професійна діяльність передбачає володіння як технічними знаннями, так і практичними навичками моделювання виробничих процесів та програмування відповідного обладнання (1, с. 15).

У цьому контексті особливої ваги набуває партнерська модель взаємодії між викладачем і здобувачем освіти. Така взаємодія ґрунтується на принципах рівноправності, відкритого діалогу, взаємної підтримки та спільного пошуку рішень, що створює сприятливі умови для розвитку не лише фахових компетентностей, а й особистісного зростання (4, с. 34).

Умовно процес формування навичок моделювання й програмування у партнерській взаємодії можна поділити на три ключові рівні:

1. Проектно-аналітичний.

Здобувачі освіти за підтримки викладача працюють з технічною документацією, кресленнями, використовують програмні платформи (наприклад, Fusion 360, Autodesk Inventor), розробляють цифрові моделі деталей, планують технологічні процеси обробки (5, с. 60).

2. Практично-реалізаційний.

На цьому етапі студенти виконують завдання у середовищах CAD/CAM (зокрема, SprutCAM, ArtCAM), генерують G-коди, здійснюють симуляцію виробничих процесів з використанням віртуальних симуляторів. Роль викладача полягає у коригуванні, наставництві, підтримці рефлексії здобувачів (6, с. 75).

3. Презентаційно-рефлексивний.

Студенти презентують результати своїх проєктів, аргументують прийняті рішення, а також обговорюють результати з іншими учасниками освітнього

процесу. Така форма роботи сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до самооцінювання, покращенню комунікативних навичок (3, с. 49).

Приклад із навчальної практики. Під час опрацювання теми, пов'язаної з програмуванням фрезерних операцій, студенти працювали з індивідуальними кейсами, розробляли власні програми для ЧПК-обладнання, аналізували результати симуляцій. Обговорення помилок, варіантів оптимізації та порівняння реалізованих рішень із викладачем і групою дозволило суттєво підвищити якість навчального результату (1, с. 74).

Важливою задачею на майбутнє є інтеграція елементів доповненої та віртуальної реальності у навчальний процес з метою візуалізації складних виробничих операцій і програмних рішень. Такі технології дозволять здобувачам освіти зануритися в реалістичне виробниче середовище, забезпечити кращу інтуїтивну взаємодію з цифровими моделями та підвищити ефективність формування практичних навичок.

Ще одним перспективним напрямом є розробка індивідуалізованих траєкторій навчання на основі аналізу освітніх даних та застосування елементів штучного інтелекту. Використання освітньої аналітики дасть змогу адаптувати темп, складність і зміст завдань до потреб кожного здобувача, а також здійснювати своєчасну діагностику прогалин у знаннях і формувати персоналізовані рекомендації щодо їх подолання.

Застосування принципів партнерської взаємодії між викладачем і здобувачем освіти сприяє якісній підготовці фахівців у галузі експлуатації ЧПК-обладнання. Такий підхід дозволяє поєднати засвоєння теоретичного матеріалу з розвитком практичних умінь, формуючи не лише технічну обізнаність, але й здатність до співпраці, самостійного прийняття рішень та професійного самовдосконалення.

Зміщення акценту з традиційного викладу матеріалу на активну участь студентів у навчальному процесі сприяє розвитку їхньої ініціативності, відповідальності та зацікавленості в результатах власної роботи. Участь у створенні моделей, програмуванні виробничих завдань та аналізі помилок на різних етапах навчання забезпечує глибше розуміння професійних процесів.

Використання цифрових інструментів і симуляційних платформ дозволяє наблизити умови навчання до сучасного виробництва. Інтеграція таких технологій у поєднанні з наставницькою підтримкою викладача створює ефективне середовище для формування практично спрямованих компетентностей майбутніх операторів ЧПК.

У підсумку варто зазначити, що впровадження партнерської моделі навчання є доцільним і перспективним кроком у контексті модернізації професійної освіти.

Список використаних джерел

1. Біляєв І. В. Професійна підготовка майбутніх операторів верстатів з ЧПК: теорія і практика. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2021. 215 с.
2. Коберник О. М. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності учнів ПТО. Київ: Науковий світ, 2020. 248 с.

3. Процик І. І., Боярчук О. Б. Педагогічна майстерність викладача в умовах цифровізації освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2023. № 2. С. 45–51.
4. Савченко Л. А. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі: сутність і умови реалізації. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 4. С. 33–38.
5. Барановська Т. В. Моделювання як метод професійного навчання операторів ЧПК-обладнання. *Освітні технології і суспільство*. 2021. № 1. С. 59–65.
6. Філоненко М. С. Віртуальні симулятори як засіб цифрової підготовки фахівців з мехатроніки. *Технічна освіта*. 2022. № 3. С. 72–77.

Роменська Єлизавета Андріївна

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТА У ВЗАЄМОДІЇ З ВИКЛАДАЧЕМ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У сучасних умовах професійне зростання студента виходить за межі формального навчання та тісно пов'язане з неформальною освітою. Особливу роль у цьому процесі відіграє взаємодія з викладачем, що набуває партнерського характеру. Така співпраця сприяє розвитку мотивації, самостійності та формуванню професійної ідентичності, що є важливими чинниками становлення майбутнього фахівця.

Професійне зростання сучасного студента не обмежується межами аудиторного навчання та формального освітнього процесу. Одним із ключових чинників, що сприяє активному професійному розвитку, є залучення студентів до неформальної освіти та конструктивна взаємодія з викладачем у цьому просторі. Неформальна освіта, на відміну від формальної, не має чітко визначених програм, критеріїв оцінювання чи регламентованих форм підготовки, проте вона відіграє вагомий роль у розвитку особистості, формуванні професійних компетентностей і соціальних навичок. У цьому контексті особлива увага приділяється ролі викладача як партнера, ментора й мотиватора, який не лише передає знання, а й сприяє саморозвитку студента. Сучасний викладач у неформальній освіті виконує багатофункціональну роль. Він ініціює освітні заходи, фасилітує дискусії, створює можливості для самостійної активності студентів, спонукає їх до критичного мислення, творчого підходу до вирішення завдань, розвитку індивідуального стилю професійної діяльності. Завдяки гнучкій формі взаємодії у неформальному просторі - участі в наукових гуртках, волонтерських ініціативах, тренінгах, дебатах, конференціях, стажуваннях тощо - студенти мають змогу на практиці закріпити свої знання, проявити лідерські якості, навчитися відповідальності й самостійності.

Професійне зростання в умовах неформальної освіти тісно пов'язане з розвитком соціально-комунікативних умінь. Відкритий діалог між студентом і викладачем сприяє формуванню довірливих відносин, у яких студент почувається не підлеглим, а рівноправним учасником освітнього процесу. Саме в таких умовах зростає рівень внутрішньої мотивації до навчання, з'являється

інтерес до самостійного дослідження, бажання вдосконалювати себе як особистість і майбутнього фахівця.

Важливою складовою професійного зростання є також усвідомлення власної ролі в суспільстві, визначення професійної ідентичності та формування відповідального ставлення до обраної справи. У процесі такої взаємодії студент має змогу не лише отримувати нові знання, а й рефлексувати власний досвід, порівнювати себе з іншими, формувати бачення своєї професійної траєкторії. Викладач, своєю чергою, діє не як контролер, а як співучасник освітнього процесу, підтримуючи розвиток кожного здобувача освіти відповідно до його потенціалу, цінностей та інтересів. Успішна взаємодія сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, де студенти відчують власну значущість, вчаться працювати в команді, розвивати емоційний інтелект, адаптуватися до змін і приймати виклики професійної діяльності.

Таким чином, взаємодія між студентом і викладачем у межах неформальної освіти є важливим чинником професійного становлення. Вона відкриває можливості для всебічного розвитку, забезпечує міжособистісну підтримку, створює умови для розкриття потенціалу кожного здобувача освіти. Саме у партнерських, довірливих взаєминах формуються ті якості, які є основою успішної професійної самореалізації у динамічному суспільстві знань.

Список використаних джерел

1. Ждан І. М. Професійне становлення особистості у неформальній освіті. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 29. С. 35–40.
2. Савченко О. Я. Педагогіка: підручник. К.: Освіта, 2021. 448 с.

**Рябокінь Сергій Сергійович
Монастирська Олена Вікторівна**

ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями, культурою держави. На шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта – один із головних чинників успіху держави. Педагогічна професія є об'єктом особливої уваги та опіки державних органів влади, оскільки педагог – провідник позитивних змін.

Під час кризових ситуацій освітня система зазнає серйозних випробувань, зокрема через необхідність адаптації навчальних процесів до нових реалій, забезпечення безперервності освіти й підтримки здобувачів освіти. В умовах воєнного стану, у контексті коледжної освіти партнерство між викладачем і здобувачем фахової передвищої освіти набуває особливої ваги, нового звучання та значення. Сучасна педагогіка дедалі частіше апелює до поняття «партнерство»

як до фундаменту якісної освіти. На нашу думку, доцільно виокремити два ключові аспекти реалізації партнерства у системі фахової підготовки майбутніх педагогів в умовах воєнного стану: внутрішній (між здобувачами освіти, між викладачами і майбутніми фахівцями, між відділеннями у закладі освіти, між здобувачами освіти й керівництвом закладу фахової передвищої освіти); зовнішній (між закладом фахової передвищої освіти, стейкхолдерами та освітніми установами). Такий розподіл аспектів обумовлюється характером, цілеспрямованістю та складністю партнерської взаємодії. Внутрішні аспекти партнерства передбачають безпосередню співпрацю всередині закладу фахової передвищої освіти, між усіма задіяними учасниками освітнього процесу, а зовнішній аспект дозволяє створити мережеву систему партнерства та мобільності здобувачів фахової передвищої освіти [3;4].

Партнерство між здобувачами фахової передвищої освіти спрямоване на формування ефективної комунікації та співпраці серед самих вихованців. Це не просто функціональна взаємодія в межах освітнього процесу, а повноцінний діалог двох суб'єктів, які спільно творять освітній простір. Особливого значення партнерство набуває у розвитку навичок командної роботи, критичного мислення, лідерських здібностей, взаємопідтримки, згуртованості, уміння відстоювати свою позицію та виокремлювати кращу ідею. Майбутні фахівці у партнерській взаємодії навчаються розподіляти обов'язки, ролі, брати відповідальність за свою частину виконання завдання; долати труднощі, знаходити компроміси, запобігати ескалації конфліктів; спільно досягти поставлених цілей, розв'язувати проблеми й приймати найбільш оптимальні рішення; мають змогу обмінюватися досвідом і формувати новий. Через спільну участь у наукових гуртках, конференціях чи фахових конкурсах студенти розвивають професійну ідентифікацію [2].

Ефективне партнерство викладача та студента створює підтримуюче освітнє середовище, де студент не просто отримує знання, а бере участь у професійних діалогах, сприяє розвитку таких компонентів педагогічної майстерності, як рефлексивність, емпатія, інноваційність. Викладачі виступають наставниками, моделями професійної поведінки, з якими студенти можуть себе співвіднести. Саме в діалозі з наставником вони опановують теоретичні знання освітнього компонента, культуру педагогічного спілкування, ставлення до дитини, до знання, до самого себе. Актуальною сьогодні залишається думка Януша Корчака про те, що вихователь повинен стати другом, порадиником, наставником – але ніколи не суддею. Лише в атмосфері взаємної поваги, довіри та спільної відповідальності народжується справжня педагогічна майстерність – жива, чутлива до змін, орієнтована не лише на знання, а й на особистість людини [1].

У контексті освітнього процесу коледжу рефлексія, процес усвідомлення власної діяльності, її результатів, набуває особливого значення як для студентів, так і для викладачів. Вона сприяє глибшому засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та самостійності. Для студентів коледжу рефлексія є

інструментом: самооцінки власних досягнень; усвідомлення прогалин у знаннях та навичках; формування навчальних стратегій, які відповідають їхнім потребам; розвитку особистої відповідальності за результати навчання. Застосування рефлексії допомагає здобувачам фахової передвищої освіти краще розуміти не лише «що» вони вивчають, а й «навіщо», і «як» це можна застосувати на практиці. Викладачі відіграють ключову роль у формуванні рефлексивного простору в коледжі. Під час аудиторних занять створюють ситуації, які спонукають студентів до аналізу власної діяльності, застосовують рефлексивні запитання та завдання. Педагогічна практика передбачає самотійного ведення щоденників спостережень та рефлексивних есе. Пріоритетом позааудиторних заходів є зворотний зв'язок зі здобувачами освіти не лише з позиції оцінювання, а й як інструмент навчання. У коледжному середовищі використовуються різноманітні форми рефлексивної діяльності: усна рефлексія наприкінці заняття; письмові завдання (есе, звіти, аналіз кейсів); колективні обговорення після виконання проєктів; портфоліо досягнень студента; самоаналіз під час підготовки до заліків чи іспитів. Слід вказати на те, що інтеграція рефлексії в освітній процес коледжу – це важливий крок до формування активної, відповідальної особистості, здатної до самонавчання та самовдосконалення. Рефлексивна культура сприяє не лише академічному, а й особистісному зростанню здобувачів фахової передвищої освіти, що є одним з ключових завдань сучасної освіти [5].

Не менш важливим є і те, що партнерство сприяє формуванню у студентів професійної ідентичності, усвідомлення студентом себе як майбутнього фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності, інтегрованого в свою професійну спільноту. Важливу роль у її формуванні відіграє партнерство між усіма учасниками освітнього процесу: студентами, викладачами, роботодавцями, соціальними партнерами та фаховою спільнотою.

Партнерство з роботодавцями забезпечує практичну спрямованість навчання. Воно дозволяє студентам бачити реальні запити професії, брати участь у стажуваннях, практиках, виробничих проєктах, сприяє формуванню уявлення про професійні цінності, стандарти та етику. Студенти можуть відчувати себе частиною професійної спільноти ще під час навчання. Завдяки участі у партнерських взаємодіях, майбутні педагоги не лише набувають компетентностей, а й усвідомлюють себе як фахівці, формуючи стійку професійну ідентичність.

Отже, партнерство є основою діалогічного і практико-орієнтованого навчання, що наближає студентів до реального професійного життя. Щоб партнерство стало реальністю, важливо: запроваджувати елементи спільного планування навчальних проєктів; створювати простори для академічного обговорення ідей; формувати культуру підтримки й визнання зусиль один одного. Партнерство – це вибір бачити у кожному здобувачеві освіти не об'єкт педагогічного впливу, а рівноправного учасника освітнього процесу. І цей вибір

є основою педагогічної майстерності ХХІ століття – відкритої, чутливої до змін і людиноцентричної.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Основи педагогічної майстерності. Київ: Вища школа, 2012. 424 с.
2. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/2555/1/.pdf>. (дата звернення: 22.05.2025).
3. Ковальчук В.А. Педагогічне партнерство як основа розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. *Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер*: зб. наук. праць: матеріали міжрегіонального науково-методичного онлайн-семінару, 26 квітня 2022 р. / за ред. Л. О. Данильчук. Хмельницький, 2022. С. 89–93
4. Матукова Г., Саф'ян К., Багашова Н. Система освітнього партнерства у закладах вищої освіти: особливості формування та критерії оцінки. *Молодий вчений*. 2024. Вип. 4 (128). С. 92–98. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-25> (дата звернення: 22.05.2025).
5. Технології розвитку креативних здібностей майбутніх учителів: монографія / Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко, І. В. Полякова та ін.; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: Видавець О. А. Мірошніченко, 2019. 272 с.

**Тітова Любов Олександрівна
Ямковенко Владислав Олександрович**

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ УСПІШНОГО СТУДЕНТА: KEYC «КРАЩИЙ СТУДЕНТ-НАУКОВЕЦЬ УДПУ»

У сучасному освітньому просторі взаємодія викладача і студента дедалі частіше розглядається не як ієрархічна модель «наставник – учень», а як партнерство, засноване на довірі, взаємній відповідальності та спільному прагненні до розвитку. Саме така форма взаємодії сприяє розкриттю потенціалу студента, його професійному становленню як компетентного фахівця, самореалізації та академічному й науковому розвитку. Особливо важливою є ця співпраця в умовах зростання ролі студентської науки та підтримки молодих дослідників у закладах вищої освіти України.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти підкреслюють важливість педагогічного партнерства як умови розвитку студентів не лише як здобувачів знань, а і як активних учасників освітнього процесу. Як підкреслює Г. Голос, педагогічне партнерство у закладі вищої освіти виступає двобічним трансформувальним процесом, який базується на взаємній відповідальності, діалозі, інклюзивності та співтворчості викладача і студента [1]. Це партнерство формує умови для особистісного зростання студента, розвитку його ініціативності, академічної мотивації, здатності до самонавчання і співпраці, що особливо важливо в умовах воєнного часу та зміненої освітньої реальності.

У контексті наукової діяльності студентів педагогічне партнерство набуває особливого значення. Воно передбачає не лише передачу знань та навичок

дослідницької роботи, але й спільну участь у генерації нових ідей, постановці наукових проблем та пошуку шляхів їх вирішення. Така взаємодія сприяє формуванню у студентів не лише предметних компетентностей, але й метакогнітивних навичок, здатності до рефлексії та критичного мислення [2].

Яскравим прикладом ефективної реалізації педагогічного партнерства в науковій сфері став досвід студента факультету фізики, математики та інформатики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Ямковенка Владислава, який два роки поспіль здобував почесне звання «Кращий студент-науковець Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини». Важливо, що досягнення цього результату не є поодиноким проявом активності, а є наслідком багаторічної, системної, усвідомленої співпраці між студентом та викладачами, зокрема кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, побудованої на принципах взаємоповаги, підтримки та академічної свободи.



Рис. 1. Нагородження кращого студента-науковця УДПУ 2024 – 2025 рр.

Отримання студентом цього почесного звання базувалося на цілісній та послідовній науковій діяльності, яка велася впродовж усього періоду навчання. Серед ключових напрямів, що стали визначальними у формуванні його академічного профілю, можна виокремити:

- участь у міжнародних конкурсах та олімпіадах, зокрема The International Collegiate Programming Contest, CreDiCo тощо.
- участь у всеукраїнських та міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, під час яких студент неодноразово представляв результати власних досліджень, присвячених актуальним проблемам інформатичної освіти, а також впровадженню цифрових технологій в освітній процес. Крім того, за результатами конференцій опубліковано ряд тез доповідей як у співавторстві з викладачами, так і одноосібних;

- співавторство у публікаціях, що вийшли у наукових збірниках та журналах України й закордоння;
- участь у Всеукраїнському конкурсі наукових робіт для студентської молоді «Методика викладання предметів (дисциплін) фізико-математичного циклу в закладах освіти»;
- активне залучення до організації та проведення наукових заходів різних рівнів, зокрема семінарів, круглих столів, тренінгів;
- участь у написанні проєктної заявки та безпосередньої реалізації проєкту «Charging Station», створеного в межах програми UPSHIFT яку в Черкаській області реалізує ГО «Слов'янський культурний центр «Задзеркалля»», за підтримки ЮНІСЕФ та уряду Японії;
- менторська підтримка студентів молодших курсів, з якими здійснював наукову комунікацію, надавав поради щодо написання наукових публікацій, участі в конференціях тощо.

Особливої уваги заслуговує форма наукового керівництва, що реалізовувалась не в директивному, а в партнерському форматі. Викладачі виступали не лише як наставники, а як фасилітатори, співорганізатори досліджень, консультанти, рецензенти та мотиватори. Студент мав змогу самостійно обирати теми, формулювати дослідницькі завдання, пропонувати структуру майбутніх публікацій. Такий підхід забезпечував високий рівень академічної відповідальності та внутрішньої мотивації.

Таким чином, здобуте звання стало не випадковістю, а наслідком тривалої цілеспрямованої праці студента та його академічної й наукової взаємодії з викладачами, що ґрунтувалася на принципах педагогічного партнерства та спільному прагненні до результату.

Представлений досвід підтверджує, що педагогічне партнерство є дієвим інструментом формування успішного студента, здатного до академічного саморозвитку, наукового пошуку та суспільно корисної діяльності. Співпраця викладачів та студентів на засадах довіри, взаємної підтримки, визнання й поваги створює умови для глибокого занурення у дослідницький процес, усвідомлення його цінності та ролі у професійному становленні.

Здобуття почесного звання «Кращий студент-науковець Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини» в такому випадку не є лише результатом особистих зусиль студента, а й свідченням ефективності партнерської моделі освітньої взаємодії. Такий підхід варто розглядати як педагогічну практику, яку доцільно впроваджувати й поширювати в університетському середовищі для посилення ролі студентської науки, підтримки молодих дослідників та підвищення якості вищої освіти загалом.

Список використаних джерел

1. Голос Г. А. Педагогічне партнерство у ЗВО: доцільність і можливості. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2022. Вип. 3(140). С. 16–24.
2. Медведєва М. О. Фасилітація в освітньому процесі закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Věda a perspektivy*. 2023. № 11(30). С. 201–211.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ РОЗПОДІЛЕНЕ ЛІДЕРСТВО ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ НАВИЧОК КОМАНДНИЙ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідники вбачають зародження концепції розподіленого лідерства ще в II тисячолітті до н.е. (Oduro, 2024). Водночас на думку Р. Болден (Bolden, 2011) більшість сучасних науковців погоджуються, що ґрунтовний аналіз цього феномена розпочався у 1980-х роках, а його цілісне теоретико-емпіричне дослідження - вже на початку XXI століття.

Дослідниці В. Мартинюк та Н. Маркова зазначають, що сутність концепції розподіленого лідерства, авторами якої є Д. Бредфорд, А. Коен, полягає в «естафетному» переданні лідерства від одного члена команди до іншого залежно від домінуючої компетенції (Мартинюк, Маркова, 2023).

Зарубіжні науковці А. Harris (Harris, 2004) та J. Spillane (Spillane, 2005) наголошують що розподільне лідерство (англ. Distributed leadership) це концепція, згідно з якою лідерські функції не сконцентровані в однієї особи, а розподілені між членами організації чи колективу. Такий підхід передбачає участь усіх зацікавлених сторін у прийнятті рішень, плануванні діяльності та досягненні спільних цілей.

Науковці по-різному інтерпретують суть та зміст розподіленого лідерства. Зокрема, П. Гронн (Gronn, 2002) виокремлює три типи розподіленого лідерства: спонтанна співпраця, де формується команда фахівців, які мають різні знання, навички та досвід для вирішення однієї чи кількох конкретних завдань; інтуїтивні робочі відносини, де розподіл обов'язків між членами команди відбувається поступово; інституціоналізована практика, коли всередині команди створюються стабільні групи для вирішення конкретних проблем. Інша типологія розподіленого лідерства також має багато прихильників, одні з яких науковці J. MacBeath, G. Oduro та J. Waterhouse (MacBeath, Oduro, Waterhouse, 2004) які виокремлюють розподільне лідерство на: формальний розподіл – коли керівні функції офіційно делегуються іншим особам; прагматичний розподіл – коли лідерські ролі розподіляються між різними учасниками відповідно до потреб ситуації; стратегічне розподілення – коли до команди залучають нових людей із різноманітними знаннями, вміннями та ресурсами; поступовий розподіл – за якого лідерські якості формуються з досвідом і часом; опортуністичний розподіл – коли учасники команди добровільно беруть на себе додаткові обов'язки, що виходять за межі їхніх формальних повноважень; культурний розподіл – коли лідерські ролі природним чином переймають ті члени організації або групи, які мають авторитет чи вплив.

Звертаючи увагу на складності і суперечності поняття «розподільне лідерство», В. Мартинюк та Н. Маркова (Мартинюк, Маркова, 2023). Зазначають що спорідненість даного поняття є з такими, як «подільне лідерство»,

«демократичне лідерство», «лідерство співробітництва», «спільне лідерство», «колективне лідерство» та ін. Дослідниці акцентують увагу на особливості розподільного лідерства, яке полягає у «перенесенні уваги зі специфіки стилів керівництва, які визначаються якісними психологічними та поведінковими характеристиками формальних і неформальних лідерів, до ширшого та системного контексту, відмінною рисою якого є командна робота та колективна творчість» (Мартинюк, Маркова, 2023).

В своєму дослідженні С. Довбенко та Л. Прокопів впроваджуючи в практику роботи шкіл Карпатського освітнього простору основних принципів педагогіки партнерства, акцентувались на одному з яких є «розподілене лідерство (відповідальність за себе, право вибору та відповідальність за іншого): сучасна школа стає все більше активною, а тому виникає потреба в лідерах, які здатні чітко визначити та сформулювати місію, що сприятиме створенню атмосфери підтримки, розвитку і прогресу кожного учня. Розподілене лідерство передбачає формування рівноправних взаємин на кожному рівні: громада—школа; учитель—учень. Такі стосунки будуються на принципах партнерства, довіри і відкритості, умінні розподілити власні повноваження між учнями та батьками. Таким чином створюється єдина громадська культурна організація. Розподілене лідерство передбачає рівноправні взаємостосунки між певними структурними складовими управління сучасною школою: методичними об'єднаннями, учнівським самоврядуванням та батьківським активом тощо» (Довбенко, Прокопів, 2019)

Ми поділяємо думку науковця В. Мандрагеля який вважає, що «розподілене лідерство: не призначене для виявлення чи заміни індивідуального чи формального лідерства, воно орієнтоване на підвищення ролі соціальної взаємодії, ініціативи, креативності та самостійності, в той час воно націлене на покращення взаємодії членів команди, забезпечує єдність розуміння й застосування різноманітних мотиваційних механізмів, яке сприяє більшій згуртованості команди, адже розподілене лідерство здатне зменшити розрив між лідерами та командою, ініціювати бажання та спроби заохочувати членів колективу до розподілу функцій лідерства що передбачає різноманітність ролей, у соціальних контекстах і ситуаціях, які ґрунтуються на обов'язках та відповідальності, а не на посаді в організації» (Мандрагеля, 2022).

Реалізація концепції розподіленого лідерства як педагогічної умови розвитку навичок командної взаємодії старшокласників передбачає створення соціально-психологічно клімату, що сприяє всебічному розвитку особистості, створенню атмосфери довіри, відвертості, взаємо-підтримки, поваги, щирість, у якому відповідальність за організацію, прийняття рішень і досягнення спільної мети рівномірно розподіляється між усіма членами команди. Зауважимо, що на нашу думку ця концепція сприяє розвитку у здобувачів освіти лідерських якостей, відповідальності, ініціативності, а також розвиває навички кооперації, конструктивного діалогу та критичного мислення.

Зазначимо, що ефективними є форми організації, які передбачають регулярну зміну лідерських ролей у команді, що дозволяє кожному здобувачу освіти поступово набувати досвіду управління командою, прийняття рішень та відповідальності за результат.

На нашу думку, роль педагога в такій моделі змінюється: він стає не контролюючим суб'єктом, а фасилітатором процесу, який надає педагогічну підтримку та підтримує самостійність здобувачів освіти, сприяє рефлексії та створює умови для обміну думками, лідерськими функціями. Такий підхід забезпечує поступове формування розподіленої структури лідерства в учнівському колективі, в якій кожен учасник відчуває значущість власного внеску у спільну справу.

В контексті нашого дослідження дана педагогічної умови також можлива через впровадження моделей коучингу та наставництва, коли старшокласники отримують можливість передавати досвід молодшим учням. Це не лише сприяє розвитку їхніх управлінських навичок, а й зміцнює мотивацію до участі в командній взаємодії.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, вважаємо що впровадження педагогічної умови реалізації концепції розподілене лідерство в командній взаємодії старшокласників в освітній процес, сприяє всебічному розвитку особистості старшокласника, активізує його соціальну позицію, формує громадянську відповідальність і готує до ефективної командної взаємодії в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

- 1 Bolden R. Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*. 2011. Vol. 13. P. 251–269.
- 2 Gronn P. Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*. 2002. Vol. 13. P. 423–451.
- 3 Harris A. Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*. 2004. 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
4. MacBeath J., Oduro G.K.T. and Waterhouse J. *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership, 2004. 63 p.
- 5 Oduro G.K.T. Distributed leadership' in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16–18 September 2004.
- 6 Spillane J. P. Distributed Leadership. *The Educational forum*. V.69(2). 2005/ 143-150 p. DOI: 10.1080/00131720508984678
- 7 Довбенко С. Ю., Прокопів Л. М. Особливості впровадження педагогіки партнерства в Карпатському освітньому просторі. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1 С. 118-128. DOI <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-118-128>
- 8 Мандрагеля В. Розподілене лідерство як складова професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність педагога в умовах оновлення змісту освіти та вимог ринку праці. Матеріали V Всеукр. наук.-практ. конференції*, м. Вінниця, 27 січня 2022 р., Вінниця: ВСП «ВТЕФК КНТЕУ», ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2022. С. 169–171.
- 9 Мартинюк В., Маркова Н. Розподільне лідерство як принцип реалізації педагогіки партнерства. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 144. С. 177–184.

АКАДЕМІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Академічне партнерство - це поняття співпраці між освітніми, науковими чи іншими організаціями з метою досягнення спільних цілей у галузі освіти, науки, досліджень та інновацій. Ця співпраця може бути в різних формах, такі як: академічна мобільність студентів або викладачів, спільні навчальні програми. Існують два види компетентностей такі як “hard skills” або “soft skills”. “Hard skills”- це такі компетентності, знання, вміння, навички що можна об’єктивно оцінити. Наприклад, знання мови, предмету, вміння використовувати мови програмування для написання програм. “Soft skills”, або “м’які навички” є більш загальними і неспецифічними, що не мають універсального поняття чи конкретного списку компетентностей. Можна виділити такі компетентності як базові комунікативні навички, що включають в себе активне слухання, міміка, тобто розвинуті соціальні навички, також включає в себе критичне мислення, пошук інформації.

Для педагога є дуже важливими комунікативні навички, що можуть допомогти з взаємодією особами учасниками освітнього процесу, для налагодження освітнього процесу, бо в теперішній час розвитку технологій, де завдяки широкому поширеності інтернету, доступ до інформації, можна знайти і отримати досить легко. В Україні в процесі освіти, вчитель був як особа, що надає інформацію, але як зазначено вище через розвиток технологій, акцент зміщується в більше як організатора і керівника освітнього процесу, через що м’які навички мають досить широке застосування в цій професії. Особливо, комунікативні навички, так як організація дисципліни, налагодження комфортного для проведення освітнього процесу відносин з учнями є важливим, вміння зацікавити предметом, створення умов для отримання поваги учнів, полегшує проведення освітнього процесу. Також досить важливою м’якою навичкою є емоційний інтелект, що допомагає створити довірливу атмосферу, що також полегшує проведення освітнього процесу (Глейзер, Говорова, Слинченко, 2022).

Академічне партнерство, також в себе включає співпрацю закладу вищої освіти і закладу загальної середньої освіти, що може бути як наприклад, відправлення студента на проходження практики різних видів, такі як навчальна, виробнича. Така практика, якщо навчальна дає змогу наочно бачити роботу педагога і отримувати досвід за спостереженням ведення навчального процесу, що дає змогу для отримання корисних навичок. Виробнича практика дає змогу проводити і організовувати навчальний процес, що допомагає отримати досвід зі встановленням і організацією стосунків педагог-учень, що допомагає отримати комунікативні навички, що є формуванням м’яких навичок. Критичне мислення розвивається внаслідок рефлексії і створенням висновків практики. Отже

співпраця зі школами як частина академічного партнерства, є дуже важливою частиною в плані формування майбутніх педагогів, що дає змогу отримати практичні навички і знання для майбутнього педагога. Також прикладом академічного партнерства, що є досить розвинутим та можна назвати програму Еразмус - що є програмою Європейського союзу по обміну студентів і викладачів країн ЄС і деяких Європи, що забезпечує обмін інформацією, досвідом і навичками між університетами Європи і України.

Академічне партнерство є досить важливим чинником формування навичок для майбутнього педагога, через отримання досвіду, знань і навичок через можливі практичні висновки і знання.

Список використаних джерел

1. Глейзер Н. В., Говорова Т. С., Слинченко В. І. Soft skills сучасного педагога. *Наумовські читання : зб. тез доп. XIX наук.-метод. конф. здобувачів вищ. освіти та мол. учених*, м. Харків, 23–24 листоп. 2021 р. / укл.: Пономарьова Н. О., Андрієвська В. М., Водолаженко О. В. Харків, 2022. С. 269.
2. Біляковська О. “Soft skills” як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Rocznik Polsko-Ukraiński*. 2018. Т. 20. S. 178–179.

Чуженкова Діана Сергіївна

РОЛЬ НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Професійне становлення майбутнього педагога є складним, тривалим та багатоаспектним процесом, який охоплює не лише засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь, а й особистісне зростання, розвиток фахової самосвідомості, набуття соціального досвіду та внутрішнє прийняття цінностей педагогічної діяльності. Важливою умовою ефективної підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності є наставництво — форма педагогічної взаємодії, що забезпечує супровід здобувача вищої освіти досвідченим педагогом, сприяючи його успішній адаптації, професійному зростанню та самореалізації.

Наставництво у педагогічній освіті можна визначити як систему цілеспрямованої, методично організованої допомоги з боку досвідченого педагога у становленні майбутнього фахівця. Воно базується на принципах гуманізму, індивідуального підходу, взаємоповаги, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підтримки професійного розвитку. Наставник виконує функцію провідника у професійний світ, допомагаючи студенту орієнтуватися у складних освітніх ситуаціях, критично оцінювати себе і власну діяльність, приймати відповідальні рішення.

Основними завданнями наставництва в системі підготовки педагогічних кадрів є: забезпечення умов для формування мотивації до професійної діяльності, розвиток фахових компетентностей, підтримка в процесі педагогічної

практики, допомога в аналізі й рефлексії професійного досвіду, стимулювання до саморозвитку та самонавчання.

Особливого значення наставництво набуває у період проходження студентами педагогічної практики. Саме під час практичної діяльності майбутні педагоги вперше застосовують теоретичні знання в умовах реального освітнього середовища, взаємодіють з учнями, складають навчальні програми, аналізують результати своєї праці. У цьому процесі виникають труднощі — як методичного, так і психологічного характеру. Саме тут важлива участь наставника, який здатен надати своєчасну пораду, допомогти у вирішенні проблемних ситуацій, підтримати морально і професійно.

Наставництво сприяє створенню безпечного освітнього середовища для студента, у якому можливо без страху помилитися, обговорити невдачі, скоригувати дії. Це створює умови для ефективного набуття досвіду, розвитку педагогічної інтуїції та вміння аналізувати власну діяльність. Також важливою є функція моделювання: наставник своїм прикладом демонструє зразки професійної поведінки, що сприяє формуванню у студента власного стилю викладання та педагогічної культури.

Серед ефективних форм наставництва виділяють:

1. Класичну модель наставництва, коли студент співпрацює з викладачем або досвідченим вчителем, який системно супроводжує його професійний розвиток.

2. Горизонтальне наставництво, або модель «рівний рівному», що передбачає взаємну підтримку між студентами різних курсів або рівнів підготовки.

3. Цифрове наставництво, у якому взаємодія здійснюється за допомогою електронних платформ, що дозволяє організовувати підтримку дистанційно, у зручному форматі.

4. Колективне наставництво, за якого студент отримує підтримку не від однієї, а від декількох осіб (викладач, куратор практики, керівник освітнього проєкту), що дозволяє забезпечити різнобічну допомогу.

Наявність наставника позитивно впливає на рівень академічної успішності студента, його психологічну стійкість, готовність до викладання та професійну самооцінку. Студенти, які мали досвід наставницької підтримки, демонструють вищу впевненість у власних силах, більш стійку мотивацію до педагогічної діяльності, краще справляються з викликами практики.

Особливе значення має не лише професійна підготовка наставника, але й його особистісні якості — емпатія, терпіння, толерантність, здатність до активного слухання, бажання ділитися досвідом. Наставник має не нав'язувати думку, а стимулювати до самостійного пошуку рішень, аналізу та самоусвідомлення.

Процес наставництва в освітньому середовищі має бути чітко організованим і структурованим, щоб забезпечити максимальну ефективність і досягнення поставлених цілей. Наставництво не є спонтанною чи хаотичною

діяльністю — це цілеспрямований процес, що включає декілька взаємопов'язаних етапів, кожен із яких відіграє важливу роль у формуванні позитивного досвіду студента.

- Першим етапом є встановлення контакту між наставником і студентом. На цьому етапі закладається основа для довірливих і відкритих взаємин. Наставнику важливо проявити щирий інтерес до особистості студента, створити атмосферу прийняття та підтримки. Від того, наскільки ефективно буде встановлено первинний контакт, значною мірою залежить подальша продуктивність взаємодії.

- Другим етапом є аналіз потреб студента. Наставник має уважно вислухати студента, зібрати інформацію про його сильні сторони, труднощі, очікування та амбіції. Це дозволяє чітко визначити ті сфери, у яких студенту необхідна допомога, супровід або додаткова мотивація. Аналіз потреб може здійснюватися через бесіди, анкетування, спостереження за навчальною діяльністю.

- Третій етап передбачає розробку індивідуального плану взаємодії. Спільно зі студентом наставник формулює конкретні завдання, визначає мету наставництва, терміни, форми та частоту зустрічей. Важливо, щоб план був гнучким, адаптованим до реальних обставин та рівня підготовки студента. Такий підхід допомагає зробити процес наставництва цілеспрямованим і прозорим.

- Четвертий етап — це реалізація супроводу. Наставник здійснює регулярну взаємодію зі студентом, яка може включати консультації, участь у практичних заняттях, спільне обговорення навчальних і життєвих ситуацій. Важливим є не лише передача знань і досвіду, але й формування навичок самостійного мислення, критичного аналізу та відповідального ставлення до навчання.

- Нарешті, п'ятий етап — рефлексія та оцінювання результатів. Наставник разом зі студентом аналізує досягнення, труднощі, що виникли, та способи їх подолання. Визначаються позитивні зміни, а також напрями подальшого розвитку. При потребі вносяться корективи в план роботи, щоб наставництво залишалось ефективним і мотивуючим.

У вищих педагогічних закладах наставництво має стати не епізодичною діяльністю, а частиною освітньої стратегії. Доцільно створювати наставницькі програми, організовувати тренінги для потенційних наставників, забезпечувати методичну підтримку, стимулювати участь у наставницьких проєктах.

Наставництво також відповідає викликам сучасної освіти: цифровій трансформації, необхідності інклюзивного підходу, швидких змін в освітньому середовищі. Наставник стає не тільки джерелом досвіду, а й провідником інновацій, допомагає студенту орієнтуватися в нових педагогічних реаліях.

У контексті реалізації концепції Нової української школи наставництво виступає одним із механізмів формування вчителя-лідера, здатного до критичного мислення, командної роботи, саморозвитку. Саме у взаємодії з

досвідченим наставником студент краще усвідомлює роль вчителя як агента змін у суспільстві.

Отже, наставництво є ефективною педагогічною технологією, яка забезпечує професійне становлення студента педагогічної спеціальності через підтримку, супровід, розвиток особистісних і фахових якостей. Його впровадження у практику закладів вищої педагогічної освіти сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх учителів, зміцненню зв'язку між теорією і практикою, формуванню відповідального і свідомого ставлення до педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Кузьміна Н. В. Професіоналізм діяльності викладача і майстра виробничого навчання. М.: Вища школа, 1990.
2. Малигіна О. В. Наставництво як засіб професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019.
3. Крамушенко Л. М. Формування готовності студентів до педагогічної діяльності в процесі наставництва. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського*. 2020.
4. Пушкарьова Н. П. Психолого-педагогічні умови ефективного наставництва у педагогічній освіті. *Освітологічний дискурс*. 2021.

Шкаріна Алла Володимирівна

ВИКЛАДАЧ І СТУДЕНТ: ПАРТНЕРСТВО У РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ

У сьогоденній спільноті освітній процес займає значну ланку в якій відбуваються динамічні зміни та технологічні прориви, що потребують постійної адаптації, де звична модель взаємовідносин між викладачем та студентом, пов'язана на односторонній передачі знань стає все менш доцільною та ефективною. Водночас значного укорінення набуває парадигма партнерства, що в своєму осередку передбачає значку співпрацю, активні дії, взаємоповагу між сторонами та головне спільну відповідальність, що супроводжується цілеспрямованістю взаємозбагачення від малого до великого, тобто безпосередньо всіх учасників процесу. Такий освітній процес загалом підвищує якість навчання з гармонійним розвитком педагогічної майстерності та професіоналізму викладача у професійній діяльності, нового відображення у ставленні студента до формування важливих життєвих компонентів, що виходить за межі устаткованих академічних знань (Бондар В. 2012).

Як вже всі звикли, викладач безпосередньо сприймається, як основне та об'єктивно правдиве джерело знань, студент в свою чергу виступає у ролі пасивного отримувача знань та інформації із основним завданням засвоєння та застосування у практиці отриманих знань. Зазначена модель освітньої співпраці мала ефективність, однак враховуючи сьогодення, в якому доступ до інформації

та отримання знань не обмежений, дана модель є застарілою, а роль викладача починає поступово зазнавати трансформації (Бондар В. 2012) .

Беручи парадигму партнерства, викладач залишає місце освітнього хабу. Він перетворюється у: наставника, дослідника та практика, архітектора освітнього досвіду, партнер у освітньому процесі.

В свою чергу, студент перестає бути об'єктом педагогічного впливу, він стає повноправним об'єктом освітньої діяльності. Це передбачає:

- Активну участь: Мається на увазі, що студент не тільки слухає, а й бере активну участь, висвітлює свої гіпотези, дискутує, ставить питання, створює проекти та досліджує.
- Відповідальність та самостійність: Студент відповідає за своє навчання, планує свій робочий день, цікавиться додатковими джерелами інформації, і в кінцевому етапі підводить підсумки прогресу та корегує деталі освітнього процесу.
- Креативність та зацікавленість: Створює та пропонує яскраві ідеї, які можуть зацікавити аудиторію людей, підходить до цього з незвичайним підходом та втілює свої ідеї в життя.
- Рефлексивність: Проводить повний аналіз того, чого навчився, оцінює свої сильні та слабкі сторони, ставить певні цілі на майбутнє.

Партнерство з викладачем, для студента, є основним та ключовим фактором, що стає основною для перетворення студента у майбутнього фахівця та професійну особистість. Онови цього підходу сприяють формуванню "навичок майбутнього" це: критичне мислення та інноваційний підхід, навички комунікації, командна робота та співпраця, вміння вирішувати проблеми (Кузьмінський А. 2005); розвиток самостійності та відповідальності (вміння планувати майбутню діяльність, керувати наявним часом та встановлення пріоритетів; прояв ініціативи та лідерства: вивчення уміння застосувати навички ініціативи – лідерства, надання пропозицій та шляхів вирішення встановлених питань; відповідальність за власний освітній шлях: успіх студента у навчанні залежить від нього самого, що змушує проявляти активність; підвищенню внутрішньої мотивації та самореалізації (цінування отриманих знань: зріст зацікавленості у отриманні знань, через розуміння їх подальшого використання у практиці; прояв потенціалу: реалізація власних ідей та праця над власними новітніми проектами із отримання досягнень; ідентичності у професійній діяльності: розуміння партнерства у майбутній професії та відповідальність у особистому розвитку); адаптації до змін та навчанню протягом життя (мислення в різних напрямках: адаптація до різних ситуацій та нових умов праці; прагнення до саморозвитку: розуміння потреби постійного удосконалення знань та вмінь).

Набуті студентом якості стають міцним фундаментом для майбутньої успішної кар'єри у майбутній професійній діяльності, тим самим студент отримує не лише диплом, а має можливість стати професіоналом у майбутній професії (Кремень В. 2008)

Фундаментом партнерства між викладачем та студентом, є встановлення відповідних умов.

- створення сприятливої атмосфери;
- довіра та відкритість спілкування: надання студентом вільно висловлювати думки, задавати питання та критикувати, доступ до діалогу;
- взаємоповага: повага до кожного студента, підтримання його власної думки та аналіз помилок;
- відсутність страху перед помилками: помилки студента є частиною його навчання, відсутність покарання. (Кузьмінський А. 2005)

Таким чином, партнерство між студентом і викладачем є глибокою трансформацією філософії освіти. Це процес, де йде перехід від передачі знань до створення знань, підлягають дослідженню та застосовуються в групі. Такий підхід дозволяє викладачу і студенту бути рівноправними партнерами у процесі пізнання. Партнерство є ключем удосконалення освітнього процесу, що поліпшує взаємовідносини між викладачем та студентом, відкриває нові методи та шляхи для поліпшення існуючих та відкриття нових технологій і процесів. Партнерство – це інвестиція у майбутнє людства, що є основою процвітання будь-якої держави

Список використаних джерел

1. Бондар, В. І. (2012). Педагогічна майстерність: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури.
2. Зайченко, І. В. (2009). Педагогіка: Навчальний посібник. Київ: Освіта.
3. Кремень, В. Г. (ред.) (2008). Філософія освіти: Навчальний посібник. Київ: Знання.
4. Кузьмінський, А. І. (2005). Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. Київ: Знання.

Шостак Євгенія Юріївна

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ: МАЙСТЕРНІСТЬ ВЗАЄМОДІЇ

У сучасних умовах оновлення змісту освіти, що відбувається в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа» (2017), дедалі більшої ваги набуває особистісно-орієнтована парадигма навчання, яка передбачає активну участь учня в освітньому процесі на засадах діалогу, співпраці та взаємоповаги. Освітні трансформації, спрямовані на формування компетентнісного підходу, зумовлюють необхідність переосмислення ролі педагога – з транслятора знань до фасилітатора, партнера, наставника.

Особливо актуальним це питання постає у сфері фізичного виховання, де міжособистісна взаємодія є не лише засобом досягнення освітніх цілей, а й ключовим чинником формування цінностей здорового способу життя, розвитку емоційної та соціальної компетентностей здобувачів освіти (Левківський, 2021). У цьому контексті педагогіка партнерства розглядається як сучасна гуманістична освітня модель, здатна забезпечити ефективну професійну

взаємодію між учителем фізичної культури та учнями на засадах довіри, взаємної відповідальності й активної суб'єктності обох сторін (Кизим, 2020).

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою у професійному переосмисленні педагогічної майстерності вчителя фізичної культури крізь призму партнерських взаємин, що відповідає викликам освітньої реформи, сучасним запитам учнівської молоді та потребам розбудови здоров'язбережувального середовища в закладах освіти.

Незважаючи на наявність теоретичних розвідок щодо педагогіки партнерства, її впровадження у фізичне виховання досі залишається обмеженим. Традиційна авторитарна модель взаємодії, яка базується на ієрархічному контролі та стандартизованому підході до організації занять, не враховує потреб учнів у діалозі, свободі вибору, емоційному контакті та суб'єктності у прийнятті рішень. Це ускладнює реалізацію виховного потенціалу фізичної культури, а також знижує мотивацію до участі в руховій активності, що підтверджується результатами низки емпіричних досліджень (Коваль, 2020; Смолярчук, 2022).

У цьому контексті проблемним полем є потреба в інтеграції діалогової, партнерської моделі взаємодії у фізичне виховання, яка ґрунтується на засадах співробітництва, спільного планування, емоційного залучення та педагогічної рефлексії. Особливого значення набуває розвиток педагогічної майстерності вчителя як здатності забезпечити відкриту комунікацію, сформувати атмосферу підтримки та створити умови для особистісного зростання кожного учня через рухову активність.

Поняття «педагогіка партнерства» є складовим елементом сучасної гуманістично-зорієнтованої освітньої парадигми, що ґрунтується на визнанні суб'єктності кожного учасника освітнього процесу. У науковій літературі педагогіка партнерства розглядається як система взаємовідносин, у якій педагог і здобувач освіти виступають рівноправними учасниками навчально-виховного процесу, об'єднаними спільною метою, відповідальністю, взаємною повагою та відкритим діалогом (Гуревич, 2019; Кизим, 2020).

Сутнісними ознаками партнерської взаємодії в педагогічному середовищі є:

- довіра як фундаментальна передумова психологічної безпеки та відкритості;
- повага до особистості кожного учня, його прав, потреб і можливостей;
- діалог як провідна форма комунікації, що передбачає не лише обмін інформацією, а й спільне осмислення досвіду;
- взаємна відповідальність за результат освітньої взаємодії, розподілена між усіма учасниками процесу (Коваль, 2020).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ідеї партнерства в освіті розвивалися в межах таких педагогічних напрямів, як демократична освіта (Дж. Дьюї), гуманістична педагогіка (К. Роджерс, Ш. Амонашвілі), діалогова педагогіка (М. Бахтін, Є. Бондаревська), педагогіка співпраці (І. Якиманська, О.

Сухомлинська). В українському освітньому просторі концептуальні підходи до партнерської моделі викладено в нормативних документах МОН, зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті базової середньої освіти.

Кизим Н. (2020) визначає педагогіку партнерства як цілісну систему взаємодії, що забезпечує формування соціальної компетентності учнів, розвиток критичного мислення та здатності до самореалізації. Гуревич Р. (2019) наголошує, що партнерство в освіті не є інструментом впливу, а способом буття у спільній діяльності, де педагог виступає не лідером, що керує, а координатором і помічником у зростанні особистості.

У фізичному вихованні реалізація партнерського підходу має специфічні особливості. По-перше, навчально-виховний процес у цьому контексті значною мірою базується на тілесній взаємодії, руховій активності та груповій динаміці. Це вимагає від учителя фізичної культури не лише професійної компетентності, а й високого рівня емоційного інтелекту, вміння налагоджувати безпечне, довірливе середовище для учнів (Левківський, 2021).

По-друге, педагогіка партнерства у фізичному вихованні передбачає активне залучення батьків до організації спільних заходів, участі в змаганнях, днів здоров'я, проєктів із розвитку рухової культури. Такі практики сприяють зміцненню зв'язку «школа – сім'я», забезпечують цілісну підтримку фізичного розвитку дитини та посилюють ефект виховного впливу (Смолярчук, 2022).

По-третє, взаємодія між педагогами в межах шкільного колективу (учитель фізкультури – класний керівник – соціальний педагог – адміністрація) також має ґрунтуватися на принципах партнерства. Спільне планування освітніх подій, міждисциплінарні проєкти, взаємне наставництво підвищують професійну ефективність, а також формують в учнів уявлення про єдність педагогічного впливу як системи.

Отже, педагогіка партнерства у фізичному вихованні реалізується як у площині «вчитель – учень», так і у вимірах «вчитель – батьки» та «вчитель – колеги», формуючи розгалужену мережу педагогічної взаємодії, яка підсилює виховний потенціал фізичної культури.

Педагогічна майстерність вчителя фізичної культури є не лише професійною якістю, а й визначальним чинником ефективності партнерської взаємодії в освітньому середовищі. Вона забезпечує створення умов для суб'єкт-суб'єктного спілкування, в якому учень сприймається не як об'єкт впливу, а як активний учасник і співтворець навчального процесу (Левківський, 2021).

Майстерність педагога у контексті педагогіки партнерства виявляється передусім у комунікативній, емоційній та мотиваційній компонентах.

Комунікативна компетентність учителя включає вміння встановлювати відкритий діалог з учнями, чітко формулювати очікування, надавати зворотний зв'язок у конструктивній формі. Вона вимагає також здатності адаптувати стиль спілкування залежно від віку, індивідуальних особливостей та емоційного стану дитини (Коваль, 2020).

Емоційна компетентність передбачає здатність до емпатії, емоційного самоконтролю, вміння створити підтримувальну атмосферу в групі, уникати конфронтації та регулювати міжособистісні конфлікти. Цей компонент є ключовим у процесі формування довіри, що лежить в основі партнерської взаємодії.

Мотиваційна компетентність педагога виявляється у здатності надихати учнів на активну участь у заняттях, пояснювати значення фізичної активності для особистісного розвитку, демонструвати власний приклад здорового способу життя, а також диференціювати підхід до мотивації залежно від особливостей групи (Кизим, 2020).

Невід'ємним аспектом педагогічної майстерності є стиль педагогічного спілкування, який має прямий вплив на навчальну мотивацію учнів. Авторитарний стиль, що характеризується надмірною жорсткістю, ієрархічністю і знеціненням ініціативи учня, часто призводить до зниження інтересу до занять, формального ставлення до рухової активності та підвищення тривожності. Навпаки, демократичний і партнерський стилі спілкування сприяють формуванню в учнів позитивного ставлення до вчителя, підвищенню рівня залучення та самореалізації (Смолярчук, 2022).

Практика свідчить, що вчителі фізичної культури, які володіють елементами партнерського стилю, активніше залучають учнів до рефлексії після занять, обговорення вправ, спільного планування уроків. Наприклад, у рамках дослідницького проєкту, реалізованого у закладах загальної середньої освіти Львівської області, вчителі, які застосовували техніку «діалогу на рівних» і групову постановку цілей, досягали вищого рівня емоційної залученості учнів, ніж ті, хто дотримувався традиційно-авторитарної моделі (Демченко, 2022).

До успішних прикладів партнерської взаємодії належать:

- використання «договірних занять», коли учень має змогу вибрати формат активності (наприклад, ігрові або функціональні вправи);
- спільне формулювання правил поведінки під час гри або змагання;
- інтеграція рефлексивних методів, зокрема щоденників фізичної активності чи коротких опитувань після уроку щодо емоційного стану.

Таким чином, педагогічна майстерність є системоутворювальним елементом, що забезпечує реалізацію педагогіки партнерства у фізичному вихованні. Її ключові компоненти – комунікативна, емоційна та мотиваційна – дозволяють створити середовище, в якому учні відчують себе почутими, значущими та залученими до освітнього процесу. Стиль спілкування педагога має вирішальне значення для формування навчальної мотивації, а практики партнерської взаємодії слід розглядати як ефективні інструменти розвитку не лише фізичних, а й соціальних компетентностей учнів.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Педагогіка партнерства в новій українській школі. *Педагогічний дискурс*. 2019. № 27. С. 15–21.
2. Демченко Т. Ю. Педагогічна майстерність у вимірах сучасної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. № 1. С. 112–117.

3. Кизим Н. М. Партнерська взаємодія в системі фізичного виховання школярів. *Молодий вчений*. 2020. № 5. С. 129–133.
4. Левківський Ю. І. Професійна майстерність учителя фізичної культури в контексті педагогіки партнерства. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2021. № 3. С. 77–83.
5. Коваль О. С. Психолого-педагогічні засади формування партнерства в освітньому середовищі. *Освітній простір України*. 2020. № 2. С. 48–54.
6. Смолярчук Н. В. Партнерська педагогіка у фізичному вихованні: теорія і практика. *Педагогічні науки*. 2022. № 102. С. 112–117.

Секція 5. Освітні інновації та орієнтири професійного розвитку сучасного педагога

Батієвська Тетяна Вікторівна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Впровадження освітніх інновацій у підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва є ключовим чинником формування професійних якостей, які відповідають потребам сучасного суспільства. Такий підхід сприяє модернізації освітньої системи та переходу її на якісно новий рівень.

Наукові дослідження підтверджують, що застосування інноваційних технологій значно підвищує ефективність навчального процесу. Вони забезпечують більш продуктивне використання психолого-педагогічних методів, сприяють переходу від репродуктивного засвоєння знань до розвитку вмінь самостійного пошуку та опрацювання нової інформації. Крім того, інноваційні підходи розширюють можливості для особистісного і професійного зростання здобувачів освіти, активізуючи їхній творчий потенціал.

Соціальні засади інноватики, теорія освітньої інноватики, науково-педагогічні основи впровадження інновацій в освіті, а також розвиток інноваційного освітнього простору є предметом досліджень таких науковців, як І. Дичківська, О. Зелена, В. Кремень, В. Паламарчук. Інноваційні підходи до підготовки фахівців досліджують Л. Гур'є, В. Євтушевський, А. Колот О. Матвієнко та ін.

Використання інновацій у сфері освіти є однією з найобґрунтованіших і закономірних тенденцій сучасності, оскільки педагогічна інноватика випереджає інноваційні процеси в технічній сфері та матеріальному виробництві. Стратегія впровадження інновацій у сучасній вищій освіті передбачає суттєву реорганізацію існуючих педагогічних систем, глибоке осмислення пріоритетів, цілей і змісту освіти на засадах гуманізації та модернізації. Це зумовлює докорінний відхід від традиційних стереотипів, неефективних шаблонів і форм навчання на користь творчого, інноваційного та сучасного підходу до проектування педагогічного процесу.

Загалом інновації відіграють ключову роль у розвитку освіти та в реалізації конкретних завдань навчального процесу. Вони виявляються в постійному оновленні та трансформації ідей і підходів в освітньому середовищі, що веде до суттєвих змін у самій системі освіти. Інновація — це принципово нова ідея чи форма освіти, яка суттєво змінює традиційні підходи до навчання. Інновації також варто розглядати як зміни у педагогічній практиці та системах, які стосуються як окремих її елементів, так і структури загалом.

Серед непередбачуваних інноваційних змін в освітній системі особливе місце посідає впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Глобальна інформатизація всіх рівнів освіти стала закономірним явищем, що супроводжує становлення інформаційного суспільства — нового етапу розвитку людства. В умовах цієї епохи вже не викликає сумнівів важливість володіння актуальною інформацією, швидкого її обміну, оперативного оновлення знань, а також формування потреби в самостійному здобутті й застосуванні інформаційних ресурсів для прийняття ефективних рішень.

Окрім того, змінюється уявлення про цілі освіти — на перший план виходить не просто процес отримання знань та наростаюча їх сума, а вміння застосовувати ці знання та формування діяльнісних умінь орієнтуватися в інформаційному просторі. Сьогодні якість освіти тісно пов'язують із конкурентоспроможністю фахівця та рівнем його компетентності. Це насамперед передбачає здатність ефективно працювати з інформацією, приймати самостійні та обґрунтовані рішення, а також постійно оновлювати знання. У цьому контексті важливим чинником, що суттєво впливає не лише на освітні технології, а й на зміст освіти, стала активна інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій. Це явище є об'єктивним наслідком глобальної інформатизації суспільства.

Інформатизація освіти передбачає впровадження комплексу методів, процесів та програмно-технічних засобів, спрямованих на збирання, обробку, збереження, поширення та ефективне використання інформації в інтересах усіх учасників освітнього процесу. Її ключова мета — інтенсифікація інтелектуальної діяльності за допомогою сучасних інформаційних технологій.

У системі вищої педагогічної освіти процес інформатизації значною мірою охоплює підготовку майбутніх фахівців, що зумовлено необхідністю вирішення низки актуальних завдань.

До соціально-економічних завдань належить підвищення якості професійної підготовки студентів за рахунок використання потенціалу сучасних інформаційних технологій, а також формування у них навичок компетентного користування інформаційними ресурсами.

Філософський аспект передбачає формування у майбутніх фахівців цілісного наукового світогляду, здатності до рефлексії, а також досвіду емоційно-ціннісного ставлення до знань як суспільної та особистісної цінності.

У контексті науково-педагогічних завдань особливе значення має застосування інформаційних технологій для розв'язання психолого-педагогічних проблем, зокрема — для розвитку навичок проведення експериментально-дослідної діяльності. Крім того, інформаційні технології виступають ефективним інструментом у навчальній, науково-дослідній та управлінській діяльності закладу вищої освіти.

На нашу думку, підвищення ефективності організації навчального процесу на основі інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає реалізацію кількох практичних напрямів.

Перш за все, йдеться про забезпечення формування професійних умінь засобами інформаційних технологій у процесі викладання базових фахових дисциплін професійного циклу. До таких дисциплін належать «Історія образотворчого мистецтва», «Основи композиції», «Основи кольорознавства», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Художня графіка», «Методика викладання образотворчого мистецтва та мистецької освітньої галузі», «Рисунок», «Живопис», «Скульптура та пластична анатомія» та інші.

Другим важливим напрямом є інтеграція дисциплін, орієнтованих на інформаційно-графічні та арт-технології, серед яких варто виокремити як обов'язкові, так і вибіркові курси. До першої групи належить, зокрема, навчальна дисципліна «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті та мистецтві». Серед вибірових курсів доцільним є впровадження таких, як «Комп'ютерна графіка», «Комп'ютерний дизайн», «Комп'ютерний дизайн художньої продукції» тощо.

Зазначені напрями сприяють не лише удосконаленню професійної підготовки майбутніх педагогів-художників, а й формуванню в них цифрової грамотності, необхідної для ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Слід звернути увагу на те, що опанування культури комп'ютерного дизайну та художнього проектування є складним та багатогранним процесом, що потребує від здобувачів освіти сформованого комплексу професійних знань і навичок. У контексті опанування інформаційних арт-технологій виокремлюються такі основні вимоги:

- володіння навичками роботи в операційних системах та розуміння принципів організації файлової структури й управління комп'ютерними даними;
- знання основ взаємодії з периферійними пристроями, зокрема монітором, сканером, принтером, графічним планшетом;
- усвідомлення фундаментальних принципів цифрової графіки, способів кодування, збереження та передачі графічної інформації;
- практичне володіння базовими програмними засобами комп'ютерної графіки, необхідними для реалізації художніх і дизайнерських проєктів.

Відповідність цим вимогам сприяє формуванню в майбутніх фахівців необхідної цифрової компетентності, що є ключовою для ефективної професійної діяльності в сучасному інформаційному та освітньому середовищі.

Таким чином, інтеграція інноваційних, зокрема інформаційних технологій, у навчальну діяльність виступає важливим чинником, що сприяє розвитку композиційно-образного мислення у студентів. Це, у свою чергу, забезпечує ефективне формування творчої та висококультурної особистості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, здатного адаптуватися до сучасних освітніх викликів і впроваджувати інноваційні підходи в педагогічній практиці.

Список використаних джерел

1. Батієвська Т. В. Використання засобів інформаційних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2021. №23. С. 126-136.

2. Гавриляк І. С. Ідеї становлення освітніх інновацій в сучасній Україні. *Молодий вчений*. 2018. №3.1. С. 23-26.
3. Костюк Л. І. *Інновації в освіті: проблеми теорії та практики*. Львів: Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2020.

Бездєнєжних Марина Ігорівна

РОЛЬ САМООСВІТИ ТА САМОРОЗВИТОК В ПІДВИЩЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

У сучасних умовах реформування освіти та впровадження нових підходів до навчально-виховного процесу особливої ваги набуває питання професійної майстерності педагога. Успішне виконання професійних обов'язків викладачем у ХХІ столітті вимагає не лише глибоких знань у своїй галузі, а й постійного самовдосконалення, здатності адаптуватися до змін, критично мислити, бути комунікабельним, відкритим до нового досвіду. Одним із ключових чинників, що сприяють зростанню професійного рівня викладача, є самоосвіта та саморозвиток.

Самоосвіта — це цілеспрямоване, систематичне набуття нових знань, умінь і навичок поза межами формальної освіти. Саморозвиток — більш широке поняття, яке охоплює не лише професійний, а й особистісний розвиток, включаючи формування цінностей, світогляду, навичок емоційного інтелекту та соціальної взаємодії. Ці два процеси тісно пов'язані та взаємодоповнюють один одного, утворюючи основу для постійного зростання викладача як особистості та фахівця.

Успішна педагогічна діяльність передбачає не тільки володіння методикою викладання, але й здатність працювати з новітніми освітніми технологіями, враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, бути психологічно гнучким, толерантним та готовим до інновацій. Самоосвіта дозволяє викладачу не відставати від тенденцій розвитку науки, оновлювати свої знання, інтегрувати сучасні підходи у власну практику. Наприклад, ознайомлення з новими цифровими інструментами, методиками дистанційного навчання або інклюзивної освіти допомагає зробити навчання більш ефективним та доступним.

Значну роль у саморозвитку викладача відіграє рефлексія — здатність аналізувати власну діяльність, визначати її сильні та слабкі сторони, шукати шляхи для вдосконалення. Регулярне самооцінювання результатів своєї роботи сприяє усвідомленню професійних труднощів та пошуку ефективних шляхів їх подолання. Викладач, що рефлексує, не лише покращує свою діяльність, а й демонструє приклад здобувачам освіти, формуючи у них відповідальне ставлення до навчання та особистого розвитку.

Серед основних форм самоосвіти можна виділити: читання наукової та методичної літератури, участь у вебінарах, тренінгах, професійних спільнотах, ведення професійного блогу, вивчення нових мов чи ІТ-інструментів. Не менш

важливою є участь у педагогічних експериментах, проєктах, конференціях, що дозволяє викладачу інтегруватися в професійне середовище, обмінюватися досвідом, розвивати критичне мислення та навички презентації результатів своєї діяльності.

Варто зазначити, що процес самоосвіти має бути системним і планомірним. Розробка індивідуальної програми професійного розвитку дозволяє викладачу краще організувати свою діяльність, визначити коротко- та довгострокові цілі, обрати оптимальні ресурси для їх досягнення. Важливою умовою успішної самоосвіти є внутрішня мотивація педагога, його бажання вдосконалюватися, досягати нових професійних вершин.

Професійна майстерність викладача — це інтегративна якість, яка включає: глибокі знання предмета; високу педагогічну культуру; мотивацію до постійного вдосконалення; здатність адаптуватися до змін; уміння зацікавити й надихнути здобувачів освіти. У контексті сучасних викликів, зокрема цифровізації освіти, інтеграції викладачів у європейський освітній простір, потреба в саморозвитку та самоосвіті стає особливо актуальною. Вони забезпечують гнучкість, адаптивність, здатність працювати в умовах невизначеності — ті якості, які сьогодні є ключовими у професії викладача.

Самоосвіта та саморозвиток є невід’ємними складовими професійного зростання сучасного викладача. Вони дозволяють йому бути конкурентоспроможним, ефективним, творчим і відкритим до змін. Формування навичок самонавчання, критичного мислення, готовності до постійного вдосконалення — це не лише вимога часу, але й внутрішня потреба викладача, що прагне стати справжнім майстром своєї справи. Лише такий викладач може бути авторитетом для своїх здобувачів освіти і гідно відповідати на виклики сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Самоосвіта педагога: мотивація, зміст, форми. *Педагогічна думка*. 2020. № 3. С. 45–52.
2. Васильєва І. В. Професійне самовдосконалення педагога в умовах неперервної освіти. *Вища школа*. 2021. № 6. С. 12–18.
3. Кузьменко В. І. Педагогічна майстерність як чинник професійного зростання. Київ : Освіта України, 2019. 134 с.
4. Савченко О. Я. Теоретико-методичні основи самоосвіти педагога. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 1. С. 7–13.

**Благова Тетяна Олександрівна
Жиров Олександр Анатолійович**

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ХОРЕОГРАФА

У сучасних умовах розвитку суспільства та освіти особливого значення набуває підготовка конкурентоспроможного, творчого, інноваційного фахівця,

здатного адаптуватися до швидкоплинних змін і викликів часу. У контексті професійної освіти майбутніх педагогів-хореографів важливою складовою є впровадження освітніх інновацій, що дозволяють сформувати не лише високий рівень фахових знань і навичок, а й виховати креативного, ініціативного, рефлексивного професіонала.

Проблема впровадження освітніх інновацій у професійну підготовку педагогічних кадрів є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, теоретико-методологічні засади інноваційної освіти розкрито у працях В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, які наголошують на важливості гуманістичної парадигми та особистісно орієнтованого підходу в системі підготовки фахівців. Аспекти використання цифрових технологій та інформаційно-комунікаційних засобів у мистецькій освіті розглядають у своїх дослідженнях О. Ільченко, Л. Лазоренко, Т. Засєкіна, які акцентують увагу на потенціалі змішаного та дистанційного навчання для розвитку професійної компетентності майбутнього педагога-хореографа. Питання проєктної діяльності та інтеграції міждисциплінарних знань у мистецько-педагогічну підготовку висвітлено у працях О. Чебикіна, І. Скрипник, Л. Шевченко. Водночас проблеми формування педагогічної майстерності, творчої індивідуальності та естетичного світогляду майбутнього хореографа-дослідника досліджували А. Ветринська, І. Герц, С. Писаренко, М. Туркевич, Т. Уварова. Попри наявність значного наукового напрацювання, слід зазначити, що проблема впровадження освітніх інновацій саме у підготовку педагога-хореографа досі залишається недостатньо розробленою.

Метою публікації є теоретичне обґрунтування та аналіз освітніх інновацій, що впроваджуються у процес професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів.

Хореографія як мистецтво та наука має давню історію, однак сучасний розвиток технологій та нові підходи до навчання змінюють традиційні методи викладання. Сьогодні викладачі хореографії активно використовують інноваційні підходи, які дозволяють покращити результати навчання, зацікавити учнів і забезпечити їх різноманітними можливостями для самовираження. Дедалі більше методи викладання в різних сферах мистецтва змінюють цифрові технології. Інноваційні інструменти відкривають нові можливості для учнів і викладачів, дозволяючи підвищити ефективність навчання, забезпечити гнучкість і вдосконалити техніку.

Інновації – це створення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. Інновація має багатомірне значення, оскільки складається з власне ідеї та процесу її практичної реалізації (Ветринська, 2017).

Інноваційний процес – це спрямоване на якісні зміни у розвитку явищ проходження послідовних фаз, що відбувається закономірним порядком.

Інноваційний процес пов'язаний з перетворенням наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби і включає всі стадії створення новинки і впровадження в практику (Стадник, 2006).

У вітчизняній літературі найбільш часто наводиться процесуальний цикл інновацій із створеного вченими Міжнародного інституту системних досліджень «Інноваційного глосарію»: сприйняття проблеми або можливості; перша концепція оригінальної ідеї; дослідження та розробка; перший вихід у виробництво і на ринок; удосконалення і зміни, що приносять прибуток.

За твердженнями О. Дубасенюк, освітня інновація розвивається в п'ять етапів: 1) ініціація нововведення і прийняття рішення про необхідність впровадження новацій певного типу (можлива як зверху, так і знизу); 2) теоретичний етап передбачає обґрунтування й опрацювання інновацій на засадах психолого-педагогічного аналізу, прогнозування того, як буде розвиватися інноваційний процес, які його негативні та позитивні наслідки (економічні, юридичні тощо), інформаційне забезпечення планованого нововведення; 3) організаційно-практичний – це створення нових структур, що сприяють освоєнню нововведення (лабораторій, експериментальних груп тощо); 4) аналітичний – це узагальнення й аналіз отриманої моделі; 5) упровадження, яке може бути пробним, а потім і повним (Дубасенюк, 2014).

На думку І. Підласого, інноваційний процес можна розглядати як розвиток трьох основних етапів: 1) генерування ідеї, що є в певному розумінні науковим відкриттям; 2) розроблення ідеї в прикладному аспекті; 3) реалізація нововведення в практику. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізації пов'язаних з цим змін у освітньому середовищі (Підласий, 2004).

Розглядаючи інновації та сучасні інноваційні підходи у хореографії, доцільно виокремимо кілька з них: комплексний, інтернаціональний, міждисциплінарний, інтегративний, використання цифрових технологій, онлайн-сервісів та освітніх ресурсів.

Розглядаючи комплексний підхід у викладанні хореографії, зазначимо, що професійна хореографічна освіта складається з міцної теоретичної бази знань, широкого спектра практичних умінь та навичок. До комплексної системи підготовки майбутніх фахівців входять освітні курси, спрямовані на формування основних спеціальних якостей, необхідних для ефективної педагогічної, балетмейстерської та виконавської діяльності. Сучасне хореографічне навчання спрямоване на створення універсальних фахівців, що володіють різноманітною хореографічною лексиною. З цією метою до основних профільних дисциплін включено «Класичний танець та методика його викладання», «Народно-сценічний танець та методика його викладання», «Бальний танець та методика його викладання» та «Сучасний танець та методика його викладання» тощо.

Окрім дисциплін з різною стилістичною хореографічною лексикою, програма підготовки містить «Історію хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», а також «Методику роботи з хореографічним колективом».

Комплексний підхід включає одночасний розвиток технічних навичок і творчого мислення. Це дозволяє студентам не лише вивчати правильне виконання рухів, а й розвивати свій власний стиль, імпровізувати та створювати власні танцювальні композиції. Основна мета такого підходу – сформувати у студентів гармонійне поєднання технічної майстерності та креативності.

Отже, комплексний підхід, який поєднує техніку і творчість у викладанні хореографії, є ефективним інструментом для розвитку гармонійного та всебічно розвиненого танцюриста. Він сприяє не лише освоєнню технічних навичок, а й розкриттю творчого потенціалу, що робить навчальний процес більш цікавим та продуктивним. Використання цього підходу допомагає створити глибше розуміння танцю як мистецтва та підготувати студентів до реальних умов роботи у сфері хореографії.

Інтернаціональний підхід у викладанні хореографії полягає у використанні методик, стилів і підходів із різних культур та традицій. Це сприяє створенню багатогранного освітнього процесу, який розвиває творчі здібності учнів, їхню культурну обізнаність і розуміння глобального мистецького контексту. Цей підхід передбачає використання технік із класичного балету, сучасного танцю, фольклору та інших напрямів, зокрема класичний балет (європейська традиція) як основа технічної підготовки; модерн (США) із акцентом на свободу руху та самовираження; фольклорні танці з різних країн для розуміння культурного контексту. Даний підхід виховує повагу до культурних традицій інших народів. У викладанні часто акцентують увагу на значенні культурної спадщини через вивчення національних танців (африканські, індійські, іспанські фламенко тощо) та використання музичних композицій різних культур для створення більш автентичного навчального середовища. Методики провідних шкіл хореографії (наприклад, RAD або Graham) комбінуються для створення універсальної системи навчання. Це дозволяє учням адаптуватися до різних стилів танцю (Герц, 2023).

Інтернаціональний підхід також заохочує учнів аналізувати та порівнювати різні стилі танцю, що допомагає їм формувати індивідуальний стиль. Хореографія інтегрується з іншими мистецькими дисциплінами (музика, театр, образотворче мистецтво), сприяючи розвитку учнів як всебічно освічених митців.

Таким чином, інтернаціональний підхід сприяє формуванню покоління хореографів, здатних створювати інноваційні проекти, що відображають багатство культурного різноманіття.

Інтегративний підхід у викладанні хореографії є сучасним методологічним підходом, що поєднує різні мистецькі, наукові та освітні дисципліни для створення цілісного навчального процесу. Він допомагає учням не лише оволодіти технічними навичками танцю, але й розвивати естетичну свідомість,

творчий потенціал і глибоке розуміння зв'язків між мистецтвом, наукою та життям. Основною його рисою є інтеграція хореографії з іншими дисциплінами, зокрема музикою (аналіз ритму, тембру, музичних стилів для вдосконалення координації рухів та художньої виразності), театром (використання акторської майстерності для розвитку емоційного забарвлення танцю), образотворчим мистецтвом (розуміння композиції та просторового мислення через вивчення малюнків чи фотографій), літературою (вивчення сюжетів, які можуть бути основою для створення танцювальних постановок).

Підґрунтям інтегративного підходу є наукова основа, зокрема використання знань із біомеханіки та анатомії для безпечного виконання танцювальних елементів; застосування психології для розвитку впевненості, подолання страхів сцени, креативності та мотивації; інтеграція педагогіки для адаптації навчальних методик до вікових та індивідуальних потреб учнів.

Інтегративний підхід стимулює учнів до створення власних постановок, що базуються на міждисциплінарному аналізі (наприклад, танець за мотивами картин чи літературних сюжетів), допомагає виховувати всебічно розвинених митців, які здатні поєднувати різні стилі, техніки та ідеї для створення нових, унікальних творів.

Міждисциплінарний підхід у викладанні хореографії базується на інтеграції знань із різних галузей для створення цілісного й багатогранного навчального процесу. Цей підхід допомагає розвивати не лише технічні та художні навички, але й критичне мислення, культурну свідомість і творчі здібності студентів. Особливістю міждисциплінарного підходу у викладанні хореографії, як і інтегративного, є інтеграція мистецьких дисциплін, зокрема музики (вивчення ритму, динаміки, мелодії та гармонії як основи для створення хореографічних композицій); театру (використання акторської майстерності для емоційного насичення танцю та розвитку сценічної виразності); образотворчого мистецтва (аналіз композиції, кольору та форми для створення гармонійних сценічних постановок); літератури (робота з текстами, міфами чи поезією як джерелами для сюжетів і хореографічних образів).

Науковим аспектом даного підходу є розуміння роботи тіла для виконання рухів без травм і з максимальною ефективністю; вивчення емоційного впливу танцю, розвиток стресостійкості та творчого мислення; дослідження розвитку хореографії в контексті світової культури для розуміння традицій і стилів, а також Використання VR і AR для створення віртуальних хореографічних постановок, аналіз рухів за допомогою відео- та 3D-технологій, використання освітніх платформ для самостійного вивчення технік і стилів.

Отже, міждисциплінарний підхід у викладанні хореографії дозволяє створювати освітнє середовище, яке виховує багатогранних, творчих і культурно свідомих фахівців, готових до роботи у глобальному мистецькому просторі.

Використання цифрових технологій, онлайн-сервісів та освітніх ресурсів є невід'ємною частиною сучасної професійної підготовки. Цей підхід дозволяє значно підвищити ефективність навчального процесу, адаптувати його до

сучасних потреб і сформувати у майбутніх фахівців ключові компетентності, необхідні для роботи в умовах цифрової трансформації суспільства.

Основними перевагами використання цифрових технологій у професійній підготовці в хореографії є доступ до якісних ресурсів (онлайн-курсів і платформ (Coursera, Udey, EdX); освітніх відеоматеріалів і вебінарів; наукових баз даних та електронних бібліотек (PubMed, Scopus, Google Scholar). Це дозволяє студентам самостійно поглиблювати свої знання, обираючи джерела, які відповідають їхнім професійним інтересам); використання таких інструментів, як інтерактивні презентації (Prezi), віртуальні симуляції або інтерактивні тренажери, сприяє активному залученню студентів до навчального процесу. Завдяки цьому вони краще засвоюють складні теми, особливо практичні навички (Герц, 2023).

Отже, використання цифрових технологій не лише робить навчання більш гнучким і доступним, але й формує у майбутніх фахівців навички, які є вирішальними для успішної професійної реалізації в умовах цифрового суспільства.

Таким чином, можемо констатувати, що інноваційні підходи у викладанні хореографії роблять навчальний процес більш гнучким, інтерактивним та цікавим. Використання сучасних технологій, інтернаціонального, міждисциплінарного, інтегративного підходів сприяють розвитку творчих здібностей учнів та їхньому професійному зростанню. Ці зміни відображають сучасні тенденції в освіті, де акцент робиться на індивідуальному розвитку, технологічній інтеграції та співпраці між різними галузями мистецтва. Викладання хореографії в сучасних умовах стає не лише навчанням техніки, але й розвитком цілісної особистості, здатної до творчості та самовираження.

Список використаних джерел

1. Ветринська А. В. Інновації в сучасній хореографічній професійній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 59–61.
2. Герц І. І. Сучасний танець і новітні технології: грані взаємодії. *Мистецтвознавчі записки* : зб. наук. пр. 2023. Вип. 43. С. 58–63.
3. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук-метод. праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
4. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактив. підр. для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2004. 616 с.
5. Стадник В. В. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 464 с.

Бойко Іван Олександрович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Професійна діяльність сучасного педагога характеризується високим рівнем складності та креативності, що зумовлено необхідністю подолання

численних труднощів, вирішення конфліктів та здійснення оптимального вибору. Ці виклики особливо загострюються в контексті радикальних суспільних трансформацій, коли раціональний підхід не завжди дозволяє повною мірою сформулювати власну позицію та ставлення. Ситуація ускладнюється глобальним контекстом функціонування освітніх організацій, зростаючою конкуренцією на різних рівнях та активним залученням закладів вищої освіти до глобальних соціальних процесів.

Незважаючи на включення педагогів у різноманітні форми підвищення кваліфікації, включаючи інноваційні методи навчання та участь у професійних спільнотах, ефективність цих заходів часто виявляється недостатньою для суттєвого збільшення професійного потенціалу та адекватності діяльності педагога до завдань зростаючої складності. На нашу думку, це зумовлено комплексом причин, серед яких можна виділити такі:

- концептуальна неузгодженість та несинхронізованість змісту основних заходів підвищення кваліфікації з інноваційними змінами.
- недостатня опора на мотиваційний потенціал педагога, а також відсутність належного вивчення та використання його індивідуальних труднощів і переваг при побудові персоналізованих освітніх маршрутів на певних етапах професійної діяльності.
- переважання формальних заходів підвищення кваліфікації, де професійні та утилітарні компетенції домінують над особистісними, що обмежує цілісний розвиток педагога.

Зазначені вище причини, що обмежують ефективність професійного розвитку педагогів, розглядаються як вторинні та третинні у причинно-наслідковому ланцюжку. На первинному рівні витoki проблеми лежать в ідеології побудови професійно-педагогічної освіти (як у закладах вищої освіти, так і в системі післядипломної освіти) [3]. Ця ідеологія орієнтована на вузькоспеціалізовану підготовку педагога, формування готовності до вирішення стандартизованих і напівстандартизованих завдань, а також на засвоєння обмеженого комплексу предметних областей. Особливо це характерно для першого кваліфікаційного рівня педагогічної освіти – бакалаврату. Система ж додаткової професійної педагогічної освіти, через обмежені терміни та неспроможність реагувати на різноманітні індивідуальні освітньо-професійні запити, часто дублює зміст університетської освіти, що не відповідає нагальним потребам.

Причини первинного рівня полягають в ігноруванні особливої ролі педагогічної професії як людинотворчої та культуротворчої. Ця професія має унікальний статус і відіграє вирішальну роль у процесах соціальних змін, модернізації економіки, а також в адекватному реагуванні на глобальні виклики та загрози (наприклад, міграційні процеси, порушення екологічного балансу, інформаційні війни). У системі соціального кругообігу якості підготовки педагогів забезпечує не просто успішну державну підсумкову атестацію випускників, а й готує їх до життя в соціумі, до вибору професії та професійної

мобільності, виконання та зміни численних соціальних ролей, а також до безперервної освіти впродовж усього життя. Цінності педагога трансформуються в цінності випускника закладу вищої освіти, а в подальшому, завдяки їхній професійній діяльності, стають цінностями всього суспільства [1].

Ключові проблеми первинного рівня полягають в ігноруванні виняткової ролі педагогічної професії як людинотворчої та культуротворчої. Ця професія володіє унікальним статусом і відіграє вирішальну роль у суспільних трансформаціях, економічній модернізації, а також в адекватному реагуванні на глобальні виклики та загрози (зокрема, міграційні процеси, порушення екологічного балансу, інформаційні війни). У системі соціального кругообігу якість підготовки педагогів забезпечує не лише успішне проходження державної підсумкової атестації випускниками, а й готує їх до повноцінного життя в соціумі, до усвідомленого вибору професії та професійної мобільності, виконання та зміни численних соціальних ролей, а також до безперервної освіти впродовж усього життя. Таким чином, цінності педагога трансформуються в цінності випускника закладу вищої освіти, а згодом, через їхню професійну діяльність, стають фундаментальними цінностями всього суспільства [2].

У зв'язку з цим, особливий статус і роль педагога мають бути підкріплені тенденцією до універсалізації його освіти. Ця універсалізація повинна охоплювати весь період професійної підготовки та подальшої діяльності, протиставляючись сучасним тенденціям до прагматизації та вузькопрофесійної підготовки. Це зобов'язує до переосмислення співвідношення між початковою та безперервною професійно-педагогічною освітою, маючи на увазі, що остання на певних етапах діяльності педагога (наприклад, післявузівський, міжкурсовий періоди) може виступати як пріоритетний ресурс його професійного та особистісного розвитку [4].

Вищезазначені чинники зумовлюють нагальну потребу в постановці та вирішенні проблеми інтеграції педагога в сучасні форми освіти дорослих. Ця проблема пов'язана з низкою обставин організаційного, правового та психологічного характеру:

- по-перше, значна частина освіти дорослих є переважно неформальною;
- по-друге, універсальний або вузькоспеціалізований характер програм освіти дорослих, що реалізуються поза контекстом професійної діяльності педагогів, не завжди дозволяє їм ефективно використовувати отримані знання, навички та компетенції для вирішення конкретних педагогічних завдань;
- по-третє, висока диверсифікованість програм освіти дорослих, їх спонтанність, швидкоплинність або, навпаки, тривалість реалізації не завжди можуть повною мірою задовольнити потреби педагога з погляду якості та прийнятності.

Частина існуючих проблем, пов'язаних з участю педагога в сучасних формах освіти дорослих, може бути вирішена за умови більш активного

залучення освітніх організацій додаткової професійної педагогічної освіти, методичних служб та самих освітніх установ. Це має на меті підвищення кваліфікації та розвиток компетенцій педагогів, збільшення економічної та географічної доступності освіти, усунення адміністративних бар'єрів на шляху використання неформальної освіти дорослих на користь професійного та особистісного розвитку сучасного педагога. Крім того, важливим є включення педагогічної громадсько-професійної спільноти в реалізацію програм освіти дорослих, у тому числі на основі використання ідеї різновікових учнівських спільнот.

Вельми перспективним напрямом для розвитку професійно-педагогічних компетентностей педагогів, на наш погляд, є реалізація ідеї створення інституту неформальної універсальної освіти для педагогів. Такий інститут органічно доповнював би існуючу мережу освітніх організацій, що реалізують основні професійні освітні програми та додаткові професійні програми перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Наявність такого закладу дозволила б за рахунок гнучкого змісту та відбору наукомістких й інноваційноємних курсів задовольняти найвищі запити дорослих учнів-педагогів. Це сприяло б компенсації наявних професійних "дефіцитів", збільшенню терміну активної професійної діяльності без ризику професійного "вигорання", інтеграції та упорядкуванню раніше отриманих та нових знань. У разі потреби це дозволило б переформатувати та скоригувати професійний світогляд та професійні установки відповідно до проблем і протиріч, про які йшлося раніше.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). Вища освіта України. 2001. № 1. С.11–17.
2. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.
3. Кремень В. Г. Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2008. С. 9–48.
4. Култаєва М. Д. Плюралізація культур знання: до епістемної специфіки педагогічних теорій. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні : контрверзи сучасного наукового пізнання*: зб. тез Всеукр. наук.- практ. конф. з міжнар. участю, Київ, 8 чер. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України [та ін.] ; [редкол.: О. М. Топузов та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 36–38.

Большая Оксана Вікторівна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ

Інноваційні зміни в освітній сфері спрямовані на створення нового рівня співпраці та розвитку у науково-педагогічній діяльності, що включає не лише генерацію творчих ідей, але й ефективне впровадження їх у практику. Однією з головних тенденцій таких процесів є прагнення подолати розрив між створенням педагогічних інновацій та їх сприйняттям, критичним аналізом, практичним

засвоєнням і подальшим використанням. Водночас актуальним стає вирішення суперечностей між хаотичним розвитком новацій та необхідністю системного й керованого підходу до їх реалізації.

Сучасні освітні інновації розглядаються як успішно втілені зміни у змісті освіти, формах і методах викладання та виховання, технологіях навчання, організаційних моделях управління закладами освіти, а також у підходах до надання освітніх і соціальних послуг. Упровадження таких новацій сприяє зростанню ефективності, якості та результативності освітнього процесу загалом (Василець, 2020).

Українські освітні стартапи активно розвиваються та становлять 31% від усіх стартапів країни. На міжнародній виставці Bett 2025 Україну представляли провідні EdTech-компанії, такі як Geniusee, Edmaps, ARbook та Optima School. Їхні розробки вже використовуються в онлайн-навчанні та підготовці кадрів (2025).

Міністерство освіти і науки України затвердило оперативний план на 2025 рік, який включає заходи з цифровізації освіти, підтримки інноваційних проєктів та забезпечення доступності освіти для всіх верств населення. Інновації є важливим вектором розвитку освіти в Україні, що підтверджується системними заходами, передбаченими Оперативним планом МОН. Основна увага зосереджена на трансформації освіти, модернізації змісту освіти та розробці державного стандарту відповідно до європейських рекомендацій.

Серед вагомих інновацій є запровадження різних форм навчання, що забезпечує гнучкість і доступність освітнього процесу. Активно розвиваються цифрові інструменти управління, системи моніторингу якості освіти через платформу EasyPeS та інституційний аудит.

План передбачає оновлення та модернізацію системи підвищення кваліфікації педагогів, розширення практик супервізії та психологічної підтримки освітян. Водночас МОН акцентує на інклюзивності, безбар'єрності та безпеці освітнього середовища, розробки нового дизайну освітнього простору, створення сучасних STEM-лабораторій, впровадження цифрових рішень для управління мережею закладів, оновлення шкільного харчування. Такі підходи відображають загальну мету забезпечення якості, доступності й ефективності освіти в умовах динамічних змін (2025).

В умовах України, інноваційна освіта є ключовим елементом для побудови безпечного, інклюзивного та високоякісного освітнього простору. Важливою складовою є впровадження STEAM-підходу, розвиток компетентностей сталого розвитку, формування критичного мислення та цифрової грамотності. Модернізація дошкільної, загальної середньої, професійної та вищої освіти супроводжується впровадженням нових освітніх стандартів, оновленням навчальних програм та посиленням педагогічної автономії.

Окрім того, інновації в освіті передбачають соціальні перетворення: активну участь громади, батьків та партнерських організацій у формуванні освітньої політики, а також нові методи оцінювання якості освіти та підтримки

вразливих категорій учнів. Це вимагає постійного підвищення кваліфікації педагогів, які повинні не лише реалізовувати зміни, а й виступати їхніми ініціаторами.

Отже, освітні інновації не є тимчасовим трендом, а сталою тенденцією, що формує нову якість освіти, яка відповідає потребам людини, суспільства та економіки майбутнього.

Список використаних джерел

1. Василюк О. Особливості введення інноваційних технологій у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України. URL : <https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13voonzu.pdf> (дата звернення 14.05.2025 р.)
2. Україна на Bett 2025: інновації, міжнародне партнерство та цифрове майбутнє освіти. URL : https://mon.gov.ua/news/ukraina-na-bett-2025-innovatsii-mizhnarodne-partnerstvo-ta-tsifrove-maibutnie-osvity?utm_source=chatgpt.com (дата звернення 05.02.2025 р.)
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.03.2025 р. «Про затвердження оперативного плану Міністерства освіти і науки України на 2025 рік». URL : https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-operativnoho-planu-ministerstva-osvity-i-nauky-ukrainy-na-2025-rik?utm_source=chatgpt.com

Боярський Дмитро Едуардович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У сучасних умовах розвитку освіти педагогічна майстерність учителя набуває ключового значення як основа ефективної організації позашкільної роботи з учнями. Позашкільна діяльність відіграє важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості, сприяючи розвитку творчих здібностей, соціальних компетентностей та індивідуальних талантів учнів. Учитель, який володіє високим рівнем педагогічної майстерності, здатен не лише забезпечити якісне навчання, але й створити сприятливе середовище для самореалізації учнів у позашкільній діяльності.

Практика роботи в школі свідчить про важливість педагогічної майстерності учителя як основи ефективної організації позашкільної роботи з учнями. По-перше, зростає суспільний запит на підготовку молоді до викликів сучасного світу, що вимагає від учителя вміння інтегрувати освітні та виховні процеси в позашкільному середовищі. По-друге, позашкільна робота є важливим інструментом для розвитку soft skills, які стають дедалі затребуванішими на ринку праці. По-третє, ефективність позашкільної діяльності значною мірою залежить від професійних якостей педагога, зокрема його здатності до творчого підходу, мотивації учнів та організації інтерактивних форм роботи.

«Педагогічна майстерність, – зазначає І. А. Зязюн, – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (Зязюн, Крамущенко, Кривонос, 2008).

Основними шляхами формування й розвитку педагогічної майстерності вчителя, на думку науковців, є (Бартків, Смалько, 2021; Вітвицька, 2017):

- 1) Самовиховання загальної та педагогічної культури.
- 2) Засвоєння професійних знань, вмінь, навичок.
- 3) Громадська активність.
- 4) Педагогічна практика, вивчення передового педагогічного досвіду.

Дослідження праць Н. Кононец, присвячених методу кейсів як методу ситуацій-випадків (Case-Incident Method), коли інформація надається неповна, і головне завдання полягає у самостійному отриманні інформації для вирішення проблеми (Кононец, 2014, 2016), дало нам можливість розглядати метод кейсів як інструмент розвитку педагогічної майстерності учителів.

Пропонуємо практичні кейси для розвитку педагогічної майстерності учителів як основи ефективної організації позашкільної роботи з учнями.

Кейс 1. Клуб інтересів «Я – дослідник»

Мета: розвивати в учнів критичне мислення та навички дослідницької діяльності.

Ситуація: Учитель створює гурток для учнів 5–7 класів, де вони проводять прості досліди, проєкти, міні-розслідування (наприклад, “Чи правда, що рослини краще ростуть під класичну музику?”).

Педагогічне завдання:

- Як учителеві вибудувати довірливу атмосферу поза уроком?
- Як мотивувати учнів самостійно ставити запитання і шукати на них відповіді?

Розвиток педагогічної майстерності: формування комунікативної компетентності; розвиток фасилітаційних навичок; застосування інтерактивних методів навчання.

Кейс 2. Соціальний проєкт «Разом ми можемо більше»

Мета: виховання громадянської свідомості через соціальну активність.

Ситуація: Учитель разом з учнями організовує благодійну акцію: збір речей для дитячого будинку чи листів для ЗСУ.

Педагогічне завдання:

- Як інтегрувати ціннісне виховання в позашкільну діяльність?
- Як організувати учнівське самоврядування в межах проєкту?

Розвиток педагогічної майстерності: навички наставництва та емоційного супроводу; організаційна майстерність (тайм-менеджмент, делегування); формування партнерських стосунків з учнями.

Кейс 3. Арт-майстерня «Кольори емоцій»

Мета: розвиток емоційного інтелекту через творчість.

Ситуація: Учитель проводить арт-заняття, де учні через малювання, аплікацію, казкотерапію вчаться виражати емоції та рефлексувати.

Педагогічне завдання:

- Як підтримувати психологічно безпечне середовище?
- Як допомогти учням розпізнавати та регулювати емоції?

Розвиток педагогічної майстерності: емпатія та психолого-педагогічна чутливість; використання елементів арт- та казкотерапії в педагогічній практиці.

Кейс 4. Інтелектуальний клуб «Мистецтво дебатів»

Мета: розвивати навички публічного виступу, аргументації та аналітичного мислення.

Ситуація: Учитель організовує щотижневі дебати на актуальні теми (наприклад, “Чи мають учні право вибирати, які предмети вивчати?”).

Педагогічне завдання:

- Як навчити дітей дискутувати з повагою до чужої думки?
- Як інтегрувати позашкільну роботу в формування ключових компетентностей?

Розвиток педагогічної майстерності: модерація та ведення дискусій; робота з критичним мисленням; формування демократичного стилю спілкування.

Кейс 5. Онлайн-клуб «Цифрова грамотність для всіх»

Мета: розвиток ІКТ-компетентності як учнів, так і вчителя.

Ситуація: Учитель позаурочно організовує серію майстер-класів для учнів (і, можливо, батьків) на кшталт: «Як створити подкаст», «Базовий фотошоп», «Безпечний інтернет» тощо.

Педагогічне завдання:

- Як вчителю бути “в ногу з часом” та навчати цифрової грамотності?
- Як зробити позашкільну ІТ-діяльність цікавою та прикладною?

Розвиток педагогічної майстерності: опанування сучасних цифрових інструментів; навчання через співтворчість; професійна гнучкість.

Ми переконані, що дослідження педагогічної майстерності в контексті позашкільної роботи дозволяє не лише виявити ключові компетентності вчителя, необхідні для успішної реалізації освітніх програм, але й розробити практичні рекомендації для підвищення якості позашкільної освіти. Таким чином, запропоновані кейси є дієвими інструментами з точки зору вдосконалення педагогічної практики вчителя, розвитку його педагогічної майстерності та забезпечення гармонійного розвитку учнів у сучасній освітній системі.

Список використаних джерел

1. Бартків О., Смалько О. Формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. №1(48). С. 24–28.
2. Вітвицька С.В. Формування та розвиток педагогічної майстерності вчителя засобами самовиховання. *Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінуючих складових педагогічної дії: теорія і практика: збірник наукових статей* / За загальною редакцією Л. В. Корінної. Житомир, 2017. С. 22-37.
3. Кононець Н. В. Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп’ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава, 2016. 473 с.
4. Кононець Н. В. Метод case-study як метод ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп’ютерного циклу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький*

державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Додаток 5 до Вип.31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». К. : Гнозис, 2014. С. 233–238.

5. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. К.: Вища школа. 2008. 376 с.

**Бут Анастасія Олександрівна
Мухіна Тетяна Євгеніївна**

ІЗОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДЛЯ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП

Сучасна освіта в Україні спрямована на створення інклюзивного середовища, де кожен учень, незалежно від особливостей розвитку, отримує рівні можливості для навчання та самовираження. У цьому контексті особливої уваги потребують молодші школярі, адже саме в початковій школі формуються базові навички спілкування, самоусвідомлення, емоційної регуляції та соціалізації. Одним із ефективних підходів до роботи зі здобувачами початкової освіти в інклюзивному класі є використання артметодів, серед яких провідне місце посідає ізотерапія.

Для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) терапія малюванням є не лише творчим процесом, а й важливим терапевтичним інструментом. Вона допомагає знизити рівень тривожності, покращити моторні навички, розвинути уяву та навчитися краще виражати власні емоції. Застосування ізотерапії в освітньому процесі сприяє гармонізації емоційного стану здобувачів початкової освіти з ООП, покращенню соціальної адаптації та підвищенню їхньої впевненості у власних силах. Вона дає можливість кожному з них знайти свій унікальний спосіб взаємодії з навколишнім світом, розвиваючи когнітивні, комунікативні та соціальні навички. У початковій школі цей метод є особливо корисним, оскільки він створює безпечне та комфортне середовище для розвитку молодших школярів з ООП через гру та творчість.

Актуальність та ефективність ізотерапії в освіті обумовлені потребою у творчому розвитку й самопізнанні учнів з ООП, що підтверджують дослідження О. Вознесенської, О. Деркач, А. Захарова, О. Ковальчук, Л. Мардер, С. Харенка та ін. Попри наявність ґрунтовних теоретичних напрацювань, недостатньо розробленими залишаються практичні аспекти використання нестандартних прийомів ізотерапії у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, зокрема в умовах інклюзивного навчання. Актуальним є пошук ефективних форм і методів артпедагогічного впливу, що сприяють розвитку емоційної сфери, креативності та позитивної самооцінки таких учнів.

Ізотерапія є одним із найпоширеніших методів арттерапії, що розуміється як лікування образотворчим мистецтвом – ліплення, малювання, декоративно-прикладне мистецтво та ін. На думку О. Ковальчук, перевага ізотерапії полягає в тому, що під час творчої діяльності здобувачі початкової освіти з ООП відкривають свої почуття та емоції, які знаходяться на підсвідомому рівні. У

процесі зображувальної діяльності відбувається залучення до роботи обох півкуль головного мозку, активізується конкретно-образне та абстрактно-логічне мислення, учні з ООП вчать користуватися різними зображувальними техніками (Ковальчук, 2022).

У процесі художньо-творчої діяльності молодші школярі з особливими освітніми потребами не завжди можуть повноцінно виразити свої думки та емоції за допомогою традиційних технік малювання, що зумовлює доцільність використання альтернативних, нестандартних прийомів. Їх застосування сприяє розвитку креативного мислення здобувачів початкової освіти з ООП, а також забезпечує емоційне розвантаження та естетичне задоволення від творчості. Так, позитивним ефектом вирізняється така ізотерапевтична форма, як марання або малювання руками. Вона є дієвою у роботі з корекції агресивності та гіперактивності учнів, що дає можливість висловити власні деструктивні прояви через фарби, крейду. Крім того, малювання пальцями, долоньками сприяє розвитку дрібної моторики та дає можливість зрозуміти особливість тактильного відчуття, сприяє зняттю напруги і гармонізації емоційного стану (Бугера, Дідик, 2020).

Ще одним ефективним нестандартним прийомом ізотерапії є малювання предметами навколишнього середовища, зокрема, м'яким папером, кубиками, губками, нитками, свічкою, піском та ін. Учений Г. Данилюк стверджує, що під час такої роботи, слід підтримувати ініціативу здобувачів початкової освіти з ООП залучати навколишні предмети, що сприятиме їхній активності, розвитку вміння висловлювати та відстоювати власні ідеї й позиції. Прикладом техніки є вправа «Чарівна ниточка», під час якої малюнок викладається по контуру зображень за допомогою шнурка або товстої нитки. Цей прийом сприяє розвитку пам'яті, акуратності, дисциплінованості, фантазії, дрібної моторики, уваги та мислення (Данилюк, 2024, Ковальчук, 2022).

Серед цікавих технік ізотерапії варто виокремити «Каракулі». Вона полягає у тому, що зображення створюється за допомогою олівців хаотичним нанесенням тонких ліній на поверхню паперу. При цьому лінії можуть бути нерозбірливими, недбалими, невмілими або, навпаки, чітко прокресленими і точними. З окремих каракуль може скластися цілий образ або абстрактні зображення, які допомагають активізувати молодших школярів з ООП, дають відчуття натиск олівця, знімають м'язову напругу, сприяють розвитку таких соціальних якостей, як стриманість, контрольованість, терпіння, уважність, повага, такт тощо (Бугера, Дідик, 2020).

Техніка «Продряпування» також є однією з дієвих форм ізотерапії, що використовується для емоційного розвантаження, розвитку творчих здібностей і самовираження у молодших школярів, зокрема в умовах інклюзивної освіти. Для виконання цієї техніки учень з ООП спочатку зафарбовує аркуш щільного паперу кольоровими восковими або олійними крейдами, створюючи яскравий фон. Поверх цього шару наноситься чорна гуаш з додаванням мила для кращого зчеплення. Після висихання чорного шару здобувач початкової освіти з ООП за

допомогою дерев'яної палички або іншого предмета з тупим кінцем продряпує зображення, відкриваючи кольори, приховані під гуашшю. Цей процес викликає інтерес, задоволення від результату, а також сприяє розвитку дрібної моторики, уважності й уяви. Головна цінність вправи полягає не у створенні «правильного» малюнка, а у самому процесі, який дозволяє молодшому школяру з ООП передати свій емоційний стан, розслабитися та знайти внутрішню рівновагу. Ця техніка легко адаптується до індивідуальних особливостей кожного здобувача початкової освіти з ООП та може бути інтегрована у будь-яке арттерапевтичне заняття (Ковальчук, 2022).

У процесі використання ізотерапії варто звернути увагу на такі ефективні нестандартні прийоми, як «зентангл» і «дудлінг». Їх цінність полягає в тому, що вони сприяють розслабленню, дарують естетичне задоволення від самого процесу малювання та забезпечують швидкий психокорекційний ефект. «Дудлінг» – це спонтанне зображення простих елементів, таких як кружечки, гачки, ромби, крапки, палички тощо, з яких можуть утворюватися складні композиції. Основна мета цієї техніки не створення завершеного зображення, а безперервний творчий процес, який не потребує контролю чи планування. Чим більш вільним і некерованим є малювання, тим воно ефективніше виконує свою терапевтичну функцію. У «дудлінгу» важливим є саме переживання свободи в творчості, а не кінцевий результат. «Зентангл», у свою чергу, поєднує елементи медитації та зображення. Він передбачає створення візерунків, які не мають конкретного змісту, але формують гармонійне цілісне зображення. Традиційно «зентангл» виконується у квадраті 9×9 см, поділеному на сегменти, які заповнюються крапками, колами, ромбами тощо. Обидві техніки позитивно впливають на пам'ять, сприяють розвитку творчості, знижують рівень стресу, покращують настрій і навіть допомагають зменшити прояви агресії (Калька, Ковальчук, 2020).

Отже, використання ізотерапії як одного з провідних напрямів арттерапії в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи є надзвичайно актуальним і ефективним засобом психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з ООП. Завдяки широкому спектру технік, таких як малювання пальцями, предметами навколишнього середовища, дудлінг, зентангл, продряпування, ізотерапія сприяє розвитку емоційного інтелекту, креативного мислення, зниженню тривожності, покращенню моторики та комунікативних навичок. Цей метод допомагає створити безпечне, толерантне та стимулююче середовище, у якому кожен має можливість проявити себе, висловити свої переживання, пізнати власні емоції та знайти ресурси для подальшого розвитку. Ізотерапія дозволяє педагогам реалізовувати індивідуальний підхід, враховуючи потреби й інтереси кожного учня з ООП, тим самим гармонізуючи процес соціалізації та навчання. Таким чином, впровадження ізотерапевтичних методик у практику інклюзивної освіти є важливим кроком до формування нової якості української школи, заснованої на принципах рівності, доступності та емоційного добробуту кожного молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Бугера Ю., Дідик Н. Арттерапевтичні методи у роботі корекційного педагога. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип.16. Т.2 С. 36–46.
2. Данилюк Г. Арт-терапія – це корекція і розвиток. *Сучасні підходи до роботи педагогів з дітьми з ООП*. 2024. № 1–2. С. 138–139.
3. Калька. Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Ковальчук З. Виховання особистості молодшого школяра засобами арттерапії в освітньому процесі початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Вип. 3. С. 54–60.

Гусак Владислав Анатолійович

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Однією з найскладніших проблем у музичній педагогіці є проблема формування музичного сприймання. У школярів початкових класів вплив музики ускладнюється тим, що для повноцінного естетичного сприймання недостатньо лише самого факту сприймання. Для того, щоб учні досягнули образний зміст, їх потрібно підготувати до розуміння музики, адже їм властива своєрідна вибірковість, коли відкидаються незвичайні і складні для осмислення образи, ігнорується глибоке проникнення у зміст твору, породжується поверхове ставлення до музики.

Музичне сприймання є видом естетичного сприймання, тому в музиці, яку сприймає людина, вона повинна відчувати її красу. На відміну від літератури, музика не може розповісти про події; на відміну від живопису – показати зримий образ певного предмета, але вона може звуками передати радість і смуток, розкрити найглибші почуття та дає змогу проникнути в духовний світ людини (Дідич, 2012).

Проблема творчого сприймання музики слухачами представлена у працях відомих педагогів першої половини ХХ століття, а саме: Б. Асаф'єва, П. Блонського, Н. Брюсова, Д. Кабалевського, З. Кодая, К. Орфа, С. Шацького, Б. Яворського та ін. Продовжувачами розвитку цієї тематики були кращі педагоги-музиканти тієї доби – Н. Гродзенська, М. Румер, Г. Рошаль, В. Шацька та ін. Фундаментальними у вирішенні проблеми сутності процесу музичного сприймання є роботи таких відомих психологів і музикознавців, як К. Завалко, О. Костюка, В. Максимова, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Сохора, О. Фабштейна та ін. Питання сприймання музики учнями загальноосвітньої школи займають провідне місце у дослідженнях вітчизняних педагогів-музикантів, серед яких О. Аліксійчук, Г. Дідич, М. Гейченко, О. Лобова, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Сердюк, Л. Школяр та ін.

Відомо, що музика є результатом людської діяльності. Вона містить не тільки те, що перебуває поза людиною, але й особистісні зміни фізичного і духовного обличчя, або сприяє утворенню цілого світу людського життя, який народжується разом з людиною, росте, стає багатшим, змістовнішим, впливає на його характер, вчинки і вигляд. Цей вид мистецтва, особливо для дитини, є дверима до якоїсь нової реальності, шляхом у невідоме. Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, що надає естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. Проте, уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю (Фурдак, 2013).

Процес музичного виховання учнів початкової школи є комплексним і передбачає розв'язання цілої низки завдань, серед яких чільне місце займає розвиток музичного сприймання молодших школярів. Означена проблема є однією з найважливіших у сучасній загальній музичній освіті. Музичне сприймання – це основний вид музичної діяльності, оскільки саме воно передує всім іншим. Сприймання музики в педагогічній науці розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту та форми. Це, насамперед, на думку Е. Печерської, осягнення художніх образів музичного твору і виражених у ньому емоцій і почуттів. Поряд із терміном «сприймання музики» вживають словосполучення «слухання музики», яке використовують у двох значеннях: як синонім сприймання музики і як компонент уроку музики. Сприймання і слухання музики – не одне й те саме, але в методиці музичного виховання обидва поняття вживають як ідентичні (Печерська, 2001).

Як свідчить практика, неможливо досягти позитивних музично-освітніх результатів, якщо у дитини немає навичок активного музичного сприймання, без якого не відбувається жоден вид діяльності. Уміння сприймати і переживати музику не є вродженим, але ця здатність притаманна кожній людині, адже в ній природою «закладено» слух, емоційність, інтелект, здатність до руху тощо. Ці та інші складові анатомо-фізіологічної системи організму проявляються індивідуально та потребують педагогічного втручання і розвитку. Це свідчить про те, що за своєю природою музичне сприймання є пізнанням. Тому С. Горбенко відносить процес сприймання до музично-пізнавальної діяльності (Горбенко, 2024).

Пізнавально-творчі можливості молодших школярів розвиваються у процесі «живого» спілкуванні з музикою і цілеспрямованого її аналізу. Тільки власна слухацька діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди і високих художніх смаків. «Справжнє, пережите і продумане сприймання – основа всіх форм залучення до музики, бо при цьому активізується внутрішній, духовний світ учнів, їх почуття і думки», – писав Д. Кабалевський. – Поза сприймання музики як мистецтва взагалі не існує. Марно говорити про будь-який вплив музики на духовний світ дітей і підлітків, якщо вони не навчилися відчувати музику як змістовне мистецтво, що несе в собі почуття і думки людини, життєві ідеї й образи» (Дідич, 2012).

Головним завданням слухання й аналізу музики є формування слухацької музичної культури молодших школярів, тому що, за словами видатного українського педагога В. Сухомлинського, уміння слухати і розуміти музику – це одна з елементарних ознак культури, без цього неможливо уявити повноцінного виховання. Дана музична діяльність за своїм змістом є пізнавальною і сприяє об'ємному здобуттю знань про інтонаційно-образну природу музики, її жанрове і стильове розмаїття, про творчість композиторів, виконавців і багато чого іншого, що у своїй сукупності розкриває учням початкових класів різноманіття і багатство музичного мистецтва.

Відомою в колі педагогів-музикантів є схема ознайомлення дітей з музичними творами у формі поетапного сонатного алегро (Н. Гродзенська, Е. Печерська, О. Сердюк): 1) вступ – вступне слово вчителя; 2) експозиція – слухання твору; 3) розробка – аналіз, розбір; 4) реприза – слухання на новому, вищому рівні; 5) кода – повторення, закріплення музики в пам'яті (Сердюк, 2015).

На сучасному етапі розвитку педагогічної наукової думки існують такі відомі основні методи розвитку музичного сприймання молодших школярів:

1. Наочно-слуховий метод (виразне, грамотне, якісне виконання музики). Необхідно захопити дітей музикою, заразити тими почуттями, які висловив композитор, піднести твір так, щоб він був зрозумілий дитині, дійшов до її серця (можна в записі і «живе» виконання). Симфонічну і хорову музику краще слухати в записі, щоб зберегти при сприйманні оркестрову і вокально-хорову барвистість. Крім цього, у педагога з'являється можливість познайомити дітей з інструментами симфонічного оркестру і типами співацьких голосів.

2. Наочно-зоровий метод використовується, щоб посилити враження дітей від слухання музики, викликати в їхній уяві зорові образи (картини, малюнки, кольорові картки, іграшки тощо). З віком поступово зменшується роль ігрових прийомів, зорової наочності під час ознайомлення з новим музичним матеріалом.

3. Словесний метод. Бесіда з дітьми про почуття, які викликала прослухана музика, розповідь про композитора, пояснення – такі різновиди цього методу в музичному сприйманні. Ідеться не про будь-який переказ музики (заняття безглузде і шкідливе), а про необхідність поглибити сприйняття музики дітьми. Через слово вчитель музичного мистецтва має прищепити дітям інтерес, любов до музики, розширити і збагатити їхній внутрішній світ, почуття, сформувати моральні якості.

4. Практичний метод. Щоб дитина під час слухання музики глибше відчула характер, необхідно поєднувати сприйняття музики (акценти, динаміка, злети і падіння мелодії) із практичними діями. Так ритмічний малюнок можна моделювати за допомогою рухів рук, постукування, ляскання, танцювальних рухів. Для усвідомлення мелодії можна використовувати підспівування. Для того, щоб підкреслити бадьорий, урочистий характер музики, можна використати барабан чи бубон, а ніжний характер – дзвіночок чи арфу.

Водночас відомі музичні педагоги і музикознавці виокремлюють такі методи, прийоми і педагогічні технології, що сприяють формуванню музичного сприймання у молодших школярів на уроках музичного мистецтва:

- метод порівняння (Б. Асаф'єв) двох контрастних творів одного жанру (О. Сердюк);
- метод асоціативного пошуку (Б. Яворський);
- метод музично-художніх асоціацій (Л. Школяр);
- метод порівняння за контрастом та аналогією своєрідності музичних творів різних жанрів (О. Сердюк, С. Науменко);
- метод наведення і спостереження (Б. Асаф'єв);
- метод звукового, вербального й інтегрованого наведення (О. Сердюк);
- метод музичних колекцій (Н. Гродзенська);
- метод співу фрагментів з музичного твору, призначеного для слухання (Н. Гродзенська);
- метод інтонаційно-тематичного аналізу і художнього контексту (Л. Горюнова);
- прийоми багатоваріантного сприймання творів та «руйнування» (В. Белобородова);
- метод виявлення подібності та відмінності (Е. Абдулін);
- прийом парного сприймання творів (Ю. Алієв);
- метод вибору підхожих визначень, метод варіювання, ігровий метод (Е. Печерська);
- метод зіставлення власних життєвих емоцій з художніми (С. Давидова, Н. Тагільцева);
- художньо-педагогічний аналіз музичних творів (Л. Воєвідко);
- метод пластичного інтонування (Т. Вендрова);
- метод перспективи та ретроспективи (Е. Абдулін);
- метод роздумів про музику (Д. Кабалевський, О. Ростовський);
- метод імпровізації мелодії (Ю. Алієв);
- метод художньо-педагогічного спілкування (Л. Воєвідко);
- технологія проблемного навчання (О. Середюк)
- технологія «фасилітова дискусія» (Л. Масол);
- прийом колір-настрій: ніжний, спокійний характер – блакитний, рожевий; похмурий, тривожний характер – темно-коричневий, темно-синій; урочистий характер – червоний;
- прийом співвіднесення двох музичних творів із двома картинами або віршами;
- прийом малюнок, що передає характер музики. Необхідно обговорювати разом із дітьми, які малюнки найбільше відповідають характеру музики і чому (діти, які танцюють і марширують, людина, яка біжить і повільно йде).

У педагогічному аспекті, як зазначає Л. Воєвідко, доцільніше говорити про групи методів наведення (бесіда, розповідь, пояснення, коментування) і спостереження (художньо-педагогічний аналіз, моделювання, зіставлення за

контрастом і аналогією тощо). Зрозуміла умовність цього поділу, адже, наприклад, методи моделювання чи зіставлення за контрастом і аналогією також виконують функцію наведення слухачів на сприймання певного змісту. Так само як такі методи наведення, як розповідь і пояснення спрямовують спостереження за музикою. Йдеться про взаємозв'язок і єдність методів у їх спрямованості на формування музичного сприймання школярів (Воєвідко, 2019).

Використання вчителем на уроках музичного мистецтва у початкових класах запропонованих методів, прийомів і педагогічних технологій надає молодшим школярам можливості для більш глибокого співпереживання музики, розуміння переданих у ній думок, почуттів, формує музичне сприймання.

Список використаних джерел

1. Воєвідко Л. М. Методика музичного виховання : Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я. І., 2019. 220 с.
2. Горбенко С. С. Основи методики музичної освіти: особистісний дискурс. Навчально-методичний посібник. Київ : Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова, 2024. 206 с.
3. Дідич Г. Особливості сприймання музичних творів молодшими школярами. *Молодь і ринок*. 2012. № 9. С. 79–82.
4. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : Навч. посібник. Київ : Либідь, 2001. 272 с.
5. Середюк О. П. Методи формування музичного сприймання у молодших школярів. *Теорія і методика художньої освіти та виховання*. № 4 (78), 2015. С. 14–19.
6. Фурдак Т. Д. Сутність та особливості музичного сприймання учнів на уроках музики. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Вип. 37. 2013. С. 233–237.

**Даннінг Жао (Danning Zhao)
Ніколенко Ольга**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ТА ЇХНІ ПОЗИТИВНІ ПРАКТИКИ ЩОДО ПІДТРИМКИ УЧНІВ

У доповіді представлено: 1) результати двох опитувань українських вчителів (січень і жовтень 2024 року); 2) досвід проведення тренінгів для вчителів України, які постраждали від війни (2024–2025 роки); 3) новий проєкт підтримки вчителів Запоріжжя (стартував 2025 р.); 4) висновки та перспективи на майбутнє.

Перше загальнонаціональне опитування українських учителів відбулося в січні 2024 р., у ньому взяли участь 506 учасників. Опитування було зосереджено на психологічному стресі вчителів та учнів, а також на ефективних практиках, які використовують вчителі для підтримки учнів.

Друге опитування українських учителів відбулося в жовтні 2024 р., у ньому взяли участь 667 учасників. Друге опитування базувалося на першому опитуванні та додатково мало на меті: 1) порівняти зміни в психічному здоров'ї та способах подолання стресу педагогами з часом; 2) дослідити можливості використання терапії Моріти для лікування патологічних станів.

Опитування довели, що психічне здоров'я українських учителів погіршується. Стрес учителів поглиблюється, але водночас життєстійкість залишається відносно високою.

1) Оцінки за шкалою K10 (підозра на психічне захворювання): січень: 53,4% → жовтень: 57,3%

2) Стійкість: без істотних змін (січень: 80,24, жовтень: 79,58)

Як вчителі можуть поліпшити своє психічне здоров'я? Моріта терапія виявилася корисним підходом для вчителів. Ми запровадили терапію Моріта, традиційну японську психотерапію, під час проведення групового тренінгу для вчителів з різних регіонів України протягом 2024-2025 років.

Під час опитування 95% вчителів погодилися, що Моріта терапія є корисною для їхнього психічного здоров'я (в обох опитуваннях). У другому опитуванні ми дослідили її механізми (невротизм Моріта та уникнення). Вони показали помірну кореляцію як з дистресом K10, так і з резильєнтністю. Як ми з'ясували, Моріта терапія може допомогти пояснити психічні проблеми вчителів та підтримати їхнє одужання.

Водночас психічне здоров'я не було пов'язане з перевагами внутрішніх чи зовнішніх практик навчання. Це свідчить про те, що обидва типи практик є корисними. Також надія на закінчення війни позитивно корелювала з психічним здоров'ям вчителів.

Окрім стану вчителів, ми дослідили причини тривоги їхніх учнів, зокрема такі: невизначеність у всьому; страх за безпеку своїх рідних і друзів; страх за свою безпеку; страх втратити свій дім.

Що роблять українські вчителі, щоб впоратися з тривогою учнів і підвищити їхню стійкість? Ось деякі корисні практики освітян: 1) вони кажуть дітям: «Боятися — це нормально» (28%); 2) вони проводять для учнів творчі проекти (27%); 3) розмовляють про своє повсякденне життя (25%); 4) найпопулярніший метод «Жарти та історії з життя» сприяє емоційній близькості та підвищенню стійкості учнів.

Поступово українські вчителі переходять від «не бійся» до прийняття ситуації та обміну емоціями. Українські педагоги застосовують дуже ефективний, орієнтований на травму, турботливий підхід в освіті.

Українські вчителі — справжні герої. Але герої також потребують психологічної підтримки та корисних практик для відновлення свого психічного здоров'я.

Професор Сусуму Нонака, професор Ольга Ніколенко, доцент Даннінг Жао, викладач Катерина Ніколенко протягом 2024-2025 років здійснювали міжнародний проєкт для підтримки вчителів із різних регіонів України (Херсонська, Дніпропетровська, Миколаївська, Луганська, Кам'янець-Подільська, Закарпатська та інші області).

Під час цих тренінгів у 2024 – на початку 2025 року були розроблені корисні технології української терапії Моріта. Моріта-терапія — це традиційна японська психотерапія, яка допомагає лікувати неврози та інші стани,

спричинені негативним оточенням і кризовими ситуаціями. Один із принципів — приймати речі такими, якими вони є. Ми не можемо зупинити дощ, але можемо взяти парасольку. Ми не можемо зупинити війну, але можемо діяти відповідно до обставин, можемо допомогти собі, своїм дітям, людям навколо нас.

У березні 2025 року ми розпочали новий міжнародний проєкт психологічної підтримки для вчителів Запоріжжя. Цей проєкт був запропонований професором Ольгою Ніколенко, і за офіційної підтримки Запорізької міської ради наша команда почала проводити щомісячні онлайн-сесії. Сесії базуються на Моріта терапії й покликані допомогти вчителям впоратися з тривогою та продовжувати свою освітню діяльність із чітким розумінням мети. Наразі в цій програмі беруть участь 60 вчителів Запоріжжя.

Як ми з'ясували, вчителі Запоріжжя перебувають у дуже скрутному становищі. Вони щодня зазнають обстрілів і живуть у стані постійної напруги та тривоги. Багато з них відчайдушно прагнуть контролювати ситуацію та свої емоції, але не можуть цього зробити, що призводить до внутрішнього конфлікту та психологічного напруження. Водночас запорізькі вчителі надзвичайно відкриті до нових знань і мають високу мотивацію продовжувати розвиватися як педагоги навіть в екстремальних умовах.

Отже, понад половина українських учителів показали ознаки підозри на психічні захворювання, до того ж із січня по жовтень 2024 року спостерігалася тенденція до погіршення. Водночас учителі зберігали стійкість і використовували креативні, емпатичні методи для підтримки учнів. 95% вважають Моріта терапію корисною. Її механізми тісно пов'язані з психічним здоров'ям вчителів.

Ми розробляємо українську версію Моріта терапії разом із учителями різних регіонів України (2024-2025 рр.) та Запоріжжя (2025-2026 рр.) — і відчуваємо її ефективність (практична застосовність).

Перспективи на майбутнє: 1) продовжувати розробку української версії Моріта терапії разом з українськими вчителями, дослідити сильні сторони та обмеження терапії Моріта в Україні, як у теорії, так і на практиці; 2) продовжувати досліджувати ефективні освітні методи для підтримки учнів; 3) створити довгострокову модель підтримки для українських учителів, що враховує культурні особливості країни.

Список використаних джерел

1. Zhao D., Nikolenko O., Zhdanova-Nedilko O., Nikolenko K. (2024). Peculiarities of the psychological and professional state of Ukrainian teachers during the war and the potential of Morita Therapy for their recovery. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2024. Випуск 34. (Серія «Педагогічні науки»). С. 73-81.

2. Zhao D., Nikolenko O., Nikolenko K. (2024). The use of Morita Therapy to restore the psychological health of teachers during the war in Ukraine. Study guide. Part 1. FOP Lebed. Kyiv. 48 p.

3. Nikolenko O. M., Zhao D. The role of Morita Therapy in restoring the psychological health of teachers during the war. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»* (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. С. 123-126.

Денисовець Тамара Михайлівна
Квак Ольга Вікторівна
Гогоць Василь Дмитрович

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Сучасна система освіти вимагає від педагога не лише високого рівня професійних знань і вмінь, а й здатності до постійного саморозвитку, адаптації до змін та інноваційної діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває педагогічна рефлексія – складне психологічне та дидактичне явище, що передбачає здатність до усвідомлення й оцінювання власної професійної діяльності.

Педагогічна рефлексія – це фундаментальний процес самоаналізу та осмислення педагогом власних дій, думок, почуттів та професійного досвіду. Вона виступає ключовим інструментом для глибокого розуміння своєї практики, виявлення сильних та слабких сторін, вдосконалення методів навчання та виховання, і, як наслідок, досягнення кращих освітніх результатів. Цей безперервний процес є невід’ємною складовою професійного становлення та розвитку педагога, стимулюючи його творчий потенціал та підвищуючи рівень професійної компетентності.

Компетентність відіграє особливу роль на тлі бурхливого розвитку дистантних форм і засобів освіти в цілому: виховати і навчити здобувача заочно-дистанційно, тільки за допомогою електронних ресурсів, неможливо, навчальний процес був, є і буде проходити як регулярна безпосередня комунікація педагога з вихованцями.

Ключовими компетентностями Нової української школи є навички, необхідні для підвищення особистого потенціалу, розвитку та розширення можливостей для самореалізації. Однією з них є критичне мислення. Автори наголошують, що технології критичного мислення сформувалися як перехід від навчання, що акцентується на запам’ятовуванні, до застосування комплексу методів, спрямованих на розвиток самостійного та творчого мислення. Важливо відзначити, що критичне мислення відповідає вимогам демократизації освіти, оскільки воно сприяє вихованню демократичного менталітету як серед здобувачів вищої освіти, так і серед викладачів та вчителів ЗЗСО (Хоменко П.В., Денисовець Т.М., Долідзе А.І., Олефір Д.О, 2024).

Серед основних ознак критичного мислення науковці виділяють:

- рефлексивність (уміння працювати з інформаційними джерелами, конструювати знання й усвідомлювати власні способи отримання знань);
- прагматичність (уміння застосовувати отримані знання у власній навчально-професійній діяльності);

– суб'єктність (відображення власного досвіду особистості (життєвого, навчального, професійного в системі набутих знань) (Рукасова С., 2020).

Особливо важливою є здатність рефлексувати не лише над результатом, а й над процесом педагогічної взаємодії, що включає емоційні реакції, комунікативні стратегії, педагогічні цінності. Розвиток рефлексивних умінь можливий за допомогою як індивідуальних, так і колективних форм діяльності.

До індивідуальних належать : – ведення педагогічного щоденника, який слугує інструментом для фіксації та подальшого осмислення значущих моментів професійної діяльності. Регулярно записуючи свої спостереження за учнями, аналізуючи успішні та невдалі педагогічні прийоми, описуючи власні думки, почуття та сумніви, що виникали під час уроків чи позакласних заходів, вчитель створює багатий матеріал для самоаналізу. Це не просто хроніка подій, а простір для діалогу з самим собою. Перечитування записів через деякий час дозволяє побачити динаміку власного розвитку, виявити стійкі патерни у своїй поведінці та реакціях учнів, помітити ті аспекти, які раніше залишалися поза увагою. Щоденник спонукає до більш глибокого аналізу причин та наслідків своїх дій, формулювання гіпотез щодо покращення практики та відстеження ефективності внесених змін. Це також допомагає структурувати думки, вербалізувати внутрішні переживання та знаходити нові рішення;

– складання самооцінних анкет та опитувальників, які надають педагогу чітку структуру для самоаналізу за конкретними, заздалегідь визначеними критеріями. Ці критерії можуть стосуватися різних аспектів професійної діяльності: методичної підготовки, комунікативних навичок, вміння організовувати навчальний процес, створювати сприятливу атмосферу, оцінювати результати учнів тощо. Відповідаючи на запитання анкети, вчитель змушений замислитися над тими сторонами своєї роботи, які, можливо, не потрапляють у фокус його щоденної уваги. Це стимулює критичний погляд на власну практику, допомагає об'єктивніше (наскільки це можливо при самооцінці) визначити свої сильні сторони та зони, що потребують розвитку. Результати анкетування можуть стати відправною точкою для постановки конкретних цілей професійного самовдосконалення та планування подальших кроків;

– відеоаналіз уроків. Відеозапис власного уроку надає унікальну можливість побачити себе «збоку», очима спостерігача. Під час реального уроку вчитель зосереджений на багатьох аспектах одночасно (зміст матеріалу, дисципліна, реакції учнів, тайм-менеджмент), що ускладнює об'єктивну самооцінку в реальному часі. Перегляд відеозапису дозволяє: проаналізувати власну поведінку: жести, міміку, тон голосу, переміщення по класу, ефективність використання наочності; оцінити взаємодію з учнями: як часто і до кого звертається, як реагує на відповіді та запитання, чи всі учні залучені до роботи; відстежити реакції учнів: їхню зацікавленість, рівень розуміння, моменти труднощів чи нудьги, які могли бути непоміченими під час уроку; критично

оцінити структуру уроку: логіку етапів, доцільність використаних методів та прийомів, ефективність управління часом. Відеоаналіз дозволяє зупиняти запис, переглядати окремі фрагменти декілька разів, концентруючись на конкретних аспектах. Це потужний інструмент для виявлення як сильних сторін, так і помилок чи неефективних дій, що стимулює глибоке осмислення та пошук шляхів вдосконалення своєї майстерності.

Отже, кожна з цих форм, використовуючись систематично, допомагає педагогу перетворити спонтанний досвід на усвідомлену практику, сприяючи постійному професійному зростанню та розвитку рефлексивної культури.

Колективні практики включають участь у педагогічних консиліумах, методичних об'єднаннях, тренінгах, наставництві. Значну роль у цьому відіграє культура зворотного зв'язку – від учнів, здобувачів, колег, адміністрації.

Глобальні трансформації у сфері соціально-економічного розвитку посилюють вимоги до освітнього процесу, орієнтованого на формування особистості з високим рівнем освіченості та самостійності, здатної до продуктивної діяльності, інноваційного мислення та швидкої адаптації до змін (Хоменко П.В., Денисовець Т.М., Долідзе А.І., Олефір Д.О., 2024).

Заглиблюючись у сутність педагогічної рефлексії, варто відзначити її багатогранність. Це не просто спогади про минулі уроки, а цілеспрямована інтелектуальна та емоційна діяльність, що включає аналіз конкретних ситуацій, усвідомлення власних педагогічних переконань та їх впливу на взаємодію з учнями.

Педагогічна рефлексія відіграє неоціненну роль у становленні та безперервному вдосконаленні вчителя, виступаючи багатогранним процесом із низкою ключових аспектів та глибоким значенням для освітньої практики. Насамперед, вона забезпечує глибше розуміння власного досвіду. Рефлексія дозволяє педагогу не просто механічно накопичувати години практики, а й критично осмислювати свою діяльність, ретельно аналізувати застосовані підходи, виокремлюючи дійсно ефективні прийоми та ті методики, що потребують нагальної корекції чи повної заміни. Це, у свою чергу, безпосередньо веде до вдосконалення методичної майстерності.

Аналізуючи власні уроки, їхню структуру, обрані методи та отримані результати, вчитель отримує можливість чітко ідентифікувати потенційні прогалини у своїй методичній підготовці, знаходити інноваційні підходи, адаптувати перевірені техніки до унікальних потреб конкретного класу та індивідуальних особливостей кожного окремого учня чи студента, тим самим підвищуючи гнучкість та ефективність свого викладання.

Логічним наслідком такого глибокого самоаналізу та методичного вдосконалення є підвищення якості навчання. Свідомий, рефлексивний аналіз та подальша виважена корекція педагогічних дій мають прямий та відчутний вплив на загальну ефективність навчального процесу. Це сприяє не лише кращому та більш усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу здобувачами, але й формуванню у них ключових компетентностей, необхідних для успішного життя

та професійної реалізації в сучасному світі. Більше того, педагогічна рефлексія виступає основною рушійною силою професійного зростання та саморозвитку вчителя. Вона постійно спонукає до активного пошуку нових знань, освоєння передових педагогічних технологій та інноваційних методик, підтримуючи неугасиме прагнення до педагогічної досконалості та майстерності.

Важливим аспектом є також формування адекватної самооцінки. Через рефлексивний процес педагог вчиться об'єктивно оцінювати свої професійні якості, сильні сторони, визнавати досягнення та, що не менш важливо, ідентифікувати зони росту та аспекти, що потребують подальшого опрацювання. Це є критично важливим для зміцнення впевненості у власних силах та планування траєкторії подальшого професійного розвитку. Нарешті, глибоке розуміння власних реакцій, емоційних станів та стилю спілкування, яке досягається через рефлексію, сприяє покращенню взаємодії з учнями. Це дозволяє вчителю будувати більш ефективні, довірливі та гармонійні стосунки зі своїми вихованцями, уважно враховуючи їхні індивідуальні психологічні особливості, потреби та навчальні стилі, створюючи сприятливе та підтримуюче освітнє середовище.

Отже, педагогічна рефлексія виступає провідним чинником професійного зростання вчителя, оскільки дозволяє не лише осмислювати власну діяльність, а й активно змінювати її відповідно до потреб сучасної освіти. Вона сприяє формуванню педагогічної автономії, гнучкості, здатності до новаторства. Систематичне рефлексування є основою педагогічної майстерності та рушієм позитивних змін в освітньому середовищі.

Доцільним є подальше вивчення методик розвитку рефлексивної компетентності на різних етапах професійного становлення педагога, а також створення інтегрованих програм підвищення кваліфікації з акцентом на рефлексивні практики.

Список використаних джерел

1. Хоменко П.В., Денисовець Т.М., Долідзе А.І., Олефір Д.О., Технології розвитку критичного мислення майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Педагогічні науки : зб. наукових праць*. Полтава:, 2024. №. 3 (105) 24, С. 76–82.
2. Рукасова С. Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 13. Слов'янськ. 2020. С. 122–132.

Довга Тетяна Яківна

ІМПРЕСІОН-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ САМОІМІДЖУВАННЯ ТА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Самоменеджмент (від англ. *management* – управління, організація) – це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації та саморозвитку людиною свого творчого потенціалу.

І. Томашевська розглядає педагогічний самоменеджмент як «цілеспрямоване застосування педагогом найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб'єктних особливостей та часу. За такого підходу педагогічний самоменеджмент виступає як спосіб систематичної самоорганізації з метою приведення власної особистості у необхідний для творчої професійної діяльності стан, що дозволяє ефективно вдосконалювати професійні якості, створювати системи ціннісних орієнтацій та творчо-педагогічної активності особистості (Томашевська, 2012).

Сучасний педагог, наділений функцією менеджера освіти, повинен володіти самоменеджментом та його різновидами, які дозволяють керувати часом (тайм-менеджмент), працювати в команді (тіім-менеджмент), управляти власними ресурсами (ресурс-менеджмент), керувати враженнями про себе (імпресіон-менеджмент) тощо.

Імпресіон-менеджмент – це вміння особистості справляти позитивне враження на інших, цілеспрямовано впливати на їхнє сприйняття та свідомо управляти цим сприйняттям. Вміти надавати необхідну інформацію про себе та керувати власною поведінкою для отримання бажаного ефекту – створення ефективного та ефектного іміджу.

Ефективний імідж (від лат. *effectivus* – той, що дає ефект, який призводить до потрібних наслідків) – це таке уявлення про ділову людину в суспільстві, що допомагає їй стати успішною, а саме: покращувати професійні результати, просуватися догори соціальними сходами, досягати самоповаги і внутрішнього самокомфорту. Основні показники ефективного іміджу – керованість, результативність, позитивність, гармонійність.

Ефектний імідж (від лат. *effectus* – такий, що справляє сильне враження, звертає на себе увагу, впадає в очі, дивує) – це вишуканий, неординарний зовнішній образ людини, складниками якого є: стильний і модний одяг, сучасна зачіска, струнка статура, доглянуті обличчя й руки, легка та пружна хода, гарні манери тощо. Основні показники ефектного іміджу – стильність, модність, підтягненість, культурність.

Сприйняття іміджу людини починається зі споглядання її образу та мимовільної фіксації уваги на її зовнішності. В психології це називається «ефектом першого враження».

Загальновідомо, що ефект першого враження про людину базується на візуальному сприйнятті, а отже перше, що впадає в очі, це привабливість чи непривабливість її зовнішності. За даними психологічних досліджень, зовні привабливі люди легше викликають симпатії в оточуючих. Підтвердження цього знаходимо в книзі Роберта Б. Чалдіні, де зазначається, що американські дослідники звернули увагу на те, що симпатичні люди мають значні переваги. Вони більше подобаються оточуючим, їм більш охоче допомагають, їх частіше приписують бажані риси характеру та вважають більш розумними.

Окрім того, в ході дослідження, проведеного психологами в початковій школі, стало відомим, що дорослі надають меншого значення агресивним діям, якщо їх учиняють красиві діти, а вчителі вважають, що привабливі діти розумніші, ніж їхні менш симпатичні однокласники (Чалдині, 2022).

Візуальна привабливість – це не лише досконалі фізичні дані, але й зовнішні прояви внутрішніх – загальнолюдських та професійних якостей особистості. Основою візуальної привабливості людини виступає її *зовнішній вигляд*, сталими категоріями якого є: фізичний вигляд (обличчя, постава і типові пози, хода); оформлення зовнішності (одяг, зачіска, макіяж, прикраси); емоційно-виразні засоби (голосові, моторні, мімічні, пластичні тощо) та чуттєво-виразні прояви поведінки (доброзичливість, привітність, толерантність, інтелігентність, естетична виразність, чарівність, тощо). Зовнішній вигляд людини, її візуальність має неабияке значення для сприйняття її іншими людьми, слугує запорукою відповідного ставлення до неї з боку друзів, колег, знайомих та сприяє професійному зростанню.

Комунікативна привабливість – особистісно-професійна характеристика людини, основою якої є комунікабельність (комунікативність), що проявляється через такі риси, як товариськість і привітність, уважність до співрозмовника, розуміння, здатність не підвищувати голос під час суперечки або конфлікту тощо. Комунікативна привабливість учителя – професійно значущий емоційно-психічний стан, що виявляється в спілкуванні з учнями та забезпечує успішну комунікативну взаємодію учасників педагогічного процесу, засновану на взаємній симпатії.

Ми поділяємо думку дослідників, які відзначають наявність елементів привабливості та довіри в структурі іміджу вчителя:

- Внутрішнє «Я» (внутрішній образ учителя, який відповідає обраній спеціальності і виявляється в його професійній культурі та мисленні, емоційності і творчому налаштуванні, привабливості та вишуканості, внутрішній стійкості й гідності, позиції і ступені мобілізації та 571ро.);

- Зовнішній вигляд вчителя (свідчить про ціннісні риси, які в гармонійному поєднанні з педагогічним артистизмом створюють позитивний образ учителя, сприяють формуванню гарного враження й репутації, допомагають проявити себе не тільки привабливою людиною, але й прекрасним педагогом;

- Використання вербальних і невербальних засобів спілкування (жести, міміка, пантоміміка, інтонація, магія слова, темпоритм мовлення педагога), які повинні викликати довіру учнів і налаштовувати їх на активну взаємодію (Ковальчук, 2007).

Самоіміджування – формування візуальної привабливості особи, конструювання людиною свого образу (здебільшого позитивного) для сприйняття іншими людьми, процес створення (побудови) власного ефективного іміджу (самоіміджу). У процедурі самоіміджування використовується комплекс теоретичних знань з галузі психології, психотерапії, етики, естетики,

ортобіотики, конфліктології, медицини і, в той же час, воно спирається на практико орієнтовані сфери: риторику, пластику, кінесику, косметологію, моду, дизайн одягу і аксесуарів, перукарське мистецтво, боді- і фейсбілдинг тощо.

Самопрезентація – вміння подати себе, професійне мистецтво, оволодіння яким вимагає постійної роботи над собою і самоконтролю поведінки. Самопрезентація вчителя – це процес управління враженням про себе, що виникає в інших людей, через сукупність установок, націлених учителем на самого себе, за допомогою залучення механізмів соціального сприйняття, пов'язаних із зовнішнім виглядом учителя, його особистісною й комунікативною поведінкою та мовленням, під час якого формується особистісно-професійний імідж.

Загальне сприйняття вчителя, його особистості, внутрішнього стану, формування довіри чи недовіри до його слів починається із враження, створеного його зовнішнім виглядом, сталими категоріями якого є: фізичний вигляд (обличчя, постава і типові пози, хода, голос); оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси); засоби виразної поведінки (доброзичливість, привітність, привабливість, естетична виразність тощо).

Візуальна привабливість проявляється в здатності вчителя привертати до себе учнів насамперед одягом і манерою одягатися. Загальновідомо, що одяг учителя має виховне значення. Існують психолого-педагогічні, етико-естетичні вимоги до цього складника зовнішнього вигляду педагога, як-от:

- підпорядкування кожної деталі одягу головному завданню – реалізації виховної функції професійної діяльності;

- індивідуальний підхід до одягу з урахуванням віку, статі, особливостей фігури, виконання професійних функцій (керівник, учитель початкових класів, учитель фізичної культури тощо);

- елегантність, гармонійність, завершеність, дотримання ділового стилю одягу з урахуванням сучасних тенденцій моди;

- естетична виразність, гармонія кольорів, стриманість і почуття міри, підпорядкування цьому всіх елементів: кольору, фактури тканини, фурнітури, прикрас тощо;

- зручність і гігієнічність одягу з урахуванням специфіки виконання професійних операцій: писати на дошці, працювати з демонстраційним матеріалом, нахилитися, ходити між рядами тощо;

- охайність, чистота одягу незалежно від погоди, місця проживання вчителя (сільська місцевість, віддаленість житла вчителя від школи тощо);

- систематична робота вчителя над формуванням свого стилю одягу через виявлення оптимальної уваги до своєї зовнішності, аналіз і порівняння зовнішнього вигляду своїх колег, дикторів телебачення, акторів, випадкових перехожих тощо.

Зовнішній вигляд допомагає вчителю викликати увагу до своєї персони, створити позитивний образ, показати себе не тільки симпатичною людиною, але й прекрасним фахівцем. Але педагог повинен привертати до себе учнів

і дорослих не лише зовнішнім виглядом. У ньому повинні гармонійно поєднуватися багатий внутрішній світ, любов до дітей і турбота про них (Довга, 2015).

Останнім часом відзначається розвиток таких технік управління враженнями, як атракція, асертивність та фасцинація, що є засобами створення позитивного іміджу..

Атракція – особливий вид соціальної та соціально-психологічної установки на іншу людину, в якій переважає позитивний емоційний компонент, це мимовільне виникнення позитивного емоційного ставлення при сприйнятті іншої людини. Міжособистісну атракцію розглядають як спонтанну взаємосимпатію, що виникає між людьми, як соціальну установку однієї людини на іншу, як прояв позитивних емоційних взаємин і як форму пізнання іншої людини, засновану на формуванні взаємної привабливості між людьми.

Для педагога ця якість є надзвичайно важливою, оскільки представники цієї професії систематично спілкуються з учнями, взаємодіють з їхніми батьками. Атракція як здатність отримати прихильність учнів та батьків та забезпечує їх ефективну взаємодію та можливість досягти взаєморозуміння. Вона визначною мірою впливає на створення гармонійних стосунків учнів і вчителів початкової ланки освіти, розуміння ними взаємозв'язків у спільній діяльності, суспільстві, сучасному житті. Тому необхідно, щоб сучасний учитель свідомо підходив до організації спільної з молодшими школярами діяльності, враховуючи чинники атракції й організовуючи насамперед себе, як компетентного дорослого.

Асертивність передбачає прагнення задовольнити свої потреби, інтереси, бажання. Це вміння дає можливість конструктивно домовлятися з оточуючими, зберігаючи свою гідність. Асертивна людина поважає права інших людей, тому не заподіює шкоди оточуючим, але при цьому не дозволяє маніпулювати собою. Така людина досягає поставлених цілей, вміє захистити й аргументувати свою позицію, проте не маніпулює іншими.

Асертивність педагога – це вміння професійно, спокійно, з повагою до оточення, відстоювати свої права, потреби та думки, не перевантажуючи інших і не будучи пригніченим їхнім тиском. Це допомагає створити атмосферу взаємоповаги в школі та оволодівати навичками вирішення конфліктів.

Фасцинація – спеціально організований вербальний вплив на поведінку людини з метою формування довіри та підвищення ефективності сприйняття інформації. Недовірливі, напружені люди сприймають тільки від 14 до 45 % інформації. За допомогою фасцинації знімається напруга та підвищується ефективність взаємодії. Зазвичай фасцинація здійснюється через приємний тембр голосу, контакт очей, усмішку, доброзичливий погляд і слова. Ці засоби призначені для зменшення втрат значущої інформації при сприйнятті і створення про себе позитивного враження. Встановлення контакту очей та інші засоби досягнення фасцинації підвищують ефективність взаємодії (Щетініна, Рудакова, Леснікова, 2017).

Отже, візуальна привабливість (природна або штучно створена за допомогою одягу та тілесних модифікацій), комунікативна привабливість, що виникає під час професійного спілкування, слугують основою для розвитку в педагога позитивного іміджу з метою ефективного презентування свого образу та забезпечення необхідного впливу на оточення.

Список використаних джерел

1. Довга Т. Я. Візуально-комунікативні характеристики особистісно-професійного іміджу вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 141, Ч. 2. С. 175–179.
2. Ковальчук Л. О. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 65–74.
3. Томашевська І. П. Педагогічний самоменеджмент як передумова ефективної професійної діяльності учителя. *Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки: наук. журн.* Черкаси: Вид-во Черкас. нац. ун-ту, 2012. Вип. 145. С. 126–129.
4. Чалдині Р. Психологія впливу. Оновлено та доповнено / Роберт Чалдині ; пер. з англ. Н. Коваль, А. Зорницького. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2022. 608 с.
5. Щетініна Л. В., Рудакова С. Г., Леснікова Н. Р. Управління враженнями: сучасна практика та рекомендації. *Проблеми економіки*. 2017. № 2. С. 229–234.

Ємець Світлана Анатоліївна

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ РОБОТИ В ПОЛТАВСЬКОМУ ЛІТЕРАТУРНО-МЕМОРІАЛЬНОМУ МУЗЕЇ В.Г. КОРОЛЕНКА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Відомо, через повномасштабне вторгнення рф в Україну 24 лютого 2022 року Указом Президента на території України було введено воєнний стан – це вплинуло на всі сфери суспільних відносин населення України: збільшується ряд соціально вразливих категорій населення, яким необхідно на місцях впроваджувати заходи, спрямовані на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин, впроваджувати комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації та ін., – стверджують науковці [1, с. 168-169].

Соціальна допомога, соціальний захист, допомога в реабілітації вразливих категорій населення в період повномасштабного вторгнення рф в Україну – це не лише вид соціальної роботи чи різновид професійної діяльності, це громадянський обов'язок кожного члена суспільства, хто має змогу надати допомогу, підтримати.

Поговоримо про організацію екскурсійної роботи в Полтавському літературно-меморіальному музеї В.Г. Короленка в умовах воєнного стану.

В.Г. Короленко – видатний письменник-демократ зі світовим іменем, гуманіст, великий син України, прогресивний громадський діяч і правозахисник. Він жив і творив на покордонні XIX і XX століття.

Короленко став для прогресивного людства безсмертним і величним символом невтомного борця за громадянські права і свободи, за соціальну справедливість, за утвердження в суспільстві ідеалів демократії. А твори письменника «Сліпий музикант» та «Діти підземелля» – хрестоматійні твори для майбутніх фахівців соціальної сфери.

Для нас Короленко – понадчасовий навчитель і просвітитель, компас і барометр на всі часи.

А Полтавський літературно-меморіальний музей В. Г. Короленка – середовище, де сьогодні втілюються ряд інноваційних технологій реабілітації відвідувачів, а саме:

театралізовані екскурсії – театралізована вистава «Один день з життя Володимира Короленка», де героями були не лише актори, а і наукові працівники та їх діти – Настя та Сергійко; було традиційне пригостання відвідувачів Короленківським чаєм та пирогами. Така атмосфера родинного свята створює затишок, підтримку, заспокоює, сприяє емоційній рівновазі;

– *обговорення книги як технологія реабілітації відвідувачів* – книга Людмили Ольховської «Роман із присмаком моралі» [2]. Книга торкнулася колись забороненої теми – особистих стосунків письменника із Тетяною Олександрівною Богданович, журналісткою, письменницею, автором історичних романів для юнацтва, жінкою, що була на 19 років молодшою за нього. Відвідувачі дізнаються, що у фондах музею також зберігається зачитана до дір (підклеєна давним давно, мабуть, самим Володимиром Галактіоновичем або його дружиною чи доньками) книга «Нариси з минулого і теперішнього Японії. Уклала Т. Богданович» із відвертим автографом: «Дорогому Володимиру Галактіоновичу від щиро люблячої. Підпис (Т. Богданович) і дата – 27 січня 1905;

– *проведення науково-пізнавальної гри-квесту «Скарби Короленківської садиби» як технологія реабілітації відвідувачів*. Менеджери музейної справи використовують подвір'я: кущ калини, квіти, на садибі ростуть кущі кизилу, посаджені письменником; діти під час гри демонструють командний дух та дружній настрій, адже для них важливо спілкуватися з друзями;

– *«Дитинство не поставиш на паузу» як технологія реабілітації відвідувачів* за музейним проєктом вже традиційно відбуваються дружні зустрічі, присвячені дітям з синдромом Дауна. Для сонячних дітей підготовлено майстер-клас, на якому діти змогли проявити себе як творчі особистості: до них на свято приходять ляльки, казкові герої. Під супровід сучасних українських хітів аніматори грають в руханки, танцюють, веселять всіх присутніх;

– Сьогодні вимагає інноваційних форм проведення заходів: *музейна середа для ВПО; перегляди фотовиставок Сергія Назаркіна; етнографічні*

виставки з фондової збірки Полтавського краєзнавчого музею імені Василя Кричевського;

– Нещодавно, 29 травня 2025 року в Полтавському літературно-меморіальному музеї В.Г. Короленка відбувся круглий стіл: «Сучасні музеї: інноватори чи реформатори? Виклики сьогодення». Захід розпочався з хвилини мовчання, вшановуючи пам'ять усіх загиблих у російсько-українській війні.

Круглий стіл, організований Полтавським музеєм Короленка у партнерстві з Департаментом культури, молоді та сім'ї Полтавської міської ради, за підтримки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, БО "БФ "Карітас Полтава", Полтавського краєзнавчого музею імені Василя Кричевського та Полтавського базового медичного фахового коледжу, зібрав музейників та науковців з різних куточків України.

Учасники обговорили життєво важливі аспекти функціонування музеїв в умовах сучасних викликів, зокрема, в умовах повномасштабної війни.

Особливу увагу привернули доповіді, що висвітлювали досвід роботи музеїв у регіонах, які найбільше постраждали від російської агресії.

Оксана Бовкун, науковий співробітник літературно-меморіального музею В.Г. Короленка (м. Житомир), розповіла про реекспозицію музею в умовах сьогодення. Свою доповідь акцентувала на тому, як музейні установи адаптуються до нових реалій, переосмислюючи свої експозиції та змістовне наповнення, щоб відповідати викликам сьогодення.

З Чугуєва, міста, що розташоване поблизу лінії фронту, виступили *Ольга Шевченко*, заступник директора з наукової роботи Комунального закладу "Художньо-меморіальний музей І.Ю. Рєпіна", та *Ольга Поманицька*, завідувач відділу цього ж музею. Вони висвітлили проєктну діяльність художньо-меморіального музею І.Ю. Рєпіна в умовах воєнного стану та ініціативу "Культурний фронт: художні виставки ХММ І.Ю. Рєпіна у воєнний час". Це яскравий приклад того, як музеї перетворюються на активних учасників культурного опору, використовуючи мистецтво та виставкову діяльність для підтримки морального духу, збереження спадщини та документування сучасної історії, незважаючи на безпосередню близькість бойових дій.

Значний внесок у дискусію зробила *Людмила Бабенко*, доктор історичних наук, професор кафедри історії України Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. У своєму виступі "Музеї як інструмент формування національної ідентичності" вона наголосила на фундаментальній ролі музейних інституцій у процесі усвідомлення суспільством свого коріння та цінностей. Цей аспект є особливо важливим в умовах інформаційних війн, коли збереження та трансляція правдивої історії стає одним із ключових завдань.

Власний досвід функціонування та адаптації до сучасних викликів представили музеї Полтави, зокрема Полтавський літературно-меморіальний музей В.Г. Короленка, Полтавський літературно-меморіальний музей І. Котляревського та Полтавський краєзнавчий музей імені Василя Кричевського.

На завершення зустрічі представлена цікава доповідь Катерини Штепи, наукового співробітника науково-дослідного експозиційного відділу етнографії, яка висвітлила тему "Музей як центр відродження традиційних ремесел: досвід Полтавського краєзнавчого музею імені Василя Кричевського та потенціал міжмузейних майстер-класів". Це демонструє активну участь полтавських музеїв у популяризації народної культури та розвитку інтерактивних форм роботи. Учасники заходу мали можливість обмінятися досвідом, а також насолодитися смачним короленківським чаєм. Так музеї поділилися унікальним досвідом роботи в умовах війни. Круглий стіл, проведений на базі Полтавського літературно-меморіального музею В.Г. Короленка, підтвердив, що українські музеї, попри безпрецедентні виклики, не лише виживають, а й активно впроваджують інновації, перетворюючись на потужні центри стійкості, патріотичного виховання та культурної дипломатії, а також активно взаємодіють з науковою та освітньою сферами.

Таким чином, екскурсійна робота – не просто ознайомлення відвідувачів з музейними кімнатами та експонатами, які там знаходяться. В умовах воєнного стану інноваційні технології реабілітації відвідувачів втілюються у Полтавському літературно-меморіальному музеї Володимира Галактіоновича Короленка, видатного письменника-демократа зі світовим іменем, гуманіста, великого сина України, прогресивного громадськоо діяча і правозахисника.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-е видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ-Сімферополь: Універсум, 2013. 436 с.
2. Ольховська Л.В. Роман із присмаком моралі. Полтава: Дивосвіт, 2018. 104 с.

Єфименко Наталія Романівна

САМООСВІТА ТА БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ФУНДАМЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ЕПОХУ ЗМІН

У сучасному світі, що характеризується стрімкими технологічними, соціальними та культурними трансформаціями, роль педагога набуває особливої значущості. Освіта перестає бути статичним процесом передачі знань, перетворюючись на динамічну взаємодію, спрямовану на формування компетентної, креативної та відповідальної особистості. В цьому контексті, самоосвіта та безперервний професійний розвиток постають не просто бажаними, а необхідними складовими професійної майстерності педагога. Вони є тим рушієм, що дозволяє педагогу не лише адаптуватися до нових освітніх викликів, але й активно формувати майбутнє освіти.

Самоосвіта, як свідомий та цілеспрямований процес отримання нових знань, умінь та навичок поза межами формальної освіти, відіграє ключову роль у становленні майстерного педагога. Вона виходить за рамки обов'язкових курсів підвищення кваліфікації та семінарів, спонукаючи педагога до самостійного

пошуку відповідей на актуальні питання, вивчення передового досвіду та експериментування з новими методиками. В умовах інформаційного суспільства, де доступ до знань є практично необмеженим, самоосвіта стає потужним інструментом для задоволення індивідуальних освітніх потреб педагога, заповнення прогалин у знаннях та розширення професійного кругозору. Читання фахової літератури, участь у вебінарах та онлайн-курсах, вивчення іноземних мов, обмін досвідом з колегами через професійні спільноти – усе це є складовими самоосвітньої діяльності, що збагачують педагога новими ідеями та підходами, сприяючи зростанню його професійної компетентності.

Однак, професійна майстерність не обмежується лише індивідуальними зусиллями педагога. Безперервний професійний розвиток, що включає як формальні, так і неформальні види навчання, є невід'ємною частиною цього процесу. Участь у тренінгах, конференціях, майстер-класах, стажуваннях дозволяє педагогу систематично оновлювати свої знання відповідно до сучасних наукових досягнень та педагогічних інновацій. Ці форми навчання забезпечують обмін досвідом з колегами, знайомство з новими методиками викладання, розвитку здобувачів освіти, оцінювання їхніх досягнень. Особливо важливим є безперервний професійний розвиток в контексті впровадження нових освітніх стандартів, які вимагають від педагога володіння сучасними технологіями, уміння працювати в команді, застосовувати інтерактивні методи навчання та формувати ключові компетентності здобувачів освіти.

Роль самоосвіти та безперервного професійного розвитку у формуванні майстерності педагога є багатогранною. По-перше, вони сприяють підвищенню рівня фахових знань та умінь, що безпосередньо впливає на якість навчального процесу. Педагог, який постійно навчається, краще розуміє предмет, володіє ефективними методиками викладання, вміє знаходити індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти. По-друге, самоосвіта та професійний розвиток стимулюють творчу активність педагога, його готовність до експериментів та впровадження інновацій. Ознайомлення з новими ідеями надихає педагога на пошук власних, оригінальних рішень, що робить його заняття більш цікавими та змістовними для здобувачів освіти. По-третє, безперервне навчання сприяє особистісному зростанню педагога, підвищує його впевненість у своїх силах, формує позитивне ставлення до професійної діяльності та допомагає запобігти професійному вигоранню.

У контексті нових освітніх викликів, таких як цифровізація освіти, розвиток інклюзивного навчання, необхідність формування у здобувачів освіти критичного мислення та *soft skills*, роль самоосвіти та безперервного професійного розвитку набуває особливої актуальності. Педагог сьогодні повинен бути не лише предметником, але й фасилітатором, тьютором, ментором, здатним підтримувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного здобувача освіти. Для цього йому необхідно постійно опановувати нові компетенції, вивчати сучасні освітні технології, розуміти психологічні особливості

здобувачів освіти різних вікових груп та вміти ефективно комунікувати з усіма учасниками освітнього процесу.

Таким чином, самоосвіта та безперервний професійний розвиток є невід'ємними складовими формування професійної майстерності педагога в сучасному освітньому просторі. Вони забезпечують не лише адаптацію до нових викликів, але й створюють умови для постійного зростання, творчого пошуку та особистісного розвитку педагога, що, в свою чергу, є запорукою якісної та ефективної освіти майбутніх поколінь. Інвестиції в самоосвіту та професійний розвиток педагогів є інвестиціями в майбутнє нашого суспільства.

Список використаних джерел

1. Коваленко, В.В., Мар'єнко, М.В., Сухіх, А.С. Самоосвіта та саморозвиток педагогічних працівників із застосуванням інструментів відкритої науки. *Освітній дискурс*, 2023, № 37 (10), 28–38.

2. Корсікова, К.Г. Самоосвіта сучасного вчителя як безперервний процес удосконалення педагогічної майстерності. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень: матеріали міжнародної наукової конференції*, 20 березня, 2020, Херсон (с. 97–99). Херсон: МЦНД.

3. Лучанінова, О.П. Трансдисциплінарний підхід до підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в умовах воєнного стану і повоєнного періоду. *Імідж сучасного педагога*, 2023, № 5 (212), 54–62.

Зуєнко Марина Олексіївна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мультилінгвальна освіта й концепція інтеркласів, де ведеться навчання іноземною й рідною мовами, є важливі для розуміння предмету в цілому, як рідною, так і іноземною мовами. Незважаючи на значимість предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), даний підхід і його імплементація у закладах загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу, де здійснюють навчання українські учні зазнає трансформацій і змін.

Нині мультилінгвальність є одним із перспективних напрямів як лінгвістичних, так і педагогічних досліджень, зокрема з методики навчання. Основна увага до мультилінгвальності пов'язана з великим сплеском міграційних процесів людства на сучасному етапі його розвитку, що викликало певні зміни в системі освіти, зокрема мова йдеться про адаптаційні класи для мігрантів у Німеччині, водночас звичайні школи уже тривалий час інтегрують знання рідної мови й іноземної в освітньому процесі, що викликано наступними чинниками:

- пріоритетність дидактичних настанов: основний акцент припадає на глобалізаційні процеси в суспільстві й освіті, й тенденції до збереження унікальності національної специфіки навчання; основне значення в даному контексті надається освіті й підтверджується думка про дисипативну характеристику від констатації структурної детермінованості до розуміння

дисипативного характеру мови;

- з'ясування великої кількості подібних явищ і фактів у мультилінгвальному освітньому процесі й адаптації молоді до спільного освітнього дискурсу через англійську або іспанську мову, як найбільш поширених мов у світі, викликають складні методичні рішення для уможливлення запам'ятовування великої кількості мовного матеріалу, яким повинен оперувати учень в рамках кожної дисципліни. Такий високий рівень різноманітності і складності понятійного апарату в межах кожної дисципліни потребує уніфікації підходів до навчання за методикою CLIL, яка передбачає предметно-мовну інтеграцію, що не вкладається в традиційну монолінгвальну модель навчання й потребує ефективного застосування CLIL підходів;

- мультилінгвальність навчання — рідною й англійською, рідною й німецькою, уможлиблюється шляхом триєдиного підходу до розвитку мовленнєвих навичок — мовний триптих, розкритих у праці Дж. Куммінс, що пов'язано з потенціалом конструювання мовної моделі.

Таким чином, інноваційні стратегії у навчанні іноземною мовою та рідною мовою обумовлені специфікою врахування комунікативної стратегії відповідно до національної культури та різноманітних питань визначення культурних цінностей, які визначають специфіку міжкультурної комунікації. Визначальним в мультилінгвальній освіті є інтенції й інтеграції гуманітарних наук і галузей знань: психології, політології, соціології, культурології та визначення ролі мовного занурення та рефлексії, мовної інтуїції, лінгвістичного чуття.

Список використаних джерел

1. Гриньова М., Кононец Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
3. Zarichna O. Content and language integrated learning in tertiary education: perspectives on terms of use and integration. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2020. № 7(1). С. 184–198.

Капустян Інга

МІЖ ІНТЕГРАЦІЄЮ ТА ІДЕНТИЧНІСТЮ: ДОСВІД УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ДАНСЬКИХ ШКОЛАХ

Після початку повномасштабної війни в Україні тисячі українських дітей опинилися в нових освітніх реаліях за кордоном. Данія, як одна з країн, що прийняли значну кількість біженців, створила унікальні умови для інтеграції українських школярів. Наш міждисциплінарний дослідницький проєкт, що об'єднав науковців із SDU, AAU, VIA, Absalon, UCL та представників

муніципалітетів, мав на меті вивчити, як саме відбувається цей процес у 2022–2025 навчальному році.

Юридичною основою для прийому українських дітей став спеціальний закон — *Særloven* (Lov nr. 324 af 16. marts 2022), який дозволив муніципалітетам гнучко реагувати на нові виклики. Закон передбачає три ключові цілі: забезпечення гнучкості для місцевої влади, інтеграцію дітей у шкільне середовище та підтримку української мови й культури. Це створило унікальну ситуацію, коли освітні практики варіюються від повної інтеграції до створення окремих класів або гібридних моделей.

У нашому дослідженні ми зосередилися на досвіді учнів, учителів, керівників шкіл, батьків і фахівців у трьох муніципалітетах. Ми виявили, що мовний бар'єр є одним із головних викликів. Часто навчання ведеться лише данською або англійською, що ускладнює розуміння матеріалу. У деяких випадках вчителі використовують Google Translate як інструмент комунікації, що, попри свою корисність, іноді призводить до хибних інтерпретацій. Водночас ми спостерігали, що участь дітей у навчальному процесі значно зростає, коли завдання мають чітку структуру, коли використовуються проєкти (наприклад, кулінарні або мовні), а також коли вчителі активно залучають учнів до взаємодії. Особливо важливою є підтримка рідної мови: деякі вчителі дозволяють дітям читати й писати українською, визнаючи, що багато хто з них мріє повернутися додому. Однак між очікуванням “швидкого повернення” та реальністю тривалої інтеграції виникає напруга. Це впливає не лише на структуру занять, а й на формування відчуття належності. Часто інтеграція трактується як асиміляція, що суперечить сучасним науковим підходам до багатомовної освіти (Cummins, 2000; García & Wei, 2014), які наголошують на важливості збереження рідної мови як ресурсу.

Наше дослідження ставить перед нами низку запитань: як допомогти дітям стати частиною нової спільноти, не втрачаючи себе? Як уникнути ізоляції у “мовній капсулі”? Як створити умови, де багатомовність і культурна різноманітність стають не перешкодою, а перевагою? Ці питання залишаються відкритими, але вже зараз очевидно: досвід українських дітей у данських школах — це не лише виклик, а й можливість переосмислити підходи до освіти в умовах глобальних криз.

**Квак Ольга Вікторівна,
Денисовець Тамара Михайлівна
Гогоць Василь Дмитрович**

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Сучасна система вищої освіти стоїть перед викликом не просто передачі академічних знань, а й формування компетентних, адаптивних фахівців, здатних

критично мислити та постійно розвиватися. Успішне викладання у вищій школі потребує від педагога не тільки ґрунтовної фахової підготовки, а й здатності впроваджувати інноваційні освітні підходи для підвищення ефективності навчання. У цьому контексті одним із ключових засобів підвищення професійної майстерності викладача є цілеспрямоване впровадження активних методів навчання. Ці методи не тільки сприяють підвищенню мотивації студентів, розвитку їхнього критичного мислення та самостійності, але й істотно трансформують роль самого педагога.

Активні методи навчання є фундаментальним елементом сучасної педагогіки, яка поступово відходить від пасивної передачі знань на користь активної пізнавальної діяльності студентів та їхньої взаємодії. Ці методи базуються на принципах, що сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку ключових компетентностей та формуванню цілісної, самостійної особистості (Біницька, 2015). Активні методи навчання можна класифікувати за різними критеріями, проте однією з найпоширеніших є класифікація за типом активності, яку вони стимулюють.

Першу групу становлять проблемні методи, які орієнтовані на створення ситуацій, що потребують від студентів пошуку рішень, аналітичного мислення та синтезу знань. До них належить проблемне навчання, коли студентам пропонуються реальні або гіпотетичні задачі, які вони повинні розв'язати на основі набутих знань та навичок. Евристична бесіда полягає у постановці викладачем навідних запитань, що підводять студентів до самостійного відкриття нової інформації або закономірностей. Дослідницький метод стимулює студентів до самостійного збору, аналізу даних та формулювання висновків, розвиваючи їхню здатність до наукового пошуку.

До другої групи належать ігрові методи, що дозволяють у формі гри імітувати реальні ситуації та сприяють активному зануренню студентів у навчальний процес. Ділові ігри моделюють професійні сценарії, де учасники виконують ролі, приймають рішення та аналізують їхні наслідки. Рольові ігри дають можливість студентам приміряти на себе різні соціальні чи професійні ролі та взаємодіяти в заданому контексті, що розвиває комунікативні вміння й емпатію. Імітаційні ігри відтворюють дії систем або процесів, дозволяючи експериментувати з поведінкою та оцінювати результати.

Третя група – це інтерактивні методи, що ґрунтуються на активній взаємодії студентів між собою та з викладачем. Вони сприяють обміну думками, критичному осмисленню інформації та формуванню навичок командної роботи. До них належать дискусії, які допомагають студентам можливість висловлювати власну точку зору, стимулюють до пошуку проблемного завдання, що потребує активного обговорення, аргументації власної позиції, опанування думки співрозмовника (Хома, 2020). При вивченні теми «Фізіологія серцево-судинної системи» викладач може організувати дебати між групами студентів. Одна група аргументує важливість нервової регуляції (роль барорецепторів, симпатичної та парасимпатичної нервової системи), інша – гуморальної (роль ренін-

ангіотензин-альдостеронової системи, вазопресину). Викладач виступає модератором, забезпечуючи коректність термінології та глибину аргументації, стимулюючи критичне мислення та вміння захищати свою позицію, спираючись на фізіологічні механізми. Це змушує викладача не просто читати лекцію, а глибоко зануритися в тему з різних ракурсів, бути готовим до будь-яких питань та контраргументів, а також постійного вдосконалення компетентностей у сфері групової взаємодії.

Мозковий штурм спрямований на генерацію великої кількості ідей у короткий термін без попередньої критики, що стимулює креативність. Після вивчення загальних механізмів дії гормонів викладач може організувати мозковий штурм на тему: «Що відбудеться, якщо у людини спостерігається надлишок або дефіцит гормону росту на різних етапах життя?». Студенти висловлюють усі можливі фізіологічні наслідки, а викладач занотовує ідеї, сприяє їх впорядкуванню та аналізу, акцентуючи увагу на взаємозв'язках між ендокринною системою та іншими фізіологічними процесами. Такий підхід вимагає від викладача вміння створити невимушену атмосферу, стимулювати творче мислення, оперативно впорядковувати різноманітні ідеї та виокремлювати ключові фізіологічні закономірності.

Ефективним методом активізації пізнавальної діяльності студентів є кейс-метод, який дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичними ситуаціями, наближеними до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Наприклад, при вивченні теми «Фізіологія м'язової діяльності» студентам пропонується кейс-ситуація: студент факультету фізичного виховання та спорту готується до змагань з бігу на 800 метрів. Після кількох днів інтенсивних тренувань він відчуває зменшення швидкості, важкість у м'язах, підвищену частоту дихання та загальну втоми. Завдання студентів полягає в аналізі можливих фізіологічних причин цього стану: визначити механізми м'язової втоми, оцінити роль лактату, розглянути навантаження дихальної, серцево-судинної та нервової систем, а також запропонувати шляхи профілактики втоми й оптимізації тренувального процесу. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, формує вміння швидко орієнтуватися в професійних ситуаціях та приймати обґрунтовані рішення на основі знань з фізіології. Кейси є важливим інструментом формування прикладної компетентності, необхідної для роботи тренера, вчителя фізичної культури чи спортивного фахівця.

Таким чином, активні методи навчання не лише активізують освітній процес, але й стають важливим чинником формування сучасної педагогічної культури викладача, сприяючи його професійному зростанню та ефективному впливу на студентську аудиторію.

Застосування активних методів навчання є потужним стимулом для безперервного професійного розвитку педагога, розширюючи його педагогічний арсенал та вдосконалюючи ключові компетенції. Активні методи вимагають від викладача постійного аналізу та осмислення власної педагогічної діяльності. Він вчиться не просто викладати матеріал, а й спостерігати за реакцією студентів,

адаптувати процес, виявляти сильні сторони та «зони росту» у власній роботі. Це призводить до глибшого розуміння педагогічних принципів та індивідуальних особливостей студентів.

Організація активного навчання вимагає від викладача постійного пошуку нових, оригінальних форм подачі матеріалу та інтерактивної взаємодії. Це може бути розробка унікальних кейсів, сценаріїв рольових ігор, створення інтерактивних завдань чи використання нетрадиційних способів оцінювання. Така творча діяльність сприяє розширенню педагогічного кругозору та розвитку інноваційного мислення.

Перехід до активних методів вимагає від викладача відмови від авторитарного стилю та переходу до партнерської взаємодії. Це розвиває навички фасилітації (організації ефективної групової роботи), модерації дискусій, вміння ставити відкриті запитання, слухати та надавати конструктивний зворотний зв'язок. Викладач стає досвідченим комунікатором, здатним мотивувати, надихати та ефективно керувати навчальним процесом.

Заняття з використанням активних методів потребує більш ретельної підготовки. Викладачеві необхідно детально продумати хід заняття, розподіл часу, формування груп, підготовку роздаткових матеріалів та інструкцій. Це вдосконалює його організаційні здібності та вміння ефективно управляти навчальним часом. Викладач, який активно використовує інтерактивні методи, сприймається студентами як сучасний, компетентний і зацікавлений у їхньому розвитку фахівець. Він перетворюється на наставника та партнера, що істотно підвищує його авторитет та формує позитивний імідж.

Досвід світової та вітчизняної освітньої практики переконливо демонструє, що застосування активних методів суттєво підвищує рівень взаємодії зі студентською аудиторією, дозволяє зробити навчання більш гнучким, динамічним і результативним. Студенти не просто запам'ятовують інформацію, а вчаться її застосовувати, аналізувати, синтезувати та творити. Одночасно це спонукає викладача до безперервного професійного розвитку, підвищення рівня педагогічної майстерності, опанування новітніх освітніх технологій та постійного самовдосконалення.

Таким чином, активні методи навчання є не лише засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, а й важливою, навіть незамінною, складовою професійного зростання викладача закладу вищої освіти в умовах сучасних освітніх викликів. Це інвестиція в розвиток як студентів, так і самого педагога, що зрештою сприяє формуванню висококваліфікованих фахівців для майбутнього.

Список використаних джерел:

1. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 74–78.
2. Хома Т. В. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній*. 2020. №69. Т.3. С. 149–152.

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗУМІННЯ І ВИКОРИСТАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ШКОЛІ ТА В ПОВСЯКДЕННОМУ ЖИТТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У сучасному суспільстві, яке характеризується динамічними змінами, зростанням інформаційного навантаження та емоційного напруження, зростає потреба у формуванні психологічної стійкості та адаптивності особистості. Одним із ключових чинників, що забезпечує ефективну взаємодію людини із зовнішнім світом, виступає емоційний інтелект (ЕІ). Особливої актуальності це поняття набуває в підлітковому віці, коли відбуваються глибокі внутрішньо особистісні та міжособистісні зміни, що вимагають підвищеного рівня емоційної саморегуляції, розуміння себе та інших, здатності до конструктивної комунікації.

Відповідно до наукової позиції Д.Гоулмана, емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати власні емоції та емоції інших, керувати своїми емоціями, мотивувати себе, співпереживати й ефективно взаємодіяти з іншими людьми (Гоулман, 2016). Такий підхід став основою для численних досліджень і різних програм у сфері емоційного виховання, особливо в освітньому середовищі.

Українська наукова школа психології адаптувала та розвивала ідеї емоційного інтелекту до вітчизняного контексту. Зокрема, емоційний інтелект, за визначенням М.М.Августюк, це система інтегральних характеристик особистості - що включає емоційну свідомість, емоційну регуляцію, емпатію та соціальну ефективність. Авторка підкреслює, що емоційний інтелект є одним із найважливіших чинників гармонійного розвитку дитини, особливо у складному перехідному віці, коли загострюється потреба в ідентичності, прийнятті та емоційній підтримці (Августюк, 2021, с.49).

Підлітковий вік характеризується підвищеною чутливістю до соціального середовища, емоційною нестабільністю, частою зміною настрою та прагненням до незалежності. У цих умовах особливої уваги набуває формування навичок емоційного усвідомлення, здатності до регуляції агресивних імпульсів, до розуміння переживань інших людей. Високий рівень емоційного інтелекту допомагає підліткам краще адаптуватися до шкільного колективу, ефективніше вирішувати конфлікти, знижує рівень тривожності та депресивних станів.

На думку Климчука В.А., розвиток емоційного інтелекту у школярів сприяє формуванню стресостійкості, покращує рівень самоконтролю, полегшує адаптацію до нових умов, зокрема - до освітніх викликів (Климчук, 2018, с.85). Автор виділяє п'ять актуальних для підліткового віку компонентів ЕІ: емоційна обізнаність, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички. Ці компоненти мають стати основою шкільної практики психологічної підтримки, класного керівництва та предметного навчання.

Школа, як соціальний інститут, має великий потенціал для розвитку емоційної сфери особистості. На жаль, в українській освітній практиці ще недостатньо уваги приділяється розвитку ЕІ. Здебільшого увага концентрується на когнітивному розвитку, тоді як емоційна компетентність часто залишається поза межами навчального плану.

Підлітки, які не мають достатніх емоційних навичок, частіше зазнають труднощів у спілкуванні, мають конфлікти з вчителями, батьками, однолітками. Вони гірше розуміють свої внутрішні стани, не можуть ефективно самовиражатися, часто схильні до деструктивної поведінки. Натомість розвиток ЕІ дозволяє школярам краще усвідомлювати власні почуття і причини їх виникнення, керувати імпульсами та проявами агресії, формувати здорову самооцінку, бути толерантними до емоційних станів інших, вибудувати довірливі стосунки в колективі. Розвиток емоційного інтелекту в умовах школи можливий завдяки інтеграції відповідних програм у структуру навчального процесу :

- тренінги емоційної компетентності;
- соціально-психологічні ігри та рольові вправи;
- системну роботу з класом щодо розвитку комунікативних навичок;
- інтерактивні уроки з елементами саморефлексії.

Програми розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі мають базуватись на принципах інтерактивного навчання, моделювання ситуацій соціального вибору та розвитку емпатійних навичок.

Так, у своєму дослідженні Августюк М.М. підкреслює роль емоційного моделювання з боку вчителя як чинник формування безпечного освітнього простору (Августюк, 2021, с. 98). Адже емоційний інтелект учителя прямо впливає на міжособистісні стосунки в класі, психологічний комфорт та навчальну мотивацію учнів. Учитель, що демонструє емоційну чуйність, здатність до підтримки, емпатії, стає провідником емоційного клімату в освітньому середовищі. Учитель і батьки є важливими фігурами в емоційному становленні підлітка.

Климчук В.А. наголошує, що ефективно побудована програма емоційного інтелекту має враховувати динаміку емоційного розвитку, зокрема розвиток емпатії у 13-14 років та соціальної відповідальності у 15-16 років (Климчук, 2018, с.101-102). Також дослідження цього автора вказують на наявність прямого зв'язку між рівнем ЕІ та академічною успішністю (Климчук, 2018, с. 134)

На підставі викладеного вище, можна стверджувати, що розвиток емоційного інтелекту в підлітковому віці є необхідною умовою гармонійного становлення особистості. Він сприяє формуванню емоційної зрілості, ефективній соціалізації, покращенню психо- емоційного клімату в школі. Саме тому розуміння, підтримка і практичне використання ЕІ в освітньому середовищі має стати одним із пріоритетних напрямків педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект: сутність, структура та розвиток. *Київ: Педагогічна думка*, 2021. 152 с.

2. Климчук В. А. Психологія емоційної саморегуляції особистості: теорія і практика. *Львів: ЛНУ імені Івана Франка*, 2018. 234 с.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може бути важливішим за IQ. *Харків: Клуб сімейного дозвілля*, 2016. 352 с.

Козирод Ольга Геннадіївна

МАРКЕРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації освіти особливої актуальності набуває професійний розвиток педагогів закладів позашкільної освіти. Здатність навчатися упродовж життя, гнучкість, інноваційність та відкритість до змін – основні характеристики педагога-професіонала, здатного ефективно реагувати на виклики часу та моделювати освітній процес відповідно до запитів суспільства в освітньому середовищі закладу позашкільної освіти.

Професійний розвиток педагога в системі позашкільної освіти відповідно новітніх науково-психологічних досліджень ґрунтується на таких важливих орієнтирах як безперервне навчання, системна інтеграція інформаційно-комунікативних технологій навчання у освітній процес, інноваційна педагогічна діяльність, професійна педагогічна рефлексія, партнерство та комунікація а також ціннісної орієнтації (Бойко, Корнієнко, Литовченко, 2017).

Першочерговим чинником особистісного та професійного зростання є безперервне навчання педагогів у закладах позашкільної освіти в умовах сьогодення які швидко змінюються. В центрі уваги педагогів перебувають сучасні підходи та інструменти, які сприяють професійному розвитку. Одним із таких є змішане навчання, яке поєднує традиційні та дистанційні форми, забезпечуючи гнучкість та адаптивність до індивідуальних потреб педагогів-позашкільників (Могілевська, Сібіль, Барліт, 2021; Лебедик, 2024).

Також враховуються різні форми освіти: формальна, неформальна та інформальна. Це дозволяє педагогам розширювати свої компетенції через участь у тренінгах, семінарах, конференціях, онлайн-курсах та самоосвіті, що є невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. (Мосякова, 2019).

За переконаннями освітян-практиків особливої уваги у професіограмі педагога-сучасного закладу освіти має бути приділено розвитку *soft skills*, таких як комунікація, емоційний інтелект та інклюзивна компетентність, які є ключовими для успішної роботи з різними категоріями вихованців. Проведення педагогічних майстерень та впровадження індивідуальних програм розвитку сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу. Не менш важливим є створення системи мотивації та визнання досягнень педагогів, наприклад, через присвоєння звань, участь у конкурсах педагогічної майстерності та надання премій, що стимулює подальший професійний розвиток.

Інформаційне суспільство вимагає від педагога нових професійних компетентностей, зокрема здатності ефективно використовувати ІКТ у

освітньому процесі. Позашкільна освіта, яка має творчий, дослідницький та практичний потенціал, створює унікальні умови для впровадження сучасних цифрових інструментів. Отже, важливим аспектом підвищення цифрової грамотності педагогів-позашкільників є не лише технічне опанування інструментів, а насамперед формування педагогічної стратегії системної інтеграції ІКТ у всі компоненти освітнього процесу: планування, організацію занять, комунікацію з вихованцями, оцінювання результатів та рефлексію. Основними змістовими компонентами опанування цифровою грамотністю є методологічна підготовка, яка передбачає розуміння ролі ІКТ у побудові сучасного освітнього середовища; інструментальне опанування направлене на освоєння платформ (Google Workspace, Zoom, LearningApps, Padlet, Canva), цифрових лабораторій, сервісів для візуалізації; проектування цифрових сценаріїв занять через створення інтерактивних та ігрових форм навчання, веб-квестів, віртуальних екскурсій; інклюзивний підхід направлений на врахування якостей вихованців, що мають особливі освітні потреби та адаптація ІКТ відповідно до їх потреб; розвиток критичного мислення та цифрової грамотності шляхом підвищення інформаційної безпеки та вміння аналізувати цифровий контент (Барліт, Могілевська, Сібіль, 2022; Вороніна, 2023).

У сучасних умовах реформування освіти, коли на перший план виходить особистісно-орієнтований підхід, творча педагогічна діяльність у сфері позашкільної освіти набуває особливої ваги. Інновації стають не лише інструментом, а й необхідністю в роботі з дітьми, які прагнуть самовираження, свободи вибору та гнучких освітніх маршрутів. Насьогодні середовище закладу позашкільної освіти є простором вільного розвитку, де педагог виступає не лише наставником, а й дизайнером освітніх програм. В умовах швидкого розвитку технологій і зміни запитів суспільства педагог повинен оперативно реагувати, оновлювати зміст та форми роботи. Один із найважливіших напрямів інноваційної діяльності є створення авторських навчальних програм, які відповідають потребам і інтересам конкретної цільової аудиторії. Такі програми враховують: регіональні особливості, індивідуальні запити дітей сучасні напрями розвитку науки, техніки, мистецтва, можливості інтеграції предметів і міждисциплінарного підходу. Важливим ключовим аспектом підготовки до інноваційної діяльності є опанування педагогом сучасними методиками, які використовуються в позашкільній освіті, включають: проектну діяльність, ігрофікацію (gamification), STEM/STEAM-підходи, арт-технології, веб-квести та цифрові симуляції.

Для педагогів закладів позашкільної освіти, які працюють у середовищі творчості, розвитку та неформального навчання, рефлексія є невіддільною частиною професійного зростання. Професійна рефлексія розглядається науковцями як усвідомлене оцінювання педагогом своїх дій, рішень, цінностей, методів і результатів діяльності, що сприяє самовдосконаленню, зміні підходів і розвитку особистісної та професійної ідентичності (Желанова, 2017).

У позашкільній сфері, де пріоритетом є індивідуальний підхід, креативність і педагогіка партнерства, рефлексія дає змогу: аналізувати ефективність обраних методів роботи, враховувати зворотний зв'язок від вихованців, вчасно виявляти і усувати проблеми у взаємодії, підвищувати якість авторських програм і проєктів. Прогресивними аспектами навчання рефлексії педагогів-позашкільників є: використання рефлексивних методик у навчанні, ведення щоденників педагогічних спостережень, написання рефлексивних есе після занять або заходів, практика складання карт професійного розвитку. Дієвим інструментарієм ефективного оволодіння педагогічною рефлексією виступають: тематичні тренінги з критичного мислення, майстер-класи з аналізу педагогічних кейсів, навчання на основі реальних ситуацій (case-study) (Марусинець, 2015).

Отже, відповідно наукових тверджень, якісно досягти сформованості рефлексивних навиків педагогу-позашкільнику допомагають як індивідуальні програми саморефлексії (побудова SMART-цілей професійного зростання, практика самооцінювання за компетентнісними критеріями, використання анкет, інтерв'ю, зворотного зв'язку від вихованців); так і форми колективної рефлексії (участь у роботі професійних дискусійних клубів, «Педагогічних кіл» для обговорення досвіду, Peer-review між колегами). Варто відзначити що професійна рефлексія виступає не просто інструмент аналізу, а каталізатором якісного перетворення педагогічної діяльності. Її розвиток має стати пріоритетом у підготовці та супроводі педагогів позашкільної освіти. Через рефлексію педагог стає не лише виконавцем, а творцем власної педагогічної стратегії.

Сучасний педагог позашкільної освіти виконує роль не лише носія знань і організатора дозвілля, а й фасилітатора, комунікатора, партнера. У світі, де взаємодія стає ключовою навичкою, вміння ефективно спілкуватися та будувати партнерські стосунки є основоположними для успішної педагогічної діяльності.

Умови організації освітньої діяльності у закладі позашкільної освіти мають неформальний, проєктний та творчий характер, тому вимагають від педагога володіння вміннями компетентної взаємодії з дітьми, батьками, колегами, громадськими організаціями; гнучкості у прийнятті рішень; вмінь створити позитивний мікроклімат у колективі; набуття високого рівня розвитку емоційного інтелекту. Відповідно в умовах позашкільної освітньої діяльності партнерство розглядається як основа для спільного успіху.

Побудова партнерської моделі взаємодії в свою чергу передбачає: розвиток та вдосконалення навичок співпраці на рівних з вихованцями (участь у прийнятті рішень, виборі теми занять, формату тощо), колегіальність у роботі з іншими педагогами – спільне планування, взаємопідтримку, відкритість до громади – залучення батьків, волонтерів, експертів то освітньої діяльності на різних етапах. Таке партнерство посилює ефективність навчального процесу, робить його більш особистісно значущим для кожного учасника.

У час стрімких суспільних змін та моральних викликів особливої ваги набуває формування ціннісного ядра особистості – як у вихованців, так і в самих педагогів. Позашкільна освіта, яка спрямована на розвиток гармонійної, творчої та відповідальної особистості, має базуватися на етичних принципах, гуманізмі та професійній гідності педагогічного працівника. Насьогодні ціннісна орієнтація педагога трактується фахівцями як система його переконань, моральних норм і установок, які визначають стиль спілкування, підхід до дітей, зміст навчання і загальний освітній клімат (Подшивалова, 2017). Вона є не просто професійною вимогою, а сутнісною частиною педагогічного покликання.

До основних компонентів ціннісної орієнтації педагогів відносять: етичні норми (дотримання педагогічної етики: повага до гідності дитини, толерантність, об'єктивність у оцінюванні, стриманість у конфліктних ситуаціях, чесність, послідовність, відповідальність); професійна гідність (усвідомлення цінності своєї праці, вміння зберігати авторитет без тиску, баланс між професійним і особистим); гуманістичні погляди (повага до особистості дитини, орієнтація на розвиток, а не на покарання, підтримка інклюзії, недискримінації та рівноправності), (Могілевська, 2018).

Навчання ціннісним орієнтаціям педагогів закладів позашкільної освіти можливе шляхом участі у професійних програмах та тренінгах: курсах з педагогічної етики, семінарах з прав людини, інклюзивного підходу, тренінгах з емоційного інтелекту та емпатії; через рефлексивну практику (аналіз етичних кейсів, щоденники ціннісного зростання, наставництво як інструмент передачі досвіду). Ціннісна орієнтація виступає на часі серцевиною професії педагога закладу позашкільної освіти. Вона не викладається лекціями, а формується в постійному діалозі із собою, з дітьми, з колегами. Уміння мислити етично, діяти з гідністю і виховувати гуманістичний світогляд — ось справжнє покликання сучасного педагога.

Таким чином, професійний розвиток педагога позашкільної освіти – це динамічний процес, що потребує системного підходу, внутрішньої мотивації та підтримки на інституційному рівні. Ефективна реалізація зазначених орієнтирів сприятиме не лише зростанню фахової майстерності педагога-позашкільника, а й безумовно сприятиме підвищенню якості освітніх послуг у закладах позашкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Барліт О., Могілевська В., Сібіль О. Інформаційно-цифрова компетентність як інструмент вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Електронне наукове фахове видання “Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету”, 2022, №13, С 62 – 74.
2. Вороніна Г. Медіапростір закладу позашкільної освіти як засіб особистісно-професійного зростання педагога. *ББК 74 О 75*, 2023, 16.
3. Желанова В. Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. Педагогічна освіта: теорія і практика. *Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.*, 2017, №27: С. 9 – 15.

4. Марусинець М. Педагогічні умови та засоби формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат*, 2015, № 12-13: 196-198.
5. Могілевська В., Сібіль О., Барліт О. Змішане навчання як ефективний інструмент професійного розвитку педагогів позашкільної освіти. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 2021, №10, С. 136 – 148.
6. Могілевська В. Теоретизування щодо дидактичних засад сучасної позашкільної освіти. *Освітологічний дискурс*, 2018, №1-2: С 279 – 290.
7. Мосякова І. Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти»: практико орієнтований посібник Київ : Педагогічна думка, 2019. Ч.2. 713 с.
8. Лаврик І. Фактори якості управління позашкільним освітнім закладом в умовах реформування освіти. *Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента*, 2023, С. 305.
9. Лебедик Л. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів закладів позашкільної освіти через сучасні форми організації навчання. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції, присвяченої Всесвітньому дню філософії* (Полтава, 20 листопада 2024 року) / упоряд. : Т.О.Бондар, В.Ю.Стрельников, Н.П.Шаповалова. Полтава : ПАНУ, 2024. С. 87 – 92.
10. Подшивалова Л. Поняття професійної компетентності педагога та його складові в умовах сучасного позашкільного закладу. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01007a4h-a7e3.docx.html>.
11. Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : методичний посібник / А. Е. Бойко, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко; за ред. В. В. Мачуського. Київ : ТОВ "Артмедіа прінт", 2017. 272 с.

Коваль Катерина Олександрівна

МЕЙКЕРСТВО ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ І ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасній українській освіті зростає потреба не лише у впровадженні нових методик навчання, але й у якісно новому баченні ролі вчителя — як професіонала, здатного не просто передавати знання, а надихати, організовувати діяльність, бути провідником інновацій. В умовах цифрової трансформації та стрімких соціокультурних змін освітній процес повинен відповідати викликам часу, а отже — формувати в учнів навички майбутнього: креативність, критичне мислення, вміння працювати в команді, застосовувати знання в реальних ситуаціях. У цьому контексті особливого значення набуває мейкерство — новітній освітній підхід, що поєднує творчість, технології, практику, командну взаємодію та інженерне мислення. Воно дає учням можливість «вчитися через створення», а педагогам — оновити професійну позицію, перетворившись на фасилітатора, ментора, креативного організатора навчального середовища.

Сучасні наукові дослідження (зокрема публікації у сфері STEM/STEAM-освіти) доводять ефективність мейкерських підходів у розвитку критичного мислення, креативності, командної роботи (В. Гайда, Д. Бабовал [1]; В. Гаркушевський, Цвілик, І. Шимкова [5]; С. Гончарова, О. Кудря, О. Марущак,

В. Сіпій, Б. Сковронський [6]). В Україні досвід мейкерської освіти активно вивчають у межах освітніх ініціатив НУШ, EdCamp Ukraine, STEM-шкіл, програм «Джуніор Інженерів», а також у педагогічних експериментах, підтриманих Міністерством освіти і науки. Мейкерські простори, шкільні FabLab-и, міжпредметні проєкти доводять, що мейкерство не лише актуальне, але й необхідне для підготовки сучасного покоління учнів. В реаліях сьогодення мейкерство використовують в якості арт-терапевтичних пркутик у роботі з ВПО [3].

Термін «мейкерство» (від англ. maker — той, хто створює) походить із середовища технічних ентузіастів і самостійних розробників, які власноруч створювали техніку, вироби, гаджети, експериментували з матеріалами та формами. Згодом філософія мейкерства стала активно впроваджуватися в освіту, особливо в контексті STEM/STEAM-напрямів. У педагогіці мейкерство — це підхід, який заохочує учнів до створення реальних об'єктів, прототипів, виробів, інтегруючи знання з різних галузей: фізики, технологій, математики, інформатики, екології, дизайну та мистецтва. Основою мейкерської освіти є не готовий шаблон або інструкція, а відкритий творчий процес, у якому учень — активний автор і творець [4].

Мейкерство як стратегія навчання найкраще розкривається саме на уроках трудового навчання та технологій, де вже традиційно поєднується теорія й практика, робота з інструментами, матеріалами, графікою, проєктуванням. Упровадження мейкерських практик у цей предмет дозволяє не лише урізноманітнити навчання, але й осучаснити його, наблизивши до реального життя, ринку праці, нових професій. Завдяки мейкерству учні мають змогу створювати власні вироби на перетині кількох дисциплін — наприклад, електронну годинничку для птахів з сенсором руху, світильник із використанням 3D-друку, дизайнерський предмет із переробленого пластику тощо. Такі проєкти розвивають не тільки практичні навички, а й креативне мислення, здатність аналізувати, шукати рішення, працювати в команді. При цьому зростає мотивація до навчання, адже учень бачить сенс своєї праці, її результативність і застосування в реальному житті.

Але мейкерство впливає не лише на учнів — воно безпосередньо трансформує саму професійну діяльність учителя. Вчитель технологій у мейкерському класі вже не є джерелом єдино правильного знання — він стає організатором творчого простору, наставником, який допомагає учням знайти себе в проєктній роботі [2]. Така зміна парадигми вимагає від педагога нового рівня професійної готовності: потрібно не лише досконало володіти ремеслом і методикою викладання, а й постійно оновлювати знання, знайомитися з новими цифровими технологіями, освоювати електронні ресурси, 3D-моделювання, Arduino-платформи, лазерне різання, інтегровані підходи.

Мейкерство спонукає вчителя до безперервного навчання. Щоб ефективно впроваджувати мейкерські методики, педагог повинен проходити курси підвищення кваліфікації, брати участь у майстер-класах, відкритих уроках,

онлайн-спільнотах, досліджувати світовий і вітчизняний досвід, вести діалог з іншими фахівцями. Участь у професійних мейкер-спільнотах дозволяє ділитися власними ідеями, отримувати зворотний зв'язок, формувати нову педагогічну ідентичність. Таким чином, мейкерство стає не просто інновацією в класі, а потужним інструментом професійного саморозвитку вчителя, який прагне відповідати сучасним викликам освіти.

Окрім того, мейкерська діяльність дає змогу учителю реалізовувати власний творчий потенціал. Створення навчальних проєктів, організація майстерень, участь у виставках, конкурсах, фестивалях — це також засіб професійного самоствердження, що підсилює мотивацію до праці, попереджає вигорання, стимулює інтерес до педагогічної діяльності. Залучення учнів до реальних соціально значущих проєктів дозволяє вчителю бачити плоди своєї праці не лише в оцінках, а й у результатах, які мають значення для громади, школи, навколишнього середовища.

Загалом, мейкерство є прикладом того, як сучасна педагогіка може поєднувати розвиток учнів із розвитком самого вчителя. Це синергія, де навчання йде в обидва боки: учні надихають учителя на нові підходи, а вчитель, вдосконалюючись, створює простір, у якому кожна дитина може реалізувати себе. Таким чином, мейкерство можна вважати не лише інноваційною стратегією в освіті, а й одним із головних орієнтирів професійного розвитку сучасного педагога.

Список використаних джерел

1. Гайда В., Бабовал Д. Роль вчителів у створенні стимулюючого STEM-середовища. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи* : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Тернопіль, 5 квітня, 2024 р. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2024. С.183-186
2. Кудря О. Мейкерські технології: безпекознавчий аспект проєктно-технологічної діяльності. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика* : збірник наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітнім Дням цивільної оборони та охорони праці. (Полтава, 27-28 квітня 2023 р.). Полтава : ПНПУ, 2023. С. 133-136.
3. Кудря О. Практичний досвід використання здобувачами освіти мейкерства в сфері декоративно-прикладної творчості у преках із підтримки родин ВПО. *Освіта. Інноватика. Практика: науковий журнал*. Том12, № 9/ Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, редкол.: О.В.Семеніхіна (гол.ред.) [таін.]. Суми: [СумДПУім.А.С.Макаренка], 2024. С. 40-44.
4. Маслова Ю.О. Мейкерство як один із перспективних напрямів розвитку STEM/STEAM-освіти. *«STEAM-освіта: від теорії до практики»* : матеріали конференції (Київ, 12-14 червня 2024 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С.309-312
5. Шимкова І.В. Цвілик С.Д., Гаркушевський В.С. STEAM-підхід як засіб розвитку творчих здібностей у підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. праць*. Редк. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2020. Вип.56. С. 162-173.
6. Kudria O., Skovronskyi B., Marushchak O., Honcharova N., & Sipii V. The Role of Innovative Techniques in Development of STEM-education in Ukraine. *Academia*. 2024. Vol. 35-36, P.132-155.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Сучасний світ стикається з численними викликами, зокрема екологічними, соціальними та економічними проблемами, які потребують нових підходів до освіти. Однією з ключових концепцій, що визначає розвиток сучасної освіти, є ідея сталого розвитку. Вона спрямована на формування екологічно свідомих, соціально відповідальних та компетентних особистостей, здатних адаптуватися до динамічних змін суспільства та діяти у відповідності до принципів сталого розвитку. Особливе значення у цьому контексті має підготовка майбутніх учителів технологій, які повинні не лише опановувати фахові знання, а й бути здатними навчати учнів оцінювати вплив технологій на сталий розвиток суспільства. Це вимагає впровадження інноваційних підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, орієнтованих на формування критичного мислення, екологічної свідомості та відповідального ставлення до використання технологій.

Інноваційні технології навчання відкривають нові можливості для формування професійних компетентностей майбутніх учителів технологій. Використання інтерактивних методів, цифрових платформ, STEM-освіти та проектного підходу сприяє розвитку аналітичних навичок, творчого мислення та вміння приймати рішення на основі комплексного аналізу ситуації. Такі підходи не лише підвищують якість підготовки вчителів, а й дозволяють формувати у них здатність навчати учнів орієнтуватися в сучасному світі технологій.

Метою цього дослідження є вивчення інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів технологій у контексті сталого розвитку, а також аналіз перспектив їх впровадження у педагогічний процес. Особливу увагу буде приділено ролі особистості І. А. Зязюна у розвитку педагогічної майстерності як невід'ємної складової формування професійної компетентності сучасного вчителя технологій.

Освіта для сталого розвитку сьогодні розглядається як одна з ключових складових сучасної педагогіки. Вона має на меті підготовку особистостей, здатних оцінювати вплив технологій на соціальні, економічні та екологічні процеси, а також активно впроваджувати принципи сталого розвитку у свою професійну діяльність. У сучасних умовах глобалізації та технологічного прогресу саме освіта для сталого розвитку стає основою формування критично мислячої, соціально відповідальної та екологічно свідомої особистості.

Підготовка майбутніх учителів технологій у контексті сталого розвитку базується на використанні інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують інтеграцію екологічного компонента у зміст навчання. Зокрема, важливе місце посідають інтерактивні методи навчання, цифрові платформи та STEM-освіта, що сприяють розвитку критичного мислення та здатності учнів

аналізувати вплив технологій на довкілля. Такий підхід дозволяє формувати не лише професійні, а й загальні компетентності учителів, орієнтуючи їх на формування у учнів екологічної відповідальності та готовності приймати обґрунтовані рішення у складних ситуаціях.

Одним з перспективних напрямів є впровадження цифрової дидактики, що забезпечує інтеграцію сучасних інформаційних технологій у процес навчання. Використання інтерактивних платформ, віртуальних лабораторій та симуляцій дозволяє учням краще зрозуміти складні технологічні процеси, оцінити їх екологічний вплив та запропонувати шляхи оптимізації. Такі підходи сприяють формуванню навичок аналізу, проектування та оцінки технологічних рішень з позицій сталого розвитку.

Особливу увагу слід приділяти STEM-освіті, яка не лише об'єднує науку, технології, інженерію та математику, а й формує у учнів комплексне бачення проблематики сталого розвитку. Використання STEM-підходу в підготовці майбутніх учителів технологій дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками, що є особливо важливим у контексті екологічної освіти.

Інноваційні підходи у професійній підготовці педагогічних кадрів дозволяють створити умови для формування екологічної компетентності майбутніх учителів технологій. Системне використання інтерактивних методів та цифрових технологій забезпечує гнучкість навчального процесу та сприяє підготовці педагогів до нових викликів сучасної освіти.

Постать Івана Андрійовича Зязюна займає важливе місце у розвитку педагогічної майстерності в Україні. Як визнаний науковець та педагог, він зробив вагомий внесок у становлення теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів, орієнтованої на особистісний розвиток і самореалізацію.

Педагогічна майстерність, за Зязюном, — це не просто набір професійних знань і вмінь, а сукупність особистісних якостей, які дозволяють педагогу ефективно взаємодіяти з учнями та здійснювати навчально-виховний процес на високому рівні. Він акцентував увагу на тому, що основою педагогічної майстерності є духовна культура вчителя, його здатність до творчості та самовдосконалення.

Зязюн вважав, що основне завдання підготовки майбутніх учителів полягає не лише у передачі знань, а й у розвитку особистісних якостей педагога, які забезпечують його професійну реалізацію. В цьому контексті він підкреслював важливість створення педагогічної атмосфери, що сприяє розвитку мотивації до навчання та формування відповідального ставлення до суспільних викликів.

Одним із центральних положень концепції педагогічної майстерності Зязюна є ідея педагогічної взаємодії як основи формування позитивного емоційного клімату на уроці. Він наголошував на значенні комунікативних умінь учителя, здатності до емпатії та встановлення емоційного контакту з учнями, що сприяє створенню довірливих відносин у навчальному процесі.

Підручник "Педагогічна майстерність" [1], підготовлений під керівництвом І. А. Зязюна, став фундаментальною працею, що спрямовує майбутніх учителів на самопізнання та розвиток власного педагогічного потенціалу. Зязюн надавав важливого значення самоосвіті, саморозвитку та критичному осмисленню власного досвіду як складових професійного зростання педагога.

Знання ідеї та принципів педагогічної майстерності Зязюна дозволяють майбутнім учителям технологій ефективно вибудовувати педагогічний процес, орієнтуючись на особистісний розвиток учнів, формування їх екологічної свідомості та готовності до активної участі у сталому розвитку суспільства.

Сучасна система освіти перебуває в умовах активної трансформації, що вимагає впровадження нових підходів до підготовки майбутніх педагогів. Особливо актуальним це питання стає для учителів технологій, які мають не лише опанувати сучасні технічні знання, а й навчитися використовувати інноваційні методи навчання для формування критичного мислення та екологічної свідомості учнів.

Одним із ключових інноваційних підходів є інтеграція STEM-освіти у підготовку майбутніх учителів технологій. STEM-освіта передбачає інтеграцію науки, технології, інженерії та математики в навчальний процес, що дозволяє розвивати навички системного мислення та здатність вирішувати складні міждисциплінарні проблеми. Такий підхід сприяє підготовці педагогів до викладання тем сталого розвитку через практичні проєкти, лабораторні роботи та аналіз реальних ситуацій.

Цифровізація освітнього процесу також відіграє важливу роль у підготовці сучасних учителів технологій. Впровадження цифрових платформ, віртуальних симуляцій та онлайн-лабораторій дозволяє майбутнім педагогам формувати нові навички, необхідні для роботи в умовах цифрового освітнього середовища. Використання інтерактивних методів навчання забезпечує гнучкість та адаптивність, що є важливими у підготовці до викладання технічних дисциплін.

Інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, кейс-стаді та рольові ігри, сприяють формуванню комунікативних навичок та критичного мислення. Використання проєктного підходу дозволяє майбутнім учителям навчатися реалізовувати власні ідеї та формулювати навчальні завдання, спрямовані на формування екологічної свідомості. Такий формат сприяє більш ефективному засвоєнню знань, оскільки студенти залучаються до активної діяльності та вчаться використовувати отримані знання на практиці.

У сучасних освітніх програмах все більше уваги приділяється компетентнісному підходу, що спрямований на формування здатності майбутніх учителів адаптуватися до швидких змін у суспільстві. Підготовка педагогів через інтеграцію інноваційних технологій, зокрема гейміфікації та моделювання реальних професійних ситуацій, сприяє розвитку соціально-психологічних компетентностей та вмінь самостійного прийняття рішень.

Таким чином, інноваційні підходи до підготовки учителів технологій забезпечують формування сучасного педагога, здатного адаптувати навчальний процес до реалій сталого розвитку, використовуючи інтерактивні методи, цифрові технології та інноваційні освітні концепції.

Підготовка майбутніх учителів технологій у сучасних умовах вимагає орієнтації на міжнародний досвід та кращі практики впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. Одним із яскравих прикладів є досвід країн Європейського Союзу, де основний акцент робиться на STEM-освіті та цифровізації педагогічної діяльності. Використання інтерактивних платформ, створення цифрових навчальних матеріалів та використання віртуальних симуляцій дозволяють майбутнім педагогам оволодіти навичками сучасного викладання.

На міжнародному рівні впровадження інноваційних методів підготовки педагогів базується на принципах інтеграції екологічної компоненти у навчальні програми. Наприклад, у скандинавських країнах значна увага приділяється формуванню екологічної свідомості через проєктні та дослідницькі методи. Такий підхід дозволяє учителям не лише викладати технології, а й формувати відповідальне ставлення до використання ресурсів та екологічну культуру.

В Україні також здійснюються кроки для вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів технологій. На базі педагогічних університетів створюються навчально-практичні центри, де студенти мають можливість застосовувати знання на практиці через участь у проєктах, майстер-класах та наукових дослідженнях. Така інтеграція теорії з практикою сприяє формуванню навичок, необхідних для роботи в умовах цифрового освітнього простору.

Перспективи підготовки майбутніх учителів технологій в Україні полягають у подальшій цифровізації освітнього процесу, розвитку компетентнісного підходу та впровадженні новітніх освітніх технологій. Інтеграція міжнародного досвіду та активне використання STEM-підходів дозволить підвищити якість підготовки педагогів, орієнтуючи їх на сталий розвиток.

Значний потенціал має розвиток партнерських програм між навчальними закладами та роботодавцями, що дозволить студентам здобувати практичний досвід та застосовувати знання у реальних умовах. Такі програми сприятимуть підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

Таким чином, орієнтація на інноваційні підходи та міжнародний досвід підготовки педагогів створює передумови для формування нової генерації учителів технологій, здатних відповідати на виклики сучасної освіти та забезпечувати якісну підготовку учнів до життя у технологічно розвиненому суспільстві.

Отже, інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів технологій у контексті сталого розвитку є важливою складовою сучасної педагогічної освіти. В умовах глобальних викликів та швидкого технологічного прогресу саме

підготовка педагогічних кадрів відіграє ключову роль у формуванні екологічної свідомості учнів.

Дослідження показало, що впровадження інтерактивних методів навчання, цифрових освітніх платформ та STEM-підходу забезпечує підготовку вчителів, здатних адаптувати освітній процес до нових реалій. Використання проєктної діяльності, віртуальних лабораторій та цифрових симуляцій сприяє розвитку критичного мислення та готовності до роботи в умовах цифрового суспільства.

Роль І. А. Зязюна у формуванні педагогічної майстерності підкреслює важливість особистісного підходу до підготовки майбутніх педагогів. Його концепція акцентує увагу на саморозвитку, творчості та професіоналізмі як ключових чинниках педагогічного успіху. Завдяки спадщині Зязюна педагогічна майстерність розглядається як не просто набір навичок, а як цілісний процес самореалізації та творчої діяльності вчителя.

Подальший розвиток підготовки учителів технологій потребує комплексного підходу, що поєднує інноваційні технології з класичними принципами педагогічної майстерності. Орієнтація на міжнародний досвід та партнерство з освітніми установами дозволить підвищити якість професійної підготовки та забезпечити інтеграцію принципів сталого розвитку в освітній процес.

Таким чином, підготовка вчителів технологій у контексті сталого розвитку є багатокомпонентним процесом, що потребує інноваційного підходу та врахування як педагогічних традицій, так і сучасних тенденцій цифрової освіти.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища школа, 1997. 349 с.
2. Ребуха Л. З., Білоус І. І., Брик Р. С. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: Монографія / За ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль: Західноукраїнський національний університет, 2022. 143 с.
3. Грищенко М. В., Камбалова Я. М., Михалюк А. М. Інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху. *Теорія і методика професійної освіти*. 2024. № 11. С. 29–35.
4. Голяд І., Ребрина М. Особливості підготовки майбутніх учителів технологій в умовах реформування Нової української школи. *Нові технології навчання*. 2024. № 98. С. 33–41.
5. Коренева І. М. Освіта для сталого розвитку: сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113–118.

Кокарєва Анастасія Віталіївна

ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У наш час, коли світ швидко змінюється під впливом новітніх технологій і цифрових рішень, особливо важливо допомогти учням розвивати інженерне

мислення – здатність бачити проблеми як виклики, знаходити ефективні шляхи їх розв’язання, створювати нові технічні ідеї та втілювати їх у життя. Саме такі навички стають основою успішної кар’єри в багатьох галузях майбутнього. Одним із найефективніших підходів до розвитку цих умінь є використання STEM-технологій, які поєднують теорію з практикою та спонукають учнів досліджувати, моделювати, програмувати й експериментувати.

Особливе місце в цьому процесі займає інформатика – предмет, який відкриває безліч можливостей для творчої та інженерної діяльності. Коли учні створюють власні проєкти, розробляють програми чи моделюють реальні процеси, вони вчаться думати логічно, структуровано, з орієнтацією на результат. Саме тому дослідження формування інженерного мислення учнів через STEM-технології під час вивчення інформатики є надзвичайно важливим і своєчасним, адже саме воно сприяє підготовці молоді до успішного життя й професійної реалізації в умовах швидких технологічних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про зростаючий інтерес науковців до проблеми формування інженерного мислення учнів засобами STEM-технологій у процесі вивчення інформатики в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Над цим питанням працювали такі вітчизняні дослідники, як Бобро А. А., Бугаєць Н. О., Глазова В. В., Доценко Н. А., Олійник В. В., Самойленко О. М., Секлецов А. А., Чабала Т. М. Вони розкривають можливості STEM-освіти для інтеграції технічного, програмного та дослідницького компонентів в освітній процес, акцентуючи увагу на значенні проєктної діяльності, робототехніки та використанні апаратних засобів (Arduino, Raspberry Pi тощо) як засобів розвитку інженерного стилю мислення в учнів.

Інформатика в школі – це не просто предмет про комп’ютери, а платформа, що відкриває учням доступ до світу сучасних технологій, розвиває навички програмування, роботи з даними та створення власних проєктів. Вивчаючи інформатику, учні не лише опановують технічні вміння, а й навчаються системному мисленню, аналізу інформації та прийняттю обґрунтованих рішень. Саме це формує основу для розвитку інженерного мислення – здатності мислити в напрямку створення, розробки та впровадження технічних інновацій, спрямованих на досягнення якісних результатів у виробничих процесах. Інженерне мислення є не просто технічною компетентністю, а своєрідною культурою мислення, яка дозволяє вільно оперувати знаннями для трансформації природних ресурсів, енергії та інформації, створюючи унікальні рішення, яких немає аналогів у світі, і які народжуються в процесі інженерної творчості [5, с. 89-90].

Використання STEM-технологій у навчанні інформатики в ЗЗСО значно розширює можливості для розвитку інженерного мислення в учнів різного віку. Зокрема, візуальні середовища програмування, як-от Scratch або Blockly, створені саме для того, щоб зробити перші кроки у світі алгоритмів легкими і зрозумілими, особливо для молодших школярів. Завдяки простому та зрозумілому інтерфейсу з перетягуванням блоків коду, діти можуть легко й

цікаво зануритися у світ програмування. Вони навчаються логічно мислити, бачити послідовність дій і розуміти, як одне призводить до іншого, без страху перед складними командами чи правилами написання коду. Це створює міцний фундамент для подальшого опанування більш складних мов програмування, таких як Python чи C++, які вже відкривають перед учнями широкі горизонти творчості й технічних можливостей. Подібний поступовий і доступний підхід не лише мотивує учнів, а й допомагає їм поступово розвивати критичне і системне мислення, яке є незамінним у світі сучасних технологій та інженерії [1; 3, с. 62].

Крім програмного забезпечення, не менш важливу роль у формуванні інженерного мислення відіграють апаратні засоби. Робота з мікроконтролерами, такими як Arduino або Raspberry Pi, відкриває перед учнями можливість переходити від абстрактних понять до створення реальних, відчутних проєктів. Це може бути все – від простих електронних пристроїв, які виконують конкретні функції, до складних робототехнічних систем, що поєднують механіку, електроніку та програмування. Робота з фізичними компонентами, які можна потримати в руках і «оживити» за допомогою коду, додає освітньому процесу відчуття реального творення – те, що особливо надихає школярів [2, с. 62; 4, с. 132]. Важливо також зазначити, що формування інженерного мислення починається ще в початковій школі. Використання STEM-підходу на ранніх етапах навчання сприяє розвитку в учнів умінь аналізувати, планувати та реалізовувати власні ідеї. Наприклад, створення простих моделей або участь у проєктній діяльності допомагає дітям зрозуміти, як працюють різні системи, як їх можна вдосконалити і які завдання вони здатні вирішувати. Через ігрові ситуації, конструювання, моделювання та елементарне програмування школярі поступово вчаться мислити як справжні винахідники: шукати рішення, долати труднощі та бачити результат своєї праці. Саме такий підхід формує основу для подальшого поглибленого вивчення технічних наук і розкриває потенціал майбутніх інженерів ще на етапі початкової освіти [2; 5, с. 90-91].

Отже, впровадження STEM-технологій у процес вивчення інформатики в ЗЗСО – це не просто про нові інструменти чи сучасні методики. Це про дітей, яким цікаво вчитися, які не бояться експериментувати, помилятися й пробувати знову. Завдяки таким підходам учні отримують можливість не лише вивчати інформатику, а й по-справжньому відчувати себе творцями здатними змінювати світ довкола. Вони навчаються бачити проблеми як виклики, будувати логічні зв'язки, довіряти власним ідеям і вірити, що їхні проєкти можуть стати чимось реальним і корисним. Це формує в них не просто інженерне мислення, а впевненість у собі, допитливість і готовність до життя у реаліях XXI століття.

Список використаних джерел

1. Блочні візуальні середовища програмування. URL; <https://www.soippo.edu.ua/index.php/storinka-metodysta/34-2010-11-24-15-07-23/2449-blochni-vizualni-seredovishcha-programuvannya> (дата звернення: 30.05.2025).
2. Бугаєць Н. О., Бобро А. А., Чабала Т. М. Формування і розвиток STEM-навичок у процесі навчання інформатики. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2023. № 2. С. 37-46.

3. Глазова В. В., Секлецов А. А. Застосування STEM-технологій під час навчання інформатики. *Збірник наукових праць фізико-математичного факультету ДДПУ*. 2022. Вип. 12. С. 60-64.
4. Олійник В. В., Самойленко О. М., Доценко Н. А. STEM-освіта в системі підготовки майбутніх інженерів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80. №6. С. 127-139.
5. Чернецька О., Пашанова Т. STEM-підхід до розвитку інженерного мислення учнів початкових класів. *Педагогічний вісник*. 2022. № 1(2). С. 88-93.

Колісник-Гуменюк Юлія Ігорівна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ТА ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У ХХІ столітті освіта стає як одна з найдинамічніших сфер суспільного життя. Інтенсивні технологічні, соціокультурні та економічні зміни вимагають від педагогів нових компетентностей, гнучкості та відкритості до інновацій. Сучасний педагог має не лише передавати знання, а й бути фасилітатором, ментором, організатором навчального процесу, орієнтованим на потреби здобувачів освіти. Саме тому актуальним є аналіз інновацій в освіті та визначення стратегічних орієнтирів професійного розвитку викладача.

Освітні інновації охоплюють оновлення методів, форм, змісту, засобів навчання, з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Такими є: цифровізація освіти — активне використання LMS-платформи (Moodle, Google Classroom), відеоконференцій (Zoom, MS Teams), інтерактивних засобів (Mentimeter, Kahoot).

Цифрові освітні платформи – це інструменти, які забезпечують доступ до навчальних матеріалів, курсів, тестувань і комунікації між викладачами та студентами в онлайн-середовищі. Вони відіграють важливу роль у сучасному освітньому процесі, особливо в умовах дистанційного навчання або змішаних форм освіти. Основні переваги цифрових освітніх платформ полягають насамперед, у тому, що вони є доступні та гнучкі. Студенти можуть навчатися будь-де та будь-коли, маючи доступ до матеріалів з різних пристроїв, таких як комп'ютери, планшети або смартфони. Це дозволяє поєднувати навчання з іншими обов'язками (2).

Платформи дозволяють адаптувати навчальні матеріали відповідно до потреб і рівня знань кожного студента. Викладачі можуть пропонувати індивідуальні завдання або додаткові матеріали для тих, хто потребує більш глибокого вивчення теми.

Цифрові платформи часто інтегрують різноманітні інтерактивні інструменти: відеоуроки, тести, вікторини, форуми для обговорень, віртуальні дошки та інші форми активної участі роблять навчальний процес більш динамічним і цікавим. Освітні платформи можуть автоматично оцінювати результати студентів за допомогою тестів та інших інструментів, що значно

спрощує процес моніторингу знань і прогресу. Це також знижує навантаження на викладачів. Платформи забезпечують можливості для співпраці між студентами через форуми, чати, а також інструменти для групової роботи, що сприяє розвитку комунікативних та командних навичок. Усі навчальні матеріали, включаючи лекції, презентації, відео та інші ресурси, зберігаються на платформі, що дозволяє студентам повертатися до них у будь-який момент для повторення або підготовки до іспитів. Освітні платформи надають можливість студентам і викладачам відстежувати прогрес, отримувати детальний аналіз успішності та зворотний зв'язок. Це допомагає вчасно коригувати навчальний процес.

У ХХІ століття цифрові технології стали невід'ємною частиною освітнього процесу та професійної діяльності, оскільки важливу роль почали відігравати змішані та дистанційні форми навчання (підключення онлайн- та офлайн-форм із гнучким управлінням часом і ресурсами). Серед ключових інструментів дистанційного спілкування — платформи відеоконференцій, зокрема Zoom та Microsoft Teams (1).

Zoom — це платформа для проведення відеозустріч, вебінарів, конференцій та групових занять. Основні можливості даної платформи полягають у відео- та аудіозв'язку у режимі реального часу; демонстрації екранів, у спільній роботі над документами; записі зустрічей; створенні «кімнат» для роботи в малих групах (breakout room); у простому інтерфейсі і підключенні. Zoom став особливо популярним у період пандемії COVID-19, забезпечуючи гнучкість навчання та комунікації для користувачів по всьому світу.

В свою чергу Microsoft Teams — частина екосистеми Microsoft 365, орієнтована на командну роботу, навчання та проектну діяльність. Основні її функції це відеозустрічі, чати, канали для обговорення; інтеграція з Word, Excel, PowerPoint, OneDrive; збереження всіх матеріалів у хмарному середовищі; планування заходів через Outlook; можливість оцінювання та тестування студентів. Дану платформу активно використовують у школах, університетах та корпораціях, дозволяючи підключати спілкування та робочі процеси в єдиному середовищі (3).

Zoom і Microsoft Teams — це не просто інструменти відеозв'язку, платформи для розробки нових моделей комунікації, навчання й роботи, що підтримують принципи інклюзивності, гнучкості та цифрової грамотності вони забезпечують доступність у навчанні незалежно від місця перебування; можливість залучення експертів та викладачів з інших міст і країн; сприяють розвитку цифрових навичок учасників; створенню записів для повторного перегляду; допомагають у гнучкому управлінні навчальним контентом.

Сьогодні інноваційні підходи змінюють не лише організацію освітнього процесу, а й роль педагога — з джерела знань він перетворюється на організатора і координатора індивідуальної освітньої траєкторії студента. Професійний розвиток педагога сьогодні має бути динамічним, адаптивним і цілеспрямованим. Педагог має володіти сучасними ІКТ– інструментами,

створювати власні цифрові освітні продукти, підтримувати комунікацію з аудиторією в цифровому середовищі. Фокус навчання переноситься на активність і самостійність здобувача освіти.

Роль викладача — підтримувати, консультувати, надихати. Актуальним стає формування індивідуальних освітніх маршрутів. Головне місце тут посідає педагогіка партнерства. Це стиль взаємодії, що базується на взаємоповазі, діалозі, спільній відповідальності за результат. Такий підхід розвиває у студентів не лише професійні, а й громадянські якості.

Також викладач має бути готовим до роботи з високими категоріями здобувачів освіти, забезпечуючи рівний доступ до знань та підтримку в навчанні. Приймати регулярну участь у тренінгах, семінарах, онлайн-курсах, науковій роботі, що є важливою частиною професійного зростання. Такий підхід формує гнучке мислення, здатність до самоаналізу й інноваційності.

Тому до основних викликів сучасного педагога нині належать: зростання цифрового навантаження, потреба в інтеграції нових методик, баланс між теорією та практикою, збереження педагогічної етики та академічної доброчесності.

Разом із тим, професійний розвиток дає можливості: реалізовувати індивідуальний потенціал, удосконалювати освітній процес, впливати на формування цінностей і світогляду нових поколінь. Сучасний педагогічний фахівець має орієнтацію не лише на викладання предмета, а й на розвиток особистості студента в умовах цифрової, відкритої, інноваційної освіти. Освітні інновації — не самоціль, а засіб досягнення нової якості навчання, а професійний розвиток педагога — ключ до успішної реалізації цієї трансформації.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с.
2. Колісник-Гуменюк Юлія. Сучасні форми та методи контролю за навчальними досягненнями. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи: зб. наук. праць / [гол.ред. Ю.І. Колісник-Гуменюк]. Київ – Львів – Бережани – Ломжа, 2025. Вип. 16. С. 17–22.
3. Колісник-Гуменюк Ю.І. Інноваційні засади та модернізація професійної підготовки вищій художньо-педагогічній освіті. *Молодь і ринок*. 2024. № 11(231). С. 7–12.

**Колоша Інна Володимирівна
Нагорна Наталія Олександрівна**

НАВЧАЛЬНА АНАЛІТИКА ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ДИЗАЙНУ

У сучасних умовах стрімкого розвитку освітніх технологій навчальна аналітика (Learning Analytics, LA) набуває особливої значущості як інструмент, що формує умови персоналізованого професійного зростання викладача

дизайну. У межах професійної підготовки дизайнера-педагога LA забезпечує збір, обробку та інтерпретацію цифрових слідів навчальної діяльності студентів, зокрема у процесі виконання творчих проєктів, що дозволяє викладачеві отримувати детальні відомості про динаміку засвоєння дизайнерських компетенцій (Shyshkina et al., 2015). У свою чергу, ці дані стають джерелом для формування індивідуальних рекомендацій щодо методичних корекцій, адаптації освітнього середовища та підвищення педагогічної ефективності (Marienko et al., 2020). Поєднання теоретичних напрацювань із практичними кейсами підтверджує, що LA виступає ключовим компонентом, здатним забезпечити: 1) системне відстеження діяльності студентів-дизайнерів на різних етапах виконання практичних завдань, 2) формування візуалізованих звітів для рефлексії викладача, 3) побудову адаптивних траєкторій професійного розвитку педагога, 4) обґрунтування прийняття рішень на рівні освітнього закладу (Semenets et al., 2021). Таким чином, навчальна аналітика сприяє укріпленню педагогічної майстерності, оскільки надає змогу викладачеві дизайну виконувати дві взаємопов'язані функції: моніторинг поточного стану освітнього процесу та коригування власних методичних стратегій (Lytvynova, 2020; Prusak, 2017).

У першу чергу необхідно зазначити, що в контексті дизайнерської освіти України простежується тенденція до впровадження LA як інноваційного підходу: національні навчальні заклади, починаючи з 2015 року, укладають концептуальні моделі даних про творчі проєкти студентів та створюють інформаційно-аналітичні платформи для підтримки викладачів (Shyshkina et al., 2015). Зокрема, проаналізовано такі складові збору даних: кількість та якість завантажених графічних прототипів, часові витрати студентів на етапах ескізного та цифрового проєктування, форми взаємодії у форматі онлайн-демонстрацій творчих рішень, а також частоту коригувальних коментарів викладача (Shyshkina et al., 2015). Автоматизована обробка цих даних передбачає застосування статистичних методів та алгоритмів машинного навчання для виявлення тих моментів, коли студенти зазнають труднощів у засвоєнні базових знань із композиції, колористики або технічного проєктування (Marienko et al., 2020). Як результат, викладач отримує індикатори ризикових учнівських груп і може своєчасно модифікувати освітнє середовище: наприклад, додати інтерактивні практикуми з використанням хмарних сервісів, передбачивши варіативність у цифрових ресурсах, що використовуються для виконання домашніх творчих завдань (Marienko et al., 2020).

Другим важливим напрямом є візуалізація аналітичних звітів, яка реалізується через інтерактивні дашборди: «картограму затраченого часу», «графік тематичних кластерів обговорень дизайнерських колективних проєктів», «теплову карту ступеня залучення кожного студента» (Ngoon et al., 2024; Lytvynova, 2020). Хоча ClassInSight (Ngoon et al., 2024) належить до міжнародного досвіду, в Україні аналогічні інструменти починають впроваджуватися на базі відкритих платформ, адаптованих для дизайнерської

дисципліни. Наприклад, науковці університету впровадили прототип інформаційної системи, яка аналізує метадані студентських ескізів у графічному редакторі та формує щотижневий звіт викладачу про: середній час завершення робіт, кількість запитів на консультацію у чат-боті, динаміку прогресу кожного учасника проєкту (Lytvynova, 2020). Викладач, ознайомившись із таким звітом, може визначити, що студенти демонструють затримку на етапі переведення ескізу в цифровий формат, отже, потрібно провести додаткові тренінги з використання графічного програмного засобу або змінити методику пояснення алгоритмів побудови композиції (Lytvynova, 2020).

Третім аспектом є використання LA-LD framework, розробленої науковцями НАУ (Shyshkina et al., 2015), яка описує циклічний процес проєктування курсу з дизайну на основі даних: 1) етап Prepare & Plan, коли визначаються цілі – формування у студента дизайнерської компетентності (шляхом засвоєння принципів композиції, законів кольору, технік креслення тощо), 2) етап Design & Develop, де створюються цифрові навчальні артефакти (мультимедійні посібники, інтерактивні тести з колористики, шаблони для ескізів), 3) етап Review & Evaluate, коли LA-аналіз моделює взаємодії студентів у онлайн-майстерні, виявляє патерни проблемних зон (наприклад, зниження активності у групових дискусіях щодо дизайнерських рішень) та формує обґрунтовані рекомендації щодо перерозподілу часу на консультації або переробки змісту занять (Shyshkina et al., 2015). Таким чином, LA-LD framework спрямовує викладача на постійне вдосконалення курсу, ґрунтоване на реальних даних про ступінь опанування матеріалу кожним студентом (Shyshkina et al., 2015).

Четвертий важливий напрямок передбачає підґрунтя для адаптивних технологій на основі хмарних сервісів, що дозволяють реалізувати концепцію «персоналізованого тренінгу» для викладача дизайну. Аналітика такого типу ґрунтується на моніторингу змін цифрового середовища протягом семестру: процентне співвідношення використання різних інструментів (графічні редактори, 3D-моделі, платформи віртуальної реальності), кількість звернень до онлайн-ресурсів із теоретичними модулями, частота звернень викладача до супроводу ІТ-фахівців (Marienko et al., 2020). На основі цих даних створюється індивідуальна «онлайн-траєкторія професійного зростання» викладача, що включає: 1) рекомендації щодо тематичних вебінарів з нових версій графічних програм, 2) курси з методики проведення інтерактивних майстер-класів, 3) участь у спільнотах практиків дизайну для обміну досвідом (Marienko et al., 2020). Адаптивність досягається завдяки тому, що хмарна система аналізує, наприклад, що викладач не використовує певні можливості системи візуалізації даних; отже, система пропонує відеоуроки з аналізу даних у Power BI або Tableau та демонструє, як це може підвищити якість зворотного зв'язку студентам (Marienko et al., 2020).

П'ятий напрямок розглядає аналітичне забезпечення прийняття рішень на рівні закладу освіти. Семенець та співавт. (2021) описують концепцію

«глибинної доказової аналітики» (deep evidence-based analytics), що поєднує дані про академічні досягнення викладачів, їхні власні переваги в методах викладання та ефективність взаємодії з адміністрацією в процесі проектування освітньої програми (Semenets et al., 2021). Зокрема, аналітичні модулі обчислюють індекси «впливу педагогічного експерименту» та «рівня організаційної справедливості» під час розробки нових дисциплін із графічного дизайну. Це дає змогу: 1) виявити, які методичні підходи отримують найвищий рівень підтримки серед керівного складу та колег, 2) визначити оптимальний баланс «педагогічних ініціатив» і «адміністративних ресурсів», 3) підвищити прозорість процесів атестації викладачів, адже дані відображають не лише результати студентських оцінок, а й «вагу» вкладу викладача в удосконалення освітніх стандартів (Semenets et al., 2021). Окремо варто виділити питання контексту дизайнерської освіти в Україні, що ґрунтується на історичних традиціях та комплексі національних підходів. Прусак (2017) доводить, що дизайн-освіта в Україні має глибоке коріння, що сягає початку XX століття, коли формувалися перші художньо-промислові училища. Сучасні навчальні комплекси (коледж – інститут – академія) розвинулися завдяки взаємодії мистецьких шкіл із технічними університетами, що сформувало унікальний підхід до підготовки дизайнерів, орієнтований як на естетику, так і на технологічні аспекти (Prusak, 2017). У цьому контексті впровадження LA слугує одним з інструментів, що дозволяє зберегти традиційні цінності українського дизайну, водночас модернізуючи підходи до викладання: об'єднання класичних методів креслення з аналізом даних про динаміку засвоєння комп'ютерної графіки, 3D-моделювання та цифрової ілюстрації (Prusak, 2017).

Таким чином, навчальна аналітика в професійному зростанні викладача дизайну охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів:

1. *Збір та обробка даних про освітній процес.* Викладач формує й узагальнює метадані про студентські творчі проекти та часові витрати на виконання практичних завдань (Shyshkina et al., 2015; Lytvynova, 2020).

2. *Візуалізація аналітичних звітів.* Інтерактивні дашборди дозволяють відстежувати патерни залучення студентів до колективної роботи над проектами, визначати вузькі місця та запити на консультації (Lytvynova, 2020).

3. *Інтеграція LA-LD framework.* Циклічний процес розробки курсу з дизайну на основі LA-даних забезпечує постійну актуалізацію методичного контенту (Shyshkina et al., 2015).

4. *Адаптивні технології для викладача.* Хмарні сервіси створюють персоналізовані траєкторії професійного розвитку, формуючи рекомендації щодо підвищення кваліфікації у сфері графічного та 3D-дизайну (Marienko et al., 2020).

5. *Аналітична підтримка прийняття рішень.* Моделі deep evidence-based analytics забезпечують прозорість та баланс між адміністративними рішеннями та педагогічними ініціативами при формуванні студій графічного дизайну й оновленні освітніх програм (Semenets et al., 2021).

Використання навчальної аналітики в навчанні викладача дизайну сприяє не лише індивідуалізації педагогічної практики, а й створенню екосистеми професійного зростання, що враховує: а) різнорівневі компетенції студентів, б) традиції української дизайн-освіти, в) сучасні тенденції цифрового проєктування (Prusak, 2017; Marienko et al., 2020). Завдяки цьому викладач стає не лише носієм знань, а й фасилітатором, що керує процесом саморозвитку у відповідності до рефлексивного аналізу власної діяльності.

Отже, навчальна аналітика як інноваційний інструмент персоналізованого професійного розвитку викладача дизайну ґрунтується на комплексному поєднанні збору даних, їхньої інтерпретації через інтерактивні візуалізації, інтеграції аналітичних модулів у процес проєктування курсу та використанні адаптивних технологій для формування індивідуальних освітніх траєкторій. У контексті української дизайн-освіти це дозволяє зберегти національні традиції, модернізувати методичні підходи та ефективно реагувати на зміни освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Lytvynova S. H. System of Computer Modeling and Features of their use in the Educational Process of General Secondary Education. 2020. URL: <https://arxiv.org/abs/2005.07552>
2. Marienko M., Nosenko Yu., Sukhikh A., Tataurov V., Shyshkina M. Personalization of Learning through Adaptive Technologies in the Context of Sustainable Development of Teachers Education. 2020. URL: <https://arxiv.org/abs/2006.05810>
3. Prusak V. Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні (кінець XX – початок XXI ст.). 2017. URL: <http://doi.org/10.5281/zenodo.573802>
4. Semenets V., Terziyan V., Gryshko S., Golovianko M. Assessment and Decision-Making in Universities: Analytics of the Administration-Staff Compromises. 2021. URL: <https://arxiv.org/abs/2105.10560>
5. Shyshkina M., Marienko M., Nosenko Yu., Sukhikh A., Tataurov V. Building an Evidence Base for Teaching and Learning Design Using Learning Analytics Data. 2015. URL: <https://ako.ac.nz/assets/Knowledge-centre/NPF-15-008-Building-an-Evidence-Base-for-Teaching-and-Learning-Design-Using-Learning-Analytics-Data/RESEARCH-REPORT-Building-an-evidence-base-for-teaching-and-learning-design-using-learning-analytics.pdf>

Конкіна Тетяна Миколаївна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ: ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Проблема якісної підготовки фахівців, спроможних виконувати завдання своєї області у складних умовах конкурентного середовища, які склалися на даному етапі розвитку суспільства під впливом багатьох економічних, соціальних та інших факторів, є досить актуальною. Для вирішення даної проблеми перед закладами фахової передвищої освіти ставиться завдання адаптації освітнього процесу до сучасних умов, глибокий аналіз новітніх форм, методів і засобів навчання, розробка та впровадження інноваційних технологій.

Саме однією з таких, яка потребує впровадження в освітній процес, зокрема для підвищення якості підготовки фахівців, є технологія проєктивного навчання.

Як і кожна педагогічна інновація, проєктивне навчання привносить істотні зміни в освітню діяльність, забезпечує цілісну педагогічну дію на структуру особистості в цілому, а не на окремі якості. У проєктивному підході особистість розглядається не як набір здібностей або рис, а як система взаємопов'язаних динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоційних проявів та індивідуального досвіду.

Засобами цієї технології долаються бар'єри, пов'язані з опануванням великих обсягів навчального матеріалу. Знання є не метою, а знаряддям освіти. На заняттях викладач разом зі студентами підбирає такі форми роботи, в яких повною мірою задовольняється їх потреба в розвитку, набутті життєвого досвіду, який в подальшому позитивно впливатиме на їх життєдіяльність. Проєктивна технологія вказує на перевагу самоосвіти та практичного життєвого знання над знанням формальним, яке просто потрібне для освіченості (Казаннікова, 2014).

Впровадження технології проєктивного навчання потребує переосмислення ролі викладача – від транслятора знань до тьютора, ментора, організатора освітнього середовища. Викладач стає фасилітатором навчального процесу, він не просто передає знання, а створює умови для самостійного пошуку, дослідження, аналізу й осмислення інформації. Його завдання – підтримувати ініціативу здобувачів освіти, сприяти розвитку їхньої автономності, здатності до рефлексії та професійного самозростання. Така трансформація ролі вимагає від викладача гнучкості, інноваційного мислення та готовності до постійного професійного вдосконалення.

Технологія проєктивного навчання базується на активному залученні, цілеспрямованій діяльності та створенні значущого результату. Її суть не в пасивному засвоєнні знань, а в перетворенні навчання на діяльність, подібну до тієї, яку людина виконуватиме у своїй майбутній професії.

При організації проєктивного навчання викладачу потрібно визначити вихідні дані для проєктування освітнього процесу; сформулювати педагогічні цілі та завдання, підібрати ефективні способи їх досягнення та реалізації; здійснювати перспективне планування, правильно ставити стратегічні, тактичні, оперативні завдання і вибирати шляхи та способи їх розв'язання; форми і методи роботи; визначати ієрархію та послідовність вивчення дидактичних одиниць та інформаційно-сміслових елементів навчального матеріалу; встановлювати оптимальний обсяг навчального матеріалу; знаходити міжпредметні зв'язки; моделювати зміст навчального матеріалу з урахуванням місця і ролі в освітньо-професійній програмі (Лебедик, 2021).

Слідування принципам проєктивної освіти призводить до зміни від авторитарної моделі передачі інформації як істини до залучення дій студента у створенню власного життєвого проєкту та його реалізації за рахунок технологій добування особистісно-значимих знань (Стрельников, 2016).

Проективні методи, як психологічне поняття, – це методи, які дозволяють глибоко пізнати розум людей, засновані на психоаналізі та концепції проекції емоцій. В їх основі підходи, орієнтовані на діяльність, рефлексію, особисту участь.

Розглянемо кілька прикладів проективних методик, що використовуються в цьому типі технік та можуть бути застосовані в процесі підготовки фахівців: навчання за метафоричними асоціативними картками (МАК); техніка дослідження Я-концепції, робота з соціальними ролями; незакінчені речення; бренд-вечірка; вигадані діалоги; дизайн-мислення тощо.

МАК – проективна методика, що є універсальним психологічним інструментом, опирається на образи та асоціації та звертається до підсвідомості й може бути застосована для пошуку нестандартних рішень, усвідомлення та вирішення виробничих конфліктів, шляхів і способів розв'язання проблеми, сприяє розвитку творчого потенціалу та коучингу.

Дизайн-мислення (англ. Design Thinking) – це проективна методика, спрямована на розвиток у здобувачів освіти креативного та критичного мислення, командної роботи, вміння вирішувати реальні проблеми. Її особливість полягає в орієнтації на людину, тобто в основі – створення рішень, які справді потрібні і корисні, реалізується через практичну командну роботу, де студенти працюють над створенням інноваційних рішень, проходячи п'ять ключових етапів:

- Емпатія. Студенти досліджують потреби цільової аудиторії, намагаючись краще зрозуміти емоції, мотивацію.

- Формулювання проблеми. На основі зібраної інформації команда формулює чітке, сфокусоване визначення проблеми, яку потрібно вирішити.

- Ідеація (генерування ідей). Команди активно генерують якнайбільше можливих рішень, використовуючи мозковий штурм, метод 6 капелюхів, скетчинг тощо.

- Прототип. З обраних ідей студенти створюють прототип (модель, план, схему або навіть макет продукту чи послуги).

- Тестування. Демонстрація прототипів, збирається зворотний зв'язок. На цьому етапі можливе доопрацювання, удосконалення або повна зміна ідеї, якщо виявлено недоліки.

Для досягнення оптимальних результатів від організації проективного навчання потрібно дотримуватись таких вимог: організація складної (інформаційно і предметно) структури освітнього середовища; організація гнучкості й керованості освітнього процесу; автентичність (життєва доцільність) освітнього середовища; домінування взаємного позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу один до одного; авторитетність педагогів; участь всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом; згуртованість і свідомість всіх суб'єктів; продуктивність взаємодії у навчальному компоненті освітнього процесу (Лебедик, Стрельніков, 2020).

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що для підготовки фахівців, здатних розв'язувати складні завдання у професійній сфері, доцільно застосовувати саме технології проективної освіти, які на відміну від домінуючої у сфері вищої освіти лекційно-семінарської системи, перетворюють студента в активного суб'єкта навчання та дослідника, формують необхідні загальні та фахові компетентності, дозволяють реалізовувати проблемний, практично спрямований діяльнісний та міждисциплінарний підхід у навчанні.

Список використаних джерел

1. Казаннікова О.В. Проективно-рефлексивна технологія навчання як засіб становлення особистості, здатної до життєтворчості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 71-83.

2. Лебедик Л. В. Проективні технології у процесі професійної підготовки менеджерів. *Модернізація професійної підготовки менеджерів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*, м. Ніжин, 29 вересня 2021 р. / упоряд.: Ю. Г. Новгородська, М. О. Шевчук. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 62-66.

3. Стрельников М. В. Розвиток підприємницької компетентності магістрантів з бізнес-адміністрування засобами проективної освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* / гол. ред. М. І. Степаненко; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. Вип. 66-67. С. 104-110.

4. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: Навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти /Л. В. Лебедик, В. Ю. Стрельников, М. В. Стрельников. Полтава: АСМІ, 2020. 303 с.

**Косімова Заріна Голібджонівна
Зуєнко Марина Олексіївна**

ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ З УЧНЯМИ АВСТРІЙСКИХ ШКІЛ З ДОСВІДУ УЧАСТІ В ПРОГРАМІ МІЖНАРОДНОЇ МОБІЛЬНОСТІ VIP (BLENDED INTENSIVE PROGRAMME), ДОСВІД SEE (SOCIAL ENTREPRENEURSHIP)

Social entrepreneurship перекладається як соціальне підприємництво. У навчальних закладах це означає впровадження освітніх програм, проектів або ініціатив, які поєднують підприємницьку діяльність з вирішенням *соціальних проблем* [1, с. 193].

У школах, коледжах або університетах учнів та студентів навчають:

- Як визначати соціальні проблеми у своєму середовищі.
- Розвивати лідерські та підприємницькі навички.
- Формувати громадянську свідомість та відповідальність.
- Навчити працювати в команді, планувати, презентувати та реалізовувати ідеї.
- Показати, як можна змінювати світ на краще власними зусиллями.

За досвідом міжнародної мобільності ВІР ми можемо звернути увагу на Цілі сталого розвитку ООН, у соціальному підприємництві ми зазвичай використовуємо [2, с. 346]:

Ціль 3 Міцне здоров'я і благополуччя

Забезпечити здоровий спосіб життя, сприяти добробуту для людей всіх вікових груп.

Ціль 4 Якісна освіта

Гарантувати інклюзивну, рівноправну та якісну освіту, а також сприяти навчанню впродовж життя для всіх.

Ціль 12: Відповідальне споживання і виробництво

Забезпечити раціональні моделі споживання і виробництва, зменшити відходи та забруднення.

Ціль 13: Боротьба зі зміною клімату

Вжити термінових заходів для боротьби зі зміною клімату та її наслідками.

Ціль 16: Мир, справедливість і сильні інститути

Сприяти створенню мирних, інклюзивних суспільств, забезпечувати доступ до правосуддя для всіх і ефективні інституції.

Під час участі в програмі міжнародної мобільності Blended Intensive Programme (ВІР) ми мали унікальну можливість відвідати одну з австрійських шкіл та взяти участь у проведенні інтерактивного заняття з учнями четвертого класу. Основною метою нашого візиту було проведення уроку, пов'язаного з соціальним підприємництвом — поняттям, яке навіть для дорослих є складним, але ми спробували подати його дітям у доступній формі.

Ми підготували чотири ситуації, пов'язані з булінгом, які мали на меті показати школярам, що кожна людина може змінювати світ на краще, починаючи з власної поведінки. Сценки були побудовані так, щоб діти могли: - побачити проблему (наприклад, знущання, ігнорування, образи), проаналізувати її, запропонувати шляхи вирішення, спробувати себе в ролі того, хто допомагає, підтримує, втручається конструктивно.

Результати: учні активно долучалися до обговорення та з радістю грали ролі, вони самостійно знаходили мирні шляхи вирішення конфліктів, проявляючи емпатію, дехто поділився власним досвідом з подібних ситуацій у школі, що дало нам змогу глибше зрозуміти культурний контекст.

Цей досвід показав, що навіть молодші школярі можуть розуміти серйозні соціальні проблеми — якщо подати їх у зрозумілій та емоційно залучаючій формі. Такі заняття не лише формують у дітей соціальну відповідальність, а й допомагають розвивати навички ненасильницького спілкування та вирішення конфліктів. Ми переконалися, що соціальне підприємництво починається з особистих дій кожної людини — навіть дитини — і що школа може стати місцем, де виростають ті, хто змінює світ. Соціальне підприємництво по-різному впливає на школярів та дорослих студентів, але в обох випадках воно формує важливі особистісні та соціальні якості.

Для школярів соціальне підприємництво — це перш за все знайомство зі світом цінностей: співпереживання, справедливості, взаємодопомоги. Через ігрові або ситуаційні форми вони вчаться бачити проблему та відповідально діяти, навіть якщо ці дії маленькі. У них закладаються основи громадянської свідомості та перші уявлення про те, що зміни починаються з себе.[3 ст.8]

Для дорослих студентів (особливо тих, хто вже має певний життєвий досвід), соціальне підприємництво — це вже інструмент реального впливу. Вони здатні не тільки ідентифікувати соціальну проблему, а й створити проєкт, зібрати команду, управляти ресурсами та втілювати ідеї у життя. Вони розвивають стратегічне мислення, лідерські якості та підприємницькі навички, необхідні для стійких змін у суспільстві.

Таким чином, соціальне підприємництво є універсальним освітнім підходом, що поетапно розвиває соціальну активність — від перших кроків у школі до свідомих дій у студентському віці та зрілому житті.

Список використаних джерел

1. Anna BENNING, Karl-Heinz GERHOLZ - “Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung – Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse einer formativen Evaluation”
2. Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent*innen
3. KEVIN MOL & STELLA VAN DER WAL-MARIS “Children as (social) changemakers”

Кравченко Іван Віталійович

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Професія педагога з давніх часів і до сьогоднішнього дня одна із найвідповідальніших та найпочесніших професій. Від учителя залежить, яким буде майбутнє покоління України. Здавна цей вид професійної діяльності шанували та поважали люди. Із вчителем завжди прагнули контакту, щоб мати можливість отримати певні знання та уміння. У різні роки цей вид діяльності зазнавав злетів та падінь, іноді вчителів критикували, інколи – прославляли. Та щоб не ставалося у світі, люди, які професійно здійснюють педагогічну діяльність, продовжували навчати та виховувати молоде покоління.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень професійної діяльності педагогів, система освіти потребує постійного подальшого вивчення, удосконалення загально-наукових методів, прийомів організації навчання та виховання у закладах освіти різних рівнів акредитації. Це вимагає запровадження інноваційних підходів до теорії і практики навчально-виховного процесу, ключовою постаттю якого є педагог. Тому особливості професійної діяльності педагога в сучасних умовах є завжди актуальними у нових реаліях. Не

вирішеними залишаються питання професійного вигорання, режиму праці та відпочинку педагогів у закладах освіти та ін.

Кожен педагог усвідомлює, що він повинен не тільки навчати, але й виховувати через процес здобування знань. Необхідно не тільки досконало володіти навчальним матеріалом, але й вміти формувати особистість. Педагогічна спільнота давно дійшла висновку, що учитель виконує дві взаємопов'язані функції – навчальну і виховну. Не випадково у кожному закладі освіти, незалежно від рівня акредитації цей процес називається «навчально-виховним». Значний внесок у вивчення та удосконалення учительської праці зробив В.О. Сухомлинський. Він пройшов професійний шлях від учителя до директора сільської школи. Це великий педагог, який любив дітей і хотів розвинути у них найкращі людські чесноти. Він прагнув виховувати особистостей, які нестимуть у світ тільки добро. Називаючи вчителів «творцями людських душ», «сіячами істинного людського», В.О. Сухомлинський бачив у них тих, хто відкриває дитячі серця назустріч добру, красі, справедливості. Він вимагав від вчителя бути взірцем людської досконалості. «На нашій совісті найцінніше, що є на світі, - писав він, - людина, об'єкт іншої праці, жива душа» (Євтух, 2021).

Ми бачимо, що з кожним століттям все більше і більше уваги приділялося учителям, не як носіям інформації, яку вони зберігають і відтворюють, а як наставникам, які здатні виховати особистість через призму навчання. З кожним роком процес здобуття знань удосконалюється, змінюються вимоги до вчителя, підвищуються стандарти. Сьогодні важливо зрозуміти, яким повинен бути педагог у XXI столітті. На наше переконання на землі є три святі професії: учитель, лікар і військовий. Важливість і значення кожної із професій полягає у тому, що ціна помилки у цих діяльностях дуже висока. Враховуючи, що предметом нашого дослідження є педагог, його професійно-педагогічна діяльність, ми констатуємо, що гарний лікар і військовий розпочинається з гарного вчителя. Світ не стоїть на місці, все стрімко змінюється і потребує змін. Професійну підготовку вчителя теж необхідно реформувати під виклики сьогодення. Наукові погляди, яким повинен бути справжній педагог, сьогодні потребують переоцінювання. Вчителю, який викладав матеріал за аналогією так, як він робив це у XX столітті, проблематично надавати якісні знання учням XXI ст. Основними видами роботи педагога з учнями у всі часи є навчання, виховання та культурно-просвітницька робота. Процес здобуття знань – це невід'ємна частина роботи вчителя з учнями. Педагог повинен бути освіченою, професійно-підготовленою, грамотною людиною, у сфері його захоплень не повинен функціонувати лише один предмет, який він викладає. Щоб нестандартно підходити до вирішення будь-яких ситуацій, щоб не боятися запитань і бути цікавою особистістю для дітей, необхідно не тільки вміти навчати учнів, але і самому навчатися протягом всього життя. Ми погоджуємося з думкою, що освіта учителя не на все життя, а освіта упродовж життя. Таким чином учитель буде відповідати вимогам сьогодення і показуватиме власний приклад, який

прагнутимуть наслідувати. Процес здобуття знань з кожним століттям все тісніше пов'язувався із вихованням. З роками видатні педагоги голосніше говорили про те, що вчителю також необхідно формувати особистість. Не випадково у педагогіці з'явився термін «навчально-виховний процес». Це два базові поняття, які взаємопов'язані між собою, тому вчителю необхідно враховувати це та розуміти, що він у процесі навчання ще й виховує особистість. Педагогу необхідно бути зразком найкращих людських чеснот, подавати власний приклад, якою людиною слід бути, щоб процес виховання проходив найкращим чином. Культурно-просвітницька робота сприяє розвитку й вихованню моральних якостей особистості, розвиває почуття гуманізму, орієнтації на українську культуру, мову, національно – патріотичні традиції, формує у молоді позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей (Будасова, 2014). Такий вид взаємодії із дітьми необхідний для досягнення як навчального, так і виховного результату. Учні, при проведенні виховних заходів, культурно-просвітницької роботи, мають можливість здобути нову інформацію у цікавій і нестандартній для них формі. У цей час вчитель, крім надання знань, повинен також виховувати дітей, прищеплювати найкращі людські якості та любов до Батьківщини.

Отже, учителю необхідно вміти здійснювати основні види своєї роботи, розуміти як з ними працювали вчора і вміти пристосовувати їх до викликів сьогодення. Практика доводить, що абсолютна більшість учителів дійсно якісно виконують свою педагогічну діяльність, готові удосконалюватися, працювати над собою та допомагати учням у найрізноманітніших ситуаціях. У свою чергу учні мають пам'ятати, що педагог – це в першу чергу людина. Стереотип про те, що у вчителя немає особистого життя, що він повинен до ночі перевіряти зошити, а потім усміхненим приходити на роботу доцільно змінювати. Іноді такі переконання доходять до того, що учні вважають, що їхній класний керівник постійно перебуває у школі. Практика доводить, що поняття «професійне вигорання» є актуальним і дуже часто навіть молоді педагоги не витримують навантаження. Важливо змінювати думку суспільства до професії, до системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії учитель-учні.

Таким чином, вимоги та ставлення до професійної діяльності вчителя змінювалося протягом століть. Видатні педагоги відпрацювали основні вимоги до того, яким повинен бути вчитель. Ми ж наголошуємо, що це в першу чергу професійно підготовлена особистість зі своїми потребами та переконаннями. Сучасний вчитель – це той, який реалізувався в усіх сферах життя, це особистість, яка здатна надавати необхідні знання учням і виховати справжнього громадянина України.

Список використаних джерел

1. Будасова А.П. Культурно-просвітницька діяльність як засіб реалізації виховної функції бібліотеки. *Матеріали міської науково-практичної конференції 2014.*
2. Євтух М.Б. Проблема особистості вчителя у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. № 5 червень 2021.

Кудінов Микола Валерійович
Ачкан Віталій Валентинович

ІНТЕГРАЦІЯ STEM-ОСВІТИ У ВИВЧЕННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасному суспільстві, що стрімко трансформується під впливом науково-технічного прогресу, зростає потреба у фахівцях, здатних інтегрувати знання з різних галузей і ефективно застосовувати їх на практиці. Саме тому інтеграція STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) у навчальні процеси, зокрема у вивчення фундаментальних математичних дисциплін, набуває особливої актуальності. Математика як основа наукового мислення відіграє ключову роль у формуванні аналітичних навичок, необхідних для вирішення складних міждисциплінарних завдань.

Попри значний потенціал математичної освіти в контексті STEM, традиційне викладання часто не враховує міждисциплінарного підходу, що обмежує можливості студентів застосовувати здобуті знання в інженерних, технологічних і наукових контекстах. Це вимагає оновлення змісту навчальних програм, упровадження активних форм навчання, використання цифрових технологій та створення освітнього середовища, зорієнтованого на реальні виклики та практичні завдання.

Особливої уваги потребує професійна підготовка майбутніх фахівців технічних і природничих спеціальностей, для яких глибоке розуміння математичних основ у контексті STEM є запорукою успішної професійної діяльності. У цьому аспекті інтеграція STEM-компонентів у вивчення математичних дисциплін виступає інноваційним засобом підвищення якості освітнього процесу та формування ключових компетентностей XXI століття: критичного мислення, навичок співпраці, креативності та цифрової грамотності.

Таким чином, дослідження інтеграції STEM-освіти у фундаментальні математичні курси є на часі й відповідає запитам освітньої реформи, потребам ринку праці та стратегічним цілям підвищення якості професійної підготовки.

Інтеграція STEM-освіти у вивчення фундаментальних математичних дисциплін дедалі більше визнається життєво важливою складовою професійної підготовки. Такий підхід акцентує увагу на міждисциплінарному навчанні, що сприяє розвитку критичного мислення, навичок вирішення проблем і командної роботи через практичні проекти та реальні застосування (Li, 2024), (Spreitzer, 2024), (Nugraha, 2024).

Однією з ключових переваг інтеграції STEM у математичну освіту є міждисциплінарність: вона забезпечує поєднання кількох дисциплін, дозволяючи студентам застосовувати математичні знання в ширших наукових і технологічних контекстах. Такий комплексний підхід сприяє глибшому розумінню матеріалу та здатності до вирішення реальних завдань (Nugraha,

2024). Крім того, участь у проєктному навчанні (PBL) та навчанні на основі запитів сприяє формуванню критичного мислення та вдосконаленню навичок розв'язання проблем. Наприклад, кейс «Cybersecurity Challenge» демонструє, як учні застосовують принципи STEM для подолання реальних викликів, водночас підвищуючи свою технічну обізнаність і здатність працювати в команді (Li, 2024), (Ismail, 2017).

Інтеграція STEM-компонентів у математичні курси також поглиблює професійну підготовку учнів, забезпечуючи їх знаннями, навичками та способом мислення, необхідними для успіху в технологічному середовищі та для вагомого внеску в суспільство (Li, 2024).

Разом із цим, інтеграція STEM у математику стикається з низкою викликів. Зокрема, хоча математика часто виступає як інструмент у STEM-діяльності, важливо забезпечити чітке та свідоме включення математичних концепцій у міждисциплінарні контексти, аби уникнути її зведення до допоміжної ролі (Spreitzer, 2024). Ефективна реалізація цієї інтеграції потребує належного професійного розвитку педагогів. Програми підвищення кваліфікації вчителів математики мають фокусуватися на міждисциплінарних концептах, практичній діяльності та послідовних кроках для досягнення цілей STEM-освіти (Johari, 2022).

Також важливою є адаптація навчальної програми й освітніх стратегій. Використання таких методів, як активне навчання, технологічна інтеграція, проблемно-орієнтоване навчання та застосування знань у реальних умовах, значно покращує викладання математики у STEM-контексті. Використання сучасних технологій, зокрема інтерактивного програмного забезпечення, графічних калькуляторів та інструментів візуалізації даних, сприяє кращому розумінню математичних ідей та їхньому зв'язку з іншими STEM-напрямами.

Усе вищенаведене зумовило актуальність мети дослідження: дослідити інтеграцію STEM-освіти у вивчення фундаментальних математичних дисциплін як інноваційний компонент професійної підготовки. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні (аналіз наукових джерел) і практичні методи дослідження (розробка методології і проведення експериментального дослідження).

Аналіз літературних джерел показав, що ефективна інтеграція STEM-освіти у математичну підготовку сприяє зміщенню акцентів із традиційного академічного вивчення теорії до практико-орієнтованого навчання. У результаті цього студенти не лише засвоюють математичні поняття, а й набувають досвіду їх застосування в реальних умовах – у технічних, природничих або інженерних задачах.

Наприклад, у рамках проєктного навчання студенти можуть розробляти моделі для аналізу геоінформаційних даних, створювати алгоритми оптимізації логістичних процесів або вирішувати прикладні задачі з використанням програмних засобів, що поєднують математичне моделювання з інженерними інструментами. На рис. 1 показано створену інструментами, відомими з

дисципліни «Аналітична геометрія» модель адміністративно-територіального устрою України на основі діаграми Вороного – приклад інтеграції STEM-технологій в наукову роботу здобувачів освіти.

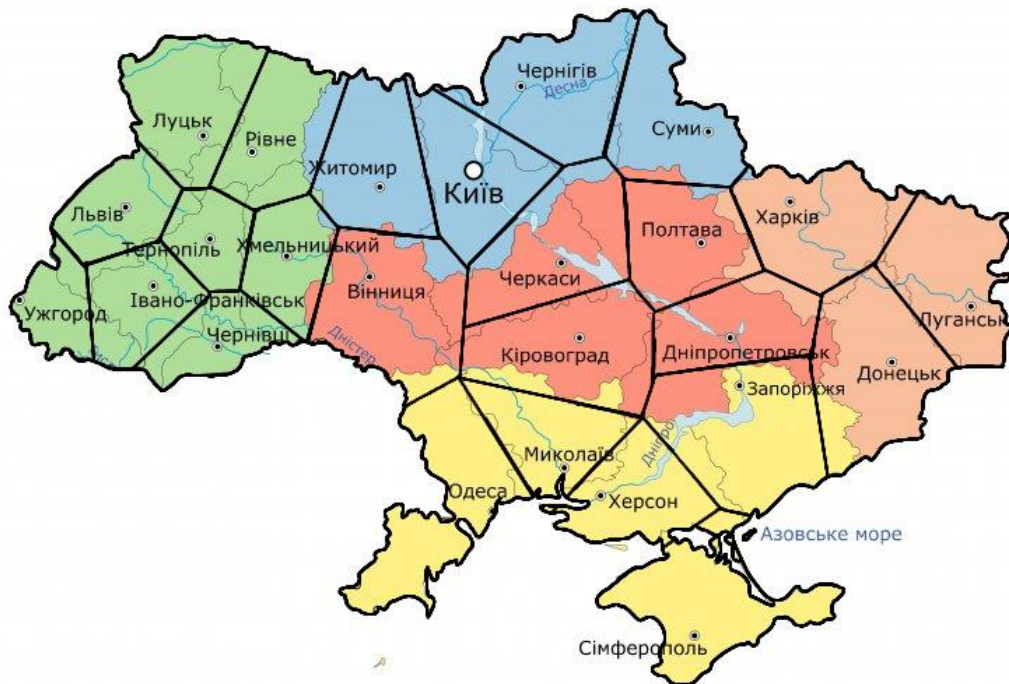
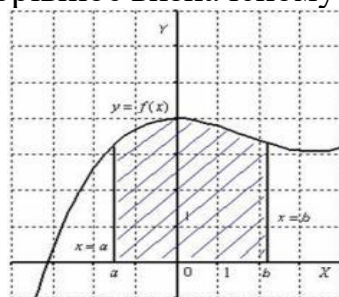


Рис. 1. Модель адміністративно-територіального устрою України на основі діаграми Вороного

Наступним прикладом інтеграції STEM-технологій у вивчення фундаментальних математичних дисциплін є обчислення площ адміністративно-територіальних одиниць за допомогою чисельного інтегрування. Як відомо, цим займається «Математичний аналіз»: площа криволінійної трапеції, обмеженої графіком неперервної невід'ємної функції на відрізку $[a;b]$ функції $f(x)$, віссю Ox і прямими $x=a$ і $x=b$, дорівнює визначеному інтегралу, як на рис. 2:



$$S = \int_a^b f(x) dx$$

Рис.2. Площа криволінійної трапеції

Якщо на заданому проміжку $[a;b]$ неперервні функції $y=f(x)$ і $y=g(x)$ мають ту властивість, що $f(x) > g(x)$ для всіх x з проміжку $[a;b]$, то, як показано на рис. 3, визначений інтеграл буде обчислений наступним чином:

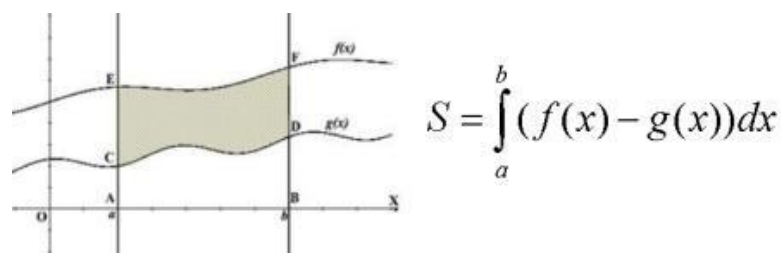


Рис. 3. Інтегрування на проміжку з двома функціями

Використовуючи дану властивість, є можливим обчислити емпіричні площі всіх адміністративно-територіальних одиниць і зробити висновок щодо їх відповідності змодельованим за допомогою діаграм Вороного.

Крім того, інтеграція STEM підвищує мотивацію до вивчення математики, оскільки навчання відбувається в умовах, наближених до реального життя. Вивчення тем, що мають чітку прикладну спрямованість, допомагає студентам бачити сенс у математичних обчисленнях, формулах і абстрактних поняттях, формуючи зв'язки між теорією та практикою.

Особливо важливою виявляється підготовка викладачів, здатних реалізовувати STEM-підхід у навчальному процесі. Для цього необхідні не лише методичні матеріали та інструменти, але й гнучка навчальна програма, яка дозволяє інтегрувати міждисциплінарні проєкти у традиційні курси. Розвиток цифрової грамотності вчителів, їх уміння використовувати ІКТ для візуалізації та моделювання, відіграє ключову роль у впровадженні STEM у математичну освіту.

Отже, інтеграція STEM-освіти у фундаментальні математичні дисципліни надає істотні переваги для професійної підготовки: сприяє міждисциплінарному навчанню, розвиває критичне мислення й аналітичні навички, а також готує студентів до викликів сучасної економіки знань. Водночас для ефективної реалізації цього підходу необхідно вирішити проблеми, пов'язані з роллю математики у STEM і забезпеченням якісного професійного розвитку вчителів (Li, 2024), (Spreitzer, 2024), (Johari, 2022).

Список використаних джерел

1. Li, F., Zhang, L., Lin, X., Sun, T. A Study of STEM Teaching and Learning in IT Industry Innovation and Practice Programs. *Proceedings of the 2024 the 7th International Conference on Educational Technology Management*, Changsha, China. New York, NY, USA, 2024. P. 515–519.
2. Johari, M. I., Abdullah, A. H., Kamarudin, K. M., Abdul Hamid, N. Integrated professional development for mathematics teachers: A systematic review. *Pegem Journal of Education and Instruction*. 2022. Vol. 12, no. 4.
3. Ismail, Z., Azman, H., Nordin, N., Awang, N. Integrated Science, Technology, Engineering, Mathematics Learning in Natural Disaster Earthquake among Form Two Students. *2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF)*, Kuala Lumpur, 13–16 November 2017. 2017.
4. Nugraha, M. G., Kidman, G., Tan, H. Interdisciplinary STEM education foundational concepts: Implementation for knowledge creation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2024. Vol. 20, no. 10. P. em2523.

5. Spreitzer, C., Kaar, V., Kolloosche, D., Krainer, K. The Role of Mathematics and Instructional Practices in Integrated STEM Education. *Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 2024. Vol. 4. P. 121–128.

Кудря Оксана Володимирівна

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У сучасних умовах реформування освітньої галузі в Україні особливої актуальності набуває проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів технологій. Педагогічна культура, що поєднує в собі професіоналізм, творчий підхід та ціннісні орієнтири, визначає ефективність діяльності педагога та забезпечує якість освіти в цілому. Інноваційні підходи у цьому процесі стають необхідністю, оскільки традиційні методи часто не відповідають вимогам сучасного суспільства, яке характеризується динамічними змінами та високою швидкістю оновлення знань.

Аналіз літературних джерел щодо розглядуваної проблематики (О. Білоножко, В. Буряк, А. Добридень, І. Ісєєв, І. Осадчий, С. Ніколаєнко. Ю. Смаковський та ін.) дозволив відзначити, що актуальність сформованості педагогічної культури учителів зумовлена низкою важливих факторів, які визначають якість сучасної освіти та її відповідність вимогам суспільства. Передусім педагогічна культура є запорукою професійної майстерності та здатності ефективно впливати на розвиток особистості учнів. У світі, де постійно змінюються технології, педагогічні підходи та соціальні запити, вчитель має окрім володіння ґрунтовними знаннями зі свого предмета, ще й демонструвати високий рівень педагогічної культури.

Педагогічна культура визначає здатність учителя до саморозвитку, творчого підходу та інноваційної діяльності. Вона охоплює такі аспекти, як педагогічна етика, уміння налагоджувати ефективну комунікацію з учнями, колегами та батьками, а також дотримання принципів гуманізму та толерантності. У сучасній школі, де навчальний процес стає більш орієнтованим на індивідуальні потреби учнів, педагогічна культура допомагає вчителю бути гнучким, відкритим до нових знань та підходів.

Крім того, педагогічна культура є важливою умовою формування позитивного освітнього середовища, яке стимулює розвиток учнів. Саме вчитель із високим рівнем педагогічної культури здатний створювати атмосферу довіри, взаємоповаги та творчості, що сприяє гармонійному розвитку особистості школяра.

Метою статті є аналіз інноваційних підходів у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів технологій.

У монографії «Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект» В. Буряк підкреслює, що педагогічна культура не обмежується лише педагогічною

майстерністю, яка пов'язана з володінням специфічними вміннями й навичками. Автор зазначає: «Педагогічна культура — це й наука, і мистецтво. Крім наукових характеристик вона припускає й щось ірраціональне — чуття, інтуїцію» [1, с. 42]. Також акцентується увагу на тому, що неможливо увійти в близький духовний контакт із людиною без любові до неї, що є важливою складовою педагогічної культури.

За визначенням М. Лісового та В. Балтремуса: «Педагогічна культура — це гармонія високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу» [3, с. 187]

У дослідженні І. Микитюк сутність педагогічної культури розглядає як суспільно-історичне явище та феномен педагогічної діяльності й визначає її як частину загальнолюдської культури. Вона відображає накопичений історико-культурний досвід і виконує важливу функцію регулювання освітньої взаємодії. При цьому суспільство виступає загальним носієм педагогічної культури, адже саме воно визначає мету та зміст виховання, соціалізації й освітніх процесів. Конкретними ж реалізаторами цієї культури у педагогічній практиці виступають учителі, батьки, педагогічні об'єднання, які втілюють суспільне замовлення в реальному освітньому середовищі та у власній професійній діяльності. З цього визначення випливає, що педагогічна культура є не відокремленою сутністю, а частиною загальнолюдської культурної спадщини. Вона синтезує практичний досвід навчання й виховання з теоретичними уявленнями про цінності освіти, а також формує вимоги до організації освітньо-виховної роботи та до взаємодії між учасниками педагогічного процесу [4, с. 283-284].

Таким чином, педагогічна культура є не просто сукупністю знань та умінь педагога, а комплексною категорією, яка формується під впливом соціальних, культурних, історичних та особистісних чинників. Педагогічна культура розглядається як інтегративна якість, яка поєднує в собі професійну компетентність, етичні цінності, здатність до творчості та інноваційної діяльності, а також уміння ефективно комунікувати та адаптуватися до змінних умов. Такий підхід дозволяє сформувати сучасний образ учителя – професіонала, здатного забезпечити якісну освіту та виховання молоді відповідно до потреб і викликів суспільства.

Формування педагогічної культури майбутніх учителів технологій передбачає поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розвиток критичного мислення, уміння творчо вирішувати педагогічні завдання та здатність до самоосвіти. У цьому аспекті важливою є інтеграція інноваційних підходів, які сприяють розвитку особистісного та професійного потенціалу студентів.

Формування педагогічної культури майбутніх учителів технологій передбачає цілеспрямовану роботу над розвитком їх професійної майстерності, особистісних якостей та здатності до впровадження інновацій у навчально-виховний процес. Це зумовлює необхідність поєднання традиційних

педагогічних методів із сучасними підходами, що забезпечують набуття студентами не тільки знань і навичок, а й уміння адаптуватися до динамічних змін у сфері освіти. Серед основних інноваційних підходів можна виділити проєктну технологію навчання, яка дозволяє студентам розвивати власну ініціативність, креативність і навички командної роботи, а також формує відповідальність за результати навчальної взаємодії. Використання проєктної технології навчання дозволяє майбутнім учителям активно долучатися до розробки та реалізації проєктів, що поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю. Завдяки цьому формується відповідальність за власні результати, а також навички командної роботи, комунікації та управління проєктами. Проєктна діяльність стимулює розвиток творчого потенціалу та ініціативності, що є складовими педагогічної культури [2].

Важливою складовою формування педагогічної культури є також інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, що відкриває нові можливості для візуалізації матеріалу, організації інтерактивного освітнього середовища та забезпечення гнучкості у навчанні. Майбутні вчителі технологій, оволодіваючи ІКТ-компетентностями, розвивають навички роботи з цифровими ресурсами та створення навчального контенту, що відповідає сучасним вимогам [5].

Також значущим є компетентісно орієнтований підхід, який ґрунтується на формуванні у студентів здатності застосовувати набуті знання та вміння у реальних педагогічних ситуаціях. Такий підхід сприяє розвитку гнучкості мислення, адаптивності та вміння ухвалювати обґрунтовані рішення, що є основою професіоналізму майбутнього вчителя.

Інноваційні підходи вимагають від викладачів закладів вищої освіти переосмислення власної педагогічної діяльності та впровадження новітніх методів навчання, які відповідають принципам партнерської взаємодії та індивідуалізації навчання. Використання активних та інтерактивних методів, таких як тренінги, майстер-класи, воркшопи, а також організація інклюзивного та безпечного освітнього середовища, створюють умови для розвитку педагогічної культури майбутніх учителів технологій.

Отже, формування педагогічної культури майбутніх учителів технологій є комплексним процесом, який потребує впровадження інноваційних підходів, інтеграції новітніх технологій та активного залучення студентів до навчальної та професійної діяльності. Такий підхід сприяє підготовці педагогів, здатних до творчої реалізації власного потенціалу, ефективної взаємодії з учнями та впровадження інновацій у навчально-виховний процес.

Список використаних джерел

1. Буряк В.К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. К.: «Деміур». 2005. 232 с.
2. Кудря О., Овсій Є. Поєктно-технологічна діяльність як засіб формування компетентностей у майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені

Михайла Драгоманова. Випуск 95. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С.65-70. URI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.95.13>

3. Лісовий М., Балтремус В. Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. №72, 2024. С. 187-194

4. Микитюк І. А. Сутність педагогічної культури як суспільно-історичного явища. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2007. Вип. 18(1). С. 279-284

5. Онищенко С. ІКТ в діяльності сучасного вчителя трудового навчання і технологій. *Українська професійна освіта: науковий журнал*. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Вип. 4. С. 115 – 119.

Кузьменко Григорій Михайлович

STEM-КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

У сучасних умовах стрімкого розвитку науково-технічного прогресу та цифровізації суспільства особливого значення набуває впровадження STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) у навчальний процес. Цей підхід спрямований на формування інтегрованих знань і практично орієнтованих навичок, що є надзвичайно важливими для підготовки молоді до життя в інформаційному та технократичному світі. У цьому контексті викладання фізики як базової природничої дисципліни відіграє ключову роль у реалізації принципів STEM-освіти. Оскільки ефективність впровадження STEM-підходу значною мірою залежить від професійного рівня педагогів, особливу увагу слід приділити формуванню STEM-компетентності як складової педагогічної майстерності вчителя фізики. Саме інтеграція міждисциплінарних знань, здатність організовувати навчання на основі експерименту, проектної діяльності та реальних задач визначають нову якість професійної підготовки сучасного вчителя.

Метою цього дослідження є аналіз сутності STEM-компетентності та визначення її ролі у структурі педагогічної майстерності вчителя фізики як важливої передумови інноваційної трансформації освітнього процесу.

У сучасній науково-педагогічній літературі STEM-компетентність вчителя фізики розглядається як інтегративне утворення, що поєднує знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики. Ксендзенко О. у своєму дослідженні пов'язує STEM-компетентність вчителя фізики з питаннями інновації та креативності, комунікації, критичного мислення, співпраці, саморегуляції, педагогічної та психологічної майстерності. Авторка асоціює використання прикладних програм, засобів робототехніки, віртуальних лабораторій та спеціалізованого програмного забезпечення у навчальному процесі з формуванням STEM-компетентності вчителів фізики (Ксендзенко, 2023).

Донець Н., Донець І. та Трифонова О. аналізують роль цифрових технологій у формуванні STEM-компетентності учнів під час вивчення фізики.

Автори підкреслюють важливість використання віртуальних лабораторій, симуляцій та інтерактивних програм для розвитку творчого мислення, технічних навичок та здатності до роботи в команді (Донець, Донець, Трифонова, 2023).

Юрченко К. досліджує готовність учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій STEM у професійній діяльності. Авторка виділяє чотири структурних компоненти готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування STEM-технологій у професійній діяльності: особистісний, знаннєвий, праксеологічний та рефлексивний (Юрченко, 2025).

STEM-компетентність вчителя фізики — це інтегративне утворення, що поєднує знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики, а також педагогічні вміння для ефективного викладання цих дисциплін. Вона включає здатність організовувати навчальний процес, спрямований на розвиток критичного мислення, креативності та практичних навичок учнів.

На основі аналізу існуючих моделей STEM-компетентності в роботах українських педагогів сформулюємо перелік основних компонентів STEM-компетентності вчителя фізики:

- когнітивний: знання з фізики, методики її навчання та решти предметів STEM-циклу;
- операційно-діяльнісний: вміння застосовувати інтерактивні методи навчання, міжпредметний підхід, працювати з лабораторним обладнанням і цифровими ресурсами, організовувати проєктну та дослідницьку діяльність;
- креативний: здатність до творчого застосування знань і вмінь, інноваційного підходу до навчального процесу, створення міждисциплінарного навчального середовища;
- ціннісно-мотиваційний: усвідомлення значущості STEM-освіти для розвитку суспільства та мотивація до постійного професійного зростання;
- рефлексивний: здатність до самоаналізу та корекції власної педагогічної діяльності.

Педагогічна майстерність — це високий рівень професіоналізму вчителя, що виявляється у вмінні ефективно організовувати навчально-виховний процес, досягати освітніх цілей, формувати в учнів мотивацію до навчання, а також створювати сприятливе психологічне середовище.

Згідно з визначенням Сухомлинського В., педагогічна майстерність — це синтез науково-педагогічних знань, педагогічного мислення, творчості й емоційної культури вчителя, спрямованих на розвиток особистості учня (Сухомлинський, 1976).

І. Зязюн виділяє такі складові педагогічної майстерності вчителя:

- наукова підготовка (знання педагогіки, психології, предмета);
- методичні вміння (технології навчання, організація процесу);
- творчість та індивідуальний стиль;
- гуманістична спрямованість (розвиток особистості учня) (Зязюн, 2004).

Таким чином, STEM-компетентність не замінює педагогічну майстерність, а є її складовою, що відповідає сучасним викликам та формує нову якість професійної діяльності вчителя фізики. Зокрема, вона забезпечує: інтеграцію знань (поєднання теоретичних знань з різних предметних областей з практичними навичками), інноваційність (використання сучасних технологій та методик у навчальному процесі), гнучкість (здатність адаптувати навчальні програми до потреб учнів та вимог часу), ефективність (підвищення якості освіти через активне залучення учнів до навчального процесу).

У сучасній практиці викладання фізики в Україні активно впроваджуються цифрові лабораторії та хмарні сервіси, що дозволяють проводити віртуальні експерименти та моделювання фізичних процесів. Це сприяє розвитку дослідницьких навичок учнів та підвищує їхню мотивацію до вивчення предмету. Використання мікроконтролерів, таких як Arduino та micro:bit, у навчальному процесі дозволяє учням створювати власні проєкти, що поєднують знання з фізики, інженерії та програмування. Це розвиває технічне мислення та креативність, а також сприяє глибшому розумінню фізичних явищ. Організація проєктної діяльності, де учні працюють над реальними проблемами, сприяє формуванню навичок командної роботи, критичного мислення та застосування знань на практиці. Наприклад, створення моделей енергоефективних будівель або розробка пристроїв для моніторингу навколишнього середовища. Ці кейси свідчать про ефективність інтеграції STEM-підходів у навчальний процес та необхідність подальшого розвитку педагогічної майстерності вчителів фізики в цьому напрямку.

Рекомендуємо вищим педагогічним навчальним закладам інтегрувати STEM-модулі у програми підготовки вчителів фізики та забезпечити доступ до цифрових ресурсів, лабораторного обладнання, Arduino-наборів тощо. Учителям-практикам активно використовувати STEM-методи (проєкти, міждисциплінарні задачі, цифрові експерименти), залучатися до професійних спільнот, онлайн-курсів, майстер-класів зі STEM-напрямку. Адміністраціям шкіл та закладів післядипломної освіти сприяти створенню STEM-осередків, лабораторій, хабів, підтримувати підвищення кваліфікації вчителів у галузі STEM-освіти. Державним органам управління освітою розробити нормативну базу щодо STEM-компетентності педагогів, запровадити індикатори оцінювання рівня STEM-компетентності вчителів.

Отже, формування STEM-компетентності має бути системним елементом професійної підготовки майбутніх учителів фізики у закладах вищої освіти, а також частиною системи неперервного підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Ксендзенко О. Формування STEM-компетентності майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2023 (29). С. 68–71.
2. Донець Н В, Донець І П, Трифонова О М. Формування складових елементів STEM-компетентності учнів під час вивчення фізики засобами цифрових технологій. *Наукові*

записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти. 2023 2(3). С. 20-25. <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2023-2-3>.

3. Юрченко К. В. Формування готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування технологій STEM у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 015 Професійна освіта (цифрові технології) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2025. 220 с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/dis/disertaciya_yurchenko_kv_16679.pdf.

4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–657.

5. Зязюн І.А. Основи педагогічної майстерності: навч. посібник 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.

Куленко Олена Анатоліївна
Куленко Роман Анатолійович

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

Проблема дослідження професійного мислення майбутнього вчителя хімії є однією з фундаментальних у педагогічній психології. Її важливість обумовлена роллю педагогічного мислення в організації діяльності вчителя і його професійній поведінці та спілкуванні. Процес підготовки до викладацької праці не терпить шаблонів через різноманітність форм та методів навчально-виховної роботи, поточних питань, що виникають у різних ситуаціях діяльності педагога. Творчість – найбільш суттєва та необхідна характеристика педагогічної праці. Цим визначається проблема розвитку творчого мислення викладача. Крім того проблема підготовки викладача до педагогічної діяльності, як до творчого процесу, набуває нині особливої значущості та гостроти. Ця обставина вимагає повного та всебічного дослідження творчих особливостей педагогічного мислення.

Розкриття психологічних особливостей творчого педагогічного мислення майбутніх учителів хімії та напрямів його розвитку відбувається шляхом: теоретичного аналізу проблем професійного педагогічного мислення; дослідження творчих особливостей педагогічного мислення; професійного оперативного мислення викладача та шляхів його розвитку. Професійне мислення – це одна з форм мислення, що має ряд відмінних рис і властивостей: активність – перетворююча позиція суб'єкта мислення; специфічність об'єкта думки, яким є не сам об'єкт вивчення, а вся взаємодіюча система; індивідуальність мислення, узагальненість знання, дієвість [3]. Професійне педагогічне мислення відповідає загальним законам мислення, але має свою специфіку. Професійне мислення педагога складне утворення змістовного і практично дієвого фондів, якісних характеристик, спрямованістю на вирішення практичних завдань із перетворенням діяльності та особистості студента. У результаті викладеного можна вивести наступне визначення: педагогічне мислення – це вищий пізнавальний процес пошуку та виявлення педагогічної

проблемності під час професійної діяльності педагога.

Творче мислення розглядається як комплексна здатність, що включає в себе як дивергентні, так і конвергентні складові. Також треба відзначити те, що творче мислення пов'язане з певними рисами особистості [2]. При виявленні творчих особливостей професійного мислення часто використовується «синтетичний» підхід, який може бути реалізований через виділення на багатьох характеристиках креативності обмеженої кількості інтегральних параметрів, що описують основні особливості будь-якої творчості. Перший параметр – «відкритість» людини до зовнішнього світу. Цей спосіб зв'язку творчої людини зі світом поєднує такі характеристики продуктивних процесів, як дослідницька (пізнавальна, пошукова) активність і ініціатива суб'єкта, його вразливість, сприйнятливність, «витончене чуття». Другий параметр – «вихід за межі». Суть його полягає у перетворенні ситуації, в підключенні (або спеціальному формуванні) «нових прошарків», планів психічної організації суб'єкта. У результаті продуктивний процес стає багатовимірним та гнучким.

Відповідно до психологічного підходу існують ситуативний та надситуативний рівні педагогічного мислення. Можна виділити основні критерії сформованості педагогічного мислення: професійна ефективність, професійна результативність, професійна продуктивність та вищий рівень – професійна зрілість. Професійна зрілість свідчить про можливість викладача адекватно пізнавати та оптимально вирішувати педагогічні проблемні ситуації. Оптимальність педагогічного рішення включає правильність, економічність, оперативність, креативність. Креативність сприймається як творчі можливості (здібності) педагога, які проявляються у мисленні і найяскравіше проявляється лише з «високих» рівнях становлення педагогічного мислення. Найбільшою мірою творчість присутня при функціонуванні педагогічного професійного мислення на надситуативний рівні. У ситуативно мислячих викладачів творчість практично відсутня [2, 3].

Аналіз різних підходів до визначенню творчого мислення дозволяє виділити три основні: визначення, спираються на новизну як критерій творчості, у яких підкреслюється продукування чогось нового; визначення, що включають процес; підхід з позицій розумових здібностей. Ґрунтуючись на виділених підходах, можна сформулювати визначення творчого педагогічного мислення.

З позицій першого підходу творче педагогічне мислення характеризується створенням нових засобів вивчення студентів, пошуком нових комунікативних завдань, визначенням індивідуальних шляхів свого професійного розвитку. У другому випадку творче педагогічне мислення – це пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення педагогічної проблемності. З позицій розумових здібностей – творче педагогічне мислення – це складна здатність, що включає в себе як конвергентну, так і дивергентну складову, чутливість до проблем та здатність до перевизначення (уміння змінити намічений шлях розв'язання задачі).

Педагогічне мислення існує як процес вирішення педагогічних завдань.

Його характеризують поліфункціональність, ієрархізованість, евристичність, багатокомпонентність. Майбутні вчителі хімії вирішують конкретні методичні проблемні ситуації, під час яких у них формується так зване методичне мислення. На думку деяких авторів, найефективнішим є шлях, в основі якого лежить ідея моделювання педагогічних ситуацій, вирішення конструктивних завдань, проведення навчальних ігор [3, 4]. Педагогічні цілі досягаються конструктивним шляхом – розробкою тематичних планів, планів-конспектів уроків, конструюванням організаційних форм та методів навчання у логіці вирішення тих чи інших педагогічних завдань. У ході вирішення кожного конкретного завдання на заняттях актуалізується певний розумовий процес. Результати досліджень активізації інтелектуальної сфери майбутнього викладача хімічних дисциплін дозволяють дійти невтішного висновку, що управління формуванням розумової діяльності викладача пов'язані зі знанням рівня розвитку його педагогічного мислення.

Виходячи з особливостей творчого педагогічного мислення, аналіз літературних джерел дозволяє виділити наступний комплекс методик [1]:

1. Для виявлення рівня виявлення проблемності педагогічного мислення розроблено опитувальник визначення домінуючого рівня під час вирішення педагогічних завдань та проблемних ситуацій.

2. Для діагностики креативності використовується тест Торренса у різних модифікаціях. У тесті Торренса використовуються два показники креативності: оригінальність та унікальність.

3. Опитувальник термінальних цінностей діагностує переважання тих чи інших життєвих цінностей.

Унаслідок застосування комплексного підходу до дослідження творчих особливостей педагогічного мислення виявляються такі показники [1]:

1. Індекс оригінальності (за методикою Торренса).
2. Індекс унікальності (за методикою Торренса).
3. Ситуативний рівень проблемності.
4. Надситуативний рівень проблемності.
5. 16 параметрів, які описують особистість по методиці Каттел.
6. Шість термінальних цінностей, що характеризують спрямованість особистості.
7. П'ять життєвих сфер, вподобаних особистістю для реалізації термінальних цінностей.
8. Дані про педагогічний стаж.
9. Дані за віком піддослідних.

Проведені дослідження дозволяють зробити висновки, про те, що можна виділити дві категорії вчителів хімії з ситуативним і надситуативним рівнями мислення. кмітливість, швидке навчання, розвинена уява, високий творчий потенціал, прагнення подолання стереотипів. Надситуативний рівень мислення пов'язаний зі спрямованістю особистості на розвиток себе. У професійній діяльності характерна особлива зацікавленість в інформації про свої професійні

здібності та можливості їх розвитку, прагнення до підвищення своєї професійної кваліфікації. Значні зв'язки надситуативного педагогічного мислення виявлено в одній із життєвих сфер – сфері професійного життя. Високий бал за цим показником говорить про високу значущість людини у сфері її професійної діяльності [3]. Розум педагога постійно зайнятий плануванням освітньої діяльності. Особливості планування впливають із властивостей невизначеної динамічної ситуації. Плани повинні відрізнятися простотою, ясністю та гнучкістю, не повинні бути надто докладними і не повинні забігати далеко вперед. Вони не можуть бути чимось незмінним. Мислення майбутнього вчителя хімії спирається на складні систематично організовані знання. Творче педагогічне мислення є складною здатністю, що включає дивергентні та конвергентні компоненти мислення, пов'язані з рисами особистості, що зумовлюють продуктивність пізнавальної діяльності загалом. Професійне мислення педагога, досягаючи найвищого ієрархічного рівня (рівня виявлення надситуативної проблемності), характеризується творчими особливостями: «відкритість», «вихід за межі».

Надситуативний рівень професійного педагогічного мислення пов'язаний з переважанням наступних термінальних цінностей: креативність, активні соціальні контакти, розвиток власної особистості. Надситуативний рівень професійного педагогічного мислення майбутнього вчителя хімії має наступні особливості: абстрактність, швидке навчання, розвинена уява, високий творчий потенціал, прагнення подолання стереотипів, що дозволяє говорити про творчий характер надситуативного рівня професійного педагогічного мислення.

Список використаних джерел

1. Бельмаз Я.М. Особливості професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 3–4. С. 21–26.
2. Галузьяк В.М. Характеристики зрілого педагогічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 51. Вінниця, 2017. С. 43-50.
3. Лісіна Л.О. Технологія формування культури професійного мислення майбутніх вчителів. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 172-177.
4. Макарова Г.Г. Критерії, показники та рівні професійного розвитку студентів педагогічних ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* 78. Чернігів, 2013. Вип. 113. С. 178–183.

Кулімова Юлія Григорівна

ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ЯК ІМПУЛЬС ДО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна освіта зазнає кардинальних змін, що зумовлюються глобалізаційними процесами, розвитком цифрових технологій, зміною ціннісних орієнтирів суспільства, реформуванням змісту освіти в Україні. Ці зміни стають не лише викликами, а й потужними стимулами для професійного зростання педагогів. Особливо це актуально для вчителя початкової школи, який працює з

наймолодшими учасниками освітнього процесу та формує основу особистісного й інтелектуального розвитку дитини.

Нині для вчителя початкової школи досить актуальними є низка викликів, що щоденно постають в його професійній діяльності. Насамперед, мова йде про процеси впровадження Концепції Нової української школи, що вимагає переорієнтації з традиційного навчання на компетентнісний та діяльнісний підхід. Також досить стрімко відбувається цифровізація освіти, яка свідчить про необхідність оволодіння вчителем цифровими інструментами, онлайн-платформами, методами дистанційного та змішаного навчання. Крім цього наразі педагог має проявляти підвищену увагу до психоемоційного стану учнів на фоні стресових подій (пандемія, війна, соціальна нестабільність). Все це створює певні соціальні очікування для вчителя початкових класів та підвищує його роль як наставника, модератора, фасилітатора, а не лише передавача знань. Саме тому, він постійно змушений постійно прагнути до саморозвитку та активної участі в неформальній освіті, обміні досвідом з іншими колегами [1; 4; 5].

Зазначені виклики не варто сприймати лише як труднощі – вони є точками росту для вчителя. Такі умови педагогічного становлення вимагають адаптації, переосмислення сучасних підходів до викладання, що веде до: оновлення педагогічних стратегій, активного використання інтерактивних методик, формування гнучкого, адаптивного педагогічного стилю та розвитку емоційного інтелекту та комунікативної компетентності педагогів.

В контексті сучасних трансформацій виділяємо наступні напрями професійного зростання вчителя початкової школи:

1. Цифрова грамотність: участь у курсах, тренінгах з ІКТ, освоєння електронних освітніх ресурсів.

2. Методична майстерність: впровадження інтегрованого навчання, STEM-підходів, проєктної діяльності.

3. Психолого-педагогічна компетентність: знання особливостей вікового розвитку молодших школярів, уміння будувати партнерські взаємини.

4. Саморефлексія та самоменеджмент: ведення педагогічного портфоліо, участь у професійних спільнотах, наставництво.

Наразі, у практиці сучасних учителів спостерігаємо активне впровадження мініпроектів, застосування Google Workspace, Edmodo, Padlet, сервісів інтерактивних вправ (LearningApps, Wordwall), що не тільки урізноманітнюють навчання молодших школярів, а й сприяють підвищенню кваліфікації самого педагога [2; 3].

Отже, професійне зростання вчителя початкової школи в умовах сучасних викликів є необхідною умовою успішної реалізації освітніх реформ. Сприйняття викликів як можливостей – це ознака педагогічної зрілості та мотивації до саморозвитку. Сьогодні вчитель має бути не просто адаптивним, а й проактивним – готовим до змін, відкритим до нових знань і технологій, здатним надихати учнів та бути для них прикладом безперервного навчання.

Список використаних джерел

1. Науменко Н. Професійно важливі якості сучасного вчителя початкової школи в умовах сучасних викликів. *Актуальні проблеми гуманітарних наук : зб. наук. пр.* / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. 2024. Вип. 76, т. 2. С. 215–220.
2. Барабаш О. Професійний розвиток учителів початкових класів в умовах реалізації Концепції "Нова українська школа". *Освітні обрії*. 2023. № 2 (57). С. 89–92.
3. Професійний розвиток педагога в контексті викликів сьогодення : матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., 2 черв. 2023 р. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2023. 148 с.
4. Сисоєва С. О. Професіоналізація вчителя в умовах воєнного стану в Україні. *ResearchGate*. 2024. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/381714047_TEACHER%27S_PROFESSIONALIZATION_UNDER_MARTIAL_LAW_IN_UKRAINE.
5. Інноваційна діяльність вчителя початкових класів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2024. № 1. С. 115–122.

Куратнік Тетяна Вікторівна

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сьогодні відбувається активна цифровізація української освіти. Особливої актуальності набуває інтеграція інноваційних технологій у навчальний процес. Однією з таких новацій є штучний інтелект (ШІ), який відкриває нові горизонти для розвитку проєктної діяльності учнів, зокрема, на уроках технологій. Використання ШІ дозволяє не лише зробити навчання більш цікавим та сучасним, а й формувати в учнів навички ХХІ століття: критичне мислення, креативність, співпрацю та вміння працювати з інформацією.

На сьогодні педагоги широко застосовують різноманітні цифрові інструменти для проведення уроків у різних форматах навчання, проте впровадження ШІ в освітню практику лише набуває популярності. Проблемним є питання методичного забезпечення використання ШІ на уроках технологій, зокрема, в контексті проєктної діяльності. Актуальним є пошук дієвих практичних підходів, які дозволили б ефективно інтегрувати можливості ШІ в навчально-виховний процес.

Проєктна діяльність на уроках технологій передбачає поетапне виконання завдань: від ідеї до реалізації готового продукту. На кожному з етапів можна ефективно використовувати ШІ.

На організаційно-підготовчому етапі проєктування відбувається визначення ідей та цілей проєкту, здійснюється планування проєктної діяльності, проводиться пошук та узагальнення інформації до проєкту. Доцільними на цьому етапі будуть мовленнєві моделі штучного інтелекту: Gemini та ChatGPT. Наприклад, можна запропонувати учням скласти мапу ідей виробів із солоного тіста. Відтак, школярам потрібно спочатку обрати мовленнєву модель ШІ,

створити текстовий запит, отримати результат, перевірити його та розмістити кращі ідеї на мапі.

Конструкторський етап проєктування передбачає роботу з графічною документацією. На етапі пошуку моделей-аналогів, створенні ескізного малюнка виробу, здійснення технічного опису стануть у нагоді моделі штучного інтелекту, які працюють із зображеннями та інструменти дизайну. Наприклад, для генерування зображення виробу на основі текстового опису можна використати сервіс Firefly, для створення та пошуку моделей-аналогів доцільно використати Craiyon. Пропоновані моделі ШІ здатні створити потрібні зображення проєктованого виробу, а учень за допомогою інструментів дизайну, наприклад Canva може доопрацювати обрану модель та оформити відповідним графічним способом.

На технологічному етапі проєктування важливою складовою процесу навчання школярів є опанування практичних навичок роботи з різними інструментами, виконання технологічних операції з виготовлення виробу. Педагоги для візуалізації навчального матеріалу часто використовують відеоуроки, щоб допомогти учням опанувати обрану технологію у зручному для себе форматі. Для скорочення часу на запис та монтаж відео можна використовувати моделі ШІ, за для генерування відео. Зокрема, простим у використанні та доступним кожному є безкоштовний сервіс Lumen5, за допомогою якого учитель може перетворити текстовий опис послідовності виготовлення виробу у яскраве та зрозуміле відео.

На завершальному етапі проєктування учні здійснюють презентацію та самоаналіз проєктної діяльності. Багато часу займає у школярів підготовка презентацій результатів проєктування та реклами. Тут на допомогу можуть прийти моделі штучного інтелекту для генерації Reels - відео, презентацій тощо. Ефективними та простими у використанні є такі сервіси для створення відео як Clipchamp, InVideo, Wepic. Створення презентації проєкту стане легким за допомогою сервісів Gamma, Presentations.AI, Canva. Учень може самостійно обрати зручну до використання модель ШІ та створити найкращу презентацію власного виробу.

Також варто враховувати педагогічні аспекти: формування цифрової грамотності, навичок безпечного використання технологій, етичних норм у взаємодії зі ШІ.

Використання штучного інтелекту на уроках технологій значно підвищує ефективність проєктної діяльності школярів в умовах НУШ, сприяє розвитку компетентностей учнів та мотивації до навчання. Проте, це вимагає відповідної цифрової компетентності вчителя, готовності учасників освітнього процесу до впровадження ШІ як норми сучасності.

Список використаних джерел

1. Биков В.Ю., Шишкіна М.П. Інформаційно-освітнє середовище: теоретико-методологічні засади. Київ. 2020.
2. Даниліна Е.М. Практичні кейси використання ШІ на уроках технологій. Режим доступу: <https://www.facebook.com/groups/modernteachers/permalink/408997452112517/>

3. Штучний інтелект в освіті: ідеї для використання на уроках. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/shtuchniy-intelekt-v-osviti-ide-dlya-vikoristannya-na-urokah>

Манушина Єлизавета Валентинівна
Курінна Алла Феліксівна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інклюзивна освіта є сучасною формою реалізації права кожної дитини на якісну освіту, незалежно від особливостей її розвитку, стану здоров'я чи соціального статусу. Вона ґрунтується на ідеї рівного доступу до навчальних можливостей, створення безпечного та підтримувального середовища, де кожна дитина почувається прийнятою та цінною. Тенденція інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище є актуальною у всьому світі, проте в Україні лише останні кілька років почала приділятися увага зазначеній категорії. У контексті реформування української освітньої системи інклюзія стає не лише викликом, а й необхідністю, адже орієнтується на європейські стандарти гуманізації освіти та побудову суспільства рівних можливостей. Реалізація інклюзивного підходу передбачає не просто залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл, а зміну парадигми навчання – від стандартизованого до індивідуалізованого, що враховує потреби, можливості й потенціал кожної дитини.

Стан розвитку інклюзивної освіти в Україні демонструє як позитивні зрушення, так і низку викликів, що потребують нагального вирішення. Основу правового регулювання становить Закон України «Про освіту», який закріплює право на інклюзивне навчання в усіх закладах освіти, визначає важливу роль асистентів учителя і дитини, а також діяльність інклюзивно-ресурсних центрів. Особливу увагу приділено праву кожної дитини з особливими освітніми потребами на індивідуальну програму розвитку (Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017). Закон України «Про повну загальну середню освіту» деталізує механізми впровадження інклюзії у школах, описує умови створення інклюзивного середовища, організацію команди супроводу та повноваження керівництва навчальних закладів у цьому процесі (Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16.01.2020).

Крім того, Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» охоплює психолого-педагогічні аспекти реабілітації, передбачає забезпечення дітей необхідними засобами та адаптованими умовами для навчання, а також підтримку сімей (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» № 882-VIII від 06.12.2017).

Однак на практиці реалізація цих положень часто стикається з труднощами. Значна кількість закладів освіти досі не забезпечена належною матеріально-технічною базою: відсутні пандуси, ліфти, спеціальні меблі, адаптивні навчальні засоби, що унеможливорює повноцінне навчання дітей з

порушеннями опорно-рухового апарату чи зору. Кадрова проблема є ще одним суттєвим бар'єром: не вистачає асистентів учителя, спеціалістів інклюзивно-ресурсних центрів, дефектологів, логопедів і психологів. Водночас суспільне ставлення до інклюзії залишається неоднозначним: поширені стереотипи, упередження та недостатній рівень поінформованості як з боку батьків, так і з боку педагогів часто ускладнюють процес адаптації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі.

Перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні пов'язані з цілеспрямованим удосконаленням професійної компетентності педагогів, що передбачає впровадження спеціалізованих курсів, тренінгів, семінарів, а також активний обмін досвідом між фахівцями. Важливою умовою ефективної реалізації інклюзії є міждисциплінарна співпраця: злагоджене партнерство між учителями, батьками, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, медичними та соціальними працівниками.

Водночас формування інклюзивної культури в закладах освіти є важливим напрямом, що передбачає створення безпечного, толерантного й доброзичливого середовища, де кожна дитина відчуває себе прийнятою. Успішному впровадженню інклюзії сприяє й активна участь громадських організацій та міжнародних проєктів, які забезпечують додаткове фінансування, менторську підтримку, а також сприяють поширенню ефективних практик інклюзивного навчання. Усі ці фактори у комплексі створюють передумови для стійкого й якісного розвитку інклюзивної освіти в Україні (Гладуш, 2022).

Інклюзивна освіта є важливим кроком до справедливого й гуманного суспільства, а не просто модною тенденцією. В Україні, попри наявні виклики, поступово формуються умови для її ефективної реалізації. Успіх можливий лише за умови системного підходу, активної участі всіх учасників освітнього процесу та підтримки з боку держави (Гладуш, 2022).

Список використаних джерел

1. Гладуш В. В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Збірник наукових праць Інституту педагогіки НАПН України*. Київ, 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729855>
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. С. 380.
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2020. № 20–21. С. 178.
4. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» від 06.12.2017 № 882-VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2018. № 14. С. 85.

**Мишко Надія Мирославівна
Лендюк Валентин Васильович**

ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ З ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ

Процеси євроінтеграції, які тривають в Україні, супроводжуються активною демократизацією суспільного життя та зростанням відкритості до

обговорення важливих соціальних проблем. Ці зміни сприяють переосмисленню суспільних цінностей, трансформації усталених соціальних стереотипів і зміцненню гуманістичних засад міжособистісної взаємодії. Одним із ключових аспектів цього процесу є формування в особистості здатності до самостійного мислення та готовності відстоювати власну позицію – навіть тоді, коли вона суперечить точці зору більшості.

У сучасному суспільстві, де спостерігається високий рівень соціального тиску, поширені маніпулятивні практики та дедалі частіше порушуються межі особистої автономії, здатність індивіда діяти незалежно, критично мислити й захищати власну думку набуває виняткового значення. Така психологічна готовність є не лише показником особистісної зрілості, а й чинником, що впливає на якість демократичних перетворень у суспільстві загалом.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема булінгу – агресивного переслідування, цькування чи психологічного насилля, яке має систематичний характер. Цей феномен стосується не лише освітнього середовища, а й ширших соціальних сфер, і вимагає інноваційних підходів з боку практичної психології. Поширення ефективних психологічних технологій, спрямованих на запобігання булінгу та подолання його наслідків, є важливим як у науковому, так і в соціальному вимірі.

За результатами міжнародних досліджень, Україна посідає одне з провідних місць у світі за рівнем поширеності дитячої агресії в навчальних закладах. Проблема булінгу є не лише актуальною, а й гострою: майже кожен дорослий може пригадати зі свого дитинства епізоди приниження, образливих прізвиськ чи соціального відторгнення, які залишили тривалий емоційний слід. Це підкреслює потребу в системному аналізі цієї проблеми та розробці ефективних стратегій втручання, зокрема із залученням фахівців-психологів, педагогів, соціальних працівників і громадських ініціатив.

Важливим кроком у напрямі протидії булінгу в освітньому середовищі стало ухвалення Верховною Радою України Закону України від 18 грудня 2018 року № 2657-VIII (реєстр. № 8584) «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Цим законом уперше на законодавчому рівні було закріплено саме поняття булінгу, а також визначено юридичну відповідальність не лише за вчинення цькування, але й за приховування таких випадків з боку учасників освітнього процесу.

Згідно з цим нормативно-правовим актом, булінг (цькування) визначається як діяння учасників освітнього процесу, що полягають у психологічному, фізичному, економічному чи сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, які вчиняються щодо малолітньої або неповнолітньої особи або за її участі стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути або була завдана шкода психічному чи фізичному здоров'ю постраждалої особи.

Поява законодавчого визначення булінгу створила підґрунтя для системної роботи освітніх закладів у цьому напрямі, а також для розвитку

міждисциплінарного підходу до профілактики і втручання в ситуації цькування. Водночас вивчення причин виникнення булінгу у дитячих та підліткових колективах показує, що це явище має складну природу, яка включає як особистісні, так і соціокультурні чинники.

Дослідники зазначають, що серед основних причин булінгу слід виділити боротьбу за домінування в групі, що часто набуває форми жорсткої конкуренції за неформальне лідерство; конфлікт різних субкультур, ціннісних орієнтацій та моделей поведінки; низький рівень толерантності до інакшості; підвищену агресивність або віктимність учасників взаємодії; соціальну стигматизацію дітей із психофізіологічними особливостями розвитку; заздрість або суперництво; а також відсутність змістовного дозвілля, яке сприяє самовираженню в позитивній формі (Андрущенко, 2020; Корнієнко, 2019; Гаврилюк, 2021).

Розуміння багатофакторності причин булінгу створює основу для розробки комплексних програм його профілактики, які включають психологічну просвіту, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок ненасильницького спілкування, а також активне залучення батьків і педагогів до побудови безпечного середовища в освітніх установах.

Цькування в освітньому середовищі має різноманітні форми прояву та характеризується складною структурою міжособистісних стосунків. Булінг може виявлятися у вербальній, фізичній, соціальній, а також у віртуальній (кібербулінг) формах. Серед типових проявів цькування можна виокремити бойкот, ігнорування, демонстративне знецінення результатів навчальної діяльності учня з боку педагогів, ворожу міміку чи жестикуляцію, вживання образливих прізвиськ, насмішки над зовнішністю, особливостями поведінки чи мовлення дитини, яка вирізняється серед однолітків. Частими також є погрози, приниження гідності, примус до підпорядкування «сильнішому» учневі (наприклад, носіння портфеля, виконання вказівок, чергування замість іншого тощо).

Фізичні форми булінгу включають відбирання грошей чи особистих речей, нанесення тілесних ушкоджень, змушування до негативної або небезпечної поведінки. Особливу небезпеку становлять дії сексуального характеру. Сучасним проявом цькування, що набуває дедалі більшого поширення, є кібербулінг – агресивна поведінка, переслідування, приниження через засоби електронних комунікацій (мобільні телефони, соціальні мережі, месенджери тощо).

Булінг – це не просто окремий інцидент агресії, а соціальне явище, що переважно виникає в умовах організованих дитячих колективів, передусім у шкільному середовищі. Цькування нерідко супроводжується формуванням напруженої психологічної атмосфери, що сприяє встановленню зверхнього, ієрархічного ставлення групи (а іноді й окремих представників педагогічного колективу чи персоналу) до окремої дитини – так званого «аутсайдера». Жертвами булінгу найчастіше стають фізично слабші учні, діти з особливими освітніми потребами, представники соціально вразливих чи маргіналізованих

груп. Виявлення фактів булінгу в закладах освіти становить суттєву складність. Це пояснюється тим, що агресивні дії здебільшого відбуваються в умовах відсутності дорослого нагляду – в коридорах, роздягальнях, туалетах, на шкільному подвір'ї або поза межами школи. Крім того, і потерпілі, і свідки часто утримуються від розголошення подій через страх покарання, стигматизації як «ябедника» або через відчуття сорому. Найнебезпечнішою ознакою булінгу є його систематичність, повторюваність, яка призводить до хронічної психологічної травматизації. Ці дії завдають серйозної шкоди як психічному, так і фізичному здоров'ю всіх учасників конфлікту – не лише жертви, а й агресора та спостерігачів, формуючи деструктивні моделі поведінки, які можуть зберігатися і в дорослому житті.

Фахівці в галузі дитячо-підліткової психології наголошують на вирішальному значенні міжособистісних взаємин у колективі, а також на рівні його розвитку. У цьому контексті особливої ваги набуває спільна діяльність, наявність спільних ціннісних орієнтацій, інтересів і доброзичливих стосунків між учасниками освітнього процесу, що є підґрунтям для формування безпечного, толерантного середовища, вільного від проявів булінгу. Як зазначає більшість психологів, важливим чинником сприйняття учня оточенням є розвиток його комунікативної компетентності, зокрема таких особистісних рис, як асертивність.

Сучасні вітчизняні дослідники підкреслюють: формування впевненості як риси особистості вимагає, насамперед, підвищення рівня усвідомлення підлітком власних досягнень і успіхів. Це усвідомлення має бути підтримане та закріплене через відповідну взаємодію з дорослими – педагогами, психологами, батьками. Особливу роль у цьому відіграє система взаємних оцінок учнів і позитивна оцінка з боку авторитетного вчителя, яка сприяє розвитку саморефлексії, усвідомленню значущості особистого внеску в спільну справу. Як зазначає Н. Максимова, така система стимулює не лише оцінювання себе, а й оцінювання діяльності однокласників, що спонукає до пошуку об'єктивних критеріїв і аналізу соціальної взаємодії.

Асертивність у цьому контексті розглядається як риса, тісно пов'язана із соціальним і когнітивним розвитком особистості. Н. Максимова підкреслює, що здатність до асертивної поведінки обумовлюється рівнем інтелектуальної зрілості та сформованістю навичок саморефлексії.

Для успішної взаємодії з соціальним середовищем особистість має володіти навичками активної протидії негативному впливу з боку оточення. Підготовка учня до асертивної поведінки, тобто до психологічного самозахисту, передбачає формування комплексу якостей, які дозволяють йому впевнено відстоювати власні межі, зберігаючи повагу до прав інших, конструктивно вирішувати конфлікти та реалізовувати власні права без агресії чи пасивності. Така особистість здатна зберігати психологічну стійкість у складних соціальних ситуаціях, що є запорукою її захищеності від булінгу та участі в подібних проявах агресії.

Готовність особистості до психологічного самозахисту має ґрунтуватися на інтеграції трьох взаємопов'язаних компонентів: психологічного, теоретичного та практичного. Психологічна підготовка передбачає формування відповідної установки як особистісного утворення – позитивного ставлення до самозахисту як до невід'ємної здатності людини зберігати внутрішню рівновагу та захищати власні психологічні межі. Така установка забезпечує прийняття і сприйняття асертивної поведінки як цінності.

Теоретичний компонент включає накопичення знань про закономірності людської поведінки, психічні процеси, індивідуально-психологічні особливості особистості, а також про соціальне середовище, в якому відбувається ця взаємодія. Знання з психології, педагогіки, конфліктології слугують основою для усвідомленого вибору поведінкових стратегій.

Практичний компонент передбачає формування навичок стійкого, адаптивного та гнучкого реагування на стресові й конфліктні ситуації, розвиток емоційної регуляції, впевненості у відстоюванні особистих кордонів, уміння зберігати гідність і повагу до інших навіть в умовах тиску чи провокацій (Мишко, 2021).

Зазначені компоненти повинні інтегруватися в межах психотехнологій, орієнтованих на створення безпечного середовища в закладах освіти. Такі технології мають бути спрямовані на попередження і подолання проявів булінгу, формування навичок конструктивної комунікації та соціальної взаємодії.

Отже, аналіз сучасних психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що булінг у різних його формах є серйозною загрозою для гармонійного розвитку особистості в учнівському середовищі. Актуальність цієї проблеми зумовлює необхідність побудови безпечного, мирного освітнього простору, в основі якого лежить співпраця, взаємоповага та діалог. Ефективним шляхом досягнення цієї мети є впровадження в освітню практику технологій ненасильницького вирішення конфліктів, формування в здобувачів освіти вмінь протистояти булінгу, розв'язувати конфлікти шляхом співробітництва, розвивати асертивність та навички конструктивної комунікації у стосунках з оточуючими.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В.П. *Психосоціальні механізми виникнення булінгу в освітньому середовищі*. Київ: НаУКМА. 2020.
2. Гаврилюк І.М. *Соціально-психологічні чинники шкільного цькування*. Педагогічний альманах, №50, 2021. С. 65–70.
3. Закон України № 2657-VIII від 18.12.2018 року «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». — <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>
4. Мишко Н.М. Прояв булінгу у середовищі молодших підлітків. Молодий вчений. № 11(99) листопад 2021 р м. Херсон, 2021. С. 268-271.
5. Мишко Н.М., Седих К.В. Психологічні наслідки булінгу. *Психологія і особистість: Науковий журнал*. м. Полтава, 2022. № 2 (22). С. 186-198.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Складність професійної підготовки психолога полягає не лише в опануванні фундаментальних знань із психології та суміжних наук, а й у формуванні ключових особистісних якостей, без яких неможливо ефективно розуміти емоційний стан іншої людини та глибину її внутрішніх переживань.

Фах психолога передбачає постійну взаємодію з людьми, які можуть мати різні, а інколи й протилежні ціннісні орієнтири, моральні принципи, життєві позиції та переконання. У цьому контексті особливо важливою є здатність спеціаліста зберігати професійну неупередженість, толерантність, емпатійність і психологічну гнучкість. Психолог має бути готовим надавати допомогу кожній особистості, незалежно від її індивідуальних особливостей, життєвого досвіду чи світогляду (Приходько, 2012).

Особистісні риси психолога, його емоційна стабільність, здатність до рефлексії, внутрішня мотивація, розвиток емоційного інтелекту та саморегуляції – усе це складає основу професійної готовності до здійснення психологічної допомоги. Формування цієї готовності не обмежується лише академічним навчанням, а включає постійне самовдосконалення, практичний досвід, розвиток етичної свідомості та професійно значущих якостей.

Готовність до професійної діяльності – це цілісний, динамічний стан особистості, що відображає її внутрішню налаштованість на досягнення мети, враховуючи особливості завдання, умови його виконання, а також наявні ресурси. Такий стан поєднує мотиваційний, когнітивний, вольовий та емоційний компоненти й виступає важливою передумовою успішного виконання будь-якої професійної діяльності.

Ступінь професійної готовності особистості можна визначити за критеріями сформованості спеціалізованих знань, навичок і вмінь, здатності до їх ефективного застосування, а також рівнем позитивної емоційної залученості у професійну сферу (Приходько, 2012). Професійна готовність охоплює не лише технічну чи теоретичну підготовку, а й включає усвідомлення ціннісних засад обраної діяльності, розуміння її змісту та соціальної значущості.

Особливість професії психолога полягає в її високому рівні соціальної відповідальності, адже об'єктом професійного впливу є внутрішній світ людини, її психічне здоров'я, емоційний стан і життєві орієнтири. В умовах сучасного українського суспільства, що переживає масштабні соціальні потрясіння, попит на послуги кваліфікованих психологів постійно зростає. Це, у свою чергу, актуалізує потребу у глибшому розумінні поняття «професійна готовність психолога» та її якісній діагностиці.

З огляду на зростання популярності психологічної освіти й розширення форм навчання (денна, заочна, друга вища), постає питання забезпечення достатнього рівня підготовки незалежно від формату здобуття освіти. Професійна готовність у цьому контексті розглядається як інтегративний результат освітнього процесу, що має бути забезпечений не лише академічною базою, а й розвитком особистісних якостей фахівця – емпатії, етичної чутливості, психологічної стійкості (Карасьова, 2020).

З метою визначення рівня професійної готовності в нашому дослідженні було використано опитувальник Л.Н. Кабардової, розроблений на основі принципу самооцінки, що передбачає комплексне вивчення таких аспектів: власних можливостей у реалізації професійних умінь; реального емоційного ставлення, сформованого на базі особистого досвіду виконання різних видів діяльності, описаних у опитувальнику; а також професійних уподобань респондента щодо майбутньої професійної сфери (Мишко, 2016).

У дослідженні взяли участь 60 осіб (з них 55 жінок і 5 чоловіків) віком від 23 до 49 років, які наразі здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною заочною формою навчання.

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити низку висновків щодо професійної орієнтації опитаних, а саме щодо їх схильності до певних типів професійної діяльності, що згідно з класифікацією належать до таких груп: «Людина-знакова система», «Людина-техніка», «Людина-природа», «Людина-художній образ» та «Людина-людина».

Крім того, дослідження дало змогу визначити вираженість основних компонентів професійної готовності у респондентів, що є важливим для формування уявлень про їхню здатність успішно адаптуватися та функціонувати у вибраній професійній сфері. Зокрема, оцінка емоційного ставлення до майбутньої діяльності та реалістична самооцінка професійних умінь є ключовими індикаторами готовності до професійного становлення.

Таким чином, застосування методики Кабардової підтвердило свою ефективність у вивченні професійної готовності осіб, які проходять підготовку в галузі психології, та може бути корисним інструментом для професійної орієнтації і розвитку особистісних і професійних компетентностей.

Отже, на основі отриманих даних можна констатувати, що серед майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, домінує схильність до професійних типів, пов'язаних з категорією «Людина-людина», до якої належить і сама професія психолога. Високий рівень готовності до такої професійної діяльності виявили 57% опитаних, середній – 33%, і лише 10% оцінили свою готовність як низьку. Це свідчить про те, що вибір фахового спрямування у більш дорослому віці є більш усвідомленим, виваженим і базується на реальному розумінні власних можливостей і уподобань.

Водночас, 83% респондентів відзначили низький рівень готовності до професій, що належать до типу «Людина-техніка», що цілком логічно з огляду на протилежність цих професійних орієнтацій та специфіку предметно-

прикладної діяльності в цій сфері. Середні показники були зафіксовані у професійних типах «Людина-природа», «Людина-художній образ» і «Людина-знакова система». Це, ймовірно, пов'язано зі складною, синтетичною природою майбутньої професії психолога, яка поєднує гуманітарне спрямування з ціннісним ставленням до всього живого, а також з науково-аналітичними складовими теоретичної психології, що вимагають певного рівня сформованої готовності до відповідної діяльності.

При детальному аналізі складових професійної готовності в категорії «Людина-людина» респонденти найвищу оцінку надали своїм умінням і можливостям їх реалізації – високий рівень визначили 64%, середній – 33%, низький – 3%. Трохи нижчий рівень отримало позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності: 56% оцінили його як високий, 33% – середній і 3% – низький. Найнижчим зафіксовано рівень усвідомленої готовності і бажання зробити цю діяльність пріоритетною – 50% респондентів оцінили його як високий, 33% – середній, і 17% – низький.

Ураховуючи ці результати, є підстави рекомендувати впровадження спеціалізованих тренінгових програм з розвитку професійної готовності майбутніх психологів у процесі їх навчання на другій вищій освіті. Такі програми можуть сприяти посиленню емоційної мотивації, розвитку професійних умінь і формуванню усвідомленого ставлення до обраної професії, що в кінцевому результаті покращить якість підготовки фахівців і їхню адаптацію у професійному середовищі

Список використаних джерел

1. Карасьова І. І. Формування професійної готовності майбутніх психологів до практичної діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»*, 49, 2020. С. 100–106.
2. Мишко Н.М. Дослідження психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2016. №2-3. С.149-155.
3. Потапчук Є.М., Олексієнко Б.М. Теоретичні аспекти професіографії діяльності психолога як суб'єкта праці. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2015. Випуск 1.
4. Приходько К. І. Психологічна готовність до професійної діяльності: структура і фактори формування. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2(1), 2012. С. 125-131.
5. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. 1995.

Міншен Чжен

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ

В умовах глобальної інтеграції, технологічної модернізації та промислової трансформації освіта стала не лише важливою ланкою соціально-економічного

розвитку будь-якої країни, але й запорукою соціального прогресу та суспільної злагоди. Основою для побудови гармонійного суспільства і ключовим елементом для системи освіти є соціальна справедливість. Освітня нерівність стосується відмінностей у соціальних, економічних, культурних, регіональних та інших аспектах, що призводить до відмінностей у доступі певної частки учнівської молоді до якісних освітніх ресурсів, що, своєю чергою, впливає на їхню академічну успішність і фахову конкурентоспроможність, а також обмежує їхні перспективи щодо подальшого розвитку.

Освіта – це не лише традиційний спосіб культурного успадкування, але й важливий шлях до соціального прогресу та забезпечення суспільства ресурсами талановитих людей. На індивідуальному рівні вона забезпечує задоволення пізнавальних потреб людини, надаючи можливості духовно-творчої самореалізації, кар'єрного зростання. На рівні соціуму освіта має реалізувати принцип соціальної справедливості, зумовлюючи рівність можливостей для всіх громадян і стимулюючи їхню мотивацію до соціальної мобільності.

Будь-яке суспільство, як відомо, є соціально диференційованим, а в сучасному інформаційному, техногенному за своєю природою суспільстві, процес соціального розшарування, або стратифікації, лише зростає. В цих умовах система освіти покликана виконувати роль «соціального ліфту», щоб найбільш значущі для суспільства завдання вирішували високоосвічені, компетентні, кваліфіковані фахівці. Для реалізації зазначеної мети освітня система, як у минулому, так і в умовах сьогодення, здійснює три взаємопов'язані функції: соціалізації (включення індивіда в життя суспільства, його адаптацію до соціальних форм буття); культурну (трансляція духовних цінностей, формування особистості заданого типу); кадрову (підготовка фахівців для різних видів професійної діяльності, затребуваних у цій соціально- економічній системі). В даному ключі система освіти виступає, насамперед, способом виробництва, зберігання, передачі та відтворення знань, навичок соціальної поведінки, моральних норм, етичних ідеалів, політичних та економічних цінностей. Усі ці функції, безумовно, потрібні і в наш час, особливо на особистісному рівні.

Разом з цим, сьогодні зростає значущість освіти як для соціальної системи, так і для суспільства загалом. Освіта перетворилася не просто на одну із важливих сфер економічної діяльності, але й стала справою великої політики, будучи потужним чинником соціального прогресу. Освіта виступає не лише засобом підготовки індивіда до життєдіяльності у світі, що змінюється, але й умовою зростання суспільного добробуту, способом вирішення соціально значущих проблем, однією з яких є проблема соціальної справедливості.

Справедливість – це найвища мета, ідеал, до якого людське суспільство завжди прагнуло у своєму розвитку, рушійна сила його прогресу і спільного процвітання, основа національного існування будь-якої країни. Несправедлива країна не може існувати або стабільно розвиватися протягом тривалого часу: «Певні закони і системи, якими б ефективними і організованими вони не були, повинні бути реформовані і скасовані, поки вони несправедливі» (Xiao, 2014).

Основним питанням справедливості є спосіб і відповідна частка розподілу основних прав, обов'язків та інтересів, визначених основними соціальними інститутами, і «спосіб, у який працює концепція справедливості, неминуче вплине на питання ефективності, співпраці та стабільності» (Guu, 2024).

Освітня справедливість є втіленням справедливості у сфері освіти, а також основою та умовою для просування і реалізації соціальної справедливості. Освітня справедливість має не лише загальні характеристики поняття справедливості, але й такі особливості, як: особливість розподілу; обмежена ефективність оцінювання; відмінності в обставинах конкуренції. Освітня справедливість передбачає рівність в освітніх можливостях, рівність в освітньому процесі та рівність у якості освіти. Розуміння рівності в освіті базується на рівному розподілі і полягає в тому, щоб забезпечити кожному члену суспільства однакову кількість і якість освіти незалежно від етнічної чи релігійної приналежності, соціального походження, статі, сімейного положення та особистих умов – кожен член суспільства має однакові права і рівні можливості отримати освітні ресурси без урахування відмінностей між людьми та групами.

Освітня справедливість включає два аспекти: один – «люди мають можливість отримати освіту», а інший – «люди отримують якісну освіту справедливо». Перший відноситься до мети, яку необхідно досягти, коли загальна освіта ще не досягнута, а другий відноситься до цілі, яку необхідно досягти, коли загальна освіта вже досягнута. Справедливості в освітніх можливостях і процесах відносно легко досягти, але рівності у якості освіти, тобто забезпечення того, щоб кожен отримував освіту вищої якості та мав однакові можливості для успіху, досягти важче. Розуміння справедливості в освіті, як рівних освітніх можливостей, полягає в наголосі на можливостях рівності в освіті. Справді, освітня справедливість стосується не лише рівних або однакових можливостей, але, що більш важливо, рівних або однакових освітніх прав.

У певному сенсі освітня справедливість є водночас принципом та ідеалом, але це також процес безперервного розвитку та поступової особистої реалізації. Коли мова йде про рівні можливості для отримання освіти, це, зазвичай, розуміється як рівність у початковій точці, процесі та результатах освіти. Справедливість у початковій точці освіти стосується поваги та захисту права кожного громадянина на освіту, а її стандарт вимірювання можна позиціонувати як «надання кожному можливості отримати освіту». Справедливість у процесі освітньої діяльності включає не лише справедливість у суб'єктивних аспектах, але й справедливість в об'єктивних факторах, головним чином, у відчутному внеску в забезпечення освітньої діяльності, зокрема: справедливість у розподілі викладацького складу, навчального обладнання та фінансування освітньої діяльності і підтримання рівності в освіті через відповідні системи та політику. Такий стандарт вимірювання можна позиціонувати як «надання кожному можливості отримати освіту, яка відповідає його особистим характеристикам».

Рівність в освітніх результатах означає, що кожен може ефективно використовувати надані освітні можливості для досягнення академічних результатів, які відповідають його особистості, інтелекту та здібностям, створюючи таким чином умови для його майбутнього розвитку, що зрештою відображається в рівності в академічних досягненнях і якості освіти. Проте, важливо зазначити, що рівності на початку досягти відносно легко, але рівності в процесі навчання і рівності результатів освітньої діяльності досягти важче, адже індивідуальні генетичні відмінності і відмінності в соціальних класах є неминучим і незаперечним фактором, тому неможливо, щоб результати освіти були однаковими.

Отже, можемо зробити висновок про те, що справедливість в освіті означає нову ціннісну концепцію, політичну орієнтацію та послідовність дій, згідно з якими уряди на всіх рівнях мають сприяти просуванню ідеї рівності і справедливості в освіті, зосереджуватися на покращенні якості освіти та вживати відповідних заходів для розумного регулювання розподілу державних освітніх ресурсів для задоволення потреб населення у високоякісній освіті та сприяння сталому розвитку самої освіти і гармонійному розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Guy M. E., McCandless S. A. Achieving Social Equity. Irvine, CA: Melvin & Leigh Publishers, 2024. 240 p.
2. Xiao Jin. Human capital in the development of economy: enterprise strategy and three-element education system. Beijing: Beijing Normal University Press, 2014. 305 p.

Нещерецька Ольга Євгенівна

НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ТА МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах розвитку освіти, орієнтованої на ресурси, педагогічна майстерність учителя фізики та математики набуває особливого значення. Ці дисципліни є основою формування наукового світогляду, критичного мислення та аналітичних здібностей учнів, що відповідає вимогам суспільства знань. Ресурсно-орієнтована освіта передбачає оптимальне використання інформаційних, технологічних і методичних ресурсів для забезпечення якісного навчання (Гриньова, Кононець, 2025). Однак ефективність такого підходу значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, його здатності адаптувати сучасні методи викладання до потреб учнів та інтегрувати новітні технології в освітній процес.

Нині реалії переконують у необхідності вдосконалення професійних навичок учителів фізики та математики в умовах швидких змін освітнього середовища. Сучасні виклики, такі як цифрова трансформація освіти, зростання ролі міждисциплінарних підходів і потреба в розвитку компетенцій XXI століття, вимагають від педагогів не лише глибоких предметних знань, але й умінь

створювати інноваційні освітні середовища. Ми впевнені, що дослідження шляхів розвитку педагогічної майстерності сприятиме підвищенню якості викладання, ефективному використанню ресурсів і підготовці учнів до викликів сучасного світу.

На основі сучасних викликів освіти пропонуємо три основні напрями розвитку педагогічної майстерності педагогів (рис. 1):

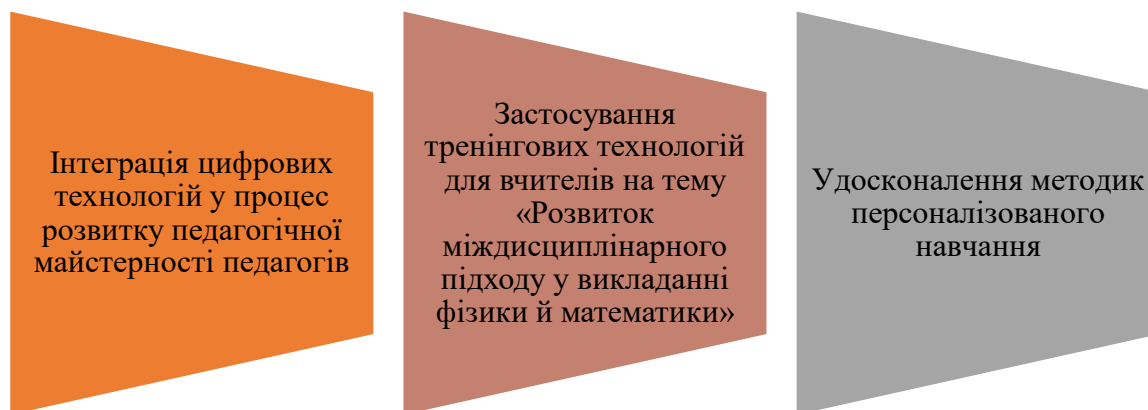


Рис. 1. Напрями розвитку педагогічної майстерності вчителя фізики та математики в умовах ресурсно-орієнтованої освіти

Інтеграція цифрових технологій у процес розвитку педагогічної майстерності педагогів

Цей напрям передбачає вдосконалення навичок учителів у використанні цифрових інструментів, таких як інтерактивні платформи (GeoGebra, PhET Simulations та ін.), програмне забезпечення для моделювання фізичних процесів, онлайн-ресурси для створення інтерактивних завдань і віртуальних лабораторій.

Науковці (М. Гриньова, Р. Гриньов, В. Жамардій, Н. Кононець, Ж. Кононенко, О. Школа та ін.) зазначають, що у ресурсно-орієнтованій освіті цифрові технології є важливим інструментом для створення динамічного навчального середовища, що сприяє глибшому розумінню складних фізичних і математичних концепцій. Наприклад, симуляції дозволяють учням візуалізувати абстрактні явища, такі як електромагнітні поля чи графічні інтерпретації функцій. Учитель, який володіє цими інструментами, може підвищити мотивацію учнів і адаптувати навчання до їхніх індивідуальних потреб.

Застосування тренінгових технологій для вчителів на тему «Розвиток міждисциплінарного підходу у викладанні фізики й математики»

Цей напрям передбачає актуалізацію підготовки вчителів до інтеграції знань із фізики, математики та інших дисциплін (наприклад, інформатики, історії, географії, біології, технологій) для формування в учнів цілісного наукового світогляду. Це може включати розробку міждисциплінарних проєктів, таких як моделювання фізичних явищ за допомогою програмування чи аналіз даних у реальних задачах.

Ресурсно-орієнтована освіта наголошує на оптимальному використанні знань як ресурсу. Міждисциплінарний підхід дозволяє вчителям демонструвати зв'язок між фізикою, математикою та реальним світом, що підвищує інтерес учнів і сприяє розвитку критичного мислення. Наприклад, проєкти з аналізу даних у задачах механіки чи статистики розвивають у школярів навички STEM, які є затребуваними в сучасному світі.

Також цікавим може бути проєктне завдання для учнів: розробка системи автоматичного поливу з використанням датчиків вологості. Поєднує знання з фізики (робота датчиків, електричні схеми), математики (моделювання, аналіз даних), інформатики (програмування мікроконтролера) та агробізнесу (оптимізація витрат, підвищення врожайності). Учні створюють прототип системи, розробляють математичну модель, пишуть програму та оцінюють економічну ефективність. Проєкт розвиває STEM-навички та практичне застосування науки.

Розвиток цього напрямку допоможе вчителям створювати інноваційні уроки, що відповідають сучасним освітнім концепціям.

Удосконалення методик персоналізованого навчання

Цей напрям передбачає розвиток умінь учителів адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів через використання диференційованих завдань, адаптивних платформ і формувального оцінювання. Наприклад, створення індивідуальних траєкторій навчання для учнів із різним рівнем підготовки з математики чи фізики.

Ресурсно-орієнтована освіта підкреслює важливість ефективного використання людських ресурсів, зокрема потенціалу кожного учня. Персоналізоване навчання дозволяє вчителю враховувати індивідуальні особливості учнів, що особливо важливо в точних науках, де рівень підготовки може значно варіюватися. Учителі, які володіють методиками персоналізації, можуть ефективніше використовувати ресурси (час, матеріали, технології), забезпечуючи якісне засвоєння знань усіма учнями.

Таким чином, запропоновані напрями (інтеграція цифрових технологій у процес розвитку педагогічної майстерності педагогів; застосування тренінгових технологій для вчителів на тему «Розвиток міждисциплінарного підходу у викладанні фізики й математики»; удосконалення методик персоналізованого навчання) є актуальними для підвищення педагогічної майстерності вчителів фізики та математики. Вони відповідають вимогам ресурсно-орієнтованої освіти, сприяють ефективному використанню ресурсів і підготовці учнів до викликів сучасного світу. Реалізація цих напрямів потребує систематичної професійної підготовки, доступу до сучасних ресурсів і підтримки освітніх інституцій.

Список використаних джерел

1. Гриньова М., Кононець Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с. <https://doi.org/10.33989/pnpu.727>
2. Гриньов, Р. С. (2023). Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя фізики: монографія. Хмельницький національний університет, 233 с.

3. Кононенко Ж.А., Кононец Н.В., Набасов Ю.В. Економічна ефективність ІТ-технологій у агробізнесі. *Інвестиції: практика та досвід*. 2024. № 24.С. 34-39.
4. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, Vol. 12(3). P. 165–175.

Нікітіна Олена

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодення характеризується стрімкими змінами в усіх сферах життя – від соціальних процесів до технологічних досягнень. Це зумовлює потребу у фахівцях нового типу, які володіють не лише професійними знаннями, а й широким спектром загальних компетентностей. Вища освіта, як фундамент формування людського капіталу, повинна оперативно реагувати на глобальні виклики, забезпечуючи розвиток особистості та суспільства в цілому.

Глобальні тенденції вимагають від сучасного спеціаліста вміння швидко адаптуватися, постійно навчатися, критично мислити, програмувати, креативно вирішувати проблеми та ефективно комунікувати у міждисциплінарному та мультикультурному середовищі. Особливе значення має володіння іноземними мовами, зокрема англійською, що розширює можливості професійного зростання та міжнародної взаємодії.

У сфері освіти набувають популярності міждисциплінарні (або мультидисциплінарні) підходи до навчальних і наукових програм, що передбачають інтеграцію знань із різних галузей для вирішення комплексних проблем. Також актуальним стає принцип свободи вибору навчальних курсів і формування індивідуальної освітньої траєкторії, що сприяє розвитку особистості та її професійного самовизначення.

Основною метою вищої освіти в Україні є сприяння інтелектуальному, культурному та професійному розвитку особистості, формування високоякісного людського капіталу та зміцнення суспільної єдності. Вища освіта має стати основою для утвердження України як повноправного члена європейської спільноти, розвитку інноваційної економіки та підвищення стандартів життя.

Бачення сучасної вищої освіти в Україні охоплює ідеї конкурентоспроможності, соціальної відповідальності, академічної свободи та університетської автономії. Університети мають бути активними суб'єктами змін, формувати науково-освітній потенціал країни, реалізовувати якісні програми, дослідження та соціальні проєкти, інтегруючись у європейський освітньо-дослідницький простір.

Професійна готовність до змін є результатом навчання, самовиховання, самоосвіти та професійного самовизначення. Сьогодні одним із ключових

чинників ефективної діяльності педагога є готовність до інновацій. Йдеться не лише про впровадження нових методик, а про глибоке осмислення педагогічного новаторства та його значення для сучасної освіти.

Часто виникає проблема некритичного запозичення освітніх технологій із інших галузей або історичних контекстів без належної адаптації до сучасних умов. Це призводить до спотворення суті інновацій і зниження їхньої ефективності. Успішне впровадження нововведень передбачає усвідомлення педагогом їх практичної значущості як на професійному, так і на особистісному рівні.

У сучасній освітній парадигмі інноваційна компетентність педагога розглядається як інтегрована система мотивацій, знань, практичних умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують ефективне впровадження новітніх педагогічних технологій у взаємодії з учасниками освітнього процесу. Готовність до інноваційної діяльності постає як цілісне особистісне утворення, що охоплює ціннісне ставлення до професії, здатність до творчого мислення, саморефлексії та застосування дієвих педагогічних інструментів у досягненні цілей навчання і виховання.

Деякі дослідники трактують готовність до інноваційної педагогічної діяльності як формування здатностей до творчого вирішення професійних завдань, при цьому педагог розглядається не лише як носій спеціалізованих знань, а як репрезентант культури та транслятор суспільних цінностей. Ефективність такої діяльності визначається комплексом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

До зовнішніх передумов належать загальний рівень психологічної культури в колективі, організаційна етика закладу, управлінська модель, система взаємодії між працівниками, участь закладу в інноваційних проєктах та ефективна система стимулювання нововведень. Внутрішні фактори охоплюють індивідуально-психологічні риси педагога, його особисту мотивацію до інновацій, рівень педагогічної майстерності, схильність до самореалізації й оновлення власної професійної практики.

За дослідженнями І. Дичківської, готовність до інноваційної діяльності має чотири взаємопов'язані складники: мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний.

Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності формується поетапно. Виокремлюють такі рівні: інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий і творчий. Усвідомлення власного рівня інноваційної готовності дозволяє педагогу планувати напрямки професійного зростання, а адміністрації – оптимізувати кадрову політику і підтримувати інноваційний клімат у закладі освіти.

Інноваційна діяльність у сфері освіти – це не лише запровадження нових технологій, а й глибока трансформація мислення та дій педагога. Високий рівень готовності до інновацій є запорукою успішного розвитку закладу освіти та суспільства загалом. Важливо, щоб така готовність була не лише вимогою

професії, а й внутрішньою потребою самого педагога – прагненням до вдосконалення, оновлення й створення ціннісно нової освітньої реальності.

Список використаних джерел

1. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб.* Київ: Академвидав.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1183 від 23.12.2019 «Про затвердження Професійного стандарту викладача закладу вищої освіти». Режим доступу: <https://mon.gov.ua>
3. Лузік, Е. В. (2016). Теоретико-методологічні засади формування інноваційної культури педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, № 3, с. 112–117.
4. Jones, K., Ostinelli, G., & Crescentini, A. (Eds.). (2023). *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe*. Routledge. [https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003322610/innovation-teacher-professional-learning-europe-ken-jones-giorgio-ostinelli-alberto-crescentini/contentReference\[oaicite:11\]{index=11}](https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003322610/innovation-teacher-professional-learning-europe-ken-jones-giorgio-ostinelli-alberto-crescentini/contentReference[oaicite:11]{index=11})
5. European Commission Joint Research Centre. (2023). Fostering teachers' intercultural and democratic competences for a more inclusive society. [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/jrc-news-and-updates/fostering-teachers-intercultural-and-democratic-competences-more-inclusive-society-2023-12-14_en:contentReference\[oaicite:27\]{index=27}](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/jrc-news-and-updates/fostering-teachers-intercultural-and-democratic-competences-more-inclusive-society-2023-12-14_en:contentReference[oaicite:27]{index=27})
6. Міністерство освіти і науки України. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти: наказ МОН України від 23.12.2020 № 2736. Київ: МОН України, 2020. 45 с.

Омельченко Павло Сергійович

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Освітня система – це відкрита система, яка вбудована у зовнішнє оточення. У сучасному світі йде бурхливий розвиток науки і техніки, формується новий інформаційний простір, система освіти не може бути і не повинна знаходитися осторонь цих змін, що відбуваються. Нинішня освіта має бути орієнтована на потреби «соціальних замовників», що надходять, вона повинна працювати на випередження і бачити перспективу.

Освіта не може і не повинна стояти на місці. Оскільки сьогоденні діти – це люди іншого, нового покоління, яким потрібні нові навички та вміння. Одним із способів, який допоможе сучасному викладачу реалізувати даний підхід, може бути впровадження інновацій у педагогічну діяльність, сенс якого полягає у розвитку та вихованні таких якостей особистості, які відповідали б запитам сучасного інформаційного суспільства. Зміст інноваційної педагогічної діяльності – розвиток освітньої системи за допомогою нововведень. Головною метою інноваційної педагогічної діяльності є досягнення найвищих результатів освітнього процесу [1].

Інноваційна діяльність сучасного педагога відіграє ключову роль у трансформації освітнього середовища. Використання нових технологій, методів

навчання та підходів дозволяє створити умови для повноцінного розвитку особистості студента. Педагогам необхідно постійно вдосконалювати свої знання та навички, щоб успішно справлятися з викликами часу та забезпечувати високу сучасну якість освіти. Інноваційна діяльність сучасного педагога грає ключову роль у трансформації освітнього середовища.

До ключових аспектів інноваційної діяльності педагога відносяться: інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес (онлайн-платформи, інтерактивні дошки, освітні програми, віртуальна реальність, доповнена реальність) для підвищення залученості, персоналізації навчання та доступу до інформації; акцент на формуванні у студентів таких навичок, як критичне мислення, креативність, комунікація, співпраця, вирішення проблем, цифрова грамотність, адаптивність; облік індивідуальних особливостей, темпів та стилів навчання кожного студента, використання адаптивних освітніх технологій та диференційованого підходу; організація навчального процесу у проєктах, що дозволяють студентам застосовувати знання на практиці, розвивати дослідницькі навички та працювати у команді; застосування різноманітних методик, що стимулюють активну участь студентів (дискусії, дебати, рольові ігри, кейси, мозковий штурм); навчання студентів усвідомлено керувати своїм процесом навчання, аналізувати свої сильні та слабкі сторони, ставити цілі та планувати свою діяльність; створення освітнього середовища, доступного для всіх студентів, використання інклюзивних методик та технологій; перехід від традиційного оцінювання знань до оцінки компетенцій та навичок студентів, використовуючи різноманітні методи (портфоліо, проєкти, презентації, тести); постійне вдосконалення своїх професійних навичок та знань через участь у наукових конференціях, семінарах, вебінарах, курсах підвищення кваліфікації, через постійну роботу з вивчення сучасної наукової літератури, інтернет ресурсів; взаємодія з колегами, представниками підприємств задля створення сприятливого освітнього середовища.

Інноваційна діяльність включає впровадження нових методів, технологій і підходів в освітній процес [2].

1. Використання цифрових технологій. Цифровізація освіти відкриває нові горизонти для навчання. Педагогам необхідно освоювати інтерактивні платформи, онлайн-курси та ресурси, які дозволяють не лише підвищувати доступність інформації та її насиченість, а й зробити процес навчання більш наочним, цікавим та ефективним. Застосування технологій віртуальної та доповненої реальності, а також освітніх програм сприятиме створенню інтерактивного освітнього середовища. Педагогам необхідно освоювати інтерактивні платформи, онлайн-курси та ресурси, які дозволяють не лише підвищити доступність інформації, а й зробити процес навчання більш цікавим та ефективним. Застосування технологій віртуальної та доповненої реальності, а також освітніх програм сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища.

2. Розвиток проєктної діяльності. Проєктна діяльність стимулює творче мислення та розвиває навички командної роботи у учнів. Педагог виступає у ролі наставника, який допомагає учням формулювати цілі проєктів, планувати дії та оцінювати результати. Такий підхід дозволяє інтегрувати різні предметні галузі та розвивати критичне мислення.

3. Реалізація компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід орієнтований на формування у студентів як теоретичних знань, так і практичних навичок. Викладач має так спроектувати навчальний процес, щоб він сприяв розвитку ключових компетенцій: комунікаційних, інформаційних, соціальних та інших. Це вимагає від викладача глибокого розуміння предмета та вміння адаптувати зміст до потреб студентів.

4. Використання особистісно-орієнтованого навчання. Особистісно-орієнтоване навчання фокусується на інтересах та потребах кожного студента. Викладач повинен створювати умови для самореалізації студентів, надаючи їм можливість вибрати теми для вивчення та методи роботи. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації та залученості студентів до навчального процесу.

Таким чином, у освітньому процесі успішно використовуються різноманітні інноваційні педагогічні методики, основою яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Слушний О. Інноваційні освітні технології в діяльності вчителя XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 2 (106). С. 150-159.
2. Ярошик, Я. В. Інноваційні технології в системі освіти України. 2020. Режим доступу: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/218.pdf>.

**Орлов Олексій Петрович
Лазарєв Олександр Михайлович**

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ

Екстремальна педагогіка як новий і перспективний напрям педагогіки орієнтована на розгляд, аналіз та вироблення дієвих методів і засобів захисту педагога від конфліктних ситуацій, пов'язаних із сучасними суспільними, психологічними, емоційними викликами. Здебільшого йдеться про формування захисних методик, пов'язаних з етикою професії, психологічну стійкість, керування собою у складних ситуаціях. Учені різних країн досліджують причини емоційної нестабільності, вигорання учителів від конфліктних ситуацій, шукають виходів з кризових ситуацій: С. Ілляшенко, Ю. Шипуліна, Н. Ілляшенко, І. Кучерак; Дж. Сонг, Б. П. Чепмен, Ф. Лін, С. Рой, Дж. М. Лайнесс тощо. У роботах учених передбачається ситуація протиставлення педагога та учнів як у певному розумінні суперників, між якими необхідно знайти точки перетину, розуміння, а іноді – прямої перемоги над агресією, насиллям, відкритим викликом. Ми розглядаємо іншу фазу екстремальної педагогіки, коли

загроза життю і душевній рівновазі об'єднує учителя й учнів, коли педагог повинен виробити власну стратегію допомоги собі та своїм учням, керуючись не власним досвідом чи внутрішньою інтуїцією, а науковими знаннями та доказами.

Українські педагоги, учні, студенти опинилися у ситуації, яку ще не описували в педагогічній практиці. Звісно, ми не перші потрапляємо під термін «військовий конфлікт», були подібні ситуації в Ірані, Сирії, Афганістані та ін. Але кожен конфлікт має свої особливості та власну унікальність. Унікальність української ситуації полягає у тому, що незважаючи на повномасштабні бойові дії на території України, навчання у більшості шкіл, вишів продовжується. Пандемія підготувала нас до дистанційної освіти, і вчитель має зворотний зв'язок зі своїми учнями, має можливість підтримувати морально, пояснювати навчальний матеріал і актуальні обставини, допомагати орієнтуватися в інформаційному середовищі. Дистанційних зв'язок в умовах військового конфлікту абсолютно не надійний, залежить від наявності Інтернету та елементарних умов, придатних до роботи з гаджетами, а ще від повітряних тривог, що лунають у містах всієї України протягом дня і ночі.

Наші пошуки спрямовані на вироблення загальної стратегії та дієвої тактики навчання в умовах загальної екстремальності. Конфліктологія як міждисциплінарна наука об'єднує філософію, соціологію, психологію, історію, право, менеджмент і розглядає кожен реальний конфлікт як тривалий процес з власною статикою та динамікою. З великої кількості напрацювань у цій галузі нас передовсім цікавить неоднорідність розвитку конфліктних ситуацій, наявність у протіканні різних етапів і фаз. Саме розвиток конфлікту ми пов'язуємо зі змінами у процесі спілкування і навчання учнів і студентів. Етапи конфлікту визначаються позицією протилежних сторін та типом стосунків між ними. Важливою складовою конфлікту є сприйняття його учасниками конфлікту – як безпосередніх, так і опосередковано втягнутих у сферу зіткнення протилежних сил. Ученими виокремлюються стадії конфлікту: передконфліктна; відкритого конфлікту з фазами ескалації, кульмінація та згасання; післяконфліктна фаза. Найбільш драматична і напружена стадія конфлікту – ескалація, коли загострюються суперечності, що призводить до розширення масштабу дій і збільшення учасників, залучених в небезпечну для життя зону, зокрема і мирного населення, дітей тощо. У період ескалації конфлікту почуття й емоції набувають панівного характеру, переважаючи здоровий глузд і логіку. Водночас сплеск емоцій посилює усвідомлення загрози не тільки для власного життя, а й для долі країни, що породжує сплеск патріотизму та національного єднання. Визначити стадії конфлікту під час його розгортання дуже складно, для цього треба мати часову відстань, щоб знати й оцінити весь масштаб події. Наразі важко сказати, на якій саме стадії ескалації знаходиться Україна, чи буде посилення бомбардувань, руйнувань, загибелі людей, чи військові дії будуть скорочуватися та припинятися. Тому про стадію завершення говорити зарано, поготів про післяконфліктну стадію.

Організація педагогічної роботи в екстремальних умовах закладів середньої та вищої освіти України, як і усього світу, була підготовлена пандемією 2019-2021 рр., оскільки саме в цей час активно розроблялися методики дистанційного навчання. Харківські педагоги Ю. Мельник, І. Пипенко, Ю. Маслов визначають пріоритетні новації дистанційного навчання для викладачів: 1) здатність адаптуватися та діяти в новій ситуації; 2) прихильність до безпеки; 3) вміння шукати, обробляти та аналізувати інформацію; 4) навички користування інформаційно-комунікаційні технології; 5) здатність оцінювати та підтримувати якість роботи. А також для студентів: 1) працювати автономно; 2) проектувати і керувати проектами; 3) адаптуватися та діяти в новій ситуації; 4) застосовувати знання в практичних ситуаціях; 5) працювати в міжнародному контексті (2, с 2-3).

Для екстремальної педагогіки в умовах військового конфлікту загальні проблеми, як вони бачилися в умовах пандемійної дистанційної освіти, не здаються гострими й актуальними. Новий каталізатор має таку силу, що здатен зруйнувати, а не лише змінити традиційну політику та інституції освіти. Водночас слід визнати допомогу, принаймні технічну і методичну, щодо системи дистанційної освіти, яку опанували учителі та учні, до якої звикли, і яка дає можливість спілкування навіть у такий час, коли процес навчання здається несумісним із життєвими реаліями.

На наш погляд, актуальним в умовах військового конфлікту є вироблення загальної психологічної тактики процесу навчання у залежності від стадій напруження суспільства. Розгортання фаз конфлікту кардинально змінює діяльність учителя, його емоційно-ціннісну політику впливу на учнів. Зміни торкаються і програмового матеріалу, зокрема гуманітарних наук.

Список використаних джерел

1. Лиходєєва Г. В., Хмельницька О. С., Київська К. І. Інноваційні технології в дистанційному навчанні: відкриті ресурси, онлайн-курси та інші можливості. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/439>.
2. Maslov Yu., Pyenko I., Melnyk Yu. The Impact of COVID Pandemic Consequences on Public Demand for Competence Formation in Humanitarian. *Rupkatha Journal*. 2012. Vol. 13. No. 4, pp. 1-12.
3. Pokhrel S., Chhetri R. A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*. 2021. № 8(1). pp. 133–141.
4. Song J. Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation. *TESOL Quarterly*. 2016. 201652(3), pp. 611–633.

Орлова Ольга Василівна

ОРІЄНТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ФОРМУВАННЯ ГОРИЗОНТІВ ЧИТАЦЬКОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ

Традиційний поділ художнього сприйняття на дошкільне, молодших, середніх, старших школярів відповідає психолого-педагогічним категоріям дитинства, підліткового віку, ранньої юності. Увага до підліткового віку

зумовлена висновком французького психолога Ф. Арієса, який підкреслював соціальність проблеми підлітків, співвідносячи їх з культурно-історичними періодами розвитку людства: «Кожна епоха мала свій привілейований період життя: XVII ст. – молода людина, XIX ст. – дитина, XX ст. – підліток» (2, с. 21).

Підготовка студентів-філологів до професійної діяльності спирається на психолого-педагогічні особливості підліткового віку, коли відбуваються важливі зміни, в яких сучасні педагоги знаходять прояви:

- пубертатного розвитку – фізіологічних змін тіла, побудови чоловічої чи жіночої родової ідентичності;
- когнітивного розвитку – розвитку інтелектуальної сфери, здатність до абстрактного мислення та розширення часової перспективи;
- перебудови соціологізації (1).

Результатом цих змін є становлення нової суб'єктивної реальності, що у вітчизняній науці потрактовується як самовизначення, ідентичність. Самосвідомість впливає на систему цінностей, формує ідеали та життєві плани, визначає соціальні ролі з відповідною поведінкою. Таким чином, зміни у підлітковому віці послідовно охоплює чотири сфери розвитку: тіло, мислення, соціальну поведінку та самосвідомість.

Перехідний вік характеризується зростанням ролі уяви, яка виконує функцію каталізатора, змінюючи зовнішню активну діяльність внутрішню. Уява збагачує життя підлітка, розвиває творче мислення, стає креативною рисою особистості, проте може сприяти відчуженню від реальності у світ ілюзій і вигадки, гальмуючи розвиток пізнання.

Літературний розвиток тісно пов'язаний із психологічними змінами, які переживає підліток. Виділяються наступні періоди літературного розвитку:

- наївний реалізм (4-6 класи);
- наповнення тексту власними етичними проблемами (7-8 класи);
- розуміння взаємодії культури та соціального життя, визнання причинно-наслідкової залежності структурних елементів художнього твору (9-10 класи) (3).

Наївний реалізм, який переважає у сприйнятті літератури в учнів 4-6 класів, обумовлює злиття мистецтва і дійсності, що наділяє читача емоційною активністю, силою переживання, загальною цілісністю враження від твору, але гальмує розуміння умовності в художньому творі, естетичної реакції на форму твору. Увага до форми твору, виражальних засобів й особистості автора у цей період читацького розвитку мінімальний. Період морального самозаглиблення (7-8 класи) характеризується високою суб'єктивністю сприйняття. Художній зміст твору часто наповнюється читачами власними етичними проблемами та уявленнями. Розвиток логічного осмислення, пошук логічних зв'язків характерна для сприйняття старшокласників.

Якостями читача з розвиненим горизонтом художнього сприйняття вважається усвідомлення власної емоційної реакції, глибина проникнення в структуру художнього тексту, візуалізація літературних персонажів і

символічних образів, осмислення багатозначності образів і мотивів, а також художньої своєрідності авторського стилю.

Підготовка студентів-філологів до професійної діяльності спрямована на виявлення вікових особливостей читацького сприйняття, розуміння емоцій автора та читача, розвиток відтворюючої та творчої уяви, осягнення змісту за допомогою переказу, міркувань, концепцій, а також осмислення художніх деталей, композиції тощо. У процесі навчального процесу необхідна взаємодія діяльності вчителя та студента для визначення шляхів формування настанови на читання та аналіз художнього тексту, вибір прийомів підготовки до сприйняття.

Серед прийомів формування перспективного читацького сприйняття важливою є антиципація – визначення прогнозів на подальший розвиток сюжету та характерів персонажів – горизонти читацького очікування. Прикладом визначення перспектив художнього сприйняття може слугувати анкетування учнів після самостійного прочитання твору. Для вчителя результати учнівських відповідей окреслюють шляхи і форми подальшого аналізу твору.

Анкета читацького сприйняття твору

1. Які почуття викликав твір. Знайдіть слова, щоб описати емоції, які залишились після прочитання твору?
2. Яка подія з твору викликала найглибше враження, яка – змусила радіти, хвилюватися, сумувати?
3. Які б запитання ви б хотіли поставити автору? Спробуйте записати їх після прочитання кожної сюжетної частини твору.
4. Порівняйте, як ви зрозуміли назву твору на початку читання та в кінці?
5. Визначте змістові частини твору, придумайте їм назви, для цього використовуйте слова та фрази з твору.
6. Схарактеризуйте, які розповідач ставиться до подій і героїв твору, описуючи різні події, чи відрізняється вона від вашої реакції.
7. Якими словами виражається авторське ставлення до героїв і подій.
8. Сформулюйте питання, на які ви б хотіли отримати відповідь після прочитання твору.

Центральним персонажем художньої літератури є людина з її проблемами, мріями, вчинками. Важливо навчити студентів обирати з усіх методів і форм роботи сучасні інтерактивні та творчі завдання, здатні розвинути уяву підлітків і водночас змусити замислитися над межами реального та вигаданого. Таким завданням є виконання творчого завдання з написання власного твору, обмеженого умовами: поєднати фантастичне та реальне; пояснити чарівне реальними причинами; описати конфлікт, викликаний боротьбою почуттів людини; зробити центральною подією захопливу гру дітей; або зробити центральною розповідь про незвичайні здібності людини чи тварини.

Написання творчої роботи допоможе здійснити своєрідний перехід від казкової оповіді до реальної картини, що допоможе пояснити жанрову

своєрідність творів, яка потребує нових персонажів і нових виразально-зображувальних засобів.

Орієнтація студентів-філологів на розширення читацьких горизонтів сприйняття системно впроваджується у процес формування професійних компетентностей на заняттях з методики навчання зарубіжної літератури та під час проходження навчальних і виробничих практик шляхом врахування підліткового прагнення до творчого осягнення та аналітичного осмислення творів мистецтва.

Список використаних джерел

1. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.
2. Aries Ph. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime. Paris : Éditions du Seuil, 1975. 316 p.
3. Zwaan R. A. From Words to Worlds: Twenty-Five Years of Advances in Situation Model Research. *Current Directions in Psychological Science*, 2025. №4 (2) URL : <https://doi.org/10.1177/09637214251326812>

Панасенко Тетяна Володимирівна

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Заміщення категорії «виховання» на «освіту» в період дев'яностих років ХХ століття призвело до замовчування майже на десятиліття таких загальнолюдських цінностей, як «Батьківщина». У суспільній свідомості набули широкого простору такі якості як: байдужість, егоїзм, цинізм, агресія. Усі ці проблеми мають вирішуватись негайно. Майбутнє України залежить від того, наскільки вивіреними та далекоглядними будуть вжиті заходи з формування стійкої громадянської позиції, духовно-морального наповнення особистості, патріотизму нинішнього покоління.

Слід зазначити, що патріотизм необхідно виховувати спочатку у собі, потім – у майбутніх викладачів. Недостатнє патріотичне виховання призводить до негативних явищ, у зв'язку з цим виникає необхідність розвитку у майбутніх фахівців почуття толерантності, згуртованості, які формують педагогічну майстерність майбутніх викладачів.

Комплекс методів та засобів, що використовується для формування у молоді патріотичної свідомості повинен включати агітацію в засобах масової інформації, створення сайтів патріотичної спрямованості. У вирішенні проблеми патріотичного виховання майбутніх викладачів важливо надавати неабияке значення регіональному, місцевому компоненту.

Науковці пропонують наступні шляхи ефективного патріотичного виховання на регіональному рівні:

– використання оновленого змісту гуманітарної освіти, насамперед історичної;

- створення моделі освітньої установи на засадах Нової української школи;
- реалізація краєзнавчих програм, активізація пошукової роботи;
- подальший розвиток багатопрофільних музеїв та виставок, організація та розширення всіх видів краєзнавчої діяльності, включаючи підготовку авторських програм, участь педагогів та учнів у краєзнавчих конференціях, у зборі матеріалу з історії рідного краю [1].

В рамках програм з патріотичного виховання молоді освітні установи мають взаємодіяти з музеями, школами мистецтв, будинками культури. До заходів, спрямованих на патріотичне виховання молоді, слід віднести тематичні конкурси, військово-спортивні та військово-технічні ігри, фестивалі творчості, бесіди, виставки, відвідування історичних та краєзнавчих музеїв, мистецьких галерей, благоустрій пам'яток історії, дослідницькі програми.

Для досягнення позитивної динаміки у розвитку національної самосвідомості, громадянськості та патріотизму майбутніх викладачів, насамперед, важлива державна ініціатива, а також скоординованість зусиль державних, громадських організацій та самої молоді. Дотримання моральних норм не підпорядковане цивільно-правовим законам, цей процес санкціонується формами духовного впливу, серед яких чимало-важливе місце посідає громадська думка [5].

Духовно-моральне виховання особистості має реалізовуватися не тільки у стінах освітнього закладу, оскільки дана проблема носить комплексний характер. Включення засобів соціально-культурної діяльності, залучення молоді у соціокультурну сферу, де успішно розробляються технології організації процесу духовно-морального виховання підростаючого покоління, засновані на увазі до соціально-культурних проблем молодого покоління, яке сьогодні особливо потребує моральних орієнтирів при заповненні свого дозвілля і вільного часу, сприятиме нівелюванню проблеми [1].

Важливу роль у процесі духовно-морального виховання підростаючого покоління в нашій країні грають установи культури, які, узагальнивши досвід попередніх років, враховуючи нові тенденції в процесі організації, розробляють та успішно реалізують проекти, програми, клубні об'єднання. Усі вони спрямовані на вирішення проблем громадянського виховання підростаючого покоління, їхня кінцева мета – навчити і закласти моральні основи, щоб створити моральне, громадянське суспільство.

Одне з основних завдань, які стоять перед закладами культури – виховання патріотизму, який робить майбутніх викладачів відповідальними за долю країни, формує потребу у служінні Батьківщині. Формуванню патріотизму підростаючого покоління сприяють культурно-масові заходи установ культури, які проводяться спільно з ветеранами, учасниками бойових дій, присвячені значним історичним подіям України. Активне залучення у процес підготовки та проведення таких заходів майбутніх викладачів дає їм найціннішу інформацію, збагачує їх інтелектуально-емоційну сферу. Важливим у такій роботі стає використання кращих зразків культури та мистецтва, у яких відображені кращі

зразки патріотизму. Це розширить їх кругозір, так як саме мистецтво здатне ефективно втілювати в життя духовні та моральні принципи патріотизму за рахунок використання моральних ідеалів, закладених у творах літератури, живопису, музики, кіно [2].

Ефективна організація діяльності установ багато в чому впливає на процес соціалізації, розвиток творчих здібностей і, що найважливіше, на духовно-моральне становлення майбутніх викладачів.

Висока ефективність роботи сприяє активізації культурного потенціалу молоді та підвищує якість її життя. Для підростаючого покоління участь у соціально-культурній діяльності має велике значення, адже саме через неї відбувається задоволення та реалізація різноманітних потреб. Саме у сфері соціально-культурної діяльності проявляється свобода особистості, яка така необхідна молоді.

Таким чином, спільна діяльність закладів вищої освіти та соціально-культурної сфери у вихованні підростаючого покоління на основі традиційних духовно-моральних цінностей нашого народу є по суті найбільш комплексним, ефективно скомпільованим способом вирішення проблеми. Плануючи спільну діяльність у сфері духовно-морального виховання соціальних та культурних інститутів, необхідно, перш за все, її алгоритмізувати і змодельовати, що потрібно, орієнтувати на сучасні тенденції розвитку вітчизняного соціокультурного середовища [3].

Сьогодні, в умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, пріоритетним стає віртуальний простір, де молодь проводить своє дозвілля, отримує інформацію про людину, про світ, спілкується, набуває актуальних компетенцій і навичок особистісного розвитку та соціальної взаємодії, що природно викликає суттєві зміни в процесі формування та трансляції ціннісних орієнтацій.

Постійне збільшення обсягів та каналів передач та отримання інформації, що вже стало прикметою часу, значно трансформує сприйняття людини: воно стає мозаїчним, розмитим, що у свою чергу зумовило формування фрагментарної структури знань і свідомості в цілому. Пануюча популярна постмодерна культура перетворює людину на «споживача» масової культури, орієнтовану лише на розваги [4].

Складні сучасні умови зумовили зміни вимог до викладачів, батьків, до тих, хто безпосередньо взаємодіє з молоддю, формує атмосферу дозвілля, створює соціально-культурне освітнє та виховне середовище, зв якому вирішуються сучасні завдання духовно-морального виховання.

Таким чином, духовно-моральне, громадянське, патріотичне виховання особистості є актуальною соціально-культурною проблемою, яка має вирішуватися спільними зусиллями всіх соціальних, культурних та освітніх інституцій суспільства. У сучасних умовах доцільно професійно моделювати, розробляти та реалізовувати технології педагогіки, орієнтованої на формування вищих духовно-моральних цінностей: сім'я, життя, милосердя, батьківщина,

духовність; формувати педагогічну майстерність майбутніх викладачів, придбання практичних духовно-моральних орієнтацій та навичок, а також якостей громадянина та патріота України. Лише тісна взаємодія вищеперелічених сфер та інститутів здатна нівелювати негативні наслідки, а комплексний вплив на різні сфери особистості буде сприяти формуванню заданих якостей.

Список використаних джерел

1. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / І. Д. Бех та ін. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.
2. Дубасенюк О. А. Духовно-моральне виховання студентської молоді. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Житомир, 22–23 трав. 2014 р.) / за ред. : О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 78–87.
3. Кремень В. Г. Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2008. С. 9–48.
4. Кремень В. Г. Ціннісний вимір буття людини в синергіях комунікації. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ-Вінниця, 2018. Вип 50. С. 7–14.
5. Петренко Л. М. Григорій Ващенко : духовно-моральне виховання та освіта молоді : Полтава : ПНПУ. 2020. 410 с.

Підлісна Світлана Олексіївна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА БІОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: АКТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ

Трансформації в освіті, зумовлені цифровими змінами, глобальними екологічними загрозами та суспільним запитом на сталий розвиток, загострюють питання формування професійної ідентичності викладача. Для педагога біологічного профілю, який працює в медичному коледжі, це означає необхідність поєднання знань із природничих наук, екології та медицини, а також переосмислення підходів до педагогічної діяльності.

У сучасних умовах, коли екологічна ситуація в Україні прямо впливає на стан громадського здоров'я, роль викладача біології виходить за межі традиційного навчального процесу. Сучасний педагог має не лише надавати знання, а й формувати у студентів — майбутніх працівників охорони здоров'я — здатність критично аналізувати вплив довкілля на організм людини, бачити зв'язки між екологічними чинниками та патологічними станами.

Одним із дієвих шляхів такої інтеграції є включення екологічної тематики до навчальних курсів спеціальностей «Фармація» та «Сестринська справа». Наприклад, під час вивчення анатомо-фізіологічних дисциплін варто застосовувати практичні ситуації, які демонструють, як різні екологічні фактори

впливають на функціональні системи людського організму. Це сприяє розвитку міждисциплінарного мислення, екологічної культури та стійкої мотивації до навчання.

Так, при вивченні теми, присвяченої дихальній системі, можна запропонувати студентам аналітичне завдання на основі порівняння рівня забруднення повітря в міських та сільських місцевостях і частоти респіраторних захворювань у відповідних регіонах. Робота з реальними даними (зокрема з відкритих джерел МОЗ України та Держекоінспекції) дозволяє студентам на практиці встановити причинно-наслідкові зв'язки та сформулювати обґрунтовані висновки щодо профілактики захворювань, пов'язаних із довкіллям.

Ще одним ефективним педагогічним підходом є проведення міні-досліджень під час занять з екології. Студенти фармацевтичного профілю можуть досліджувати хімічний склад побутової продукції — косметики, мийних засобів, лікарських форм — з точки зору їхньої токсичності та здатності до накопичення у довкіллі. Аналізуючи потенційний вплив таких речовин на ендокринну, шкірну та інші системи організму, студенти готують інфографіку з порадами для пацієнтів щодо екологічно безпечного способу життя. Така діяльність не лише поглиблює фахові знання, але й розвиває цифрову компетентність викладача, адже вимагає використання сучасних інструментів візуалізації — Canva, Genially, Prezi тощо.

Суттєвою рисою професійної зрілості педагога є здатність організувати освітній процес так, щоб він сприяв формуванню відповідального ставлення студентів до глобальних викликів, зокрема до змін клімату. Реалізація проектного методу у вивченні тем екології та біології дозволяє студентам у малих групах досліджувати наукову літературу, створювати мультимедійні продукти (інтерактивні постери, відео), у яких вони демонструють зв'язки між кліматичними змінами, здоров'ям людини й біорізноманіттям.

Крім того, рефлексивна компонента навчання має бути інтегрована в щоденну педагогічну практику. Застосування методів самооцінювання, ведення щоденників спостережень, коротких анкет («exit ticket») після заняття дозволяє студентам усвідомити динаміку свого розвитку, а викладачеві — гнучко адаптувати стратегію навчання до актуальних потреб групи.

Нарешті, викладачеві біології у медичному навчальному закладі необхідно освоювати цифрові ресурси для організації як аудиторної, так і дистанційної взаємодії. Застосування онлайн-платформ, віртуальних лабораторій, інтерактивних моделей біологічних процесів вимагає не лише технічних навичок, а й вміння підтримувати особистісний контакт зі студентами, що є важливим для формування їхньої професійної відповідальності.

У цьому контексті важливим аспектом формування професійної ідентичності викладача є його залучення до освітніх спільнот та міжвідомчої взаємодії. Участь у науково-практичних конференціях, педагогічних хабах, обмінах досвідом між закладами медичної освіти сприяє не лише професійному

зростанню, а й формуванню ціннісної позиції педагога як агента змін. Така взаємодія дозволяє оновлювати навчальний контент згідно з актуальними тенденціями, зокрема в галузі екологічної безпеки, превентивної медицини та сталого розвитку.

Водночас варто наголосити на необхідності психологічної готовності педагога до змін. Успішна інтеграція екологічного підходу в медичну освіту вимагає від викладача відкритості до інновацій, здатності до саморефлексії та переосмислення власних професійних установок. Формування професійної ідентичності у такому випадку є не лише результатом зовнішнього тиску освітніх реформ, а внутрішнім, особистісно значущим процесом, що визначає якість педагогічної діяльності й здатність викладача ефективно реагувати на виклики часу.

Отже, педагогічна майстерність сучасного викладача біології полягає у здатності поєднувати предметну глибину з педагогічною гнучкістю, екологічну свідомість — із цифровою компетентністю, а також у спроможності створювати навчальне середовище, що мотивує до самостійного мислення, усвідомленого навчання та відповідального ставлення до здоров'я й довкілля. Саме в такому синтезі й народжується нова професійна ідентичність викладача — як активного суб'єкта трансформацій у сфері медичної освіти.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Професійне становлення педагога в умовах трансформації освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2021. №2. С. 45–50.
2. Кірдан О.Г., Манько М.А. Біологія і екологія в медичному контексті: методичні засади навчання. Київ: Медицина, 2020. 164 с.
3. Савченко О.Я. Формування професійної компетентності викладача: сучасні виклики. *Вища освіта України*. 2022. №3. С. 21–26.
4. Грінченко С.М. Освіта для сталого розвитку: виклики для вищої медичної школи. *Медична освіта*. 2023. №1. С. 34–38.
5. Тищенко В.П. Основи екології та охорони навколишнього середовища: навч. посіб. Харків: Факт, 2020. 232 с.

Погрібняк Анастасія Едуардівна

ІНТЕРАКТИВНО-ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ОРІЄНТИР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ

В епоху стрімких технологічних змін та інформаційного суспільства сучасна освітня система стоїть перед нагальною потребою у трансформації дидактичних підходів. Педагог сьогодення вже не може бути лише транслятором знань; він має стати фасилітатором навчання, провідником у світі інформації, який здатен не тільки передавати факти, а й формувати критичне мислення, креативність, навички співпраці та самостійного навчання. У цьому контексті інтерактивно-ігрові методи постають як один із найбільш перспективних інноваційних орієнтирів у професійному розвитку сучасного педагога, що

дозволяє суттєво підвищити ефективність освітнього процесу, особливо у викладанні складних природничих дисциплін, таких як хімія (Дробішев Є.Ю., 2008). Зокрема, глибоке засвоєння теми «Розчини», яка є фундаментальною для розуміння багатьох хімічних та біологічних процесів, значно виграє від впровадження цих інноваційних підходів.

Традиційні методи викладання теми «Розчини» часто обмежуються лекціями, розв'язанням типових задач та лабораторними роботами за чіткими інструкціями (Онопрієнко І., 2009). Такий підхід, хоч і необхідний для засвоєння базових понять, нерідко призводить до формального знання без усвідомлення сутності процесів та їхнього практичного застосування. Інтерактивно-ігрові методи, натомість, забезпечують імерсивне освітнє середовище, що дозволяє учням не просто сприймати інформацію, а активно взаємодіяти з нею. У вивченні «Розчинів» це проявляється у можливості моделювання реальних хімічних процесів. Наприклад, за допомогою ігрових симуляцій учні можуть "готувати" розчини різної концентрації, змінювати умови (температуру, тиск), спостерігати за процесами дифузії, осмосу, розчинності та кристалізації. Це дозволяє їм не тільки візуалізувати абстрактні поняття, а й експериментувати, робити помилки без негативних наслідків та знаходити оптимальні рішення. Моделювання титрування, приготування буферних розчинів, розрахунків масової частки чи молярної концентрації в ігровому форматі сприяє формуванню не просто навичок виконання алгоритмів, а й розвитку проблемно-орієнтованого мислення та здатності до аналізу і синтезу інформації. Учень перетворюється на активного дослідника, який сам конструює свої знання, а не лише їх споживає.

Сучасний світ вимагає від випускників не лише предметних знань, а й розвинених соціальних та комунікативних компетентностей. Інтерактивно-ігрові методи, за своєю суттю, є переважно груповими, що створює сприятливе середовище для розвитку цих навичок. У процесі командної роботи над ігровим завданням, наприклад, "Хімічний квест: порятунок річки від забруднення" або "Розробка нового лікарського розчину", учні вчаться ефективно співпрацювати, обмінюватися ідеями, розподіляти ролі, аргументувати свою точку зору та знаходити компромісні рішення. Цікавим прикладом є рольові ігри, де учні виступають у ролі хіміків-технологів, екологів або фармацевтів. Вони стикаються з імітованими реальними проблемами, що вимагають застосування знань про розчини для їх вирішення. Такий підхід не тільки поглиблює теоретичне розуміння матеріалу, а й формує навички колективного прийняття рішень, управління проектами та ефективної комунікації – компетентностей, які є критично важливими для подальшого професійного становлення. Здатність педагога організувати та фасилітувати таку діяльність є беззаперечним показником його високої педагогічної майстерності.

Одним із найбільших викликів для сучасного педагога є підтримка високого рівня мотивації учнів, особливо при вивченні складних та на перший погляд "сухих" предметів. Інтерактивно-ігрові методи володіють потужним мотиваційним потенціалом, оскільки елементи гри, змагання, елементи

гейміфікації (наприклад, бали, рівні, бейджі) перетворюють навчання на захоплюючий процес. Це допомагає подолати страх перед складним матеріалом або можливими невдачами, що часто супроводжує традиційне навчання. Емоційна залученість, яка виникає під час ігрової діяльності, сприяє кращому запам'ятовуванню інформації та її інтеграції у довгострокову пам'ять. Коли навчання стає цікавим і викликає позитивні емоції, учні стають більш наполегливими, проявляють ініціативу та глибше занурюються у матеріал. Для сучасного педагога, який прагне бути ефективним та впливовим, вміння створювати та підтримувати таку навчальну атмосферу є невід'ємною складовою його професійної майстерності.

Впровадження інтерактивно-ігрових методів у процес викладання хімії, зокрема теми «Розчини», вимагає від педагога не лише глибоких знань самого предмета, а й педагогічної гнучкості, креативності та готовності до постійного професійного самовдосконалення. Це передбачає розробку та адаптацію ігрових сценаріїв. Педагог повинен вміти конструювати ігри, що відповідають дидактичним цілям, віковим особливостям учнів та їхньому рівню підготовки. Це може включати створення дидактичних ігор, симуляцій, віртуальних лабораторій або рольових ігор, які точно відображають хімічні процеси та поняття, що вивчаються (Прищепа С.Г., 2006). Наприклад, створення інтерактивного "Конструктора розчинів", де учні самостійно обирають компоненти та розраховують пропорції для отримання розчину із заданими властивостями. Також необхідно забезпечити фасилітацію процесу. Важливо не просто "запустити" гру, а бути її активним модератором, направляти діяльність учнів, надавати своєчасну допомогу та забезпечувати конструктивний зворотний зв'язок (Прищепа С.Г., 2006). Роль педагога змінюється від джерела знань до координатора та ментора, який підтримує самостійну роботу учнів та стимулює їх до пошуку рішень.

Крім того, оцінювання результатів має бути адаптовано до ігрової діяльності, враховувати не лише кінцевий результат, а й процес, активність учнів, їхню співпрацю та вміння аргументувати. Це може включати бал за участь, якість командної роботи, оригінальність рішення проблеми або глибину аналізу результатів гри. Нарешті, ключовим етапом є обов'язкова рефлексія після кожної ігрової сесії. Вона дозволяє учням усвідомити набутий досвід, систематизувати отримані знання та вміння, а також встановити зв'язок між ігровою діяльністю та фундаментальними теоретичними положеннями хімії. Такий підхід забезпечує формування метакогнітивних стратегій навчання, що є запорукою самостійного та безперервного професійного розвитку особистості. Обговорення "що спрацювало, а що ні" під час гри, "які знання допомогли", "які труднощі виникли" сприяє глибшому осмисленню матеріалу. Розвиток цих навичок є прямим показником професійного зростання педагога. Вміння ефективно використовувати інтерактивно-ігрові методи перетворює викладача на інноватора, який не лише відповідає вимогам часу, а й активно формує освітнє майбутнє. Такий підхід робить навчання хімії живим, цікавим та актуальним,

сприяючи формуванню покоління, здатного до критичного мислення та креативного вирішення складних завдань.

Отже, інтерактивно-ігрові методи є не просто модним трендом, а стратегічним напрямом у модернізації дидактики хімії та значним орієнтиром професійного розвитку сучасного педагога. Їхнє системне впровадження у викладання теми «Розчини» дозволяє якісно покращити освітній процес, перевівши його від репродуктивного до продуктивного навчання. Це не тільки забезпечує глибинне засвоєння предметних знань, а й сприяє формуванню цілісного спектру ключових компетентностей, необхідних для успішної адаптації та функціонування особистості в сучасному науково-технічному та інформаційному суспільстві. Педагог, який опановує та ефективно застосовує ці методи, демонструє високий рівень інноваційності та професійної майстерності, втілюючи у життя принципи сучасної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Дробішев Є.Ю. Як цікавити учнів на уроках хімії. Х.: Вид. група «Основа», 2006. С.70-74.
2. Онопрієнко І. Підвищення інтересу учнів до вивчення хімії, нестандартні уроки. *Хімія. Шкільний світ*. 2009. № 21. С.4.
3. Прищеп С.Г. Використання гри для розвитку пізнавальної активності учнів на уроках хімії. Х.: Вид. група «Основа», 2006. С.10-13.
4. Прищеп С.Г. Інтерактивні технології на уроках хімії. Х.: Вид. група «Основа», 2006. С.8-9.

**Саєнко Тетяна Валентинівна
Бабенко Віктор Савелійович**

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Модернізація вітчизняної художньо-педагогічної освіти в умовах сучасного полікультурного середовища вимагає змін у підготовці конкурентоздатних вчителів образотворчого мистецтва та вчителів мистецтва. Підготовка таких фахівців у педагогічних закладах вищої освіти безпосередньо залежить від рівня професійного розвитку викладачів.

Саме тому, особливої актуальності в цьому аспекті протягом останніх років набула проблема професійного розвитку викладачів образотворчого мистецтва в культурно-освітньому просторі випускової кафедри.

З метою визначення шляхів професійного розвитку викладачів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності випускової кафедри нами було з'ясовано сутність поняття «художньо-творча діяльність», «випускова кафедра».

В мистецько-педагогічній літературі поняття «художньо-творча діяльність» є синтетичним і ділиться на два субпоняття – художня діяльність і творча діяльність.

Творчість, творча діяльність – діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Таке визначення знаходимо в Універсальному словнику української мови, авторки Зоряни Куньч (2007, с. 741).

У філософському енциклопедичному словнику творчість визначається як «діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було».

Сучасні визначають творчість як вид людської діяльності, що характеризується новизною процесу і продукту діяльності та спрямований на розв'язання суперечностей (розв'язання творчих завдань), для яких необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) та особистісні умови (знання, вміння, творчі здібності). При цьому дослідники підкреслюють, що новизну продукту творчої діяльності слід вважати об'єктивною і соціально значущою, якщо продукт справді новий у контексті історії культури, якщо ж він новий лише для його автора, то новизна вважається суб'єктивною і не має суспільного значення. Тобто, для творчої діяльності характерні: наявність суперечностей, проблемної ситуації або творчого завдання; соціальне та особистісне значення і прогресивність, тобто внесок у розвиток суспільства та особистості; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов творчості; наявність суб'єктивних (особистісних якостей) передумов творчості; новизна та оригінальність процесу або результату; об'єктивна необхідність творчої діяльності для реального прогресу суспільства, охоплення творчістю всіх сфер людської діяльності (Зуб, 2011).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем структури творчої діяльності дозволяє стверджувати, що процес творчості є інтегративним, тобто об'єднує окремі дії в струнку систему поетапно здійснюваних операцій. Серед дослідників немає одностайності у визначенні системи етапів творчої діяльності, але більшість схиляється до наступної структури творчості: підготовчий або первинний етап; сприйняття та усвідомлення проблеми; етап дозрівання – актуалізація опорних знань, чітке формулювання завдань; етап натхнення – усвідомлення загальної ідеї розв'язання проблеми; етап свідомої роботи – осмислення та обґрунтування отриманого рішення; етап перевірки – знаходження практичних підтверджень отриманого рішення.

Діяльність особистості визначається тими якостями, якими ця особистість володіє і від яких залежить. Кожен вид діяльності вимагає від особистості безумовної наявності певної системи якостей, необхідних для її успішного виконання. Установлено, що до найбільш характерних властивостей творчої особистості належать: знання, здібності, вміння, риси характеру, схильності, мотиви (Орлов, 2003).

Проблеми формування творчої особистості викладача образотворчого мистецтва розглядалися у працях О. Кайдановської, О. Каленюк, С. Коновець, О. Музики, І. Паціалюк, М. Пічкура, М. Різниченка, Н. Дігтяр,

Творча особистість виявляється в активній багатогранній діяльності людини, що полягає у засвоєнні і накопиченні знань, умінь, явищ, фактів у відповідній галузі матеріального і духовного виробництва і що є базою для інтелектуального пошуку, у наявності у неї культури мислення, постійного розширення бази знань для експериментування.

У будь-якому змістовному вигляді творчої діяльності є два рівні: репродуктивний і продуктивний. Для зручності їх часто називають репродуктивною і продуктивною діяльністю. Репродуктивна діяльність спрямована на одержання відомими засобами наперед визначеного результату і полягає у стереотипному тиражуванні одного й того самого.

Продуктивна діяльність – це або створення нових цінностей, або досягнення, одержання відомого результату новими, більш ефективними способами і засобами.

Ці два типи діяльності не можна протиставляти, відривати один від одного. Продуктивна діяльність неможлива без своєї основи – репродуктивної. Жодна людина не здатна стати творцем, не оволодівши нормами професійної майстерності. Якщо викладач не оволоділи правильним стилем роботи, якщо в них недостатньо сформувалися професійні знання, методи, навички й уміння і слабо засвоєні правила повсякденного людського життя, то їхній творчий потенціал успішно розвиватися не може.

Художня діяльність – особливий вид людської активності, унікальний в його ставленні до культури. Це єдина діяльність, змістом якої є створення, зберігання, функціонування та передача духовних цінностей (Цянь, 2020).

Художня діяльність – діяльність, що стосується мистецтва й передбачає відтворення дійсності в образах (там само, але визначення є похідним від прикметника «художній» (Куньч, 2007).

Ця діяльність прямо спрямована на «обробку», оформлення, облаштування та одухотворення навколишнього світу і самої людини. Тому саме в художній діяльності і її результати яскравіше і безпосередніше, ніж в щось інше, виявляється культура епохи, періоду, країни, етносу.

Поняття «художня діяльність» включає в себе художню творчість і його результати (художні цінності), художнє сприйняття явищ дійсності і творів мистецтва. Коли це поняття вживається в такому значенні, воно багато в чому збігається з терміном «мистецтво». Щоправда, «мистецтво» іноді вживають і в більш вузьких значеннях: тільки як сукупність художніх творів (виключаючи процеси їх створення і сприйняття) або тільки як специфічне майстерність високого рівня (не включаючи результати).

Реалізація творчого потенціалу викладача образотворчого мистецтва, його професійний розвиток можуть бути успішними лише за умов цілеспрямованої й педагогічно організованої художньо-творчої діяльності. Критеріями розвитку творчої особистості викладача образотворчого мистецтва є: свідоме ставлення до обраної професії; прагнення до збагачення духовної та професійної культури; професійна мотивація у процесі викладання предмету; формування професійно-

ціннісних орієнтацій; самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховному процесі.

Художньо-творча діяльність відноситься до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва, адресовані людині. Їх можна сприймати, якщо розуміти мову того чи іншого виду мистецтва та оцінювати його. На думку багатьох дослідників, культурно-освітній простір випускової кафедри повинен бути основним чинником, що створює умови для організації ефективної художньо-творчої діяльності і розвитку професіоналізму викладача образотворчого мистецтва.

Випускова кафедра – структурний підрозділ вищого навчального закладу IV рівня акредитації, що проводить навчальну, методичну, науково-дослідну та виховну роботу і забезпечує підготовку та захист випускних (кваліфікаційних) робіт. Основними умовами професійного розвитку викладачів образотворчого мистецтва випускової кафедри в процесі художньо-творчої діяльності, на наш погляд, є: освіта викладачів відповідно профілю кафедри; участь у різних напрямках художньо-творчої діяльності (художньо-творча, художньо-виставкова діяльність викладачів кафедри образотворчого мистецтва; робота зі студентами з організації художньо-творчої діяльності: академічний і мистецький аспекти; проектна діяльність викладачів кафедри; проведення майстер-класів; членство в журі конкурсів художніх робіт; робота з оформлення професійних майданчиків, кафедри, організацій та установ міста; художнє оформлення заходів; публікації творів у каталогах виставок; дизайн друкованої продукції: афіши виставок, обкладинки програм конференцій та семінарів, буклети, запрошення, листівки, флайєра та ін.).

Так, викладачі кафедри образотворчого мистецтва факультету педагогічної і мистецької освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка ведуть плідну науково-дослідну та творчу роботу в різноманітних галузях мистецтва, беруть активну участь у вишівських, міжвузівських, міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах, виставках та конкурсах, мають зв'язки із зарубіжними вченими та митцями, публікують свої праці у наукових та мистецьких виданнях.

Художньо-творча діяльність викладачів кафедри представлена у Т.9 енциклопедичного видання Полтавіка. Полтавська енциклопедія [Текст] = Poltavika Poltava Encyclopaedia: у 12-ти т. / голов.ред. О. А. Білоусько; Центр дослід. Іст. Полтавщ. Полт.обл. ради. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. 755+ССХVІ с., іл., схеми; альманаху ПНПУ імені В. Г. Короленка «Рідний край».

Зауважимо, художньо-творча діяльність викладачів кафедри образотворчого мистецтва мотивує здобувачів освіти, зорганізована таким чином, що має продуктивний вплив на постстудентські роки.

Серед випускників кафедри – талановиті педагоги, вчителі образотворчого мистецтва закладів загальної середньої освіти, керівники гуртків та художніх студій, які продовжують займаються образотворенням після закінчення навчання.

Активні учасники художнього життя Полтавщини, України, зарубіжжя: члени Національної спілки художників України: Алла Тимошенко, Марина Рожнятовська, брати Віктор та Юрій Панченки, Олена Пушкарьова, Юлія Сторожева. Члени національної спілки майстрів народного мистецтва України: Наталія Дмитренко, Тетяна Ваценко, Наталія Дігтяр, Дмитро Король, Тетяна Кобзар, Світлана Сорока (Качан).

Отже, викладене вище, дозволяє стверджувати, що професійний розвиток викладачів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності робить їх конкурентними на ринку праці й сприяє ефективній підготовці майбутніх фахівців мистецької освіти.

Список використаних джерел

1. Орлов, В. Ф. (2003). Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І.А.Зязюна; В. Ф. Орлов. К.: Наукова думка. 262 с.
2. Зоряна Кунць (2007). Універсальний словник української мови. Навчальна книга – Богдан.
3. Зуб, К. К. (2011). Художньо-творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського. Випуск 1.33. Педагогічні науки. С. 140–142.
4. Цянь, К. (2020). Художньо-творча діяльність особистості: теоретичний аспект. *Імідж сучасного педагога*, 1(190), 107–110.

**Сосой Галина Станіславівна
Венєвцева Євгенія Володимирівна**

ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ ТА ДИСКУСІЙНИХ КЛУБІВ ЯК ІНСТРУМЕНТІВ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ: АНАЛІЗ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРАКТИК У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У сучасному динамічному світі, де інформація швидко змінюється, а суспільство стає все більш поляризованим, критичне мислення та ефективні комунікативні навички набувають особливої цінності. Вища освіта відіграє ключову роль у формуванні цих компетентностей у майбутніх фахівців. Одним із дієвих інструментів, що сприяють розвитку критичного мислення та комунікативних навичок студентів, є дебати та дискусійні клуби. Досвід університетів Європейського Союзу в організації та застосуванні цих форм навчальної діяльності є особливо цінним для вітчизняної педагогічної практики.

Критичне мислення розглядається як складний когнітивний процес, що включає аналіз, оцінку, інтерпретацію та синтез інформації. Воно передбачає здатність ставити під сумнів загальноприйняті істини, виявляти приховані припущення, розрізняти факти та думки, а також формулювати обґрунтовані висновки. Комунікативні навички, у свою чергу, охоплюють уміння ефективно висловлювати власні думки, слухати та розуміти співрозмовника, вести діалог, аргументувати свою позицію та знаходити компроміси в умовах розбіжностей (1).

Педагогічна наука розглядає різноманітні методи та технології формування критичного мислення та комунікативних навичок. Серед них особливе місце займають інтерактивні методи навчання, що передбачають активну участь студентів у навчальному процесі. Дебати та дискусійні клуби є яскравими прикладами таких методів, оскільки вони створюють сприятливе середовище для розвитку зазначених компетентностей.

Дослідження досвіду університетів ЄС демонструє різноманіття підходів до організації дебатів та дискусійних клубів. Зустрічаються як формалізовані академічні дебати, що проводяться за чіткими правилами та регламентами, так і більш неформальні дискусійні клуби, орієнтовані на вільний обмін думками з актуальних питань.

У багатьох європейських університетах дебати інтегровані в навчальні курси з різних дисциплін – від політології та права до філософії та комунікацій. Студенти беруть участь у дебатах як частині навчального процесу, що дозволяє їм глибше засвоїти навчальний матеріал, розвинути навички публічного виступу та аргументації (2).

Крім того, в університетах ЄС активно функціонують студентські дебатні клуби, що є позааудиторною формою активності. Ці клуби об'єднують студентів, зацікавлених у розвитку своїх інтелектуальних та комунікативних навичок. Вони регулярно проводять внутрішні та міжвузівські дебати, організовують майстер-класи та тренінги з дебатування.

Лейденський університет у Нідерландах активно використовує дебати у межах юридичної освіти. Студенти беруть участь у модельних судових процесах та дебатах з актуальних правових питань, що сприяє розвитку їхнього аналітичного мислення, вміння аргументувати свою позицію на основі законодавства та ефективно комунікувати в професійному середовищі, а дискусійні клуби університету Амстердама використовуються як частина навчального процесу на факультеті соціальних наук. Студенти регулярно збираються для обговорення актуальних соціально-політичних проблем, аналізують різні точки зору та вчаться формулювати власну позицію на основі фактів та аргументів. Модератори цих клубів часто є викладачами, які спрямовують дискусію та допомагають студентам розвивати критичне мислення (4).

Відомий університет в Оксфорді (Велика Британія) має давні традиції проведення студентських дебатів. Оксфордський союз (Oxford Union) є всесвітньо відомою студентською дебатною спілкою, яка регулярно організовує дебати за участю відомих політиків, науковців та громадських діячів. Участь у таких дебатах сприяє розвитку критичного мислення, ораторського мистецтва та здатності до аргументованої дискусії на високому рівні (5).

Лувенський католицький університет у Бельгії інтегрує дебати в курси з філософії та етики. Студенти беруть участь у структурованих дебатах на складні філософські та етичні теми, що сприяє розвитку їхнього вміння аналізувати абстрактні поняття, виявляти приховані припущення та аргументувати свої

етичні судження. Такий підхід допомагає студентам краще розуміти різні філософські школи та розвивати власну філософську позицію.

Італійський університет у Болоньї, один із найстаріших університетів Європи, має давні традиції проведення студентських дискусій та диспутів, які є важливою частиною академічного життя. Студенти активно обговорюють навчальний матеріал, представляють свої дослідження та вчаться аргументувати свої висновки в академічному середовищі. Це сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок та здатності до наукової дискусії.

Особливу увагу в європейських університетах приділяють створенню сприятливої атмосфери під час дебатів та дискусій. Наголошується на необхідності толерантного ставлення до різних точок зору, поваги до опонентів та конструктивного діалогу. Модератори дебатів та дискусій відіграють важливу роль у забезпеченні дотримання цих принципів.

Важливо зазначити, що університетські дебати часто служать платформою для обговорення важливих соціальних та політичних питань, і участь видатних особистостей надає цим дискусіям особливої ваги.

Оксфордський союз (Oxford Union) – це, безсумнівно, одне з найвідоміших дебатних товариств у світі. У його стінах виступали численні світові лідери, політичні діячі, філософи та мислителі, такі як, прем'єр-міністри Великої Британії, Рональд Рейган, Річард Докінз, Стівен Фрай, та багато інших, обговорювали різноманітні теми, від релігії до науки.

Університети по всій Європі часто запрошують відомих осіб для участі в лекціях та дискусіях. Серед них: Тарік Рамадан, Швейцарський науковець, філософ і письменник, професор сучасних ісламських досліджень на факультеті східних досліджень в коледжі св. Антонія в Оксфорді. Він також викладав на факультеті теології в Оксфорді, та брав участь у багатьох дебатах, що стосуються сучасних ісламських досліджень, діалогу між культурами та релігіями.

Ізраїльський історик та письменник Юваль Ной Харарі, в рамках публічної лекції та дискусії, організованої Оксфордським союзом, виступив із темою «Економічна політика Європейського Союзу в умовах глобальних викликів, інфляція, перспективи економічного зростання та стабільність фінансової системи».

Відомі економісти, письменники, та науковці виступають в таких університетах як: Лондонська школа економіки (LSE), Паризький університет Сорбонна, університети Німеччини. Темі їх виступів включають глобальні проблеми, такі як зміна клімату, економічна нерівність, права. Серед них, Крістін Лагард (президентка Європейського центрального банку) виступила з публічною лекцією у Лондонській школі економіки (Велика Британія) з темою «Економічна політика Європейського Союзу в умовах глобальних викликів, інфляція, перспективи економічного зростання та стабільність фінансової системи».

Слава Жижек, словенський філософ та соціолог із Люблянського університету (Словенія) часто бере участь у публічних дискусіях в різних академічних центрах Європи.

Маріана Маццукато, італійсько-американська економістка з Університету Сассекса (Велика Британія), де вона працює професоркою економіки інновацій та державної цінності. Тема її лекцій та дискусій: «Роль держави в інноваціях та економічному розвитку, державні інвестиції та підприємництво, створення суспільної цінності».

Тімоті Снайдер, американський історик, спеціаліст з історії Східної Європи, представник Єльського університету (США), часто бере участь у дискусіях та лекціях в європейських університетах онлайн або особисто. Наприклад, виступає в Польщі, Україні, Німеччині з темою «Історія Центральної та Східної Європи, тоталітаризм, демократія, сучасні політичні виклики та російсько-українська війна».

Аналіз досвіду європейських університетів дозволяє виділити кілька ключових характеристик успішних практик використання дебатів та дискусійних клубів, таких як:

- включення дебатів до навчальних планів та програм різних дисциплін підвищує їхню значущість та забезпечує охоплення більшої кількості студентів;
- позааудиторна діяльність дебатних клубів створює додаткові можливості для розвитку студентських компетентностей та залучає найбільш зацікавлених студентів;
- кваліфіковані модератори сприяють проведенню ефективних та конструктивних дискусій, дотриманню правил та створенню сприятливої атмосфери;
- застосування різних форматів дебатів (наприклад, парламентські, академічні, проблемні) дозволяє розвивати різні аспекти критичного мислення та комунікативних навичок;
- підтримка адміністрації університету, надання приміщень, фінансування та заохочення викладачів до використання дебатів у навчальному процесі є важливими факторами успіху;
- запрошення експертів та практиків до участі в дебатах та дискусіях збагачує навчальний процес та надає студентам можливість отримати цінні знання та досвід (3).

Слід зазначити, що керівництво та адміністрація ПНПУ імені В.Г. Короленка та ННІМ створюють сприятливі умови для інтеграції європейського досвіду в навчальний процес, забезпечуючи підтримку міжнародної співпраці, обмін знаннями та впровадження інноваційних методик навчання, що сприяє підвищенню якості освіти та розвитку професійних компетентностей студентів, серед яких формування критичного мислення та комунікативних навичок.

Ректорка ПНПУ, професорка Марина Гриньова, виступає на підтримку організації та проведення міжнародних форумів для викладачів та студентів, таких як, наприклад, "MULTILINGUAL REALM – 2025", що є платформою для обміну досвідом та обговорення інноваційних методик навчання іноземних мов.

Адміністрація університету та інституту іноземних мов активно підтримує участь викладачів та студентів у міжнародних проєктах, таких як ERASMUS+, що передбачає мобільність та обмін досвідом з європейськими закладами освіти, а також сприяють організації та активній участі студентів у наукових конференціях, де вони мають можливість представляти свої дослідження, брати участь у дискусіях та розвивати навички академічного письма й публічних виступів.

Отже, участь у дебатах та дискусійних клубах має значний позитивний вплив на розвиток критичного мислення та комунікативних навичок студентів. Зокрема, ці форми навчальної діяльності сприяють:

- розвитку вміння аргументувати власну позицію;
- формуванню толерантного ставлення до інших думок;
- ефективній комунікації в умовах розбіжностей;
- розвитку навичок командної роботи;
- активізації пізнавальної діяльності.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу різних форматів дебатів на розвиток конкретних аспектів критичного мислення та комунікативних навичок, розробку методичних рекомендацій щодо інтеграції дебатів у навчальні курси різних дисциплін, а також оцінку ефективності впровадження європейського досвіду в українських університетах.

Список використаних джерел

1. Brookfield, S. D. Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. John Wiley & Sons, 2012. 304 p.
2. Freeley, A. J., Steinberg, D. L. Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making. Cengage Learning, 2009. 544 p.
3. Kennedy, R. In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking skills. Teaching of Psychology. 2007. Vol. 34, No. 1, P. 3-8.
4. Офіційний вебсайт Лейденського університету (Universiteit Leiden) URL: <https://www.universiteitleiden.nl>
5. Офіційний вебсайт Університету Оксфорд (University of Oxford) URL: <https://www.ox.ac.uk/>

**Сумик Мар'яна
Пилипчук Ніна**

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасна початкова освіта спрямована на всебічний розвиток дитини, у якому важливе місце посідає мистецьке виховання. Малювання в початковій школі – це не лише навчальна дисципліна, а простір для самовираження, розвитку емоційної сфери та формування естетичної культури дитини. В умовах Нової української школи педагог має не просто ознайомлювати учнів з техніками малювання, а створювати творче, психологічно комфортне середовище. Тому

професійна підготовка вчителя повинна включати опанування сучасних освітніх інновацій у галузі образотворчого мистецтва.

Поняття «інноваційна діяльність» увійшло у науковий обіг у 70-х роках XX століття спочатку стосовно економічної науки, а потім і до інших сфер життєдіяльності людини. Його трактування не обмежується тільки вузьким змістом, пов'язаним із поняттям «створення, впровадження та розповсюдження нового» (3, с. 12).

Освітні інновації – новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні, педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання тощо (1, с. 14).

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування (2, с. 141).

Вивчення методики образотворчого мистецтва показує, що інноваційне навчання охоплює:

- Цифрові інструменти для малювання

Робота з простими онлайн-редакторами: PaintZ, AutoDraw, Tux Paint, Paint.

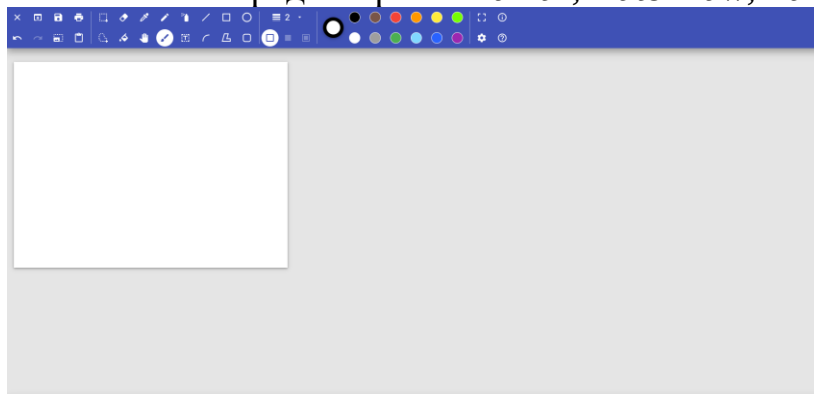


Рис.1. Інтерфейс PaintZ

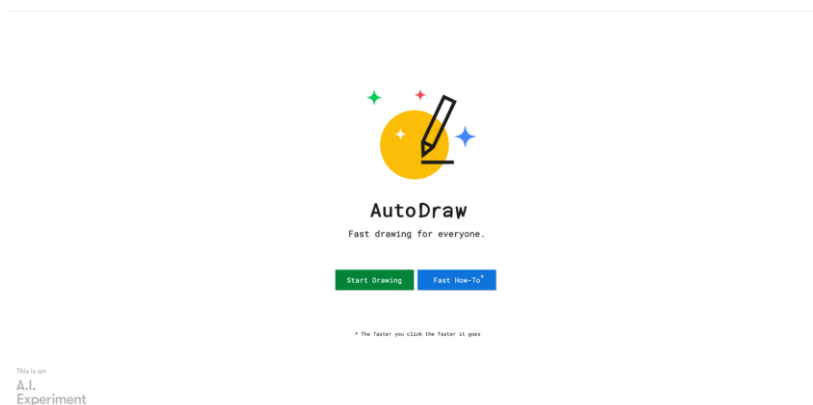


Рис.2. Інтерфейс AutoDraw

- Метод «візуального мислення» (Visual Thinking Strategies)

Обговорення мистецьких творів для розвитку мовлення й критичного мислення.

- Мультимедійні засоби

Використання відео, цифрових репродукцій, онлайн-галереї для ознайомлення з мистецтвом.

- Арттерапевтичні методи

Техніки, що сприяють емоційному розвантаженню через творчість.

- Проектна діяльність

Створення учнівських виставок, тематичних композицій.

Учитель має не лише навчити техніці, а й: розвивати образне мислення, підтримувати індивідуальний стиль дитини, створювати атмосферу свободи у творчості, організовувати колективні творчі проекти і формувати в учнів позитивне ставлення до мистецтва.

Інноваційне середовище для уроків малювання в початковій школі має передбачати:

- Доступ до різних матеріалів

Олівці, фарби, кольоровий папір, природні матеріали тощо.

- Використання візуальних опор

Репродукцій, відео фрагментів, покрокових інструкцій

- Гнучкість у плануванні

Можливість адаптувати теми відповідно до інтересів учнів

- Створювати портфоліо учнівських робіт для відстеження прогресу.

Сьогодні, професійне зростання вчителя не обмежується участю в курсах підвищення кваліфікації. Це постійний процес самонавчання, обміну досвіду та рефлексії.

Актуальні напрями професійного вдосконалення:

3. М'які навички (soft skills) - «м'які навички», що сприятимуть успішній комунікації майбутніх фахівців та досягненню професійного успіху (4, с. 14).

4. Цифрова компетентність

Знання й уміння працювати з онлайн-середовищами, цифровими платформами, розуміння принципів цифрової безпеки.

- Інклюзивна освіта

Педагог має знати, як адаптувати навчання до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

- Готовність до інновацій

Не боятися нового - один із найважливіших маркерів сучасного вчителя.

- Рефлексія

- Партнерство з батьками і громадою

Успішне впровадження освітніх інновацій неможливе без активної участі закладів вищої педагогічної освіти. Саме тут майбутні педагоги отримують

перший досвід роботи з інноваційними освітніми технологіями. Потрібне створення інноваційного освітнього середовища, що включає:

- Доступ до онлайн-курсів, вебінарів, тренінгів
- Коворкінг – простори, медіатеки, цифрові лабораторії
- Наставництво з боку досвічених педагогів
- Стимулювання творчої діяльності студентів у формі проєктів, стартапів.

Висновки. Інновації в образотворчому мистецтві дозволяють урізноманітнити уроки, зробити їх емоційно насиченими, пізнавальними та захопливими. Для майбутнього вчителя початкових класів це не лише можливість професійного вдосконалення, а й засіб виховання дітей як чуйних, творчих, відкритих до світу особистостей.

Список використаних джерел

1. Інноваційна розробка вчителя як засіб професійного зростання : інформаційно-методичний збірник / уклад.: І. В. Удовиченко, О. П. Сердюк, А. В. Метейко, О. В. Третьякова. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. 44 с.
2. Дубасенюк О. А. Інноваційні стратегії у професійно-педагогічній освіті. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/35843/1/%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%202022.pdf> (дата звернення: 26.05.2025)
3. Біляковська О. Інноваційна діяльність як основа професійного розвитку сучасного педагога. URL: <http://188.190.43.194:7980/jspui/bitstream/123456789/11343/1/010-%20%D0%91%D0%86%D0%9B%D0%AF%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%90.pdf> (дата звернення: 26.05.2025)
4. Повстин О. В., Козяр М. М., Вісник ЛДУБЖД «Інформаційні технології», №20, 2019. С. 120-130.

Тернієвська Євгенія Йосипівна

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Філологічна освіта традиційно ґрунтується на класичних підходах: лекції, семінари, аналіз літературних творів і традиційна робота з мовним матеріалом. Проте стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у ХХІ столітті вимагає переосмислення змісту й форм навчання у галузі філології. З одного боку, студенти сьогодні більше звикли до цифрових форматів отримання інформації, з іншого — суспільство потребує фахівців із розвиненими навичками критичного мислення, креативності та здатності діяти в умовах інформаційного перевантаження. Актуальність теми зумовлена необхідністю поєднати традиційні педагогічні цінності з інноваційними стратегіями, що дозволяють активізувати навчальний процес і зробити його більш адаптованим до потреб сучасних студентів-філологів.

Звідси метою статті є систематизація та аналіз основних інноваційних методів, які застосовуються у викладанні філологічних дисциплін, від цифрових технологій до інтерактивних ігрових підходів.

Поняття «інноваційний метод» у контексті педагогіки визначають як нову або значно модифіковану освітню технологію чи прийом, який спрямований на підвищення ефективності навчального процесу та якості знань (Чайка, 2014).

У філологічній освіті інноваційні методи класифікують за кількома критеріями (Куценко, 2021; Надутенко, 2023; Шелудченко, 2024):

За рівнем технологізації: використання цифрових платформ та онлайн-ресурсів (Moodle, Google Classroom, цифрові корпуси текстів); мультимедійні презентації, подкасти, відеолекції, відеоаналіз мовознавчих явищ;

За характером інтеракції: інтерактивні групові методи: дебати, рольові ігри, метод кейсів, проєктне навчання; індивідуальні інноваційні вправи: індивідуальні блоги, рефлексивні щоденники, онлайн-портфоліо;

За мотиваційним складником: гейміфікація навчального процесу: навчальні квести, вікторини, конкурси, що базуються на елементах гри; соціальні мережі й платформи для колаборації: створення студентських спільнот у Facebook, Telegram для обговорення літературних явищ, організація читального клубу онлайн.

Інноваційні методи у філологічній освіті орієнтовані на формування таких компетентностей, як мовленнєва комунікація та міжкультурна компетентність; критичне мислення та аналіз тексту; цифрова грамотність; самостійність і здатність до безперервного навчання; творчий підхід до вирішення лінгвістичних або літературознавчих завдань.

Схарактеризуємо основні інноваційні методи у викладанні філологічних дисциплін.

1. Використання освітніх онлайн-платформ. Онлайн-платформи, такі як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas, надають інструменти для створення дистанційного або змішаного формату навчання (blended learning). За допомогою таких платформ викладач може публікувати навчальні матеріали (лекції, статті, відео- та аудіоджерела), організовувати дискусійні форуми, де студенти обговорюють літературні твори або граматичні явища, а також проводити онлайн-тести, опитування, перевіряти завдання в електронному вигляді.

Популярність дистанційного навчання особливо зросла під час карантинних обмежень, що стимулювало активне введення цифрових інструментів до повсякденної практики викладача філології. Онлайн-ресурси також дозволяють формувати електронні корпуси текстів — їхній аналіз за допомогою спеціалізованих програм дає змогу вивчати частотність лексики, мовні колокації, пошукові запити в режимі реального часу. Згідно з даними аналітики, студенти, які регулярно використовують усі можливості Moodle, показують вищу мотивацію до самостійного опанування матеріалу та підготовки до занять (Надутенко, 2023).

2. *Мультимедійні засоби та ресурси.* Мультимедійні презентації, відеолекції, підкасти, інтерактивні вправи (з підсвічуванням лексичних одиниць, вбудованими тестами) значно урізноманітнюють освітній процес. Використання мультимедійних засобів не обмежується лише демонстрацією матеріалу: викладач може створювати авторські інтерактивні вправи з аудіо- та відеофрагментами, що стимулює розвиток аудіального та візуального сприйняття мови.

3. *Дебати та рольові ігри.* Метод дебатів передбачає розподіл студентів на команди, які відстоюють протилежні позиції з лінгвістичних або літературознавчих проблем: наприклад, «традиційний vs. інноваційний переклад», «мова як інструмент контролю vs. мова як засіб свободи». Такий підхід формує вміння аргументувати, аналізувати текстові джерела та вести дискусію в академічному стилі.

Рольові ігри передбачають імітацію реальних чи умовних ситуацій (наприклад, робота літературної агенції: студенти беруть на себе ролі автора, редактора, перекладача, критика). Це сприяє розвитку мовленнєвої креативності, вміння працювати в команді та знаходити компроміси. Застосування рольових ігор у викладанні літературознавства дозволяє занурити студентів у контекст епохи, коли творив письменник (Куценко, 2021).

4. *Метод кейсів.* Метод кейс-стаді (case study) широко використовується у бізнес-освіті, але ефективний також у філології. Кейс може охоплювати реальну ситуацію: наприклад, аналіз конкретного прикладу цензурування літературного твору, проблеми мовної політики, аналіз стилістичних рішень у сучасній публіцистиці. Студенти отримують кейс-опис проблемної ситуації, проводять дослідження (усні й письмові виступи), спільно виробляють рекомендації або вирішення (Johnson, 2009).

Ключовими елементами методики є представлення проблемної ситуації (текст, аудіо чи відео фрагмент), розподіл ролей та групова дискусія, а також презентація результатів та обговорення стратегій розв'язання. Цей підхід розвиває критичне мислення та комунікативні навички: студенти не лише аналізують тексти, але й «проживають» конкретні труднощі, пов'язані зі змістом чи мовною практикою.

5. *Сторітелінг як педагогічна стратегія.* Сторітелінг у філологічній освіті полягає у використанні оповідних структур: лекція, оформлена як «історія про формування літературного напрямку», або завдання створити власну розповідь за мотивами вивченого твору. Такий підхід сприяє глибинному запам'ятовуванню матеріалу та емоційному залученню студентів.

Сторітелінг також використовується в процесі формування власних креативних навичок: студенти створюють міні-новели, віртуальні блог-пости від імені літературних героїв, що розвиває зв'язок теорії з практикою.

6. *Проектне навчання.* Проектне навчання у філологічній галузі передбачає виконання студентами комплексних дослідницьких чи творчих завдань, які зазвичай тривають кілька тижнів або весь семестр. Проектне навчання розвиває

вміння планувати, досліджувати, аналізувати й презентувати результати. Воно поєднує теоретичні знання з практичними навичками роботи з джерелами, програмами для обробки тексту та цитат. Завдяки такому підходу студенти набувають досвіду організації наукового пошуку та підготовки публікацій (Johnson, 2009).

Успішна реалізація проєктів потребує ретельного планування, а саме чітко сформульованої теми та цілей, розподілу обов'язків у групі, використання електронних засобів спільної роботи (Google Docs, Trello, Miro, Padlet), а також проміжних етапів із зобов'язанням доповідей і звітів, що дозволяє коригувати хід роботи.

7. *Гейміфікація у філологічній освіті.* Гейміфікація — застосування ігрових елементів у неігрових контекстах — активно використовується для підвищення мотивації студентів. У філології використовуються: лінгвістичні квести (учасники виконують низку завдань із перекладу чи лінгвістичного аналізу, переходячи з рівня на рівень); вікторини з лідербордом (інтерактивні тести з моментальною перевіркою, де студенти змагаються за найвищий бал); симуляції мовних конференцій (наприклад, проведення «імпровізованого мовознавчого конгресу», де кожна група представляє свій напрямок досліджень); сертифікаційні бейджі: отримання віртуальних значків за успішне опанування теми, активну участь у дискусіях.

Гейміфікація спрямована на внутрішню мотивацію: ігрові елементи роблять навчання цікавішим, студент відчуває прогрес у реальному часі, що підвищує його залученість до процесу. За даними досліджень (Шелудченко, 2024), студенти, які брали участь у гейміфікованих активностях з англійської мови, демонстрували на 20-30 % вищий рівень залученості та кращі результати з лексики й граматики порівняно з контрольною групою.

Впровадження інноваційних методів має значні переваги, а саме:

Підвищення мотивації та залученості студентів — інтерактивні та гейміфіковані елементи формують цікавість до предмета, роблять процес навчання живим і динамічним (Шелудченко, 2024);

Розвиток критичного мислення — дебати, метод кейсів, проєктне навчання спонукають студентів аналізувати текст, шукати аргументи, робити висновки на основі реальних дискусій (Куценко, 2021; Johnson, 2009);

Набуття цифрових навичок — робота з електронними корпусами, онлайн-платформами й мультимедійними ресурсами формує у студентів компетентності, необхідні для дослідника XXI століття (Надутенко, 2023);

Співпраця між студентами — колективні проєкти і групові активності формують навички командної роботи, відповідальності за спільний результат.

Результати аналізу свідчать, що комбіноване використання цифрових технологій, інтерактивних методик, проєктного навчання та гейміфікації забезпечує синергію, що сприяє більш комплексному розвитку ключових компетентностей студентів-філологів. Зокрема, цифрові платформи й мультимедійні ресурси створюють можливості для гнучкого гібридного формату

навчання (blended learning), водночас інтерактивні методи формують вміння аналізувати тексти, аргументовано висловлювати думки та співпрацювати у команді.

На прикладі практичного використання платформи Moodle, проведення дебатів і проєктів видно, що найефективнішим є поетапне впровадження: спочатку — ознайомлення студентів із цифровими інструментами, потім — впровадження інтерактивних форм і завершення — реалізація проєктного завдання. Такий поступовий підхід знижує опірність до змін і дає змогу викладачам накопичувати досвід створення інформаційних матеріалів.

Отже, інноваційні методи у філологічній освіті мають бути комплексними. Найбільш ефективною є комбінація цифрових технологій, інтерактивних підходів, проєктного навчання та гейміфікації. Створення мотиваційних механізмів (сертифікати, бейджі, рейтинги) підвищує залученість студентів, а гнучкість розкладу дозволяє поєднувати офлайн- і онлайн-активності. Водночас створення освітніх портфоліо викладачів, що документують успішні кейси впровадження інноваційних методик, сприятиме обміну досвідом між різними освітніми закладами.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на аналіз довгострокового впливу інноваційних методів на професійну успішність випускників-філологів, а саме визначення того, наскільки навички, здобуті в університеті за допомогою цифрових і інтерактивних технологій, відповідають вимогам сучасного ринку праці (перекладачі, редактори, контент-менеджери, викладачі іноземних мов).

Список використаних джерел

1. Куценко Т.І. Трансформація методів навчання іноземної мови в сучасних закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 39. С. 167-170.
2. Надутенко М., Надутенко М., Семенов О. Філологія та цифрові технології ІКТ у викладанні філологічних дисциплін. *Волинська філологічна: текст і контекст*. 2023. № 34. С. 7-26.
3. Чайка В., Петрова Н. Інтелектуальна культура вчителя як фактор інновацій у педагогічній діяльності: монографія. Тернопіль: ТНПУ, 2014. 308 с.
4. Шелудченко С.Б., Корень А.М. Інструменти гейміфікації як мотиватор при навчанні англійської мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 44-50.
5. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. Cooperation in the Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 2009. 328 p.

**Турубарова Анастасія Володимирівна
Великжаніна Дар'я Василівна**

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСЛЕННЯ ЗРОСТАННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

В умовах воєнного стану в Україні нерідко між учасниками освітнього процесу виникають складності у взаємодії, тому все більшої значущості набуває внутрішня установка педагога на розвиток – мислення зростання.

Концепція мислення зростання американської дослідниці К. Двек в психолого-педагогічній науці розглядається як психологічна основа успішного професійного становлення педагога. Педагоги з мисленням зростання проявляють наполегливість, емоційну стабільність, здатність до рефлексії, що позитивно впливає на їх професійний розвиток та якість освітнього процесу. Попри високий рівень уваги зарубіжних науковців до цієї теми, в українській науці освітній потенціал мислення зростання залишається недостатньо дослідженим, особливо в контексті професійного розвитку педагогів. Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою в оновленні підходів до професійного зростання педагогів, посиленні їхньої психологічної готовності до змін в сучасному освітньому процесі.

Мислення зростання (growth mindset) – це переконання, згідно з яким людина може розвивати свої навички за допомогою навчання, наполегливості та мотивації. Протилежним явищем є переконання, що кожна людина має певний інтелект та/або талант, які є незмінні протягом життя – фіксоване мислення (fixed mindset). Педагоги з мисленням зростання сприймають особисті риси та стилі викладання як змінні), а педагоги з фіксованим мисленням, вважають ці характеристики незмінними (Jianyu, Shisir, Yan, Moldobaeva, 2023).

Основні відмінності між мисленням зростання та фіксованим мисленням представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Відмінності між мисленням зростання та фіксованим мисленням (за К. Двек)

Фіксоване мислення	Мислення зростання
Інтелект і талант є вродженими. Зусилля не мають сенсу, тому що те, на що людина здатна, неможливо змінити.	Інтелект і талант динамічні, їх можна розвивати. Те, з чим людина народилася, є лише відправною точкою, з якої вона може розвиватися, докладаючи зусилля і ставлячись до справи відповідально.
Прагнути – значить не мати таланту. Оскільки талант є вродженим, немає сенсу докладати зусиль. Прагнуть ті, хто не народився з талантом, і виникає страх спробувати і не отримати його. Це може означати, що талант насправді не є таким.	Прагнення до нових викликів. Люди з мисленням зростання приймають виклики та відкривають для себе невідоме, адже це унікальна можливість для навчання.
Неприятність до критики або зворотного зв'язку. Судження здаються напористими для людей з фіксованим мисленням, оскільки вони не розглядають можливість покращення власних здібностей.	Бути відкритим до зворотного зв'язку. Зворотній зв'язок – це не осуд, а можливість для навчання та вдосконалення. Невдача – це можливість для навчання. Хоча помилятися боляче, але це спосіб вчитися, і невдача не визначає сутність людини.
Успіх інших – це загроза. Люди з фіксованим мисленням швидко відчувають, що їх засуджують. Вони конкурують, а не співпрацюють, оточуючі люди здаються їм загрозою.	Зосередитися на процесі, а не на результаті. Люди з мисленням зростання віддають перевагу навчанню. Вони наважуються пробувати нове і не бояться робити помилки.

Концепція мислення зростання як міждисциплінарна парадигма розглядається в системі таких теорій розвитку особистості, як теорія самодетермінації, концепція позитивної психології та рефлексивна педагогіка.

Теорія самодетермінації, засновниками якої є американські психологи Едвард Десі та Річард Райан, описує мотивацію людини як внутрішньо зумовлену наступними потребами: автономія, тобто бажання бути джерелом власної діяльності, діяти за власною волею; компетентність, тобто прагнення досягати результатів, бути ефективним і розвивати свої навички; соціальна залученість, тобто потреба у значущих стосунках та приналежності до спільноти.

Педагоги з таким типом мислення більше довіряють собі, самостійно шукають рішення. Вони впевнені у можливості власного професійного розвитку, що підвищує відчуття компетентності. Їх відкритість до взаємодії створює позитивне соціальне середовище у колективі.

Концепція позитивної психології, заснована на ідеях Мартіна Селігмана, фокусується на розвитку позитивних якостей, ресурсів і сильних сторін особистості, а саме: наявність оптимізму та витривалості; розвиток таких якостей характеру, як чесність, допитливість, вдячність; практика «позитивного зворотного зв'язку» та подолання фокусу на невдачах, тобто надавати іншим (або собі) конструктивний відгук та бачити в невдачах можливості для росту.

Мислення зростання в позитивній психології фокусується на потенціалі людини, а не на її межах; стимулює позитивне сприйняття труднощів. Педагоги з таким мисленням створюють підтримувальне середовище, де учень не боїться освітніх невдач.

Рефлексивна педагогіка, що розвинена в працях Джона Д'юї та Дональда Шона, підкреслює важливість рефлексії як безперервного процесу осмислення досвіду педагога через:

- аналіз власних уроків, дій, стратегій;
- постійне переосмислення педагогічних цінностей;
- готовність змінюватися й оновлювати методики та прийоми.

В межах цієї концепції мислення зростання педагога розглядається як стимул визнання змінності й власного розвитку як професіонала; заохочує ставитися до себе не як до «готового фахівця», а як до фахівця, який постійно вчиться та отримує нові компетентності.

Результати ряду зарубіжних досліджень (Zeng, Chen, Cheung, Peng, 2019) виявили, що мислення зростання у педагогів позитивно й безпосередньо пов'язане з рівнем їх наполегливості. Педагоги, які вірять у можливість розвитку когнітивних навичок і компетентностей завдяки зусиллям, менш схильні до зовнішнього контролю й демонструють високу автономію, самомотивацію та орієнтацію на мету. Вони з більшою ймовірністю наполегливо долають труднощі й не відмовляються від важливих цілей попри зовнішні перешкоди. Педагоги з високим рівнем наполегливості, як правило, мають сильну мотивацію до досягнення професійних цілей, демонструють стійкість до труднощів і менше піддаються професійному вигоранню. Такі педагоги відчувають сенс у своїй

діяльності, що сприяє їхньому професійному успіху. Також вони краще контролюють свої емоції, використовують адаптивні стратегії й демонструють емоційну стабільність.

Для глибшого розуміння сутності мислення зростання, розглянемо основні механізми його впливу на професійний розвиток педагога та якість освітнього процесу.

1. Когнітивний механізм мислення зростання проявляється у ставленні педагога до навчання та самоусвідомлення власного потенціалу та професійних можливостей. Розглядаючи нові знання не як загрозу власній компетентності, а як цінний ресурс для подальшого розвитку. Він активно використовує метапізнання, тобто здатність мислити про власне мислення. Крім того, такий педагог постійно розвиває навички самонавчання, зокрема планування, самоаналіз та самоконтроль.

2. Мотиваційний механізм мислення зростання передбачає домінування внутрішньої мотивації над зовнішніми стимулами, такими як премії чи рейтинги. Він формує орієнтацію педагога на цінність самого процесу навчання, а не лише на його результати. Такий підхід, заснований на вірі в можливість розвитку власного потенціалу, сприяє ефективному подоланню труднощів та знижує ризик професійного вигорання.

3. Емоційно-вольовий механізм передбачає формування здатності педагога до саморегуляції емоцій, особливо в умовах складних освітніх ситуацій. Витривалість і наполегливість стають ключовими характеристиками професійної поведінки, сприяючи ефективності у педагогічній практиці, зростає толерантність до невдач.

4. Соціально-комунікативний механізм мислення зростання сприяє формуванню позитивної професійної взаємодії між колегами. У результаті знижується рівень конкуренції та посилюється співпраця. Педагоги виявляють більшу відкритість до конструктивної критики, активно ініціюють обговорення педагогічного досвіду. Водночас розвиваються навички емпатійного слухання та надання ефективного зворотного зв'язку, що позитивно впливає на взаємини зі всіма учасниками освітнього процесу.

5. Професійно-рефлексивний механізм мислення зростання передбачає систематичну рефлексію педагогом власної діяльності, що сприяє глибшому усвідомленню сильних і слабких сторін. Такий підхід забезпечує здатність до переосмислення цілей, гнучкого коригування підходів, способів та прийомів навчання відповідно до потреб учнів. Формується компетентність до самооцінки та самокорекції, що є складовою професійної зрілості педагога.

Таким чином, мислення зростання виступає ключовою особистісною установкою, що сприяє професійному становленню педагога в умовах сучасного освітнього процесу. Міждисциплінарний характер цього феномена розкривається через інтеграцію ідей теорії самодетермінації, позитивної психології та рефлексивної педагогіки. Педагоги з мисленням зростання демонструють високу мотивацію до розвитку, здатність долати труднощі,

автономію, емоційну стабільність та витривалість. Це знижує ризик професійного вигорання та підвищує ефективність освітнього процесу.

Механізми впливу мислення зростання мають комплексний і взаємопов'язаний характер. Когнітивний механізм забезпечує усвідомлення власного потенціалу. Мотиваційний – формує внутрішню орієнтацію педагога на процес навчання, а не лише на кінцевий результат. Емоційно-вольовий механізм сприяє розвитку стійкості до труднощів та формуванню толерантності до невдач. Соціально-комунікативний – забезпечує відкритість до співпраці з колегами, учнями та іншими учасниками освітнього процесу. Професійно-рефлексивний механізм активізує готовність до постійного вдосконалення власної педагогічної практики. Формування мислення зростання у педагогів дозволить не лише підвищити якість освітнього процесу, а й посилити їхню особистісну стійкість в умовах невизначеності та професійних викликів.

Список використаних джерел

1. Jianyu H., Shisir I., Yan Y., Moldobaeva A. Exploring the relationship between teacher growth mindset, grit, mindfulness, and EFL teachers' well-being. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1241335.
2. Zeng, G., Chen, X., Cheung, H. Y., Peng, K. Teachers' Growth Mindset and Work Engagement in the Chinese Educational Context: Well-Being and Perseverance of Effort as Mediators. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00839>.

Федоренко Андрій Андрійович
Пінчук Ірина Олександрівна

ЗМІСТ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАСКРІЗНИХ УМІНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах реалізації ідей Нової української школи актуалізується потреба у формуванні наскрізних умінь (soft skills), які забезпечують цілісний розвиток молодших школярів, їхню життєву компетентність та адаптивність до соціокультурного середовища (Савченко, 2019; Овчарук, 2020). Особливо сприятливим середовищем для розвитку таких навичок виступають заклади позашкільної освіти, що дозволяють реалізовувати діяльнісний, особистіснозорієнтований та інтегративний підходи (Гуревич, 2021).

До наскрізних умінь у сучасному розумінні належать критичне мислення, креативність, комунікація, співпраця, емоційний інтелект, самоорганізація, гнучкість мислення, що, згідно з Рекомендаціями Ради Європи (2018), є ключовими для освіти XXI століття (Council of the European Union, 2018). Українські вчені також відзначають важливість раннього формування таких навичок, що зумовлено сенситивністю молодшого шкільного віку до морального виховання, розвитку емпатії, соціальної взаємодії (Кондратюк, 2023; Ткаченко, 2020).

Позашкільна освіта характеризується добровільністю участі, варіативністю форм роботи та партнерською взаємодією, що створює простір для вільного розвитку особистості. Гуртки, секції, творчі об'єднання сприяють формуванню соціальної активності, відповідальності, здатності до командної роботи, що є фундаментом soft skills (Чиж, 2023).

Методика формування наскрізних умінь у позашкільних закладах ґрунтується на таких принципах:– особистісно зорієнтований підхід;– суб'єкт-суб'єктна взаємодія;– принцип діяльності та співтворчості.

Серед методів, що показали ефективність у практиці, виділяють: проєктну діяльність; кейс-методи; командні ігри; тренінги емоційної грамотності; фасилітаційні сесії; артпрактики, театральні техніки (Синельникова, 2022).

До інноваційних технологій формування soft skills належать: технологія розвитку критичного мислення; гейміфікація; тренінги емоційно-комунікативної взаємодії; технології соціального проєктування; STEM та STEAM-підхід як інструменти розвитку креативності та інженерного мислення (Гусєва, 2023).

У центрі методики – педагог як фасилітатор, наставник і партнер, який не нав'язує, а стимулює рефлексію, самостійність, відкритість дитини. Оцінювання формується на основі формувального підходу з використанням таких інструментів: щоденники успіху; самооцінювання, взаємооцінювання; спостереження; індивідуальні портфоліо.

Рівні сформованості наскрізних умінь визначаються за такими ознаками:

Початковий – виявляє інтерес, потребує постійної підтримки, бере участь у діяльності епізодично.

Середній – володіє окремими вміннями, демонструє часткову самостійність.

Високий – проявляє ініціативу, лідерські якості, критичність і креативність у нових ситуаціях.

Таким чином, позашкільна освіта є важливим простором для становлення наскрізних умінь молодших школярів. Її потенціал слід цілеспрямовано реалізовувати через упровадження науково обґрунтованої методики, що враховує вікові, психологічні та соціокультурні особливості дітей.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р. С. Позашкільна освіта в контексті формування ключових компетентностей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 5 (88). С. 19–23.
2. Кондратюк С. В. Розвиток емоційного інтелекту як складова формування наскрізних умінь учнів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2023. № 2. С. 33–38.
3. Овчарук О. В. Формування наскрізних умінь учнів в умовах реалізації компетентнісного підходу. *Теорія і практика управління освітою*. 2020. № 2. URL: <https://repository.edufuture.biz>
4. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у початковій школі: теорія і практика : монографія. Київ : Літера ЛТД, 2019. 256 с.
5. Council of the European Union. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 2018. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>

ІНТЕГРАЦІЯ STEAM-ПІДХОДУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна система освіти зазнає постійних трансформацій, зумовлених динамічним розвитком технологій, актуальними запитами ринку праці та потребою впровадження особистісно орієнтованих підходів до навчання. Від сучасного педагога вимагається не лише ґрунтовне володіння фаховими знаннями, але й здатність до міждисциплінарної співпраці, формування критичного мислення, прояву творчості та адаптивності. За цих умов особливого значення набуває використання STEAM-підходу, який передбачає інтеграцію різних дисциплін з акцентом на практичне застосування знань.

У пункті 10 статті 18 Закону України «Про освіту» зазначено, що професійний розвиток – це безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної [4, с. 4]. У розвитку професійної майстерності стає у нагоді інтеграція STEM-підходів. Аббревіатура STEM була запропонована у 2001 році американським біологом Джудіт Ламарі і включає в себе назви дисциплін, які вважаються життєво важливими для процвітання країни:

1. Science – наука.
2. Technology – технологія.
3. Engineering – інжиніринг.
4. Mathematics – математика [2].

Виділяють наступні основні принципи STEM:

1. Методологія STEM базується на проектному підході, запозиченому з ІТ-сектору та популяризації науки серед школярів.
2. Підхід STEM розглядає всі явища зовнішнього світу цілісно, не розбиваючи їх на фізичні, біологічні та математичні елементи. Це дозволяє інтегрувати знання, накопичені в різних дисциплінах.
3. На відміну від шкільної програми, де діти спочатку вивчають теорію, а потім застосовують її на практиці, STEM-освіта починається з конкретних проектів [1].

Сучасний педагог в умова STEM-освіти стає не лише джерелом знань, а:

1. Організатором навчального середовища.
2. Фасилітатором творчої діяльності.
3. Наставником у проектній роботі.
4. Прикладом постійного професійного вдосконалення.

Щоб організувати STEAM-урок, педагог має вміти поєднувати предмети, володіти цифровими технологіями, заохочувати молодших школярів до досліджень і співпраці.

Інтеграція STEAM-підходу змушує вчителя виходити за межі традиційної методики й активно розвивати такі складові професійної майстерності:

1. Дидактичну компетентність — адаптація методів викладання до міждисциплінарного навчання.
2. Методичну гнучкість — уміння поєднувати різні навчальні галузі, проекти, інструменти.
3. Цифрову грамотність — використання технологій, платформ, робототехніки, 3D-моделювання тощо.
4. Креативність і відкритість до інновацій — пошук нестандартних рішень у навчанні.
5. Комунікативність і співпраця — робота в команді з колегами, інтеграція спільних проєктів.

У сучасній освіті використовують різноманітні форми інтегрованого навчання — проєкти, дослідження, роботу з цифровими пристроями, що поєднують знання з різних галузей і сприяють розвитку практичних умінь, аналітичного мислення та пізнавальної активності школярів. Їх застосування дозволяє поєднувати знання з різних галузей і спрямоване на розвиток практичних навичок, аналітичного мислення та вміння працювати з інформацією. Такі форми роботи активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти, мотивують до навчання та допомагають побачити, як знання використовуються у реальному житті.

Серед методів STEM/STEAM-навчання, які використовують вчителі виділяють:

1. Проєктне навчання. Метод заохочує школярів опановувати навички та застосовувати знання під час дослідження та пошуку вирішення певного завдання. Роль педагога контролювати процес реалізації проєкту від початку до завершення [3, с. 88].
2. Використання методу проблемного навчання надає можливість спробувати свої знання та навички для розв'язання реальних проблем або завдань, із активним залученням до пошуку інформації, аналізу, критичного мислення, співпраці та прийняття рішень [3, с. 89].
3. Навчання на основі запитів (Inquiry-Based Learning). Головною метою цього методу є підкреслення ролі молодших школярів в процесі навчання та надання можливості ставити багато запитань. Місія педагога полягає в тому, щоб викликати цікавість і спонукати своїми відповідями до роздумів [3, с. 89].
4. Адаптивне навчання. Головною метою якого є врахування індивідуальних особливостей дитини в освітньому процесі. Особливістю використання такого методу в STEM/STEAM-підході постає активне використання технологій, ІІІ, творчості для індивідуалізації навчання [3, с. 89].

5. Дизайн-мислення (Design Thinking) – це підхід до розв’язання проблем, що базується на процесі творчого мислення та співпраці. Для впровадження цього методу застосовують такі кроки: розуміння проблеми, дослідження, формулювання, генерація ідей, прототипування, тестування та зворотній зв’язок, ітерація та вдосконалення, реалізація та оцінка [3, с. 89].

6. Гейміфікація – це використання елементів і принципів гри в неігрових контекстах, таких, як освіта, із метою залучення та мотивації дітей. В освіті STEM/STEAM-гейміфікацію можна застосовувати для покращення мотивації, підвищення зацікавленості, стимулювання співпраці та розвитку STEAM-компетентностей [3, с. 90].

7. Віртуальні середовища або симуляції для навчання STEM/STEAM забезпечують використання віртуальної реальності (VR) або інтерактивних ігор, де діти початкової школи можуть випробувати практичні навички чи розв’язувати реальні проблеми STEM/STEAM-спрямування [3, с. 91].

8. Змішане навчання (Blended Learning) – це підхід до навчання, який поєднує традиційне навчання в класі з використанням технологій і онлайн-ресурсів. Цей підхід може бути дуже ефективним для поліпшення STEM/STEAM-освіти, забезпечення індивідуалізації та розвитку навичок самостійного навчання дітей [3, с. 92].

9. Дослідницьке навчання є невіддільною складовою STEM/STEAM-освіти, що дозволяє здобувачам освіти не просто пасивно отримувати знання, а активно їх здобувати, досліджуючи, експериментуючи та розв’язуючи реальні проблеми. Школярі отримують можливість відчувати себе науковцями, інженерами, винахідниками і творцями [3, с. 97].

10. Інженерний метод є важливим компонентом STEM/STEAM-освіти, що поєднує наукові, технологічні, інженерні та математичні аспекти для розв’язання проблем і розробки нових ідей [3, с. 98].

11. Науковий метод – важлива складова частина STEM/STEAM-навчання, його використання сприяє розвитку наукового мислення, дослідницьких навичок та критичного аналізу [3, с. 99].

Ці методики допомагають формувати у здобувачів освіти самостійність, аналітичне мислення, здатність до співпраці та враховують їхні індивідуальні потреби.

Інтеграція STEAM-підходу в освітній процес є не просто сучасним трендом, а життєвою необхідністю, що кардинально впливає на розвиток професійної майстерності вчителя. Цей підхід трансформує традиційну роль педагога, перетворюючи його з ретранслятора знань на фасилітатора, наставника та натхненника.

Впровадження такого підходу вимагає від учителя постійного саморозвитку та опанування нових методик. Він має вміти не лише інтегрувати знання з різних галузей (наука, технологія, інженерія, мистецтво, математика), а й розвивати у здобувачів освіти критичне мислення, креативність, навички командної роботи та розв’язання проблем. Це спонукає педагога до пошуку

нестандартних рішень, використання сучасних технологій, а також до проектування навчального процесу таким чином, щоб він був максимально практичним, дослідницьким та орієнтованим на реальні життєві ситуації.

Таким чином, STEAM-підхід не лише готує здобувачів освіти до викликів XXI століття, а й створює унікальне середовище для професійного зростання вчителя. Він сприяє формуванню гнучкого, інноваційного та конкурентоспроможного педагога, який здатен ефективно працювати в умовах постійних змін та надихати своїх молодших школярів на досягнення високих результатів. Фактично, саме завдяки інтеграції STEAM учитель отримує потужний імпульс для вдосконалення власної майстерності, що зрештою позитивно позначається на якості всієї освітньої системи.

Список використаних джерел

1. Патрикеева О. Актуальність запровадження STEM-навчання в Україні. *Інформаційний збірник для директорів школи та завідуючого дитячим садочком*. 2016. № 17–18. С. 53–57.
2. Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer <https://sgp.fas.org/crs/misc/R42642.pdf> (дата звернення: 09.01.2024)
3. STEAM-освіта: від теорії до практики : методичний посібник. Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко., І. М. Шевченко. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 127 с.
4. STEM-освіта. Професійний розвиток педагога: збірник спецкурсів. О. В. Коршунова, Н. І. Гущина, І. П. Василяшко, О. О. Патрикеева. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2018. 80 с.

Шевчук Павло Вікторович
Соє Олена Миколаївна
Ковтонюк Мар'яна Михайлівна

ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ТА МАТЕМАТИКИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивною цифровізацією та інтеграцією новітніх технологій у закладах освіти, оновленням освітніх стандартів і зміною ролі вчителя у навчальному процесі. Особливої уваги вимагає діяльність вчителя інформатики, адже саме він є ініціатором інновацій в освітньому середовищі (Шевчук, Соє, 2024). Водночас сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням вимог до якості математичної освіти. У зв'язку з цим, особливого значення набуває професійна підготовка вчителя математики, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах динамічних змін (Ковтонюк, Соє, 2025). У цьому контексті постає потреба у новій моделі професійного розвитку, яка не базується на одноразових курсах, а реалізується у формі індивідуальної освітньої траєкторії. Складність формування такої траєкторії полягає в необхідності врахування

різних складових: особистісних потреб педагога, зовнішніх нормативних вимог (професійний стандарт), ресурсного забезпечення освітнього закладу та динаміки змін цифрового середовища. Актуальність проблеми підтверджується також наявністю європейських і національних ініціатив щодо розвитку цифрової компетентності педагогів (Морзе, Семеріков, 2020).

Поняття індивідуальної траєкторії передбачає не просто сукупність заходів із підвищення кваліфікації, а цілісну освітню стратегію, орієнтовану на довгостроковий результат. У педагогічній науці вона спирається на концепції персоналізованого навчання, рефлексивної педагогіки та агентного підходу. Системний підхід дозволяє поєднати ці ідеї в єдину структурно-функціональну модель. До основних компонентів індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики належать:

- цільовий (визначення особистісно значущих цілей);
- діагностичний (оцінка рівня професійних компетентностей);
- змістово-проектувальний (розробка програми дій);
- організаційно-ресурсний (визначення доступних ресурсів);
- рефлексивно-коригувальний (моніторинг і оновлення траєкторії);
- результативно-аналітичний (оцінка ефективності та впливу на якість викладання).

У таблиці 1 подано коротку характеристику цих компонентів.

Таблиця 1

**Структурні компоненти індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики
(за матеріалами Сисосва, 2019)**

Компонент	Змістова характеристика
Цільовий	Формування індивідуальних цілей розвитку відповідно до стандарту і самооцінки
Діагностичний	Визначення стартових позицій і потреб через тести, анкетування, самоаналіз
Змістово-проектувальний	Підбір форм навчання, план дій, очікувані результати
Ресурсний	Наявність кадрових, інформаційних, технологічних ресурсів
Рефлексивний	Самооцінка, моніторинг проміжних результатів, корекція цілей
Аналітичний	Фіксація досягнень, формалізація результатів (портфоліо, сертифікати)

Для підтримки індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики використовуються такі сервіси: Google Classroom, Moodle, Prometheus, платформи для електронного портфоліо (Mahara, Padlet), системи онлайн-моніторингу (Classtime, Google Forms). Вони забезпечують доступ до контенту, фіксацію прогресу, взаємодію з наставниками, гнучкість та автономію. Отже, використання інформаційних систем, що забезпечують індивідуалізацію освітніх траєкторій, є важливим напрямом модернізації процесу підвищення кваліфікації педагогів. Це дозволяє адаптувати навчання до

потреб сучасного інформаційного суспільства та створює умови для більш ефективного професійного зростання вчителів інформатики та математики (Шевчук, Соя, 2024).

Оцінювання ефективності реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога може здійснюватись за такими критеріями (Савченко, 2021): зростання рівня предметних і цифрових компетентностей; участь у сертифікаційних програмах; впровадження нових ІТ-інструментів у навчання; підвищення самооцінки та мотивації до навчання; відгуки колег, керівництва, учнів (опосередковано).

Важливою умовою ефективного функціонування індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики є наявність підтримувального освітнього середовища. Адміністрація закладу освіти має забезпечити організаційні та мотиваційні механізми: наприклад, створення внутрішніх програм менторства, заохочення участі вчителів у конкурсах, впровадження електронних систем обліку професійного розвитку. Сприяє цьому і політика інституційного супроводу, коли заклад не нав'язує обов'язкові форми навчання, а пропонує вибір на основі аналізу потреб (Сисоєва, 2019). Це дозволяє уникнути формального підходу до атестації та замінити її на ціннісний розвиток професійного потенціалу.

Індивідуальна траєкторія має не лише внутрішню логіку, а й зовнішнє нормативне обґрунтування. Зокрема, в Україні впроваджено професійний стандарт вчителя (2020), який передбачає самостійне планування та реалізацію професійного зростання. Також у концепції «Нова українська школа» підкреслюється важливість педагогічної автономії та академічної свободи, що є фундаментом для індивідуального розвитку. Важливу роль відіграють і вимоги Державної служби якості освіти щодо системи внутрішнього забезпечення якості, де професійне зростання педагогів розглядається як один із ключових індикаторів ефективності закладу освіти.

Одним із перспективних рішень для реалізації індивідуалізованого підходу до професійного розвитку педагогів є розробка моделей, які базуються на використанні інформаційних систем і баз даних для автоматизації процесів професійного розвитку (Шевчук, Соя, 2025). Практична реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики в умовах закладу загальної середньої освіти можлива за допомогою створення локальної інформаційної системи в середовищі Microsoft Access. Застосування системного підходу передбачає структуроване відображення всіх компонентів моделі: особистих цілей, рівня наявних компетентностей, плану розвитку, ресурсу (курси, тренінги), очікуваних результатів та механізмів зворотного зв'язку (рис. 1).

СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ У MS ACCESS

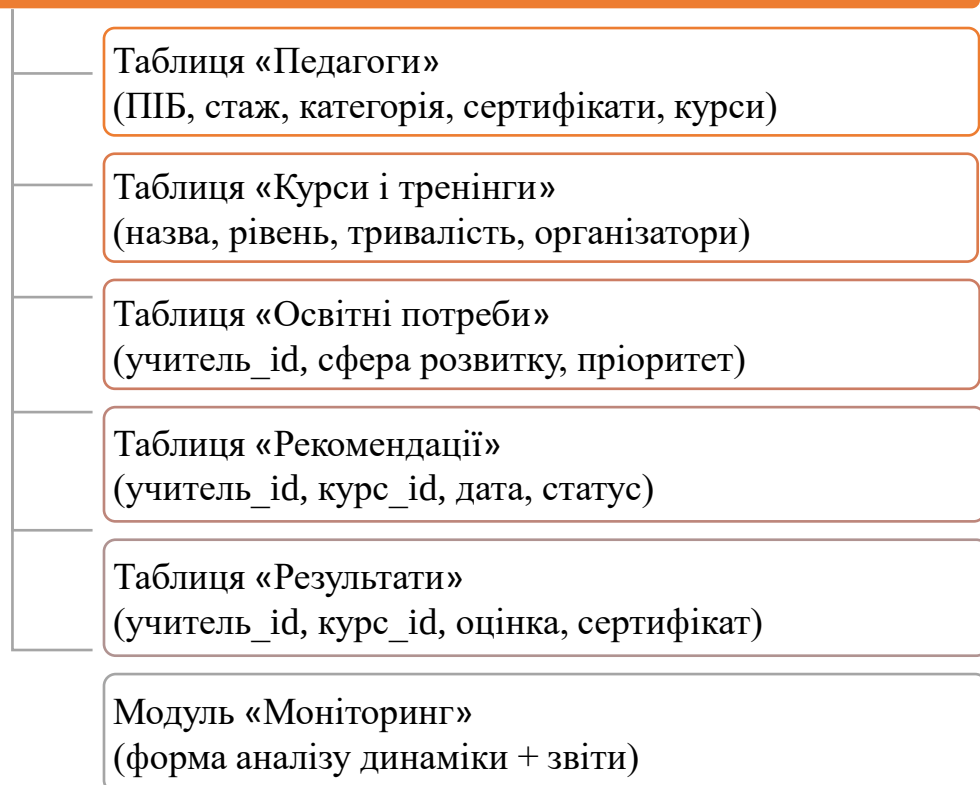


Рис.1. Система професійного розвитку вчителя інформатики та математики, побудована на базі MS Access

Система дозволяє формувати індивідуальні звіти, динамічні запити для моніторингу прогресу та виявлення пріоритетних напрямів розвитку педагога. Завдяки формам користувачі (вчителі, адміністратори) можуть зручно вводити дані про свої освітні запити, проходження курсів і отримані сертифікати. Таким чином, Access виступає не лише інструментом зберігання, а й аналітичним засобом управління професійною траєкторією вчителя інформатики та математики.

Отже, запропонована системна модель індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики та математики дозволяє забезпечити ефективне, адаптивне й рефлексивне управління освітнім зростанням. Її ключовою перевагою є поєднання ініціативи самого педагога з інституційною підтримкою та цифровими можливостями. Навчання в університеті створює фундамент, надає необхідні знання та навички, але подальший розвиток вчителя інформатики та математики залежить від нього самого, його прагнення до самовдосконалення та професійного зростання.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на емпіричному тестуванні моделі в закладах освіти різних типів та її інтеграції в інституційні програми підвищення кваліфікації вчителів інформатики та математики, розробка та впровадження в освітній процес університету інтегрованих програм

підготовки педагогів, дослідження впливу різних чинників на ефективність цього процесу. З огляду на стрімкі зміни в освітньому середовищі важливо продовжити дослідження впливу інноваційних технологій на підготовку вчителів інформатики та математики та розробити рекомендації для вдосконалення навчальних програм педагогічних університетів (Ковтонюк, Соя, 2025).

Список використаних джерел

1. Морзе Н., Семеріков С. Цифрова компетентність сучасного вчителя: досвід впровадження в Україні. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2020. № 3. С. 3–11.
2. Савченко О. Я. Теоретико-методичні засади професійного розвитку вчителя: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2021. 212 с.
3. Сисоєва С. О. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку педагога: методологія та практика реалізації. *Освітній дискурс*. 2019. № 3–4. С. 10–17.
4. Ковтонюк М. М., Соя О. М. Інноваційні підходи до формування методичної культури майбутнього викладача математики в освітньому середовищі університету. *Математика в сучасному технічному університеті* : матеріали Десятої міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 20–21 лютого 2025 р. Київ, 2025. С. 179–183.
5. Шевчук П., Соя О. Моделювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителя інформатики. *Проблеми та інновації в математичній, цифровій, природничій і професійній освіті* : матеріали XVIII-ї Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., м. Кропивницький, 20–27 листоп. 2024 р. Кропивницький, 2024. С. 101–103.

Шумська Ольга Олександрівна

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У вітчизняній системі вищої освіти спостерігається тенденція зростання кількості здобувачів освіти із порушеннями розвитку, що визначає необхідність нагального вирішення проблеми інтеграції та соціальної адаптації осіб з обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами в освітнє середовище ЗВО. У зв'язку з цим у державних нормативних документах наголошується на необхідності особливої уваги до забезпечення доступності якісної освіти та створення умов для успішної соціалізації учнівської молоді з особливими освітніми потребами, тобто осіб, які мають недоліки у фізичному та (або) психічному розвитку.

Найважливіше завдання закладів освіти – організувати процес навчання, в якому передбачені постановка адекватних цілей і ліквідація різних бар'єрів, найбільша підтримка для всіх здобувачів освіти і максимальне розкриття потенціалу кожного, адже інклюзія – це повне включення молодих людей з різними можливостями у всі аспекти життя закладу освіти, які доступні їх «звичайним» одноліткам. Сучасна закордонна практика показує, що для осіб з обмеженими можливостями, що не мають порушень інтелекту, можна створювати спеціальні освітні умови та спеціальне середовище життєдіяльності, які

знімають бар'єри та обмеження для цих людей у здобутті вищої та середньої спеціальної освіти (Іванова, 2019). Це може бути спеціальне переобладнання міського середовища, спеціальні та реабілітаційні програми, наявність асистентів, наявність сурдоперекладу, можливість користуватися звуковими приставками та записуючими пристроями, обладнання приміщень пандусами та іншими пристосуваннями тощо. Особи з обмеженою працездатністю матимуть у цьому разі справді рівні з іншими здобувачами можливості освіти та подальшої трудової діяльності.

З огляду на ті чи інші психофізичні порушення, кожен здобувач освіти з обмеженими можливостями має особливі освітні потреби. Термін «особливі освітні потреби» в освітній практиці та педагогічній науці замінює такі поняття, як «інвалід» та «особа з обмеженими можливостями здоров'я», як більш коректне, що зміщує акцент з медичної оцінки на природні запити та реалізацію особистого права людини на освіту. Проте, поняття «особливі освітні потреби» набагато ширше. Крім інвалідів, до цієї категорії належать всі здобувачі освіти, які мають додаткові запити в процесі здобуття освіти, зокрема: вихованці дитячих будинків, іноземці, які мають проблеми з мовою та культурою країни свого навчання, а також інші категорії здобувачів освіти, які не мають інвалідності, але страждають цілою низкою спадкових, генетичних, а також хронічних соматичних захворювань, що створюють певні труднощі у навчанні (Колупаєва, 2016). Ці потреби можуть проявлятися по-різному і в різних поєднаннях, тому необхідно забезпечити здобувачів освіти з обмеженими можливостями здоров'я різноманітними формами організації навчання та виховання, що надалі забезпечить їм можливість успішної соціальної адаптації. До освітніх потреб, найхарактерніших для всіх категорій здобувачів освіти із проблемним розвитком можна виокремити такі:

- потреба у використанні педагогом таких освітніх технологій та методів навчання, які сприяли б не лише успішному виконанню освітніх завдань, але й створювали б умови для накопичення здобувачами освіти соціального досвіду та розвитку навичок спілкування, емоційної сфери, корекції негативних особливостей у розвитку особистості в процесі пізнавальної діяльності;

- потреба в такій організації процесу навчання, яка, завдяки включенню попереднього пропедевтичного етапу, забезпечує необхідну стартову готовність здобувача освіти до засвоєння програмного матеріалу;

- потреба у формуванні та розвитку пізнавальної мотивації, позитивного ставлення до навчання, самостійності та навичок самоконтролю у пізнавальній діяльності;

- потреба у забезпеченні уповільненого темпу пізнавальної діяльності, коли нова інформація надається у вигляді невеликих фрагментів, виконанню роботи з якими (вивчення, аналіз, запам'ятовування, практичне використання)

сприяє дозована допомога педагога (покроковий контроль, інструкції, пред'явлення зразка, спільне виконання тощо);

- потреба у зменшенні, порівняно зі звичайними здобувачами освіти, інтелектуального, емоційного та фізичного навантаження в освітньому процесі;

- потреба у забезпеченні більш тривалого, безперервного та комплексного контролюючого супроводу педагогом процесу пізнавальної діяльності;

- потреба в такій організації освітнього процесу, в якій забезпечується повноцінна та щадна участь усіх збережених сенсорних систем здобувача освіти.

Значна різноманітність особливих освітніх потреб здобувачів освіти з обмеженими можливостями здоров'я визначає і певну варіативність спеціальних освітніх умов, розподілених за різними ресурсними сферами (матеріально-технічне забезпечення, включаючи й архітектурні умови, кадрове, інформаційне, програмно-методичне забезпечення тощо).

Як показує досвід різних країн, молоді люди, які мають особливі освітні потреби і які навчаються у закладах освіти звичайного типу, здобувають більш якісну освіту. Вони більш товариські, відкриті, краще пристосовані до життя в суспільстві, ніж ті, що навчаються вдома або в спеціальних закладах. Тому заклад освіти, який став на шлях інклюзивного навчання, має створити всі умови, що дозволять таким здобувачам успішно навчатися.

Список використаних джерел

1. Іванова О. В. Організація інклюзивного навчання в країнах Західної Європи (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Харків, 2019. 266 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

Яковенко Дар'я Євгеніївна

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ: ОРІЄНТИРИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасному світі, що стрімко змінюється під впливом цифровізації, глобалізації та міждисциплінарного мислення, система вищої освіти стикається з необхідністю впровадження нових освітніх стратегій. Особливо це актуально для підготовки майбутніх педагогів. Франція, маючи одну з найстаріших і водночас найпрогресивніших освітніх традицій у Європі, демонструє низку інноваційних підходів у закладах вищої освіти, які можуть стати орієнтирами для модернізації підготовки вчителів в Україні.

Французька модель педагогічної освіти активно впроваджує концепцію "enseignant-médiateur" — вчителя як посередника між знанням і учнем, а не лише передавача інформації [2]. Такий підхід підсилює рефлексивну компоненту у підготовці майбутнього вчителя. У французьких INSPÉ (Інститути вищої

педагогічної освіти, *Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation*), акцент робиться на формуванні педагогічної автономії, критичного мислення та здатності приймати рішення в складних освітніх ситуаціях [3].

Цифрова компетентність є однією з ключових складових професійного профілю французького вчителя. У рамках проєкту **PIX** – цифрової платформи для формування і сертифікації цифрових навичок – студенти вчаться не лише користуватись ІКТ, а й оцінювати їх ефективність у навчальному процесі [1]. Активно застосовуються методи змішаного навчання (*blended learning*), проєктно-орієнтоване навчання з використанням хмарних сервісів, платформ Moodle та EdTech-рішень для оцінювання навчальних досягнень учнів.

Сучасна французька педагогічна освіта орієнтована на розвиток професійних компетентностей, описаних у *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat* (2013). Випускник INSPÉ має опанувати 14 ключових компетентностей, серед яких: адаптація навчання до індивідуальних потреб учнів, інтеграція цифрових інструментів, співпраця в команді, розробка інклюзивного освітнього середовища тощо [4]. На практиці це реалізується через стажування в школах, міждисциплінарні майстерні (*ateliers*), симуляційне навчання та участь у педагогічних дослідженнях.

Франція як багатокультурна держава активно формує в майбутніх педагогів міжкультурну компетентність. У навчальні програми включено курси з інтеркультурної комунікації, філософії толерантності, аналізу соціальних нерівностей. Під час стажувань студенти стикаються з мультикультурними освітніми контекстами, що вимагає від них гнучкості, емпатії та здатності до педагогічної рефлексії. Таке середовище готує вчителя до роботи в умовах різноманітного класу, що дедалі актуальніше і для української школи.

Підготовка вчителя в Україні наразі зосереджена переважно на академічній складовій та недостатньо інтегрує інноваційні практики. Французький досвід демонструє доцільність: переходу до компетентісно-орієнтованого змісту підготовки; посилення ролі практико-орієнтованих компонентів у навчанні; системного впровадження цифрових технологій у викладання і самонавчання; розширення педагогічної автономії студентів; створення освітнього середовища, яке стимулює професійну рефлексію.

Враховуючи сучасні виклики, зокрема інтеграцію України в європейський освітній простір, адаптація елементів французької моделі підготовки вчителя може посилити якість педагогічної освіти в Україні, зробити її більш гнучкою, інноваційною та чутливою до потреб сучасного учня.

Французький досвід педагогічної інноватики демонструє, що ефективна підготовка вчителя має базуватись на поєднанні теоретичної глибини, цифрової гнучкості, рефлексивної практики та міжкультурної відкритості. Для України такі орієнтири можуть стати основою для реформування вітчизняної моделі підготовки педагогів відповідно до вимог ХХІ століття.

Список використаної літератури

1. Agence nationale de la cohésion des territoires. (2023). *PIX: Une certification des compétences numériques pour tous*. <https://www.pix.fr>

2. Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe: Un multi-agenda de l'activité enseignante*. Paris: ESF éditeur.
3. Ministère de l'Éducation nationale. (2021). *Les INSPÉ: Former les enseignants de demain*. <https://www.education.gouv.fr>
4. Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/referentiel>
5. Romainville, M. (2015). *Former à l'enseignement dans le supérieur: Un changement de paradigme pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Kovylna Veronika

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS IN THE CONTEXT OF NEW EDUCATIONAL CHALLENGES

In contemporary society, undergoing intensive transformation due to globalization, digitalization, and the advancement of inclusive education, there is an urgent need to train a new generation of educators. Specifically, a speech therapist must not only possess profound professional knowledge but also be prepared to face modern challenges: working in inclusive environments, implementing innovative educational technologies, providing psychological support to children with speech disorders, and engaging in interdisciplinary collaboration.

Recent studies emphasize the importance of developing components of professional competence such as adaptability, critical thinking, communicative competence, and proficiency in digital tools (Horbunova, 2021).

The professional training of a speech therapist encompasses general cultural, specialized professional, and personal components. Each is aimed at developing corresponding competencies: value-motivational, cognitive, operational-activity, and reflective.

Despite active reforms in higher education, challenges hinder the effective development of speech therapists' professional competence:

- Insufficient practical orientation of educational programs;
- Dominance of reproductive learning methods over creative ones;
- Fragmented integration of digital technologies;
- Gap between theoretical and practical training;
- Shortage of qualified personnel in speech therapy to mentor students;
- Limited application of individualized educational trajectories in specialist training.

To effectively develop a speech therapist's professional competence, the following practical methods are advisable:

Case Study Method – Analyzing real or simulated speech therapy situations to find optimal solutions. For instance, discussing a case of speech correction in a child with autism spectrum disorder.

Project-Based Learning – Students create speech therapy programs, didactic materials, and interactive sessions for children with speech disorders. Interdisciplinary projects with defectologists, psychologists, and art therapists are particularly valuable (Melnyk, 2020).

Professional Development Portfolio – Systematic collection by students of evidence of their growth: reflective journals, methodological developments, and practice results. Portfolio formation promotes self-assessment and awareness of personal educational needs (Lytvynenko, 2021).

Interactive Methods – Trainings, role-playing games, pedagogical workshops, and debates that foster communicative, social, and emotional competencies.

Use of Digital Technologies – Integrating platforms like Padlet, LearningApps, Zoom, Canva, and services for creating speech therapy games (e.g., Genially, Wordwall) into learning. Practice shows that creating interactive content significantly enhances student engagement and creativity (Zakharchenko, 2022).

Reflective Practices – Maintaining a professional development diary, participating in "pedagogical circles" for experience exchange, and discussing problematic situations during practice.

Individual and Group Speech Therapy Practices – Direct interaction with children, conducting sessions, diagnostics, and compiling speech therapy records. Modern programs increasingly implement long-term practices with elements of tutoring support (Nikolaieva, 2023).

Pedagogical Practice as a Key Stage in Developing a Speech Therapist's Professional Competence

Pedagogical practice is an integral part of training future speech therapists, ensuring the transition from theoretical knowledge to its application in real professional conditions. It fosters essential qualities such as independence in pedagogical decision-making, responsibility for one's activities, development of pedagogical thinking—the ability to analyze, evaluate, and adjust one's work—and pedagogical intuition—a keen sense of a child's needs and capabilities.

Key components of effective pedagogical practice include:

- **Mentorship by Experienced Speech Therapists:** Having a qualified mentor who not only demonstrates methodologies but also provides feedback helps students adapt more quickly to work conditions, avoid common mistakes, and develop professional confidence.
- **Use of Video Analysis of One's Activities:** Recording sessions on video for subsequent analysis under the guidance of a mentor or independently helps students recognize their pedagogical strengths and identify areas needing improvement. This method serves as a tool for developing reflection—a key competency for modern educators.
- **Practice in Specialized Institutions:** Applying acquired knowledge in real settings, particularly in inclusive classrooms, rehabilitation centers, or special schools, allows for a deeper understanding of the individual characteristics of children with SEN, their emotional-volitional sphere, behavior, and motivation.

- **Development of Interpersonal Skills:** During practice, students learn to build trusting relationships with children, colleagues, and parents, which is critically important for effective corrective work. Practice also facilitates the acquisition of team communication skills, essential in modern inclusive education.

Recommendations for Improving Practical Training

- Implementing long-term, sequential practices with a clearly structured program that includes both work with children and reflective sessions with a mentor.
- Utilizing video recording technologies for regular analysis and self-analysis.
- Expanding practice in various types of educational institutions to develop flexibility and adaptability in future professionals.
- Involving integrated interdisciplinary teams in practice to enhance the quality of comprehensive child support.

In current conditions, the development of a future speech therapist's professional competence should be based on innovative, practice-oriented, and student-centered approaches. Key factors include combining academic and practical training, developing reflection, motivation for lifelong learning, and readiness for change. The focus should be on the student as an active subject of their professional growth.

Developing the professional competence of future speech therapists in the context of new educational challenges is a multifaceted and complex process requiring the integration of theoretical knowledge, practical skills, and personal growth. Successful training of speech therapists is possible through the application of innovative, practice-oriented, and student-centered approaches in education.

It is crucial that educational programs ensure a close connection between theory and practice, foster adaptability to change, communicative competence, and digital literacy. Engaging in interdisciplinary projects, case methods, mentorship, and individualized trajectories will contribute to the development of professional awareness and pedagogical intuition.

Thus, preparing a new generation of speech therapists involves not only acquiring knowledge and skills but also developing moral and ethical values, creative potential, and the ability for continuous professional growth, aligning with contemporary challenges and the needs of an inclusive society.

References

1. Horbunova, I. M. (2021). Modern educational practices in the training of future speech therapists. *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, No. 2, pp. 112–119.
2. Zakharchenko, V. O. (2022). Digital services as a tool for training future speech therapists. *Educational Discourse*, No. 3, pp. 84–88.
3. Lytvynenko, S. V. (2021). The portfolio in the system of training future speech therapists. *Theory and Practice of Learning*, No. 1, pp. 73–77.
4. Melnyk, I. Yu. (2020). Interdisciplinary projects in speech therapist training: challenges and prospects. *Innovative Pedagogy*, Issue 31, Vol. 1, pp. 93–96.
5. Nikolaieva, T. H. (2023). Organization of long-term speech therapy practice in professional training. *Speech Therapy: Theory and Practice*, No. 1, pp. 101–105.

Алексєєв Ігор Анатолійович

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Фахова підготовка менеджерів соціокультурної діяльності в умовах цифровізації освіти є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики. Сучасні трансформації в освітньому середовищі, зумовлені впровадженням цифрових технологій, вимагають оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової культури та інформаційного суспільства.

Одним із ключових аспектів фахової підготовки менеджерів соціокультурної діяльності є формування цифрової компетентності, яка включає в себе здатність ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для організації, управління та моніторингу соціокультурних процесів. Ця компетентність передбачає не лише опанування технічних навичок, але й розуміння особливостей цифрових комунікацій та їх впливу на соціокультурну сферу, а також уміння інтегрувати цифрові рішення у професійну практику для підвищення якості управлінських рішень. Як зазначає В. Любарець, професійна підготовка майбутніх менеджерів має ґрунтуватися на гармонійному поєднанні традиційних методів навчання із впровадженням інноваційних цифрових технологій, що стимулюють розвиток критичного мислення, творчості, комунікативних умінь та адаптивності студентів до постійно змінних умов сучасного професійного середовища (Любарець, 2019). Таке поєднання дає змогу готувати фахівців, які здатні не лише опановувати новітні інформаційні системи, але й аналізувати їх вплив на соціокультурні процеси, критично оцінювати та інтегрувати їх у роботу соціокультурних установ.

У дослідженні О. Михайленко наголошується, що цифровізація освіти відкриває нові горизонти для підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, зокрема через широке впровадження дистанційних освітніх технологій, використання цифрових платформ і ресурсів для взаємодії між учасниками освітнього процесу, а також формування нового типу професійної культури, зорієнтованої на цифрові комунікації. Такі зміни дозволяють студентам розвивати не лише загальнофахові знання, а й спеціалізовані навички, пов'язані із самостійною роботою, цифровою інформаційною грамотністю, здатністю ефективно використовувати цифрові інструменти для планування та реалізації соціокультурних проєктів (Михайленко, 2024). Завдяки цьому майбутні менеджери отримують можливість більш гнучко реагувати на виклики цифрової доби, зберігаючи гуманістичні цінності у професійному середовищі та забезпечуючи сталість розвитку соціокультурної сфери.

Значну увагу в процесі підготовки менеджерів соціокультурної діяльності слід приділяти формуванню компетенцій у сфері цифрового менеджменту, що включає в себе не лише вміння працювати з цифровими інструментами, а й здатність стратегічно мислити та прогнозувати результати діяльності у цифровому середовищі. Ця компетентність передбачає оволодіння сучасними технологіями управління проектами, аналізу великих обсягів даних, комунікації та створення ціннісно орієнтованих продуктів, що відповідають потребам суспільства та тенденціям розвитку цифрової культури.

О. В. Матвієнко та М. Н. Цивін зазначають, що сучасний менеджер має володіти знаннями про цифрові платформи, інструменти аналітики даних, методи цифрового маркетингу та інші інноваційні засоби управління, що є необхідними для ефективного функціонування у сфері соціокультурної діяльності (Матвієнко, Цивін, 2021). Ці знання дозволяють не тільки організовувати комунікаційні процеси між усіма учасниками соціокультурної сфери, але й забезпечувати індивідуалізацію підходів до різних груп споживачів культурних послуг та оптимізувати ресурси, використовуючи цифрові інструменти для підвищення ефективності проєктів.

Крім того, така підготовка формує у майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності навички адаптації до постійних змін у цифровому середовищі, здатність швидко реагувати на виклики та впроваджувати інновації, зберігаючи баланс між традиційними культурними цінностями та новітніми технологічними досягненнями. Важливо також, що цифровий менеджмент сприяє розвитку компетенцій командної роботи та колаборації у цифровому просторі, що є ключовими для реалізації соціокультурних проєктів у сучасних умовах. Таким чином, формування компетенцій цифрового менеджменту стає не лише інструментом професійної підготовки, а й важливою умовою сталого розвитку соціокультурної сфери в цифрову добу.

Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти в Україні є важливим чинником у підготовці менеджерів соціокультурної діяльності, адже воно створює підґрунтя для модернізації освітніх процесів відповідно до нових технологічних викликів та соціальних потреб. У науковій доповіді під редакцією В. Кременя зазначається, що для забезпечення якісної підготовки фахівців необхідно розробляти та впроваджувати сучасні освітні програми, які враховують потреби цифрового суспільства та сприяють формуванню необхідних компетентностей у студентів (Кремень, 2022). Ці програми мають базуватися на принципах інтеграції, гнучкості й адаптивності, а також забезпечувати можливості для розвитку індивідуальних освітніх траєкторій.

Крім того, науково-методичне забезпечення цифровізації включає в себе створення інструментів моніторингу та оцінювання якості цифрової освіти, а також розробку рекомендацій щодо вдосконалення навчальних середовищ та цифрових платформ, які використовуються в освітньому процесі. Такий підхід дозволяє не лише осучаснювати зміст професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, а й інтегрувати новітні цифрові

практики у традиційну систему підготовки кадрів.

Особливої уваги потребує підготовка викладачів, які відіграють ключову роль у цифровій трансформації навчального процесу. Як зазначається у дослідженні, викладачі мають не лише оволодіти цифровими інструментами, а й розвивати методичну гнучкість та готовність до постійного вдосконалення, що дозволяє їм ефективно супроводжувати студентів у процесі набуття цифрових компетентностей. Така комплексна підготовка створює умови для формування в студентів уміння критично мислити, адаптуватися до змін і впроваджувати цифрові технології у власну професійну діяльність у сфері соціокультурного менеджменту.

Отже, науково-методичне забезпечення цифровізації освіти виступає основою для створення інноваційних освітніх середовищ, які орієнтовані на розвиток цифрової компетентності, а також на підготовку професіоналів, здатних до самостійного пошуку, осмислення та застосування цифрових рішень у професійній діяльності. Такий підхід забезпечує не лише якісну професійну підготовку, а й стимулює сталий розвиток соціокультурної сфери в умовах глобальних цифрових змін.

Крім того, важливим аспектом є створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує доступ до цифрових ресурсів, сприяє розвитку інформаційної культури та підтримує інноваційну діяльність студентів. Таке середовище повинно бути не лише технологічно оснащеним, а й організаційно структурованим, щоб максимально відповідати потребам студентів і підтримувати їхню професійну та особистісну реалізацію. В. Любарець та І. Родіонова підкреслюють, що інформаційно-освітнє середовище повинно бути інтерактивним, відкритим та орієнтованим на потреби студентів, що дозволяє їм розвивати професійні компетентності та готовність до діяльності в умовах цифрової економіки (Любарець, 2020). Це передбачає активне використання електронних бібліотек, відкритих освітніх ресурсів, дистанційних платформ та адаптивних освітніх програм, які підтримують різноманітні форми взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Таке середовище формує підґрунтя для розвитку самостійності та відповідальності у студентів, дозволяє їм обирати індивідуальні освітні траєкторії та вільно досліджувати нові технологічні можливості, що виникають у цифровому просторі. Крім того, воно сприяє формуванню культури безперервного професійного розвитку та створює умови для реалізації креативного потенціалу студентів, що є важливим аспектом професійної підготовки менеджера соціокультурної діяльності. Інформаційно-освітнє середовище також виступає основою для побудови партнерських відносин між студентами, викладачами та професійною спільнотою, що стимулює взаємне навчання і професійний обмін досвідом.

Узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що фахова підготовка менеджерів соціокультурної діяльності в умовах цифровізації освіти повинна базуватися на інтеграції традиційних та інноваційних методів навчання,

сприяти формуванню цифрових компетентностей, розвитку критичного мислення та творчості, а також забезпечувати готовність до ефективної професійної діяльності в умовах цифрової трансформації суспільства. Вона має орієнтуватися не тільки на технічні та організаційні аспекти цифрової компетентності, а й на виховання ціннісних установок, етичних принципів взаємодії у цифровому середовищі та вміння працювати з інформацією у відповідності до професійних і соціальних стандартів. У такий спосіб забезпечується підготовка висококваліфікованих менеджерів, які спроможні ефективно діяти в умовах сучасного інформаційного суспільства та сприяти розвитку соціокультурної сфери в цілому.

Список використаних джерел

1. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наукова доповідь. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–49.
2. Любарець В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 482 с.
3. Любарець В. В., Родіонова І. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища академічного простору. *Стратегія післядипломної освіти для сталого розвитку*. 2020. Вип. 7. С. 189–225.
4. Матвієнко О. В., Цивін М. Н. Менеджер цифрових трансформацій у сфері бібліотечно-інформаційної та архівної діяльності: галузева спеціалізація. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2021. № 2. С. 45–52.
5. Михайленко О. В. Фахова підготовка менеджерів соціокультурної діяльності в умовах цифровізації освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 12. С. 118–123.

Баннікова Ірина Сергіївна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ

Розвиток освіти вимагає все більш активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій.

Інтерактивна дошка – важливий інструмент для навчання. Вона є візуальним ресурсом, що допомагає вчителям робити заняття більш пізнавальними, демонстративними та захопливими для учнів.

Уроки з використанням інтерактивної дошки проходять у більш високому темпі, адже вся необхідна інформація подається з використанням широкого діапазону засобів візуалізації. Вона допомагає учням взаємодіяти з навчальним матеріалом та залучає до активної участі в уроках. Інтерактивна дошка дозволяє зберігати уроки, ділитися інформацією та використовувати мультимедійні ресурси.

Інтерактивна дошка також може бути використана для проведення дистанційних уроків, забезпечуючи взаємодію між вчителем та учнями. З її допомогою можна наочно пояснити теми під час дистанційного навчання.

Одним із напрямів ефективного використання інтерактивних дошок є вивчення граматики англійської мови. Граматика часто сприймається учнями як складна і нудна частина іншомовного навчання. Проте завдяки візуалізації, інтерактивності та мультимедійним можливостям, інтерактивна дошка дозволяє зробити вивчення граматичних тем більш цікавим та доступним.

Розглянемо переваги використання інтерактивної дошки при вивченні граматики англійської мови:

1. *Візуалізація граматичних правил.* Вчитель може демонструвати правила за допомогою схем, таблиць, анімацій та кольорових позначень.

2. *Інтерактивні вправи.* Учні можуть виконувати завдання безпосередньо на дошці: розставляти слова в правильному порядку, підкреслювати частини мови, заповнювати пропуски тощо.

3. *Миттєвий зворотній зв'язок.* Інтерактивні платформи дозволяють одразу перевіряти правильність виконаних завдань, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

4. *Залучення різних стилів навчання.* Завдяки поєднанню тексту, зображень, звуку і відео, дошки задовольняють потреби візуальних, аудіальних та кінестетичних учнів.

5. *Можливість колективної роботи.* Учні можуть працювати в парах або групах, взаємодіючи між собою та з матеріалом на дошці.

При вивченні граматики англійської мови інтерактивна дошка може використовуватися для проведення граматичних ігор, які вимагають активної участі учнів, створення інтерактивних тестів або кросвордів, використання навчального програмного забезпечення або онлайн-ресурсів з граматики, розробки різноманітних інтерактивних занять, таких як "мозковий штурм", "ігри", "тести" тощо.

Інтерактивна дошка дозволяє учителеві збільшити сприйняття матеріалу за рахунок збільшення кількості ілюстративного матеріалу на уроці. Вона стає незамінним супутником учителя на уроці, відмінним доповненням його слів. Використання інтерактивної дошки на заняттях в початковій школі є однією з вимог сучасного освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства.

Отже, інтерактивні дошки створюють сприятливі умови для більш ефективного, захоплюючого та індивідуалізованого вивчення граматики в школі. Їх використання стимулює пізнавальний інтерес учнів, покращує засвоєння матеріалу і сприяє розвитку навичок XXI століття.

Список використаних джерел

1. Дорошенко Г. В. Використання SMART-технологій на уроках ІМ в ПШ як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. URL: <https://www.psyh.kiev.ua>
2. Кулікова В. Використання дошок Smart Board на уроках іноземної мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2008. № 8. С. 34–37.

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ: ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Цифрове середовище не лише змінює форми взаємодії між учнем і педагогом, а й впливає на перебіг навчання, зумовлюючи необхідність переосмислення закономірностей, принципів і стратегій у контексті нових когнітивних і поведінкових моделей людської поведінки.

У цифровому освітньому середовищі наочність уможливорюється не лише через традиційні засоби, а й через використання комп'ютерної візуалізації, мультимедійних технологій, інтерактивних симуляцій та віртуальної реальності (VR/AR) (Лаврентьєва, Крупський, 2024).

Освітні інновації в освіті, такі як інтегровані форми навчання, використання нових технологій та зміна підходів до викладання, є ключовими для сучасного педагога, щоб адаптуватися до сучасних потреб і розвивати творчий та критичний потенціал здобувачів освіти. Інновації в освіті мають велику роль у підготовці молодого покоління до успішного життя у сучасному світі.

В сучасних умовах освітній процес трансформується від традиційних технологій викладання до технологій змішаного навчання у дистанційному форматі за допомогою цифрових освітніх ресурсів.

У загальному розумінні змішане навчання – це навчання, за якого частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша – у самостійній роботі з електронними ресурсами.

Також важливо знайти оптимальну комбінацію асинхронного й синхронного дистанційного навчання. Перше робить навчання гнучкішим і надає більше можливостей для створення індивідуальної освітньої траєкторії. Водночас, дослідження показують, що групова взаємодія та спілкування між здобувачами й здобувачками освіти роблять навчання ефективнішим. Змішане навчання означає трансформацію освітнього процесу та зміну педагогічних підходів. Воно має бути орієнтоване на особистість (Пасічник, Єлфімова, Чушак, Шинаровська, Донець, 2021).

Технології дистанційного навчання включають в себе електронні або цифрові засоби навчання, включно з Інтернетом, електронною поштою та іншими аудіовізуальними комунікаційними пристроями. При проведенні уроків у форматі змішаного навчання використовують як синхронне, так і асинхронне дистанційне навчання.

Моєю метою є навчити здобувачів освіти вчитися – навчити опановувати навчальний матеріал самостійно, навчити самоорганізації та самодисципліни в процесі змішаного навчання, самооцінці своїх знань, умінь та навичок. Щоб досягти поставленої мети, я використовую цілу низку різних форм і методів

інтерактивного навчання, оцінювання знань здобувачів освіти та сучасних цифрових інструментів, а саме:

1.Різні моделі «змішаного навчання» - ротаційна модель, гнучка модель, особистісно орієнтована модель, модель збагаченого віртуального середовища.

Найпоширенішим різновидом в моїй роботі зі здобувачами освіти є технології «Перевернутий клас» і поглибленої віртуальної моделі. Особливістю цих технологій є те, що домашнім завданням для учнів є робота в онлайн-середовищі: перегляд навчальних відеоматеріалів або інформаційних ресурсів для опрацювання нового навчального матеріалу або закріплення вже вивченого. Натомість на уроках здобувачі освіти виконують практичні завдання до тієї теми, яку засвоїли вдома, відбувається контроль засвоєних самостійно знань з програми предмету. Учні самі відповідають за отримані знання, спрямовують навчальний процес, шукають практичне застосування отриманій інформації.

2.Кейс технології: метод ситуаційного аналізу – створення кейс-вправ із ситуаційними завданнями, аналізом конкретних ситуацій, як приклад – картки з технологічними процесами обробки деталі; метод дискусії.

3.Різні техніки інтерактивного навчання, підсумкового та формувального оцінювання: візуальні, письмові, усні, креативні:

-проведення тестування за допомогою різних онлайн інструментів та платформ – Всеосвіта, Mentimeter, Kahoot, LearningApps, Easy test maker;

-застосування індекс-карток, інтелект-карт, концептуальних карток – «Поеднай інструмент з видом обробки», «Поеднай інструмент з професією», «Fish Bone: «Явище наросту», «Елементи різання» та інші;

-виконання вправ «Пишемо 2 хвилини», «Шкала», «Діаграма думок», «Однохвилинне есе», вікторин, тестування з інтервальним повторенням;

-застосування інтерактивних методів та технік навчання: техніки: «Перевірка помилкових розумінь», «Зупинка», «Аналіз історій та ситуацій», тощо; методи: робота в групах, виступ, дебати, мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, та інші;

-створення творчих міні-проектів (рис.1) (плакати, бюлетені, колажі, діаграми, власні картки створені учнями з теми уроку); написання синквейнів, розгадування сенквейнів пазлів, сенквейнів загадок.

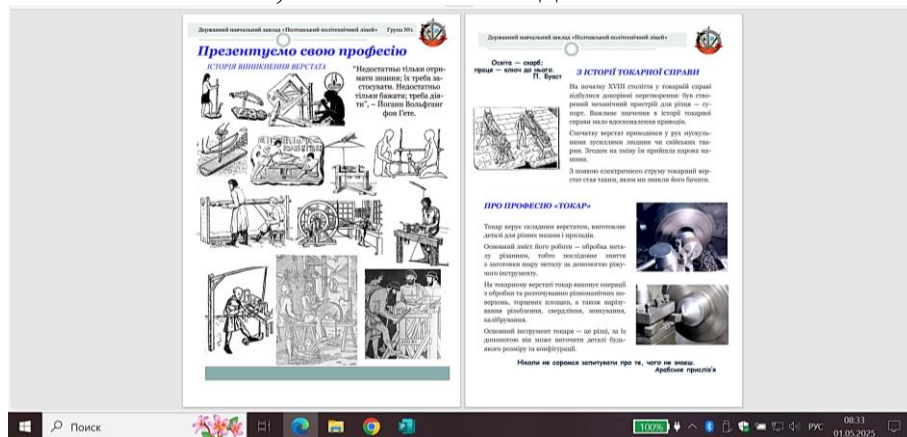


Рис. 1. Міні-проект з теми «Презентуємо свою професію»

4.Різні сучасні цифрові інструменти.

І першим таким цифровим інструментом є мій особистий блог (рис.2), де викладаються всі необхідні матеріали для навчання, а саме опорні конспекти, завдання на лабораторно-практичні та практичні роботи, тести, посилання на навчальні посібники та Інтернет-ресурси, презентації.

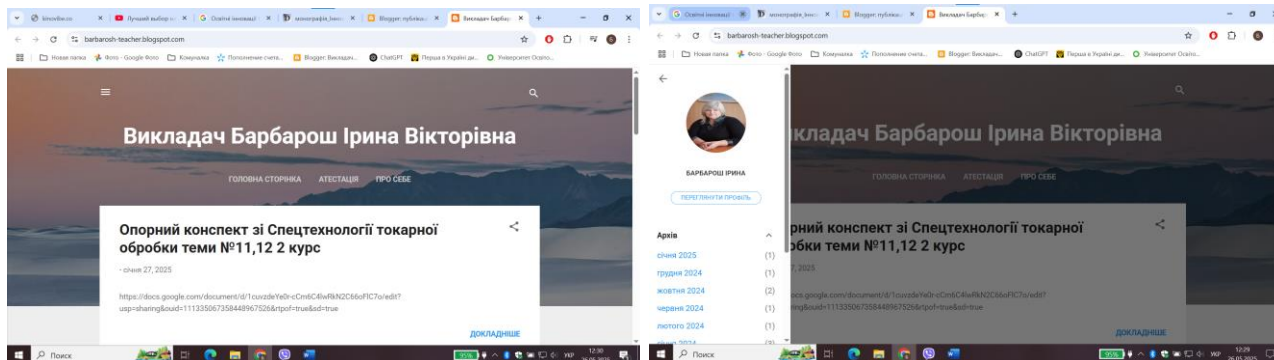


Рис. 2. Особистий блог викладачки Ірини Барбарош

Застосування інноваційної освітньої платформи «Всеосвіта» дає мені всі необхідні інструменти для організації дистанційного навчання, такі як створення тестів, уроків, квестів, завдань до олімпіад, а також можливість використовувати готові конкурси, допомагаючи здобувачам освіти розкривати таланти та заглиблюватися в освітній процес.

Під час дистанційного навчання застосовую онлайнвий аналог шкільної дошки, який дозволяє забезпечити практично такий же функціонал, навіть більший. В своїй роботі застосовую такі онлайн-дошки, як Padlet, Linoit. Веб сервіси Padlet і Linoit – це безкоштовні інтернет-майданчики для організації спільної роботи вчителя та здобувачів освіти як у навчальному закладі так і в позаурочний час, для генерування ідей та обміну інформацією. У Padlet і Linoit можна створювати необмежену кількість полотен до яких кріпляться стікери з різноманітним цифровим контентом: текстові повідомлення, файли різного формату, зображення, відеофрагменти, посилання на інші корисні сторінки мережі Інтернет.

Наступний сервіс для використання в роботі це Canva – безкоштовний онлайн-інструмент графічного дизайну, в якому здобувачі освіти та викладачі можуть створювати презентації, плакати, відео, веб сайти, а також застосовувати як онлайн дошку в процесі навчання створюючи різні типи інтелект карток, кейс вправ для роботи з учнями. Доступна як веб версія, так і мобільна. Сервіс пропонує великий банк зображень, шрифтів, шаблонів та ілюстрацій.

Також використовую всім відомий популярний сервіс з навчальними інтерактивними вправами LearningApps. Він є конструктором для розробки різноманітних завдань з різних предметних галузей для використання і на уроках, і позаурочний час. Також можна використовувати вправи в оффлайновому режимі.

В роботі зі здобувачами освіти використовують сервіс Gamma.app і онлайн генератор кросвордів AI. Це сучасні платформи для створення презентацій і кросвордів, які використовують можливості штучного інтелекту (ШІ). Такий вид освітньої діяльності розвиває в учнів логічне і критичне мислення, творчий підхід до опанування навчального матеріалу. Створення кросвордів онлайн може допомогти викладачам зробити уроки цікавими для здобувачів освіти, водночас закріплюючи основні поняття. Генератор кросвордів AI (рис.3) дуже легкий у застосуванні, не потребує реєстрації, зберігає кросворд у форматі DOCX, де надалі можна з ним працювати.

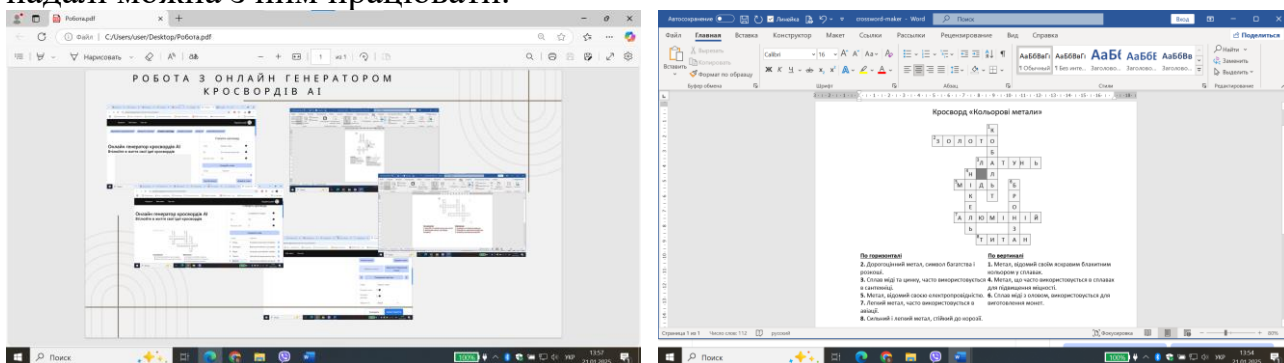


Рис.3. Створення кросвордів за допомогою генератора кросвордів AI

Цікавою в роботі зі здобувачами освіти є програма Rebus1.com для створення ребусів. Розгадування ребусів дає змогу опрацювати поняття з теми уроку. Наприклад: учні відгадали в ребусі слово «Метал» і далі, задаючи питання з цієї теми або використовуючи картки опитувальники, можна закріпити та оцінити знання учнів. Здобувачі освіти також працюють з різними онлайн сервісами для роботи з пазлами: Puzzlefactory, GrandGames, Jigsawplanet. Тут можна створити пазл із фото або будь-якої картинки онлайн відповідно до теми уроку і опрацювати отриманий пазл, задаючи учням питання відповідно до зображення на пазлі, оцінюючи їх знання, мотивуючи до навчання (рис.4).

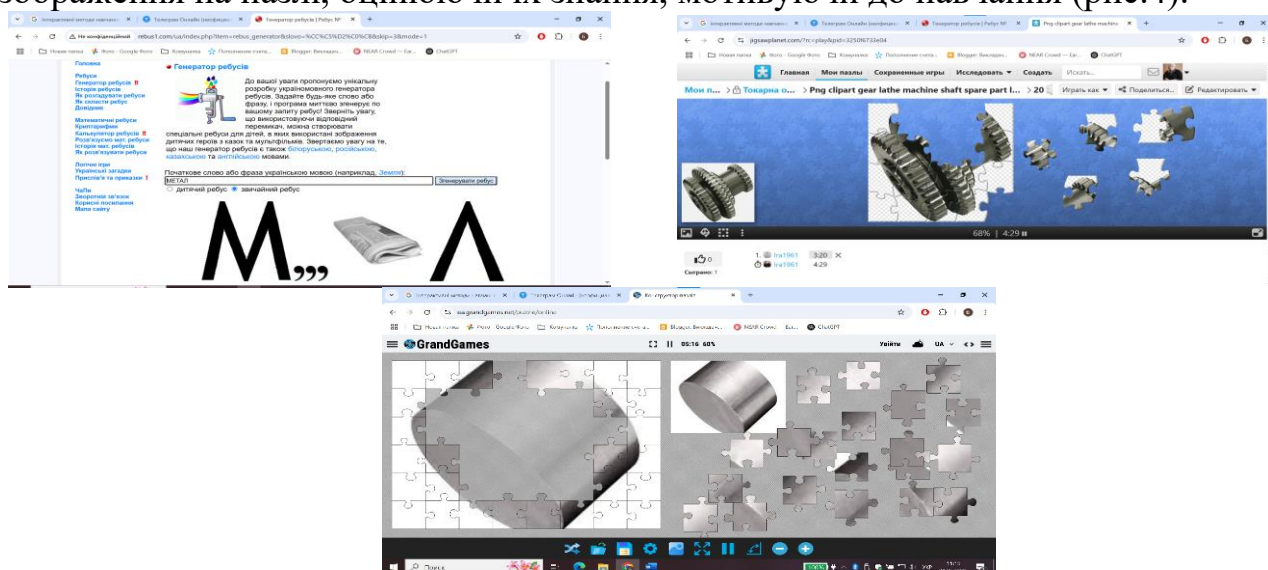


Рис. 4. Застосування онлайн сервісів Rebus1.com, Jigsawplanet, GrandGames

Сьогодні ми маємо у своєму розпорядженні безліч інструментів, доступних в Інтернеті, щоб мати змогу запис і обмін екраном комп'ютера у відеоформаті. Loom - одна з найкращих програм, якою можна користуватися при асинхронному дистанційному навчанні (рис. 5). Ресурс для запису відео з екрана комп'ютера з можливістю додавати голосовий супровід. Зручний варіант для озвучування презентацій, роз'яснення матеріалу на основі візуальних даних.

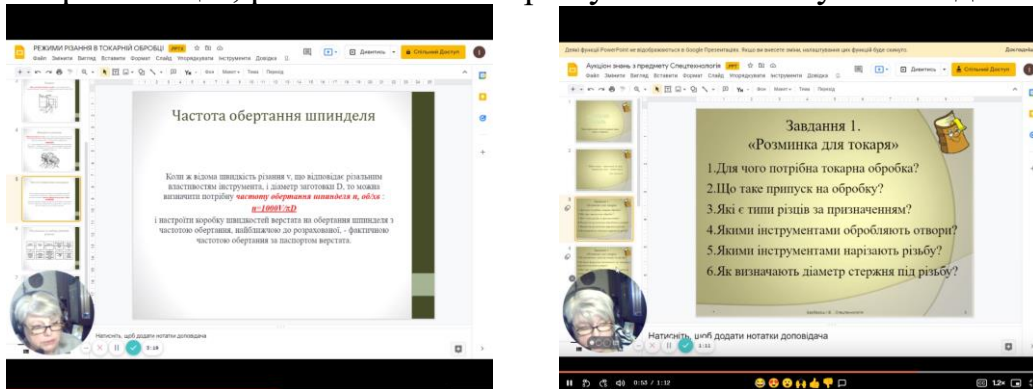


Рис. 5. Застосування програми Loom

Застосовую також відеохостинг YouTube, де учні переглядають відео з теми уроку та після перегляду відбувається обговорення матеріалу відеоролика.

Використання інноваційних засобів навчання суттєво підвищує ефективність викладання, наочно демонструє переваги особистісно-орієнтованого навчання, дозволяє вчителю залучити до активної форми роботи на уроці як сильних здобувачів освіти, так і тих, кому опанування предметом дається важче. Цифрові технології не лише розширюють можливості навчальної взаємодії, а й трансформують навчально-пізнавальну діяльність, змінюючи характер роботи з інформацією, стратегії мислення та методах засвоєння знань (Лаврентьєва, Крупський, 2024).

Список використаних джерел

1.Стаття «Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку», О.О. Лаврентьєва, О.П. Крупський, <https://philarchive.org/archive/LAVDOT-2>, DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4, (дата звернення 26.05.2025)

2.Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Навчально-методичний посібник / Оксана Пасічник, Юлія Єлфімова, Христина Чушак, Олена Шинаровська, Андрій Донець. К.: 2021. 92 с.

Біліченко Олександр Степанович
Михнюк Олександра Олександрівна

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні технології та штучний інтелект (ШІ) стрімко змінюють освітній ландшафт у всьому світі, зокрема і в Україні. Цифровізація освіти, адаптивне навчання, віртуальна та доповнена реальність, а також системи

автоматизованого оцінювання трансформують традиційні методи навчання та викладання. Актуальність даної теми зумовлена потребою модернізації української освіти відповідно до глобальних технологічних тенденцій, особливо в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану, які прискорили впровадження дистанційного навчання та цифрових інструментів. Інтерпретація сучасних технологій та ІІІ в освітній процес потребує дослідження впливу на якість навчання, розвиток критичного мислення, формування цифрових компетентностей та інших аспектів освітньої діяльності.

Цифровізація освіти в Україні проходить активними темпами, що зумовлено державними програмами розвитку освіти та інформаційного суспільства. За даними досліджень, впровадження цифрових технологій у освітній процес дозволяє створити персоналізоване навчальне середовище, яке адаптується до індивідуальних потреб та можливостей кожного студента [1]. Цифрові інструменти сприяють розвитку самостійності, творчого мислення та колаборативних навичок (співпраці) здобувачів освіти.

Проте процес цифровізації стикається з низкою викликів, серед яких недостатня цифрова грамотність науково-педагогічних працівників, нерівномірний доступ до якісного та сучасного обладнання в різних регіонах України. Модернізація освітньої інфраструктури потребує значних інвестицій та комплексного підходу, що включає не тільки закупівлю обладнання, але й підготовку кваліфікованих кадрів і створення цифрового контенту.

Технології штучного інтелекту відкривають нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу. Адаптивні навчальні системи на основі ІІІ здатні аналізувати освітні досягнення студентів, їхні інтереси та труднощі, пропонуючи оптимальні освітні траєкторії. Дослідження демонструють, що використання інтелектуальних систем навчання створює мотивацію студентів та покращує результати на 15-25% порівняно з традиційними методами.

Технології ІІІ також можуть автоматизувати рутинні завдання науково-педагогічних працівників, такі як перевірка тестів та надання зворотного зв'язку, вивільняючи час для творчої та індивідуальної роботи зі студентами. Використання системи автоматизованого оцінювання дозволяє зменшити навантаження на викладачів близько 30% та забезпечити об'єктивне оцінювання навчальних досягнень [2].

Проте впровадження ІІІ породжує низку етичних та методологічних питань, пов'язаних із захистом персональних даних студентів, прозорістю алгоритмів оцінювання та ризиком поглиблення цифрової нерівності. Дослідження підкреслюють важливість забезпечення розробки етичних принципів та нормативних рамок використання ІІІ в освітній діяльності.

Технології віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR) трансформують навчальний досвід, пропонуючи імерсивні середовища для дослідження складних явищ і процесів. Особливо ефективною ця технологія є для вивчення природничих наук, інженерії, медицини та інших освітніх компонент, що потребують візуалізації та практичного досвіду.

Використання VR та AR у навчанні сприяє кращому розумінню абстрактних концепцій, підвищує інтерес до навчального матеріалу та розвитку просторового мислення [3]. Експерименти, проведені в українських закладах вищої освіти, показують покращення запам'ятовування матеріалу на 30-40% при використанні технологій доповненої реальності порівняно з традиційними методами навчання.

Водночас, широке впровадження цих технологій в українську освіту пов'язане з проблемами високої вартості обладнання, необхідністю підготовки україномовного контенту та наявністю підготовлених викладачів. Дослідження підкреслюють зацікавленість закладів вищої освіти у створенні національної екосистеми розробки освітнього VR/AR контенту та підготовці науково-педагогічних кадрів для роботи з цими технологіями.

Впровадження сучасних технологій та ШІ в освітній процес вимагає розвитку цифрових компетентностей як студентів, так і викладачів. За даними останніх досліджень, цифрова компетентність науково-педагогічних працівників включає в себе використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), таких як комп'ютерні програми, онлайн-платформи та електронні бази даних, а також здатність до аналізу та візуалізації даних, ефективної комунікації через цифрові канали та забезпечення кібербезпеки [4]. Цифрова компетентність є ключовим елементом для інноваційної діяльності в освіті, сприяючи інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес та підвищенню якості наукових досліджень [5]. Формування цифрових компетентностей включає не тільки технічні навички використання цифрових інструментів, але й критичне мислення, медіаграмотність, інформаційну безпеку та цифрову етику.

Для розвитку цифрових компетентностей науково-педагогічних працівників необхідно вміння інтегрувати технології в навчальний процес, розробляти електронні освітні ресурси, використовувати аналітичні інструменти для підвищення прогресу студентів та персоналізації навчання. Наталія Морзе зазначає, що цифрова трансформація освіти потребує системного підходу до підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, що включає формальну освіту, неформальне навчання та самоосвіту.

Упровадження сучасних технологій та ШІ в українську вищу освіту стикається з низкою викликів, серед яких:

- нерівний доступ до якісних технологій у різних регіонах України, що поглиблює цифрову нерівність;
- недостатнє фінансування модернізації освітньої інфраструктури та придбання сучасного обладнання;
- консервативність освітньої системи та опір змінам з боку частини наукової спільноти;
- недостатня нормативно-правова база для регулювання використання технологій та ШІ в освіті;
- недостатній захист персональних даних та приватності учасників освітнього процесу.

Сучасні технології та штучний інтелект мають значний потенціал для трансформації освітньої діяльності в Україні. Вони сприяють індивідуалізації навчання, підвищенню мотивації студентів, розвитку критичного мислення та формування цифрових компетентностей. Водночас їх ефективне впровадження потребує системного підходу, що включає модернізацію освітньої інфраструктури, підготовку науково-педагогічних кадрів, розробку цифрового освітнього контенту та формування відповідної нормативно-правової бази. Особливої уваги потребують питання забезпечення рівного доступу до технологій, захисту персональних даних та етичного використання ШІ в освітньому процесі. Майбутні дослідження мають зосередитися на розробці методик ефективності інтеграції технологій у навчальний процес, оцінці їх впливу на якість освіти та розвитку компетентностей студентів, а також на пошуку шляхів подолання цифрової нерівності в українській освіті.

Список використаних джерел

1. Морзе Н.В., Буйницька О.П. Цифрова компетентність освітянина як складова цифрової трансформації освіти. 2021 С. 1-25.
2. Шишкіна М., Литвинова С., Коваленко В., Мар'єнко М.. Хмаро орієнтовані системи відкритої науки у навчанні і професійному розвитку вчителів: зміст основних понять дослідження. *Фізико-математична освіта*. №3 (25), 2023. С. 67–74.
3. Пінчук О.П. Цифровізація освіти: дослідно-експериментальна робота. ЩО НАПН України, м. Київ, Україна. 2023 С 39-40.
4. Франчук Н.П. Теоретичні засади розвитку цифрових компетентностей наукових і науково-педагогічних працівників. *Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану: збірник матеріалів звітної наукової конференції Інституту цифровізації освіти НАПН України*, 23 лютого 2024 р., м. Київ. Київ / упоряд.: О. п. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ: ЩО НАПН України, 2024. С. 157–159.
5. Спірін О., Олексюк В., Василенко Я., Сіренко О. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Вип. 104(6). С. 156-179.

Величко Руслана Миколаївна

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОСВІТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ: ЦИФРОВИЙ АСПЕКТ

Сучасна освітня парадигма, орієнтована на інноваційність, відкритість, цифровізацію та управлінську ефективність, висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх освітніх менеджерів. В умовах динамічного розвитку цифрових технологій, трансформації інформаційного простору та переходу до культури управління на основі даних (data-driven education management), особливої значущості набуває дослідницька компетентність як системоутворювальний компонент управлінської діяльності в освіті.

Формування дослідницької компетентності передбачає розвиток здатності до аналітичного мислення, постановки дослідницьких завдань, збору,

інтерпретації та цифрової візуалізації даних, а також впровадження результатів досліджень в управлінську практику. У цьому контексті педагогічна майстерність майбутнього освітнього менеджера постає не лише як набір професійних умінь, а як здатність ефективно організовувати навчальні та управлінські процеси з опорою на цифрові інструменти, критичне осмислення інформації та інноваційні підходи до вирішення управлінських задач.

Цифровий аспект у цьому процесі набуває ключового значення. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес відкриває нові можливості для розвитку дослідницької компетентності: застосування систем аналітики освітніх даних, віртуальних лабораторій, електронних платформ для спільної роботи та цифрових кейсів для моделювання управлінських ситуацій. Уміння педагогічно майстерно інтегрувати ці інструменти у практику професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти є визначальним чинником їх готовності до викликів цифрової епохи.

Вивчення наукового доробку вчених (М. Гриньова, І. Іщенко, Н. Кононец, Г. Тимошко та ін.) слугувало підставою до визначення компонентів педагогічної майстерності майбутнього освітнього менеджера у контексті цифровізації освіти як здатності ефективно організовувати навчальні та управлінські процеси з опорою на цифрові інструменти:

1. *Цифрово-педагогічна компетентність.* Здатність інтегрувати цифрові технології в освітній і управлінський процес на методологічно обґрунтованій основі. Майбутній освітній менеджер повинен уміти добирати та використовувати цифрові платформи, сервіси й інструменти для підвищення ефективності навчання та управління.

2. *Аналітично-дослідницька компетентність.* Уміння збирати, обробляти та інтерпретувати освітні дані з використанням цифрових засобів для прийняття обґрунтованих управлінських рішень. Це включає володіння технологіями data analysis, візуалізації інформації, аналітики освітніх результатів, моніторингових систем.

3. *Комунікативно-інтерактивна компетентність.* Здатність організовувати цифрову взаємодію з учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями, батьками, колегами), використовуючи інтерактивні платформи та сервіси. Освітній менеджер повинен володіти інструментами цифрової комунікації (MS Teams, Zoom, Google Workspace, Moodle тощо) та вміти підтримувати ефективну інформаційну взаємодію.

4. *Проектно-організаційна компетентність.* Уміння планувати, реалізовувати й координувати освітні та управлінські проекти з опорою на цифрові рішення. Це передбачає знання сервісів для управління проектами (Trello, Asana, Notion тощо), використання тайм-менеджменту та стратегічного планування в цифровому середовищі.

5. *Рефлексивно-інноваційна компетентність.* Здатність критично осмислювати власний педагогічний і управлінський досвід, аналізувати цифрові практики та впроваджувати інновації. Майбутній керівник повинен уміти

проводити самооцінювання, впроваджувати цифрові освітні інновації та навчати інших ефективному використанню новітніх технологій (рис. 1).



Рис. 1. Компоненти педагогічної майстерності майбутнього освітнього менеджера у контексті цифровізації освіти

Таким чином, вадливість формування педагогічної майстерності майбутнього освітнього менеджера зумовлена потребою модернізації системи підготовки освітніх керівників відповідно до вимог цифрової трансформації, необхідністю розвитку дослідницької культури в управлінні освітою та роллю педагогічної майстерності як інтегративного чинника, що забезпечує якість цього процесу.

Список використаних джерел

1. Кононець Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с. <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/euge/>
2. Кононець Н., Іщенко І., Большая О. Дидактична ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності викладача у контексті адаптації до змін. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка»*. Випуск 20 (39), 2025. <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/741/626>
3. Тимошко Г. М. Педагогічна майстерність як вектор розвитку організаційної культури керівника закладу освіти. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка. Серія : Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 222-228.

Галькевич Марина Владиславівна

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна парадигма освіти в Україні переживає інтенсивний процес метаморфоз, спрямованих на розгортання широкомасштабної цифровізації та інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічний контекст. Цифрові трансформації в освітній системі набули виразного початку в березні 2020 року, під час примусового переходу до дистанційного навчання на

всіх рівнях освіти. Це зумовило звернення до онлайн-ресурсів і використання дистанційних засобів телекомунікацій у навчальному процесі. Під час періоду кризових обставин особливу популярність отримали онлайн-платформи, зокрема: Zoom, Skype, YouTube, Google Meet та Google Classroom (Вишневська А.І. та ін., 2018).

У результаті цих трансформацій здійснилося впровадження двох основних функцій дистанційного навчання: компенсаторної та розвиваючої. Щодо першої функції, її призначення очевидне - дистанційні технології дозволяють продовжувати освітній процес без присутності учасників навчання у навчальних закладах у випадках необхідності чи кризових ситуаціях. Отже, дистанційне навчання створює можливість взаємодії між вчителем та учнями на відстані, охоплюючи всі аспекти навчального процесу (мета, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання) за допомогою специфічних інтернет-технологій або інших інтерактивних інструментів (Дзятківська В., 2015).

Розвиваюча функція дистанційних освітніх технологій полягає в тому, що вони стають сучасними засобами розвитку та вимагають створення нових методологій у дидактиці. Ця функція включає в себе не лише освоєння комунікаційних засобів дітьми та дорослими, а й підвищення кваліфікації педагогічних працівників для вдосконалення форм та методів навчання, включаючи застосування ігрових технологій на уроках у початкових класах (Бричок С., Ваколюк А., 2024). Отже, впровадження розвиваючих дистанційних засобів може сприяти кардинальним змінам у організації навчального процесу та покращенню якості освітніх результатів.

Сьогодні проблема введення інноваційних форм і методів організації навчального процесу в рамках традиційного навчання має бути вирішена через запровадження у вищій освіті особистісно - орієнтованого підходу не тільки в навчанні, але й у вихованні. Юні учні люблять грати, і вони беруть участь у грі з більшим ентузіазмом та бажанням, ніж у будь-якому іншому завданні класу. Тим не менше, ігри іноді сприймають як розважальну діяльність, граючи в яку діти насправді не навчаються. Є вчителі, які не усвідомлюють важливості ігор, вважаючи їх не багатством різноманітних прийомів та можливістю для реального спілкування, а неконтрольованою та галасливою тратою часу. Однак діти взагалі краще навчаються, коли вони активні. Таким чином, коли навчання спрямовується на приємну гру, вони дуже часто готові вкласти чимало часу та зусиль у гру. Крім того, зважаючи на різноманітні стилі навчання та уподобання, які учні демонструють, користь від ігор, здається, задовольняє всіх, оскільки діти, які займаються ігровою діяльністю, набагато краще навчаються мові, ніж займаються іншими видами практики. Якщо ігри розроблені належним чином, вони можуть стати відмінною і важливою частиною навчальної програми для дітей.

Існує три підходи для включення ігор та занять у навчальний процес. Перший підхід базується на тому, щоб учні розробляли та створювали власні ігри відповідно до своїх вимог; другий фокусується на вчителях, тренерах або

розробниках, які розробляють навчальні ігри з нуля відповідно до рівня знань учнів; третій - інтегрувати комерційні збірні ігри в класичні заходи для ефективного навчання. Ігрове навчання відіграє важливу роль у навчанні, змушуючи учнів співпрацювати, спілкуватися, взаємодіяти та працювати в командах.

Стратегічні ігри покращують роботу мозку. Ігри створюють динаміку, яка може надихнути учнів на розвиток навичок та побудову емоційного зв'язку з навчанням та предметом. Ігри можна налаштувати на індивідуалізацію навчання, що допомагає учням стати більш впевненими та незалежними мислителями.

Одним із ключових аспектів ігрового навчання є те, що кожен учень отримує негайний відгук про свою ефективність із пропозиціями щодо їх покращення. Слід бути обережними при використанні підходу на основі ігор, оскільки може бути важко узгодити цілі навчання з навчальною моделлю в ігровій динаміці. Він повинен відповідати цілям і досягти належного узгодження з навчальною програмою.

Більшість видів діяльності, які знаходяться у винахідливих матеріалах для вчителів, ґрунтуються на переконанні, що ігри, які дітям подобаються та зацікавлюють у грі поза аудиторією, можуть бути адаптовані та застосовані для використання на різних уроках. Якщо ігри використовувати для реальних цілей, вони змушують дітей гратися і навчатися одночасно. Крім того, ігри допомагають створити контекст, в якому увага дітей зосереджена на виконанні завдання, не розуміючи, що мовні предмети практикуються. Слід зазначити багатогранність гри в житті людини на всіх стадіях життя.

Перш за все, соціалізація відбувається в грі. За допомогою системи дійових рольових ігор діти набувають і впорядковують соціальні норми, цінності, ставлення. По мірі прогресування гри відбувається самореалізація, а ігрова діяльність дає можливість практикуватись у різних формах життя, включаючи спілкування. І звичайно, гра розважальна, заповнює вільний час. Крім того, спеціально організована ігрова діяльність має коригуючі, психотерапевтичні, діагностичні можливості.

Навчальній функції гри слід приділяти особливу увагу. Різні технології навчання під час вивчення предметів можуть докорінно змінити навчальний процес та допомогти досягти високих результатів навчання. Можна сказати, що ігрова технологія є зразком для роботи вчителя та стажиста. Мета спільної діяльності - розробка, організація та реалізація навчального процесу через гру.

В даний час форми навчання популярні не тільки в дошкільній та шкільній освіті, але і у вищій професійній освіті, а також у підготовці фахівців різних галузей.

Ігрові технології в освіті мають широке застосування. Таким чином, ігрову технологію «ділова гра» можна використовувати як самостійну технологію при розробці навчальних матеріалів. В іншому випадку ігрові технології можуть стати елементами більш всеосяжної освітньої технології (наприклад, технології

колективного навчання). Крім того, додаток часто використовується як форма навчання або навчального процесу.

Ігрові технології базуються на ігрових особливостях. Як і будь-яка діяльність, гра має свою структуру: постановка цілей, планування, досягнення мети, аналіз результатів. Крім того, компоненти ігрової діяльності: дія, роль, реальні відносини між гравцями, ігрові дії, підстановка реальних предметів умовно.

Ніщо не приваблює учнів більше, ніж викладання різних предметів через гру. Використання ігор у класі має бути одним з найбільш захоплюючих способів виховувати дітей. Відомо, що ігри використовують багато різних методів, які важливі для викладання мови. Ігрова діяльність включає в себе різні розвиваючі ігри, які містять в собі загальну ідею та характерні риси. Будь яка гра - це набір певних завдань, які учень має вирішити. Кожне із завдань має дуже великий діапазон труднощів. Почергове зростання труднощів завдань в іграх дозволяє учням просуватись вперед і самовдосконалюватись, тобто, розвивати свої творчі здібності, на відміну від навчання, де все пояснюється, і формуються в основному тільки виконавчі риси в дитині.

Для організації дистанційного навчання молодших школярів належить враховувати важливі аспекти, що включають застосування захоплюючих ігрових елементів, конкурсів, системи заохочення у формі ігрових бонусів, можливості колективної роботи над проблемами, а також роботу з різними джерелами інформації. Безумовно, різноманітні ігрові технології та тести, що використовуються в дистанційній формі, не лише сприяють підвищенню рівня математичної та орфографічної грамотності учнів, але й спонукають їх до навчання та розвивають самостійність у навчально-виховному процесі. Ці ігрові інструменти мають потенціал стати ефективними стимулами до навчання, відкривати шляхи до пізнання та творчості, і тому можуть використовуватися для формування інформаційної культури дітей молодшого шкільного віку, коли вони зазнають переходу від ігрової до навчальної діяльності.

Одним з ефективних методів використання ігрових технологій для молодших школярів у дистанційному форматі є веб-квест, який є сучасною освітньою технологією. Він включає у себе спеціально організовану пошукову діяльність учнів з використанням інтернет-ресурсів для вирішення конкретної навчальної задачі. Основними складовими веб-квесту є сюжет, мета, ролі для учасників, загадки та головоломки (Тихонова А., 2024). Використання цифрових платформ для організації веб-квесту передбачає програмно-технічний супровід, організаційну підтримку, методичні поради для вчителів, правила для учасників, принципи оцінки та призи, а також створення ігрового освітнього середовища, що включає в себе сюжет, ігровий простір з правилами, персонажами, рівнями і т. д.

Розглянемо можливість використання описаних інструментів у віддаленій роботі з молодшими школярами з метою стимулювання навчальної мотивації, розвитку інтересу до навчання та розвитку самостійності.

Відтак, низка платформ для дистанційної освіти, включаючи Zoom, Skype, YouTube, Google Meet та Google Classroom, пропонує різноманітні можливості для організації навчального процесу на молодшому шкільному рівні. Проте, кожна з них має свої переваги та обмеження, які важливо враховувати при виборі платформи.

Наприклад, платформи Zoom та Skype можуть забезпечити можливості для великої кількості учасників у відеоконференціях, а також спільної роботи над екраном, проте інтерфейс може бути викликаний для деяких учасників.

YouTube відкриває доступ до розмаїття відеоуроків та освітнього контенту, але обмежує можливості спілкування в реальному часі.

Google Meet, з іншого боку, забезпечує відмінну якість відео та звуку, а також можливість інтеграції з іншими Google-продуктами, але може бути менш зручним для тих, хто не має облікового запису Google.

Нарешті, Google Classroom є інтегрованою платформою для організації навчального процесу, з можливістю створення та відстеження завдань, проте має обмежену можливість спілкування в реальному часі порівняно з іншими платформами.

Отже, вибір платформи для проведення занять у молодшій школі має бути здійснений з урахуванням специфічних потреб та можливостей школи, а також враховувати доступність технічних засобів та власні навички використання цих платформ. Імплементация різноманітних ігрових технологій у дистанційному навчанні молодших школярів виявляється ключовим елементом успішної педагогічної стратегії, спрямованою на стимулювання навчального процесу та формування навчальної мотивації. Зазвичай, інтерактивні заняття з використанням ігрових технологій допомагають залучити увагу навіть найменш зацікавлених учнів, стимулюючи їх активну участь у навчальних процесах та покращуючи їхній успіх.

На підставі цього можна зробити висновок, що використання ігрових технологій у дистанційному навчанні молодших школярів, таких як веб-квести, освітні ігри на онлайн-платформах має потенціал позитивно впливати на їхній навчальний процес, збільшуючи їхній інтерес до навчання, мотивацію та самоорганізованість.

Список використаних джерел

1. Вишневська Л.В., Вишневський В.П., Попович Т.А., Рябініна Г.О. Пізнавальний інтерес – основна рушійна сила якісного навчання, дослідження ефективності його формування. *Природничий альманах: серія «Біологічні науки»*. 2018. № 18. URL: <https://na.kspu.edu/index.php/na/article/view/481> (дата звернення: 26.05.2025).
2. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання: магістр. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2015. Вип. 23. С. 141-146.
3. Бричок С., Ваколюк А. Інтеграція ігрових та анімаційних технологій у систему дистанційного навчання молодших школярів. *Інноватика у вихованні*. 2024. Вип. 20. С. 45-54.
4. Тихонова А. Освітні веб-квести як засоби розвитку у молодших школярів інтересу до читання. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, №9. С. 89-94.

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ

У сучасному світі цифрова трансформація охоплює всі аспекти суспільного життя, зокрема й освітню сферу. Зростає потреба у підготовці економістів, які можуть працювати ефективно в умовах швидкого розвитку цифрових технологій, штучного інтелекту, чисельного моделювання та програмування. Проте, попри значний науковий та практичний прогрес, досі існує помітний розрив між рівнем розвитку технічних можливостей економіки і цифровими компетенціями магістрів з економіки. Це ставить завдання щодо проведення комплексного аналізу економічних, освітніх, технологічних, соціальних та філософських аспектів інтеграції цифрових інструментів у систему економічної освіти.

З економічної точки зору впровадження штучного інтелекту в освітнє середовище супроводжується як прямими, так і опосередкованими наслідками. По-перше, автоматизація адміністративних процесів, аналіз навчальних даних та персоналізований підхід до навчання за допомогою ШІ сприяють зниженню операційних витрат у закладах вищої освіти. Однак, по-друге, потреба у значних інвестиціях у цифрову інфраструктуру, підготовку персоналу та підтримку інформаційно-технологічних систем ставить перед закладами завдання ретельного оцінювання їх ефективності (Бабаєва, 2021).

Важливо, що ШІ у фінансовому секторі України показує, як технології змінюють економічні моделі функціонування галузей, і схожі тенденції простежуються в освітньому секторі. Цифровізація освіти також стимулює появу нових бізнес-моделей – від EdTech-стартапів до платних онлайн-курсів з аналітики, машинного навчання та економетрики. Це створює додаткову цінність та формує нові сегменти ринку освітніх послуг. У рамках професійної підготовки магістрів з економіки цифрова грамотність уже стала не доповненням, а необхідною складовою освітнього процесу. Як зазначають Ю.С. Баніт та Г.О. Ковальчук, сучасне цифрове середовище вимагає від студентів не тільки знань в області інформаційно-комунікаційних технологій, але й навичок адаптації до нових форматів комунікації, спільної роботи та навчання (Баніт, Ковальчук, 2021).

Серед ключових цифрових компетентностей можна виділити такі вміння:

- розуміння принципів функціонування цифрових платформ і систем ШІ;
- робота з великими обсягами даних (Big Data);
- чисельне моделювання економічних процесів;
- базове програмування мовами Python, R або MATLAB для створення моделей (Манн, Кравченко, Ганжала, 2020).

Вищевказані цифрові компетентності дозволяють майбутнім економістам не лише використовувати готові інструменти, але й розробляти власні цифрові

рішення. ШІ змінює як саму економіку, так і способи її вивчення. Завдяки машинному навчанню, нейронним мережам та алгоритмам оптимізації стає можливим прогнозування економічних тенденцій, побудова макро- та мікроекономічних моделей, а також аналіз фінансових потоків для виявлення закономірностей (Деркач, 2019).

ШІ вже активно використовується в Україні для аналізу державного бюджету, оцінки корупційних ризиків та моделювання економічної ефективності реформ. Усе це вказує на необхідність підготовки спеціалістів, які не тільки здатні інтерпретувати отримані результати, але й створювати власні інструменти аналізу. При цьому цифрова трансформація залишається орієнтованою на людину.

Попри те, що ШІ бере на себе виконання багатьох рутинних завдань, значення критичного мислення, етичних суджень та креативності продовжує зростати. Як зазначає О.І. Грищенко, розвиток аналітичних компетенцій через використання ІКТ – це не лише питання технічних навичок, але й здатності до рефлексії, інтерпретації даних та прийняття рішень в умовах невизначеності (Грищенко, 2020). Філософський вимір цього питання полягає у пошуку рівноваги між технологічною ефективністю та гуманістичними цінностями освіти. Майбутні економісти повинні не лише володіти інструментами роботи з ШІ, а й усвідомлювати його вплив на економіку, ринок праці та суспільство загалом.

Інтеграція ШІ, цифрової грамотності, чисельного моделювання та програмування в підготовку магістрів з економіки є ключовою складовою сучасної економічної освіти. Цей процес має міждисциплінарний характер, охоплюючи економічні, освітні, технологічні, соціальні й філософські аспекти. Економічна доцільність використання ШІ підтверджується скороченням витрат і створенням нових можливостей для розвитку ринків. Відповідно, освітня система повинна формувати у студентів професійні компетентності, необхідні для функціонування в умовах цифрової економіки, включаючи навички аналітики, програмування та критичного мислення. Соціальні й філософські виміри інтеграції технологій акцентують увагу на важливості дотримання принципів гуманності, етичності та відповідальності при їхньому впровадженні й використанні. Підготовка економістів майбутнього повинна ґрунтуватися на усвідомленні глобальних викликів і прагненні до забезпечення сталого розвитку економіки знань у цифрову епоху.

Список використаних джерел

1. Бабаєва О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в економічній освіті: можливості та перспективи. *Економічний вісник*. 2021. №3. С. 25–30.
2. Грищенко О.І. Розвиток аналітичних компетенцій студентів засобами ІКТ. *Сучасна економіка*. 2020. №5. С. 12–17.
3. Деркач С.П. Використання MATLAB у підготовці економістів: практичні аспекти. *Вісник економічної науки*. 2019. №2. С. 33–38.
4. Баніт Ю.С., Ковальчук Г.О. Формування підприємливості студентів: цифрове навчання для цифрового середовища. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 37, Том 1. 2021. С. 359-363.

5. Манн Р.В., Кравченко О.В., Ганжала І.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій як елемент інноваційного навчання фахівців економічного спрямування. *Інформаційні технічні засоби навчання*. 2020. Том 78. № 4. С. 145-162.

**Гололобова Олександра Дмитрівна
Кононець Наталія Василівна**

ЦИФРОВІ УРОКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ: КЕЙС «ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ»

У сучасних умовах реформування системи освіти України, впровадження Нової української школи та орієнтація на компетентнісний підхід до навчання зростає потреба у пошуку ефективних інноваційних технологій, здатних забезпечити якісну підготовку педагогічних кадрів. Однією з таких технологій, що довела свою результативність у процесі професійного становлення вчителя, є кейс-метод (case-study). Застосування цієї методики як форми проблемно-ситуаційного навчання сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, навичок рефлексії та прийняття педагогічно доцільних рішень у складних професійних ситуаціях. Застосування кейсів дозволяє моделювати реальні педагогічні ситуації, що вимагають від майбутнього або практикуючого вчителя не лише теоретичної обґрунтованості, а й високого рівня емоційного інтелекту, емпатії, комунікативної культури та здатності до швидкої адаптації в умовах зміни освітнього середовища (Кононець, 2014).

Доцільність використання кейс-технологій зумовлюється також потребою у формуванні у вчителя здатності до самостійного професійного розвитку, постійного аналізу власної педагогічної діяльності та готовності до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів. Застосування кейс-методу в процесі підготовки майбутніх вчителів в умовах вищої школи дозволяє підвищити рівень професійної рефлексії, розширити педагогічну свідомість та сформувати цілісне бачення освітнього процесу.

Так, під час практичних занять з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» ми розробили кейс «Педагогічні рішення у сучасному освітньому середовищі» (<https://view.genially.com/6833318c7c044d8e43383183/presentation-pedagogichni-rishennya-u-suchasnomu-osvitnomu-seredovishi>) за допомогою сервісу Genially (рис. 1).

Формат кейсу – інтерактивний посібник, створений за допомогою сервісу Genially з використанням різних інтерактивних елементів: кнопок, рисунків, відео тощо (Кононець, Гриньова, 2025).



Рис. 1. Головна сторінка кейсу

Кейс містить низку ситуацій, розв'язування яких передбачає застосування як стандартних педагогічних рішень, так і творчих (рис. 2, 3, 4).

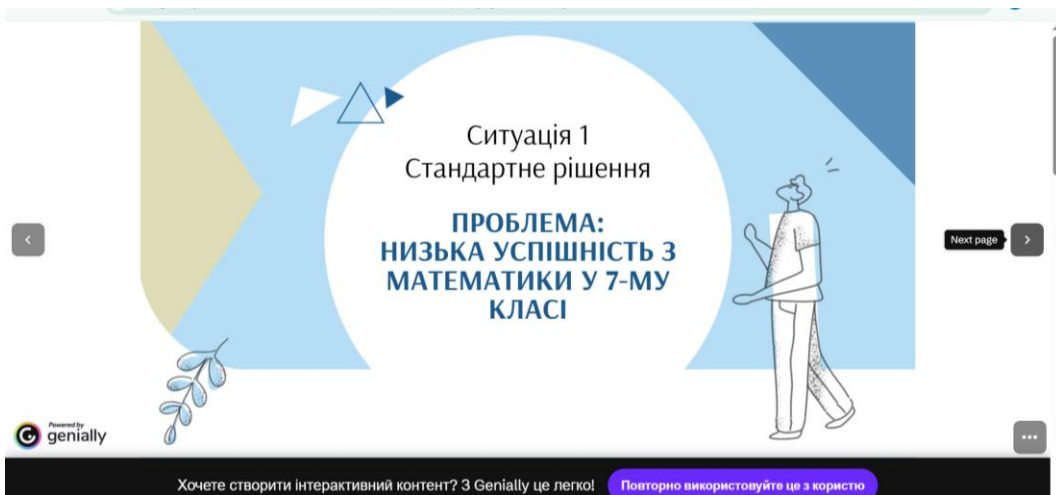


Рис. 2. Сторінка кейсу

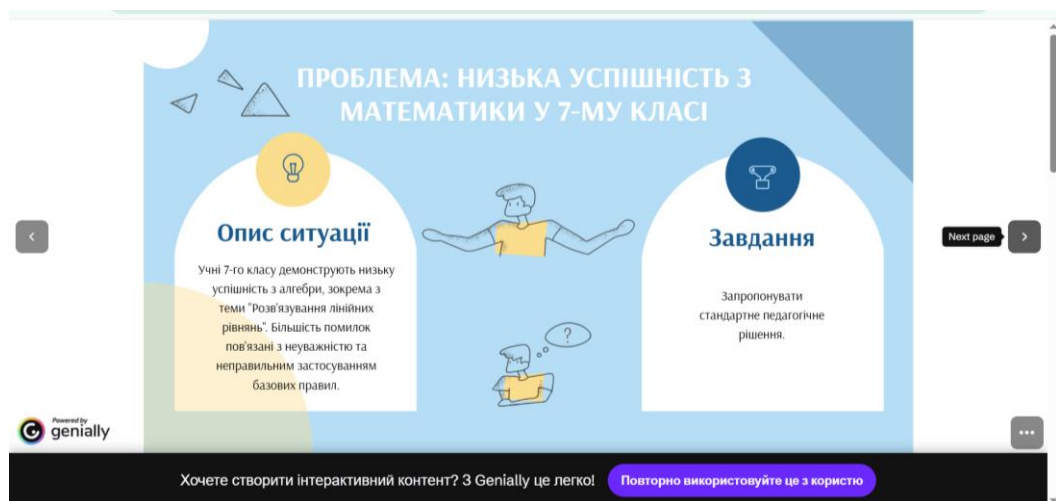


Рис. 3. Сторінка кейсу: опис ситуації та завдання



Рис. 4. Сторінка кейсу: опис ситуації та завдання

Таким чином, кейс-технології виступають не лише засобом підвищення ефективності навчального процесу, а й важливим чинником формування педагогічної майстерності вчителя, зокрема, цифрової компетентності. Їх інтеграція в освітній процес відповідає сучасним запитам суспільства до фахівця нової генерації – вчителя-дослідника, вчителя-новатора, здатного до креативного мислення та прийняття нестандартних рішень в умовах трансформаційних викликів.

Список використаних джерел

1. Кононець Н. В. Метод case-study як метод ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». Додаток 5 до Вип.31: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології»*. К. : Гнозис, 2014. С. 233–238.
2. Кононець Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с.

Губарь Ольга Григорівна
Пономаренко Катерина Олександрівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА В РОБОТІ З ООП: ЗА ДОПОМОГОЮ ЦИФРОВІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ

Сучасна система освіти зазнає суттєвих трансформацій під впливом глобальних цифрових змін, що відкривають нові можливості для удосконалення професійної діяльності педагогів, зокрема — корекційних. В умовах інклюзивної освіти особливої уваги потребує питання формування професійної компетентності корекційного педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Ефективність цієї діяльності значною мірою

залежить від здатності фахівця адаптуватися до нових умов, використовувати інноваційні цифрові інструменти та методи корекційної роботи.

Цифровізація корекційної практики не лише оптимізує процес надання психолого-педагогічної допомоги, а й розширює можливості індивідуального підходу до кожної дитини, забезпечуючи гнучкість, доступність та інтерактивність освітнього середовища. Водночас вона ставить перед педагогом нові вимоги щодо рівня цифрової грамотності, уміння інтегрувати сучасні технології у щоденну практику та готовності до постійного професійного розвитку.

В умовах зростання інтересу до інклюзивної та спеціальної освіти особливого значення набуває розробка та впровадження інноваційних методів корекційного впливу на дітей з особливими освітніми потребами. Серед них діти з ООП потребують особливого підходу до навчання та розвитку, що вимагає використання новітніх цифрових інструментів.

Результати наукових досліджень підтверджують ефективність застосування цифровізації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Аналіз спеціалізованої наукової та методичної літератури, присвяченої вивченню та корекції порушень розвитку у дітей, а також застосуванню цифровізації у системі спеціального навчання, свідчить про актуальність цієї проблеми як з точки зору теоретичного аналізу, так і з точки зору розгляду практичних методів використання даних технологій у корекційно-розвитковій (Т. Андрющенко, А. Березовська, Н. Безлюдна, А. Василенко, А. Гета, Н. Горішна, О. Гончарова, О. Губарь, О. Денисюк, В. Засенко, О. Качуровська, В. Коваленко, С. Ковальчук, А. Колупаєва, І. Котяш, В. Лобода, М. Малофєєва, С. Миронова, Л. Назаренко, В. Спіцин, О. Чекан та ін.) та логопедичній роботі (Б. Айзенберг, О. Гончарова, О. Качуровська, Л. Коваль, С. Миронова, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.).

Важливе питання підготовки майбутніх педагогів та формування їх професійних копетентностей фахівців шляхом використання інтерактивних технологій у закладах вищої освіти розглядають О. Губарь, Н. Канонєц, І. Котяш, В. Спіцин [1]. Одним з провідних напрямків застосування цифровізації в умовах спеціальних закладів освіти є використання інтерактивних програм, спрямованих на розвиток мовлення, уваги, пам'яті, сприймання та моторики [2, 5]. Результати досліджень Н. Смирнової [6] підкреслюють важливість гейміфікації в освітньому процесі дітей з ООП. Питання організації та інтеграції ІКТ у процес логопедичної допомоги детально розглядаються в роботах О. Качуровської [4]. Використання цифровізації в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей з порушеннями слухомовлення досліджувалося В. Засенком, А. Колупаєвою, Б. Морозом, В. Овсяником [3]. Однак, проблема адаптації цифрових рішень до специфічних потреб дітей з раннім аутистичним спектром (РАС) з урахуванням особливостей розвитку та комунікації лишається актуальною та потребує подальших досліджень.

Метою нашого дослідження було узагальнення та систематизація досвіду використання цифровізації в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП в умовах закладів спеціальної освіти та визначення перспектив подальшого розвитку даного напрямку.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові виклики до системи спеціальної освіти. Актуальність корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) зростає щороку у зв'язку зі збільшенням кількості таких дітей, зокрема з розладами аутистичного спектра. Пандемія COVID-19, повномасштабна війна в Україні, масове переміщення населення, втрата соціальних зв'язків, освітня дезінтеграція — всі ці психотравмуючі чинники лише ускладнили процес надання ефективної підтримки дітям з ООП. В умовах дистанційного або змішаного навчання заклади освіти зіткнулися з необхідністю швидкого переходу на нові моделі взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Це, у свою чергу, ставить перед закладами вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців у галузі спеціальної освіти, нові вимоги: майбутні корекційні педагоги повинні бути не лише компетентними в теоретичних та практичних аспектах корекційної роботи, а й здатними оперативно адаптуватися до змін, працювати в умовах невизначеності та впроваджувати сучасні цифрові інструменти в освітній процес.

Необхідною умовою якісної фахової підготовки стає формування висококваліфікованого фахівця, здатного до міждисциплінарної взаємодії, цифрової гнучкості та ефективної інтеграції в різні освітні середовища. Однією з ключових компетентностей, яка забезпечує таку підготовку, є цифрова компетентність, що включає володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, здатність використовувати цифрові інструменти для адаптації програм навчання, створення інклюзивного середовища та підтримки індивідуального розвитку дитини.

Науковці, зокрема Качуровська О., Ляшенко О., Шиян Р., акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого формування цифрової компетентності в системі підготовки фахівців спеціальної освіти. Її наявність дозволяє ефективно організовувати комунікацію між учасниками освітнього процесу (зокрема між педагогами та батьками), адаптувати індивідуальні траєкторії розвитку дитини з ООП та забезпечити корекційно-відновлювальну роботу відповідно до принципу індивідуалізації.

Серед великої кількості сучасних цифрових програм, що застосовуються у корекційній практиці, особливу увагу заслуговує програма «EYA App», створена українським дослідником. Цей інноваційний інструмент призначений для розвитку комунікативних, соціальних та емоційно-поведінкових навичок у дітей з РАС. Перевагами «EYA App» є її адаптивність до індивідуальних потреб дитини, зручність у використанні як у спеціалізованих установах, так і вдома, а також можливість залучення батьків до спільної роботи з фахівцем.

Аналіз сучасного стану організації педагогічної взаємодії в умовах трансформації системи спеціальної освіти, зумовлену глобальною

цифровізацією, відкривають нові перспективи для формування професійної компетентності корекційного педагога, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Цифровізація не тільки оптимізує корекційну практику, а й розширює можливості індивідуального підходу, забезпечуючи гнучкість, доступність та інтерактивність освітнього середовища. Це підтверджується численними науковими дослідженнями, які свідчать про ефективність застосування цифрових інструментів у корекційно-розвитковій та логопедичній роботі з дітьми з ООП (Т. Андрющенко, А. Березовська, Н. Безлюдна, А. Василенко, О. Качуровська, С. Миронова та ін.).

Провідними напрямками цифровізації в спеціальній освіті, на даний момент, є використання інтерактивних програм для розвитку мовлення, уваги, пам'яті, сприймання та моторики, а також гейміфікація освітнього процесу (Н. Смирнова). В умовах сучасних викликів, таких як пандемія COVID-19 та повномасштабна війна, що призвели до освітньої дезінтеграції та психотравмуючих факторів, необхідність швидкої адаптації педагогів до нових моделей взаємодії з учасниками освітнього процесу стає критично важливою. Це вимагає від закладів вищої освіти, що готують фахівців у галузі спеціальної освіти, формування висококваліфікованих корекційних педагогів, здатних до міждисциплінарної взаємодії та цифрової гнучкості.

Цифрова компетентність є однією з ключових для сучасного корекційного педагога, оскільки вона дозволяє ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для адаптації програм навчання, створення інклюзивного середовища та підтримки індивідуального розвитку дитини (О. Качуровська, О. Ляшенко, Р. Шиян). Яскравим прикладом інноваційного цифрового інструменту є програма «EYA App», створена українським дослідником, яка ефективно сприяє розвитку комунікативних, соціальних та емоційно-поведінкових навичок у дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), пропонуючи адаптивність та можливість залучення батьків до спільної роботи. В перспективі подальші дослідження повинні зосередитися на розширенні сфери застосування цифрових інструментів, серед яких варто окрему увагу приділити застосуванню "EYA App", шляхом його адаптації для роботи з різними віковими групами осіб з ООП. Важливим етапом стане проведення лонгітюдних досліджень для комплексної оцінки довгострокових ефектів використання таких інструментів у корекційній практиці, що передбачає розробку чітких критеріїв оцінки ефективності "EYA App" та інших цифрових рішень у корекційно-розвитковій роботі та гарантує наукову обґрунтованість результатів. Зазначені кроки сприятимуть впровадженню інноваційних підходів у навчання та розвиток дітей з ООП, підвищенню якості професійної компетентності корекційних педагогів та загальної ефективності корекційно-розвиткової допомоги та спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1. Губарь О., Спіцин В., Котяш І. (2023). Вплив використання інтерактивних технологій на якість навчання майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Академічні візії*, (26). вилучено із <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/830>

2. Дмитрієва І., Іваненко А., Одинченко Л. (2022). Стратегії розвитку вищої освіти України в національному та світовому вимірі щодо професійної підготовки в контексті інклюзії. Науковий збірник «InterConf», (131), 48–50. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1579>.
3. Засенко, В. В., Колупасва, А. А., Мороз, Б. І., & Овсяник, В. В. (2020). Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. URL: <http://rc-vabos.at.ua/ld/0/9.pdf>
4. Качуровська О. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Київ: Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2017. С. 122-129.
5. Петренко Г.В., (2020). Методологія та перспективи використання проектної діяльності в корекційній освіті. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. / За загальною редакцією Бойчука Ю.Д. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. 376 с.
6. Смирнова, Т. А. (2021). Комунікаційна система сучасного підприємства в умовах розвитку цифрової економіки. *Економічний простір*, 172, 56–60.

Гуржій Едуард Григорович

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ІННОВАЦІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасна система вищої освіти переживає глибокі трансформації, спричинені динамічним розвитком цифрових технологій, зміною суспільних запитів і викликами глобалізованого світу. Одним із ключових напрямів інноваційної діяльності університетів стає впровадження дистанційної освіти. Вона не лише змінює формат навчального процесу, а й формує нову педагогічну філософію, орієнтовану на гнучкість, відкритість і мобільність знань.

Теоретичний доробок праць, присвячених проблематиці дистанційного навчання, складається з методологічних праць Ю. Бабанського, С. Гончаренка, Г. Костюка, О. Матюшкіна, М. Махмутова, Є. Полота, В. Сагарди та інших. Значний внесок у формування системи дистанційного навчання був здійснений такими вченими, як Н. Кононець, В. Лапінський, Ч. Куписевич, О. Пехота, Л. Романишина, П. Сікорський, І. Харламов та іншими.

Аналіз останніх досліджень дає змогу констатувати, що значна кількість закладів освіти пропонують освітні послуги, зокрема, і на дистанційній основі. Цю тематику піднімають дослідження В. Бикова, С. Курбатова, В. Кухаренко, С. Лобачева, В. Солдаткіна, О. Співаковського та низки інших учених. Це свідчить про актуальність проблеми впровадження інноваційних форм дистанційної освіти в сучасних українських університетах.

У зв'язку з цим метою дослідження є виявлення ролі дистанційної освіти в інноваційній діяльності сучасного університету.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна освіта — це форма організації навчання, яка базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій і забезпечує взаємодію між викладачем та здобувачем освіти

незалежно від місця їхнього перебування. Університети, впроваджуючи дистанційні технології, переходять від традиційної моделі аудиторного навчання до гібридних та повністю онлайн-форм (Мальований, 2020).

Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і створення умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту. Це дає змогу не лише забезпечити доступ до якісної освіти для широкого кола осіб, інтегрувати освіту в індивідуальні траєкторії розвитку здобувачів освіти, а й активізувати самоосвіту і самостійне опанування знань (Воронкін, 2017).

Діяльність університету за інноваційними моделями сприяє розширенню академічних горизонтів здобувачів освіти. Завдяки дистанційній освіті стає можливою участь у міжнародних програмах без фізичної мобільності, а також спільні освітні курси між університетами різних країн. Крім того, навчання за програмами подвійного диплома стає більш доступним в онлайн-режимі. Це відкриває нові можливості для інтеграції в міжнародний освітній простір і зміцнює конкурентоспроможність університету (Ляшенко, 2015).

Інноваційна діяльність університету неможлива без відповідної технологічної бази. Створення електронних навчальних платформ (Moodle, Google Classroom, Canvas тощо), цифрових бібліотек, хмарних сервісів і віртуальних лабораторій є необхідною умовою ефективної дистанційної освіти. Однак фахівці з питань управління освітою в Україні відзначають, що якість навчання за допомогою дистанційних технологій наряду залежить від гарної технічної оснащеності (Шоробура, 2015).

Крім того, важливим є розвиток цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти, а також запровадження методик активного та інтерактивного навчання (вебінари, мікрокурси, проєктне навчання онлайн). У цьому контексті слушною є позиція Ю. Мельника, Н. Бороденко та Н. Богданова, які наголошують на нестачі викладачів, що спеціалізуються на дистанційному викладанні дисциплін, а також фахівців із дистанційного навчання — модераторів, координаторів. Дослідники переконують, що це серйозна проблема, адже між проведенням аудиторного заняття і проведенням вебінару, відеолекції, спілкуванням у чаті є багато відмінностей (Мельник, 2017).

Серед основних викликів впровадження дистанційної освіти можна виокремити і нерівний доступ до цифрових ресурсів, проблему академічної доброчесності, а також зниження мотивації здобувачів освіти за умов відсутності безпосередньої взаємодії. Однак ці виклики можуть бути подолані через модернізацію ІТ-інфраструктури, розробку нових форм оцінювання та педагогічну підтримку.

Зрештою, у перспективі дистанційна освіта може стати не лише допоміжним інструментом, а й повноцінним елементом інноваційної моделі сучасного українського університету.

Отже, дистанційна освіта є важливою складовою частиною інноваційної діяльності сучасного закладу вищої освіти, оскільки відповідає потребам цифрового суспільства, розширює доступ до знань і стимулює розвиток нових форм навчання. Її ефективне впровадження вимагає стратегічного підходу, технічного забезпечення та нової освітньої культури, орієнтованої на студентоцентрованість, відкритість і безперервність навчання.

Список використаних джерел

1. Воронкін О.С. Екосистемний підхід у дистанційному навчанні. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 30-31 травня 2017 р.)*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 55-59.
2. Ляшенко І.В. Перспективи розвитку дистанційного навчання у вищій школі. *Народна освіта*. 2015. Вип. 1 (25). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2682 (дата звернення: 03.05.2025 р.)
3. Мальований Ю.І. Дистанційне навчання: реалії і перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2 (1). С. 1-3.
4. Мельник Ю.В., Борошенко Н.Д., Богданова Н.В. Деякі проблеми організації дистанційного навчання у ВНЗ. *Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle : збірник праць V Міжнародної науково-практичної конференції*. 2017. URL: <http://2017.moodlemoot.in.ua/course/view.php?id=114> (дата звернення: 03.05.2025 р.)
5. Шоробура І.М. Менеджмент вищої освіти : навчальний посібник. 2015. URL: https://pidru4niki.com/86569/menedzhment/problemi_superechnosti_vprovadzhenni_distantsiynogo_navchannya_vischiy_shkoli (дата звернення: 03.05.2021).

Даниско Оксана Володимирівна

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Штучний інтелект стає невід'ємним складником сучасної освіти та створює нові можливості для ефективного навчання та підготовки педагогічних кадрів. Його впровадження дозволяє оптимізувати навчальні процеси та звільнити викладача від рутинних завдань, зосередитись на творчій взаємодії зі студентами та розвитку м'яких навичок. Актуальність теми зумовлена тенденцією до формування цифрових компетентностей та інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів, що з одного боку, безпосередньо впливає на рівень педагогічної майстерності майбутнього фахівця, а з іншого – визначає рівень професіоналізму викладача закладу вищої освіти.

У науковій літературі узагальнено значний пласт досліджень, які окреслюють можливості використання інструментів штучного інтелекту у роботі зі здобувачами вищої освіти (Гончарова, 2028). Узагальнимо їх:

1. Створення дидактичних матеріалів. Генеративні моделі, зокрема ChatGPT, застосовують для розробки текстових конспектів, планів уроків, банку запитань і навіть редагування підручників. Інструменти на кшталт Canva з ші-

функціями створюють ілюстрації, інфографіку і презентації. Таке використання штучного інтелекту допомагає формувати індивідуалізовані навчальні програми, адаптовані до потреб студентів, та забезпечує інтерактивність освітнього контенту.

2. Індивідуалізація навчання. Штучний інтелект дозволяє створювати адаптивні освітні траєкторії здобувачів вищої освіти. Алгоритми враховують рівень знань і інтереси кожного студента, добираючи відповідні завдання і ресурси. Це забезпечує ефективне засвоєння матеріалу: складні теми можна більш поглиблено пояснити тим, хто готовий до наступного етапу, а студентам, які мають прогалини, – запропонувати додаткову підтримку. Персоналізовані підходи підвищують мотивацію та якість навчання студентів.

3. Перевірка робіт. ШІ-сервіси (наприклад, Grammarly) автоматично виявляють граматичні і стилістичні помилки в письмових роботах та зменшують навантаження на викладача. Інструменти на зразок Gradescope AI або Fetchy створюють і оцінюють тестові завдання, що значно пришвидшує процес перевірки і дає змогу присвятити більше часу індивідуальному навчанню. Таким чином, автоматизація оцінювання звільняє ресурс викладача для методичної роботи та спілкування зі студентами.

4. Рефлексія навчання. Викладачі можуть використовувати чат-боти та онлайн-опитувальники, створені з використанням інструментів штучного інтелекту для організації рефлексивних практик. Наприклад, студенти можуть отримувати від ШІ-помічника питання для самоперевірки або аналізу помилок, що стимулює метапізнавальну діяльність. Викладач, своєю чергою, аналізує відповіді студентів і надає зворотний зв'язок, що сприяє удосконаленню методики викладання.

Нині існує багато освітніх інструментів штучного інтелекту, які можна використовувати у закладах вищої освіти (рис. 1).

Загалом, перелічені інструменти надають можливості для швидкого створення інтерактивних навчальних ресурсів і автоматизації рутинної перевірки, що покращує інтерактивність, персоналізацію та доступність навчального контенту. Робота з таким інструментами сприяє формуванню у викладачів цифрової компетентності, розвитку вмінь користуватися сучасними дидактичними програмними засобами. Погоджуємося з дослідниками (Соменко, Трифонова, Садовий, 2023), що це дозволяє не лише інтегрувати штучний інтелект у професійну діяльність, а й прогнозувати, як студенти використовуватимуть такі технології, своєчасно коригувати стратегії викладання, а критичне осмислення методів ШІ-педагогіки сприяє усвідомленому вибору інноваційних методів та забезпечує адаптацію навчального процесу до вимог цифрової ери.

ChatGPT (OpenAI)

- потужний генеративний чат-бот для створення текстового контенту (плани уроків, тестові завдання, пояснення навчальних концепцій тощо). Використовується для генерування ідей, формулювання завдань і надання розгорнутих відповідей на навчальні запити

Grammarly

- сервіс із елементами ШІ для перевірки й удосконалення письмових робіт. Допомогає викладачам і студентам коригувати граматику, стиль і правопис у мовних завданнях

Canva

- інструмент дизайну з інтегрованим ШІ для створення графічного контенту. Автоматично генерує ілюстрації, інфографіку та візуальні оформлення презентацій, спрощуючи підготовку наочних матеріалів

Microsoft Copilot

- AI-помічник у середовищі Microsoft (GitHub Copilot, Copilot у Office). Забезпечує швидку генерацію коду, наприклад для завдань з інформатики, та автоматизовану підготовку презентацій і документів у пакеті Office на основі наданого опису

Quizlet, Brisk Teaching та ін

- Генератори тестів та вправ, онлайн-сервіси, що використовують ШІ для автоматичного складання запитань, тестових завдань та адаптивних вправ. Вони пришвидшують підготовку контрольних матеріалів і дозволяють легко модифікувати завдання під різний рівень підготовки студентів.

Рис. 1. Огляд сучасних ШІ-інструментів у педагогічній освіті

Також використання ШІ-інструментів стимулює розвиток методичної і творчої складових майбутнього педагога. Майбутні вчителі навчаються проектувати уроки з використанням адаптивних технологій, аналізувати результати навчання з допомогою аналітичних сервісів і розробляти нові методики на основі даних (Слободяник, Додонова, 2022). Таким чином розвиваються інноваційне мислення, креативність і рефлексія, а здатність працювати зі штучним інтелектом стає ключовою професійною компетентністю сучасного вчителя.

Отже, інтеграція штучного інтелекту в освітній процес є одним із критеріїв сучасної педагогічної майстерності, що засвідчує здатність викладача використовувати сучасні технології для покращення освітніх результатів. Відповідальне застосування ШІ-інструментів у викладацькій діяльності сприяє автоматизації рутини (підготовка матеріалів, перевірка робіт), дає змогу зосередитися на творчій частині навчання, живій взаємодії зі студентами та розвитку їхніх soft skills; робить навчання більш різноманітним і доступним, розширюючи діапазон інноваційних прийомів (ігрові, віртуалізовані, персоналізовані методики) і підвищує якість освітнього процесу. Водночас формування у майбутніх учителів навичок роботи зі штучним інтелектом підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Таким чином, інтеграція інструментів штучного інтелекту у професійну підготовку майбутніх

педагогів зумовлює не лише розвиток їхніх цифрових навичок, а й піднесення загального рівня педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Гончарова І. П. Використання штучного інтелекту в професійній діяльності педагога: можливості та виклики в умовах цифрового освітнього середовища. *Професійна діяльність педагога в умовах цифрового освітнього середовища : Матеріали міжрегіон. науково-практ. семінару*, м. Біла Церква, 27 квіт. 2023 р. 2023. С. 28–33.
2. Слободяник К. В., Додонова В. І. Філософія штучного інтелекту – філософія майбутнього. Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung : Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der 11. internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, м. Zürich, 12 серп. 2022 р. 2022. С. 12–14.
3. Соменко Д., Трифонова О., Садовий М. Використання штучного інтелекту та неймереж в освітньому процесі з фахових дисциплін студентами спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. № 1. С. 45–54. DOI : 10.25128/2415-3605.23.1.6

Донченко Ілона Олександрівна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У сучасних умовах цифровізації та викликів, пов'язаних із дистанційною формою навчання, питання формування педагогічної майстерності набуває нового значення. Для майбутніх педагогів важливо не лише володіти методикою викладання, а й уміти адаптувати свої навички до умов онлайн-взаємодії.

Дистанційне навчання відкриває нові можливості, зокрема у плані доступу до ресурсів, індивідуалізації навчального процесу, використання мультимедійних засобів, однак воно ставить і певні вимоги до викладача: бути гнучким, технологічно підкованим і здатним мотивувати учнів через екран.

Майстерність педагога в дистанційному навчанні виявляється у вмінні зацікавити учнів, підтримувати з ними зворотний зв'язок, давати чіткі інструкції, а також створювати доброзичливу атмосферу. Ефективними прийомами в цьому контексті є використання відеоуроків, інтерактивних презентацій, тестових платформ, віртуальних кімнат для обговорення тощо.

Одним із важливих аспектів є формування педагогічної рефлексії – здатності аналізувати власну діяльність та її вплив на учнів. У дистанційному навчанні рефлексія набуває ще більшого значення, адже візуальний і емоційний контакт із учнями обмежений.

Формування педагогічної майстерності в умовах дистанційного навчання неможливе без постійного самонавчання, освоєння нових інструментів, обміну досвідом із колегами, а також дослідницького підходу до власної діяльності.

Дистанційне навчання виступає новим викликом і водночас можливістю для професійного розвитку педагога, оскільки потребує активного освоєння цифрових інструментів та інноваційних методів навчання.

Педагогічна майстерність формується через постійну адаптацію до умов онлайн-навчання — від оновлення методичного арсеналу до побудови ефективної комунікації з учнями в цифровому середовищі.

Використання інтерактивних платформ, мультимедійних матеріалів та засобів зворотного зв'язку (тестів, опитувань, форумів) дає змогу вчителю урізноманітнити подачу матеріалу й підвищити зацікавленість учнів.

Викладач у дистанційній формі навчання виступає не лише джерелом знань, а й модератором, наставником і фасилітатором, що вимагає нової педагогічної ролі та зміни традиційних підходів.

Ефективна педагогічна діяльність онлайн неможлива без розвинених навичок самоменеджменту, стресостійкості та емоційного інтелекту, що також є складовими педагогічної майстерності.

Позитивним наслідком дистанційної роботи є розвиток креативності вчителів, адже потреба в урізноманітненні форм подачі матеріалу стимулює їх до пошуку нестандартних рішень.

Систематичне підвищення кваліфікації та участь у вебінарах, онлайн-курсах і педагогічних спільнотах сприяє саморозвитку й професійному зростанню педагога в умовах дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Андрєєва, І. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті / І. М. Андрєєва. К.: Видавничий дім «Слово», 2021. – 256 с.
2. Дем'яненко, С. В. Особливості організації дистанційного навчання у ЗВО. *Педагогічні науки*. 2021. № 4. С. 33–37.
3. Савченко, О. Я. Педагогічна майстерність: підручник. К.: Освіта, 2020. 304 с.
4. Ягупов, В. В. Теорія і методика навчання. К.: Либідь, 2022. 415 с.

**Єфименко Наталія Романівна
Козіна Наталія Миколаївна**

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ЦИФРОВУ ЕРУ

У сучасному світі, де цифрові технології пронизують усі сфери життя, освіта не є винятком. Цифрова компетентність перестає бути факультативною навичкою для педагога, перетворюючись на фундаментальну складову його професійної майстерності. Здатність ефективно використовувати цифрові інструменти та ресурси для організації навчального процесу, комунікації зі здобувачами освіти та батьками, самоосвіти та професійного розвитку стає визначальною характеристикою компетентного педагога цифрової епохи. Формування цифрової компетентності є не просто опануванням певних технічних навичок, а інтеграцією цифрових технологій у педагогічну філософію та практику, що відкриває нові можливості для підвищення якості освіти та професійного зростання педагога.

Цифрова компетентність педагога охоплює широкий спектр знань, умінь та ставлень, пов'язаних з використанням цифрових технологій в освітній діяльності. Це включає вміння орієнтуватися в цифровому просторі, знаходити, критично оцінювати та використовувати цифрову інформацію, створювати цифровий контент, ефективно комунікувати та співпрацювати за допомогою цифрових інструментів, забезпечувати безпеку в цифровому середовищі та розв'язувати технічні проблеми, що виникають. Однак, цифрова компетентність педагога не обмежується лише технічними аспектами. Вона також передбачає розуміння педагогічного потенціалу цифрових технологій, вміння інтегрувати їх у навчальний процес таким чином, щоб це сприяло досягненню освітніх цілей, розвитку ключових компетентностей учнів та підвищенню їхньої мотивації до навчання.

Формування цифрової компетентності педагога є багатогранним процесом, що включає як формальне навчання (курси підвищення кваліфікації, тренінги), так і неформальну самоосвіту (вивчення онлайн-ресурсів, обмін досвідом з колегами). Важливу роль відіграє також практичне застосування цифрових технологій у педагогічній діяльності, експериментування з різними інструментами та сервісами, аналіз їхньої ефективності та рефлексія власного досвіду. Успішне формування цифрової компетентності вимагає від педагога не лише бажання вчитися новому, але й готовності до змін, відкритості до інновацій та здатності до критичного осмислення можливостей та ризиків, пов'язаних з використанням цифрових технологій в освіті.

Роль цифрової компетентності у професійній майстерності педагога є визначальною. По-перше, вона розширює арсенал педагогічних методів та прийомів. Володіючи цифровими інструментами, педагог може створювати більш інтерактивні, візуально насичені та персоналізовані навчальні матеріали, організовувати різноманітні форми навчальної діяльності, залучати здобувачів освіти до спільної роботи над проєктами, здійснювати ефективний зворотний зв'язок та оцінювання. По-друге, цифрова компетентність сприяє підвищенню ефективності комунікації педагога з усіма учасниками освітнього процесу. Використання електронної пошти, месенджерів, соціальних мереж, онлайн-платформ полегшує та прискорює обмін інформацією зі здобувачами освіти, батьками та колегами, створює нові можливості для співпраці та підтримки.

Цифрова компетентність є важливим інструментом для самоосвіти та професійного розвитку педагога. Доступ до онлайн-курсів, вебінарів, електронних бібліотек, професійних спільнот дозволяє педагогу постійно оновлювати свої знання, вивчати нові педагогічні технології, знайомитися з передовим досвідом колег та розвивати власні цифрові навички. Вона є необхідною умовою для формування цифрової компетентності здобувачів освіти.

Педагог, який сам володіє цифровими технологіями на високому рівні, здатний більш ефективно навчати студентів безпечному та відповідальному

використанню цифрових інструментів, розвитку інформаційної грамотності та критичного мислення в цифровому середовищі.

У контексті сучасних освітніх викликів, таких як пандемія COVID-19, військовий стан в Україні, що призвели до необхідності організації дистанційного та змішаного навчання, розвиток інклюзивної освіти, потреба у формуванні цифрової компетентності педагога набуває особливої актуальності. Педагог, який володіє цифровими технологіями, здатний оперативно адаптуватися до нових умов, ефективно організовувати онлайн-навчання, використовувати цифрові інструменти для підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, сприяти розвитку у студентів креативності, критичного мислення, комунікації та співпраці в цифровому середовищі.

Отже, формування цифрової компетентності є невід'ємною складовою професійної майстерності сучасного педагога. Це не лише вимога часу, але й потужний інструмент для підвищення якості освіти, розширення можливостей для навчання та професійного зростання. Педагог, який постійно розвиває свою цифрову компетентність, стає більш ефективним, гнучким та конкурентоздатним у цифрову еру, здатним надихати та готувати здобувачів освіти до успішного життя в інформаційному суспільстві. Інвестиції в розвиток цифрової компетентності педагогів є інвестиціями в майбутнє освіти.

Список використаних джерел

1. Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: Матеріали методологічного семінару НАПН України* (4 квітня 2019 р.). Київ. С. 188–197
2. Морзе Н. В., Кочарян А.Б. Модель стандарту ІКТ компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014, № 5, 27–39
3. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2015, № 4, 113–116.

**Жуковська Світлана Анатоліївна
Ярита Ірина Іванівна**

ЕРА «ВІЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ»: ВИКЛИКИ ДЛЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІВ

Порядок денний на XXI століття (англ. Agenda 21) – це програмний план дій, ухвалений Організацією Об'єднаних Націй з метою сталого розвитку в XXI столітті. Цю програму було ухвалено на основі згоди, досягнутої на конференції ООН Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро представниками 179 держав. Ця програма всесвітнього співробітництва спрямована на досягнення двох цілей – високої якості довкілля та здорової економіки для всіх народів світу (Організація Об'єднаних Націй. Порядок денний на XXI століття (*Agenda 21*), 1992).

А як щодо сучасних дітей? Вони покоління Альфа!

Вчені називають їх Generation Alpha або iGeneration. Вони – перше покоління, яке повністю з'явилося в 21 столітті. Вони – діти міленіалів. Міленіали – це люди, які зустріли нове тисячоліття в юному віці. Народжені в період з 1980 по 2000 рік. Людей, народжених після 2000 року і до 2013, часто називають «Покоління Z» або «Покоління iGen» (інтернет-покоління).

Для покоління Альфа користуватися смартфонами і планшетами – це абсолютна норма. Вони були народжені в епоху айфонів, айпадів, мобільних додатків, і не можуть уявити собі світ без цих складових. Вони не бояться технологій і не бояться «натискати кнопки», щоб дізнатися, для чого ті створені. Альфа-покоління навчається в дії – learn by doing.

Вчені стверджують, що найефективнішим навчанням стане методика із застосуванням останніх технологій, а також практичний підхід, створення можливості застосовувати свої знання на практиці.

Дуже важливими навичками А-дітей стануть критичне мислення, вміння розв'язувати проблеми та працювати в команді, що допоможе їм справлятися з професійними та життєвими викликами, адже це дасть змогу дивитися на проблему з різних боків.

А-дітям доведеться жити у спільноті зі штучним інтелектом, тому їм дуже знадобиться бути творчими та вміти швидко мислити (McCrindle Research. Understanding Generation Alpha: дослідження покоління Альфа та його особливості. 2020).

Деякі експерти наголошують, що штучний інтелект допоможе людям працювати ефективніше, а не замінить їх повністю, і прискорить економічне зростання, яке призведе до створення більшої кількості робочих місць. Але Білл Гейтс, співзасновник Microsoft і мільярдер-філантроп заявив, що протягом 10 років ШІ замінить багатьох лікарів і вчителів. Він стверджує, що протягом наступного десятиліття досягнення в галузі штучного інтелекту призведуть до того, що люди більше не будуть потрібні «для більшості речей» у світі. Інакше кажучи, світ вступає в нову еру того, що в інтерв'ю з професором Гарвардського університету та експертом зі щастя Артуром Бруксом Гейтс назвав «вільним інтелектом». Гейтс передбачав наближення революції штучного інтелекту майже десять років тому, коли його запитали, на якій галузі він би зосередився, якби йому довелося починати все з нуля. Він одразу ж назвав ШІ. Однак у 2023 року навіть Гейтс був здивований швидкістю розробки ШІ (Білл Гейтс Інтерв'ю з Артуром Бруксом. Революція штучного інтелекту: прогноз щодо розвитку ШІ та його впливу на професії майбутнього. 2025).

З огляду на тенденції розвитку штучного інтелекту та технологій, педагоги мають створювати освітнє середовище, яке готує дітей не лише до використання технологій, а й до їхнього осмисленого та творчого застосування. Це ключ до успішної інтеграції нового покоління в світ майбутнього.

Одним із ключових інструментів, що набув популярності у світі, є масові відкриті онлайн-курси (МООС). Вони надають доступ до якісної освіти незалежно від географічного розташування та фінансових можливостей. На

сьогодні МООС набули великої популярності. Беззаперечно лідером є Сполучені Штати, де є більше ніж 15 МООК-майданчиків – Coursera, EdX, Udacity. Власні МООС-платформи запустили в Німеччині (Iversity), Іспанії (Crypt4you), Великій Британії – Futurelearn (12 британських вузів), Євросоюзі – Open up Ed (11 університетів). В Україні найпопулярніша платформа Прометеус, на якій розміщено МООС з різних напрямів, але цей формат навчання поки що недостатньо розвинений.

Ключові особливості МООС пов'язані з реалізацією принципів безперервності та індивідуалізації освіти. Відео – один з найпотужніших інструментів передачі інформації. Саме це взяли за основу творці масових відкритих онлайн-курсів. МООС призначені для проведення інтерактивного віддаленого освітнього процесу, що включає тематично пов'язані відео та текстові лекції, контрольні завдання і тести, спілкування викладача і студентів на інтернет-майданчику, проведення фінального іспиту для визначення кращих студентів і подальшої взаємодії з ними. Майданчики для розміщення курсів можуть бути на різних платформах. У Науково-методичному центрі – це MOODLE (Науково-методичний центр ВФПО. Платформа масових відкритих онлайн-курсів. 2025).

Платформа МООС Науково-методичного центру ВФПО <https://kursik.com.ua> вже активно використовується для розвитку цифрової компетентності педагогів. Оскільки цифрова компетентність є однією з ключових навичок сучасного освітнього процесу, важливо розширювати доступ до МООС, інтегрувати їх у освітні програми та стимулювати державний розвиток цього виду електронних освітніх ресурсів. Детальніше з технологіями проектування та створення масових відкритих онлайн-курсів можна познайомитись на курсі «Проектування та створення масових відкритих онлайн-курсів» за посиланням <https://kursik.com.ua/course/view.php?id=5> (рис. 1).

Науково-методичним центром ВФПО, у співпраці з педагогами-практиками, активно ведеться робота зі створення масових відкритих онлайн-курсів (МООС – Massive Open Online Course) для підготовки студентів. Одним із прикладів синергії досвіду, знань та технологій є курс «Психологія» <https://kursik.com.ua/course/view.php?id=23>, автором якого є Олена Волик, кандидат педагогічних наук, завідувачка навчально-методичної лабораторії, голова циклової комісії викладачів шкільної педагогіки та психології, викладач психолого-педагогічних дисциплін Педагогічного фахового коледжу Хортицької національної академії.

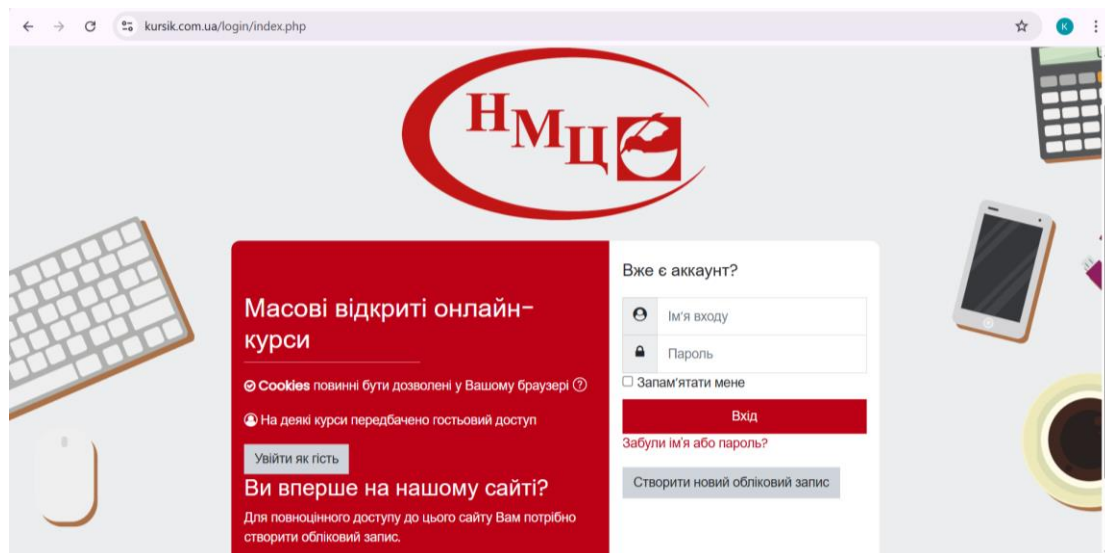


Рис. 1. МООС

Зараз проводиться робота над проєктами МООС «Дитяча психологія», «Педагогічна психологія», «Основи психодіагностики та психокорекції». Керівником цих проєктів є Ірина Ярита, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач-методист ВСП «Кадіївський педагогічний фаховий коледж ДЗ «Луганський національний університет» імені Тараса Шевченка».

Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти – це простір розвитку, інновацій та взаємодії, який вже шістдесят років формує освітнє майбутнє країни. Ми відкриті до співпраці та створення електронних освітніх ресурсів, що відповідають викликам сучасності. Запрошуємо вас стати частиною команди, яка працює заради знань, прогресу та майбутнього України!

Розширення онлайн-освіти відкриває нові горизонти для педагогів та студентів, даючи їм змогу здобувати актуальні знання та оволодівати сучасними методиками викладання. Це ключ до формування покоління, здатного ефективно співіснувати з технологіями, розвивати критичне мислення, креативність і швидко адаптуватися до змін у цифровому світі. Разом ми будуємо освіту, що відповідає викликам часу та визначає перспективи майбутнього!

Список використаних джерел

1. Організація Об'єднаних Націй. Порядок денний на XXI століття (*Agenda 21*): програмний план дій, ухвалений на Саміті Землі в Ріо-де-Жанейро представниками 179 держав. ООН, 1992. <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21/> (дата звернення : 28.05.2025).
2. McCrindle Research. Understanding Generation Alpha: дослідження покоління Альфа та його особливості [Електронний ресурс]. McCrindle Research, 2020. URL : <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf> (дата звернення : 28.05.2025).
3. Гейтс Б. Інтерв'ю з Артуром Бруксом. Революція штучного інтелекту : прогноз щодо розвитку ШІ та його впливу на професії майбутнього [Електронний ресурс]. Гарвардський університет, 2025. URL : <https://www.harvardmagazine.com/2025/02/harvard-bill-gates-ai-and-innovation> (дата звернення : 28.05.2025).

4. Науково-методичний центр ВФПО. Платформа масових відкритих онлайн-курсів. Науково-методичний центр ВФПО, 2025. URL : <https://kursik.com.ua>

Іщенко Інна Сергіївна
Кононець Наталія Василівна

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти дедалі більшого значення набувають цифрові інструменти, що забезпечують якісний освітній консалтинг у підготовці фахівців освітньої галузі, зокрема магістрів освітніх наук. Освітній консалтинг у цьому контексті розглядається як цілісна система аналітичної, інформаційно-методичної та комунікаційної підтримки суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтується на принципах науковості, доступності, адаптивності та інноваційності, а також на засадах технологічного підходу.

Технологічний підхід враховує, що в умовах цифровізації освіти освітній консалтинг набуває нових форм завдяки використанню сучасних технологій, що у свою чергу дозволяє зробити його доступним, інтерактивним та ефективним. Реалізаційними механізмами цього підходу ми вбачаємо:

- використання електронних освітніх платформ та дистанційного консалтингу;
- впровадження технологій змішаного навчання та онлайн-менторства;
- застосування цифрових ресурсів для аналізу та оцінювання освітніх процесів.

Реалії переконують, що саме технологічний підхід дозволяє підвищити ефективність освітнього консалтингу, зробити його більш гнучким та адаптованим до потреб здобувачів освіти (Іщенко І., Кононець, 2025).

Цифрові інструменти у системі підготовки магістрів освітніх наук виконують низку функцій:

- аналітичну (збір, обробка та візуалізація освітніх даних);
- комунікаційну (платформи для взаємодії між викладачами, магістрантами, консультантами);
- інформаційно-ресурсну (доступ до електронних бібліотек, баз знань, інтерактивних кейсів);
- проєктну (середовища для реалізації практичних завдань, моделювання освітніх рішень).

Серед ефективних цифрових платформ, що застосовуються в освітньому консалтингу, можна виокремити (рис. 1):

- Learning Management Systems (LMS) – Moodle, Google Classroom, які підтримують організацію та моніторинг індивідуальної траєкторії навчання;

- Інструменти візуалізації даних – Power BI, Tableau для аналітичної підтримки прийняття освітніх рішень;
- Платформи спільної роботи – Miro, Trello, Notion, які слугують середовищем для командної розробки освітніх проєктів;
- Штучний інтелект і чат-боти – GPT-асистенти та інші AI-системи як засоби первинного консультування та інформаційної підтримки;
- Zoom, Google Meet – цифрові сервіси для проведення відео-конференцій (Козир, Іващенко, 2023).

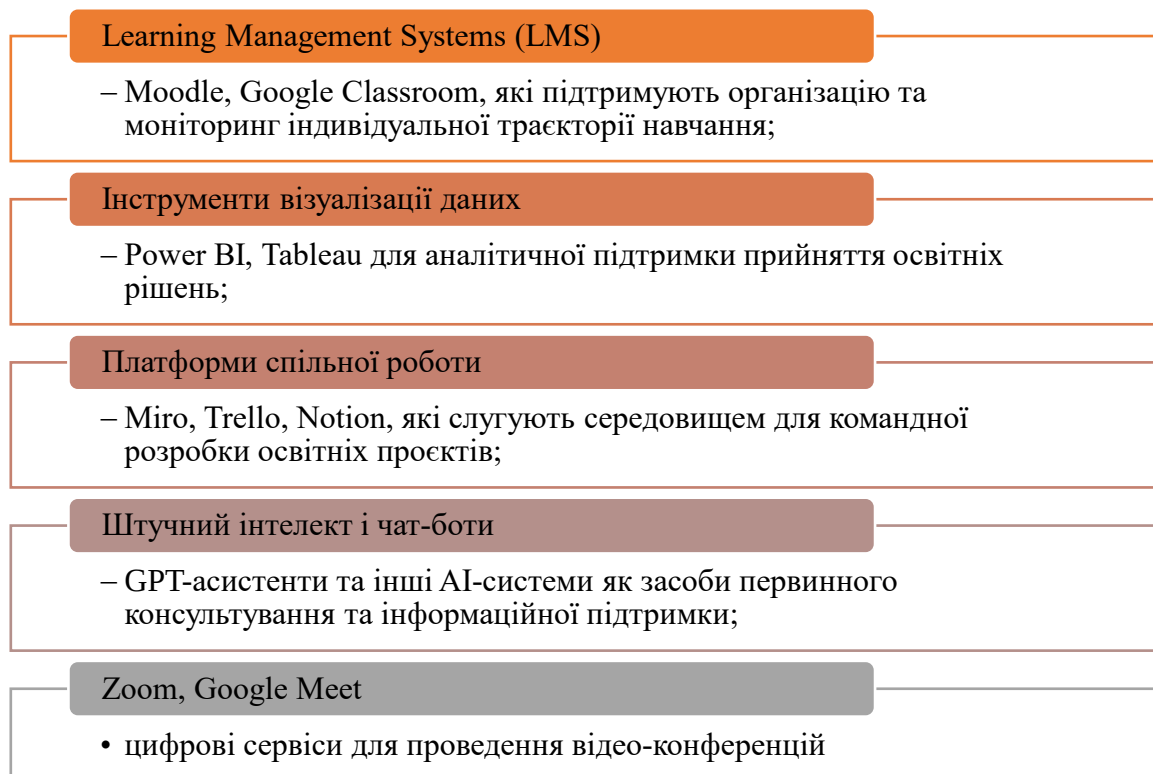


Рис. 1. Цифрові інструменти для освітнього консалтингу

Практика освітнього консалтингу у системі підготовки магістрів освітніх наук (процесне, навчальне, наукове, експертне консультування) засвідчує, що інтеграція цифрових інструментів у підготовку магістрів дозволяє: формувати у магістрантів навички цифрової грамотності та критичного мислення; забезпечити індивідуалізацію навчання з урахуванням потреб і професійних запитів; підвищити ефективність зворотного зв'язку та рефлексії в освітньому середовищі; адаптувати консалтингові стратегії до викликів сучасної освітньої політики та глобалізації (Кононець, 2023).

Таким чином, цифрові інструменти виступають не лише технічним засобом, а стратегічним ресурсом, що трансформує освітній консалтинг у системі підготовки магістрів освітніх наук, сприяючи формуванню фахівця нового типу – інноваційно-орієнтованого, технологічно підготовленого та здатного до ефективної роботи у цифровізованому середовищі.

Список використаних джерел

1. Іщенко І., Кононець Н. Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 212-244.
2. Козир М., Іващенко А. Цифрові технології як інструмент консультативної діяльності в освіті дорослих. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39 (1). С. 73–79.
3. Кононець Н. Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра заг. педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 21-25.

**Карпенко Ірина Володимирівна
Нагорна Наталія Олександрівна**

ГЕЙМІФІКОВАНІ МІКРОІГРОВІ СЦЕНАРІЇ CLASSCRAFT ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Гейміфікація дедалі впевненіше утверджується як ключовий механізм побудови мотиваційно насиченого освітнього середовища, зокрема на етапах проєктно-технологічної підготовки педагогів. Використання платформи Classcraft дає змогу інтегрувати ігрові механіки безпосередньо в структуру навчального проєкту шляхом створення коротких мікроквестів, завдання яких моделюють реальні освітні процеси та спрямовані на поступове формування педагогічної компетентності. Кожне завдання мікросценарію має чітко визначену структуру: кроки, що передбачають виконання конкретних дій у середовищі CAD або програмування простого інтерактивного модуля, супроводжуються накопиченням досвіду (XP). Нарахування XP за успішне виконання кроку стимулює студента своєчасно завершувати етапи, а викладачу дає змогу відстежувати темп засвоєння навичок, що, у свою чергу, формує методологічні підходи до поділу складного проєкту на низку підзадач. Саме процес формулювання й адаптації таких квестів сприяє розвитку методологічної компетентності викладача, оскільки він змушений чітко передбачити мінімальні критерії успіху для кожного етапу, розробити зрозумілі інструкції і спланувати систему винагород та санкцій у межах ігрової логіки (Козуб, 2024).

Наступним компонентом є збір і аналіз аналітичних даних про хід виконання студентами завдань. Classcraft автоматично фіксує час, витрачений на кожний етап, кількість повторних спроб для досягнення цілі та рівень XP, отриманий за кожну дію. Завдяки цим метрикам викладач отримує змогу здійснювати рефлексивний аналіз власної методики й оперативно коригувати її: зокрема, якщо індикатор «кількість повторних спроб» перевищує гранично припустимий рівень, це може свідчити про недостатню зрозумілість інструкцій

або надто високий рівень складності завдання, що спричиняє зниження мотивації студентів. У подібних випадках педагог може змінити умови сценарію: додати покрокові відеоінструкції, розбити одну велику задачу на декілька менших або надати додаткові підказки. Такий постійний моніторинг цифрових індикаторів якості навчального процесу сприяє формуванню аналітичної компетентності викладача, адже він вчиться інтерпретувати кількісні й часові показники й ухвалювати методичні рішення на підставі зібраних даних.

Особливого значення набуває спрямування студентів до командної взаємодії через розподіл ролей «воїн – маг – цілитель». Кожен учасник отримує персональну роль, що визначає його активності та зони відповідальності під час виконання проєктного завдання. Наприклад, «воїни» відповідають за технічну реалізацію проєкту (створення ескізів або моделювання у CAD), «маги» – за генерацію творчих ідей і оптимізацію дизайну, а «цілителі» – за координацію комунікацій і підтримку групового клімату. Викладач, виконуючи функції «майстра гри», координує цю динаміку: він стимулює «воїнів» пришвидшувати рутинні етапи, «магів» аргументовано обґрунтовувати дизайнерські рішення, а «цілителів» – фіксувати точки конфлікту й ініціювати рефлексійні обговорення. У ході таких мікросценаріїв педагог набуває комунікативно-фасилітаційної компетентності, оскільки він вчиться координувати дії учасників, сприяти узгодженому прогресу команди та запобігати конфліктним ситуаціям (Підберезних, 2025).

Важливою складовою є також адаптивність сценаріїв до різнорівневих груп студентів. Classcraft надає можливість розробляти паралельні «доріжки» одного квесту залежно від початкового рівня навченості: для групи початкового рівня пропонуються прості шаблони CAD-моделі з базовим набором інструментів, а для більш підготовлених студентів – розширені умови з використанням алгоритмічних скриптів. Викладач, аналізуючи успішність виконання різних «доріжок», визначає, де саме треба внести корективи задля уникнення надмірного навантаження або, навпаки, недостатньої стимуляції. Це сприяє розвитку диференціаційної компетентності, оскільки педагог опановує вміння налаштовувати завдання та ресурси під індивідуальні потреби кожного студента.

Після завершення кожного мікросценарію Classcraft генерує рефлексійний звіт, що містить графіки «рівня XP на студента», «середнього часу виконання кожного квесту» й «кількості активацій командних бонусів». Ці візуалізації дають викладачеві можливість зіставити власну методику з фактичними результатами: надмірна перевага індивідуальних XP за відсутності командного прогресу може сигналізувати про недостатню увагу до розвитку співпраці, а домінування командних бонусів за низьких індивідуальних показників – про недостатню індивідуалізацію завдань. Такий аналіз стимулює рефлексію над педагогічною практикою й формує у викладача здатність до самоаналізу й самооцінювання, що є складовою рефлексійної компетентності.

Емпіричне обґрунтування дієвості гейміфікаційних мікросценаріїв

наводиться в дослідженні Матківського, Тараса й Лучкевича (2025). Порівняльний аналіз учнів, які виконували завдання за умов класичної моделі, та тих, що працювали з мікроквестами Classcraft, показав статистично значуще ($p < 0,05$) зростання середнього балу та підвищення позааудиторної активності другої групи. Автори пояснюють це «ефектом прогресивного підкріплення», коли система видимих нагород за дрібні досягнення формує в учасників відчуття власного прогресу й утримує їхню увагу протягом усього циклу проєкту (Матківський, 2025). Для викладача це означає необхідність стратегічно розміщувати «точки винагород» у критичних фазах навчального процесу, що зміцнює його методичну гнучкість і навички довгострокового планування.

Отже, впровадження гейміфікованих мікросценаріїв Classcraft у проєктно-технологічну підготовку педагога забезпечує розвиток п'яти взаємопов'язаних компетентностей: методологічної – через розробку і адаптацію структурованих квестів; аналітичної – завдяки роботі з автоматизованими метриками; комунікативно-фасилітаційної – через управління ролями й командною взаємодією; диференціаційної – через налаштування паралельних «доріжок» для різних рівнів навченості; рефлексійної – через аналіз звітів і самооцінювання. Такий інтегрований підхід відповідає вимогам сучасного цифрового навчального середовища та сприяє становленню викладача як ефективного фахівця, здатного адаптуватися до викликів XXI століття.

Список використаних джерел

1. Козуб Г. О., Шинкаренко Я. М., Козуб В. Ю. Гейміфікація в освіті: інтеграція Classcraft в навчальний процес. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. Вип. 7. С. 15–22.
2. Матківський М. П., Тарас Т. М., Лучкевич Є. Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 14. С. 27–34.
3. Підберезних І. О., Амбарцумян А. В. Проблематика використання ігрових технологій на уроках. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 296–303.

**Колесниченко Діана Ігорівна
Шевченко Лариса Володимирівна**

ЯКІСТЬ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА СУЧАСНОСТІ

Дистанційне навчання це невід'ємна частина сьогоденної освіти. У XXI столітті освіта переживає стрімкі трансформації. Однією з найважливіших тенденцій стала дистанційна форма навчання, яка з кожним роком набуває більшого поширення, особливо в умовах глобалізації, цифровізації та надзвичайних ситуацій, таких як пандемія. У зв'язку з цим постає питання: чи є дистанційна освіта дійсно якісною, і які чинники впливають на її ефективність?

Сучасна освітня сфера стикається з низкою викликів, вирішення яких виходить за межі традиційної педагогіки й вимагає глибшого осмислення через призму філософії освіти. Саме вона сьогодні зосереджена на пошуку способів

адаптації освітньої системи до нових умов і викликів, що диктує розвиток сучасного суспільства. В Україні освіта є одним із ключових пріоритетів державної політики, стратегічним ресурсом для соціального, економічного, культурного та наукового поступу. Вона виступає важливою основою для підвищення рівня життя громадян, реалізації національних інтересів і посилення позицій держави на міжнародній арені. Освіта розглядається як головний чинник формування особистості, розвитку нації та держави, а також як інструмент збереження й примноження інтелектуального, духовного та економічного потенціалу суспільства — тобто як запорука успішного майбутнього України.

У процесі дистанційного навчання здобувач освіти має пройти напрямок від сприйняття інформації до її розуміння, запам'ятовування та відтворення на різних рівнях практичного використання. На відміну від заочної форми навчання дистанційне навчання надає можливість навчатися, перебуваючи будь-де, де є доступ до мережі інтернет. І якщо при заочній формі навчання здобувачу освіти доводиться неодноразово навідуватися до закладу освіти, то дистанційне навчання дозволяє практично повністю цього уникнути. Ідея дистанційного навчання полягає в тому, що взаємодія викладача й здобувача освіти відбувається в інтерактивному просторі: Здобувач освіти та викладач використовують свої гаджети та спілкуються за допомогою мережі Інтернет із застосуванням різного програмного забезпечення. (1)

Дистанційне навчання є орієнтованим на впровадження в навчальний процес принципово нових моделей здобування освіти, що передбачають проведення онлайн-конференцій, самостійну роботу здобувачів освіти із використанням інформаційних полів з різних банків знань, проєктних робіт, тренінгів й інших видів діяльності з комп'ютерними, інформаційними та телекомунікаційними технологіями.

Існує безліч можливостей для онлайн-навчання та здійснення різних освітніх процедур дистанційно. Засобами, що забезпечують якість дистанційного навчання є використання усіх форм взаємодії, сучасні інформаційні телекомунікаційні технології, які дають студентам змогу самостійно долучатися до найрізноманітніших інформаційних джерел. Найбільш поширеними засобами організації дистанційного навчання на сьогодні є засоби, що базуються на Інтернет-технологіях – електронна пошта, відеоконференції, чати, форуми, веб-сайти, онлайн-бібліотеки, файли розсилки. Усі ці засоби часто комбінуються з традиційними друкованими матеріалами. (2)

Дистанційна освіта поступово трансформується з вимушеного рішення в повноцінний освітній формат. Зростає популярність змішаного навчання, що поєднує онлайн і офлайн-елементи, а також створюються інтерактивні платформи, віртуальні лабораторії, симулятори, що робить навчання ще більш ефективним та цікавим. Сучасна освіта, зокрема дистанційна, розглядається як ефективний механізм формування та самореалізації особистості. Вона забезпечує можливість трансформації просторово-часових ресурсів у потенціал розвитку людських потреб, інтересів і здібностей, що є справжнім

відображенням суспільного багатства. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у цьому процесі має не знеособлювати людину або зводити її роль до функціонування в межах цифрової системи, а навпаки — сприяти активізації її креативного потенціалу. Саме розвиток творчої діяльності, як ключової характеристики людської природи, і становить сутнісне наповнення феномену дистанційної освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Сучасна система освіти все більше орієнтується на партнерські взаємини між викладачем і здобувачем освіти. Такий підхід відображає загальносвітову тенденцію гуманізації освіти, коли навчальний процес будується не на авторитарності, а на співпраці, взаємоповазі та взаємному розвитку. (3)

У партнерських відносинах викладач виступає не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором і мотиватором, який створює умови для активного залучення здобувачів освіти до навчального процесу. Водночас здобувач освіти перестає бути пасивним споживачем інформації та стає активним учасником власного професійного становлення, формування та зростання.

Таке партнерство несе в собі взаємний характер: викладач удосконалює власну педагогічну майстерність, адаптуючи методи викладання до запитів і потреб сучасної молоді; а здобувач отримує не лише знання, а й розвиває критичне мислення, відповідальність, комунікативні та професійні навички.

Отже, партнерство між викладачем і здобувачем освіти – це двосторонній процес, що забезпечує якісне навчання, розвиток педагогічної майстерності викладача та успішне професійне становлення здобувача освіти. Така взаємодія створює позитивне освітнє середовище, яке мотивує, надихає й формує компетентних фахівців, здатних діяти в умовах змін і викликів сучасного світу. Дистанційна освіта – це не лише виклик, а й нова можливість. Її ефективність залежить від рівня цифрової грамотності, підготовки викладачів, мотивації здобувачів освіти та якості навчального контенту. У майбутньому вона стане невід’ємною частиною гнучкої та інноваційної системи освіти, адаптованої до потреб сучасного суспільства.

Освіта загалом, а дистанційна зокрема, є засобом формування та розвитку особистості, що відкриває можливості для перетворення просторово-часових ресурсів на потенціал самореалізації, розкриття потреб і здібностей людини. Саме вони виступають справжнім проявом суспільного багатства. Інформаційно-комунікаційні технології при цьому мають не підпорядковувати людину машині або змушувати її імітувати її функції задля виживання, а навпаки — сприяти розкриттю творчого потенціалу, який і є сутністю людської природи. У цьому й полягає головна ідея та значення дистанційної освіти як сучасного соціокультурного явища.

Список використаних джерел

1. Абакумова О.О. А13 Феномен дистанційної освіти : монографія / Під заг. ред. А.А. Мельниченка. Київ : Видавничий дім «АртЕк», 2021. 212 с.
2. Дистанційне навчання: теорія та практика : Монографія (російською мовою) / В. І. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, О. В. Веренич. К. : Наукова думка, 2004. 376 с.

3. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / О. О. Андрєєв [та ін.] ; за ред. О. О. Андрєєва, В. М. Кухаренка ; ХНАДУ. Харків : «Міськдрук», 2013. 212 с.

Коліса Олена Миколаївна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

Сьогодні система освіти переживає глибокі зміни, зумовлені стрімкою цифровізацією різних аспектів суспільного життя. У такій реальності цифрова компетентність викладача розглядається не просто як набір технічних умінь, а як фундаментальний елемент професійної майстерності, що забезпечує здатність ефективно планувати, реалізовувати й удосконалювати освітній процес [4, с. 26].

Цифрова компетентність охоплює такі складові: професійне взаємодіяння з колегами, здобувачами освіти та батьками з використанням цифрових технологій; використання цифрових освітніх ресурсів, що сприяють урізноманітненню навчального процесу; організація цифрового навчання з урахуванням індивідуальних потреб студентів; здійснення оцінювання результатів навчання із залученням цифрових платформ; цілеспрямований розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти, про що свідчать дослідження вітчизняних науковців [2, с. 91].

Згідно з дослідженням О. Пометун та Л. Пухової, цифрова компетентність тісно пов'язана з умінням використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ-інструменти) для викладання, аналізу освітніх даних, створення цифрового контенту, а також забезпечення безпечного й етичного онлайн-середовища [4, с. 28].

Крім того, цифрова компетентність включає й готовність до педагогічних інновацій. Дослідниця Т. Литвинова зазначає, що саме завдяки цифровим технологіям викладач може ефективніше реалізовувати принципи особистісно орієнтованого, інклюзивного й змішаного навчання, що підвищує рівень зацікавленості студентів [5, с. 137].

Важливо підкреслити, що розвиток цифрової компетентності педагога нерозривно пов'язаний із процесом саморозвитку, саморефлексії та безперервного професійного вдосконалення. Опанування нових цифрових інструментів і методик потребує активної участі викладача в різноманітних формах підвищення кваліфікації — від традиційних курсів до сучасних онлайн-марафонів, тренінгів, освітніх проєктів, спрямованих на формування цифрової грамотності [1, с. 86].

У цьому контексті значну роль відіграє Національна платформа цифрової грамотності "Дія. Цифрова освіта", яка пропонує відкритий доступ до безкоштовних навчальних ресурсів, відеокурсів, тестів і сертифікацій. Ця ініціатива не лише сприяє самонавчанню педагогів, а й формує культуру цифрового розвитку, заохочуючи до постійного оновлення знань і навичок, а

також до переосмислення ролі викладача в умовах цифрової трансформації освіти [3]. Зокрема, як викладач-методист я активно застосовую сучасні педагогічні підходи та цифрові ресурси, спрямовані на підвищення ефективності й якості освітнього процесу. Моя діяльність передбачає глибоке осмислення педагогічних підходів і системне застосування ІКТ для реалізації принципів особистісно орієнтованого, компетентнісного та інтерактивного навчання. У своїй щоденній практиці я активно використовую такі цифрові платформи, як Moodle, Zoom, YouTube, Google Classroom, Google Meet, які забезпечують можливість створення гнучкого освітнього середовища, підтримку дистанційної та змішаної форм навчання, організацію зворотного зв'язку, проведення опитувань, інтеграцію мультимедійного контенту, оцінювання результатів навчання. Застосування цих інструментів дозволяє мені формувати інноваційний простір навчання, в якому студенти мають змогу взаємодіяти з контентом у зручному форматі, бути активними учасниками навчального процесу, а не лише його пасивними споживачами.

Мій досвід показує, що для ефективного розвитку педагогічної майстерності в сучасних умовах недостатньо лише володіти базовими технічними знаннями — важливо постійно оновлювати та вдосконалювати цифрові навички, відслідковувати нові освітні тренди, знайомитися з потенціалом новітніх платформ, сервісів і цифрових рішень. Такий підхід дає змогу не лише адаптуватися до вимог часу, а й залишатися лідером у професійному середовищі.

Одним із прикладів практичного застосування цифрової компетентності стало створення мною персонального *електронного портфоліо* на платформі **Wakelet** (<https://wakelet.com/@ElenaKolisa446>) (рис.1), яке об'єднує всі професійні досягнення, методичні розробки, посилання на власний YouTube канал та відеоуроки, сертифікати підвищення кваліфікації, приклади реалізованих освітніх проєктів і особливо досягнення студентів.

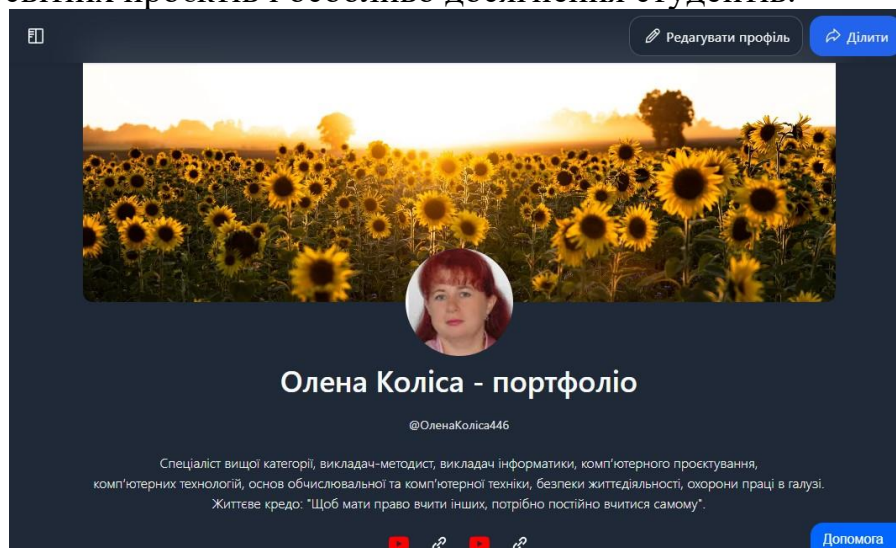


Рис. 1. Електронне портфоліо на платформі Wakelet

Такий формат дає змогу не лише систематизувати напрацьовані матеріали, а й презентувати результати педагогічної діяльності публічно та відкрито (рис.2). Ведення цифрового портфоліо сприяє мотивації до постійного професійного зростання і формуванню власного педагогічного стилю.



Рис. 2. QR код електронного портфоліо Олени КОЛІСИ

Таким чином, цифрова компетентність є невід’ємною складовою педагогічної майстерності сучасного викладача, адже саме вона забезпечує не лише ефективність організації освітнього процесу, а й його відповідність вимогам сучасного інформаційного суспільства. Уміння викладача працювати з цифровими технологіями, використовувати онлайн-платформи, інтерактивні інструменти, мультимедійний контент і цифрові сервіси дає змогу реалізовувати інноваційні методики навчання, підтримувати інклюзивне середовище, розвивати критичне мислення й цифрову грамотність студентів [4, с. 137].

Опанування цифрових технологій сприяє більшій гнучкості, мобільності та персоналізації навчального процесу, що особливо актуально в умовах швидких змін, дистанційної та змішаної форми навчання. Водночас формування цифрової компетентності — це не разовий процес, а постійний шлях професійного зростання, що вимагає від викладача відкритості до нових знань, бажання експериментувати, вдосконалювати власні підходи до викладання та розширювати професійний інструментарій [1, с. 87]. Цифрова компетентність не лише допомагає викладачеві залишатися актуальним у цифрову епоху, а й формує образ координатора освітніх змін, готового навчати, супроводжувати, мотивувати та надихати студентів. Саме професійний розвиток викладачів здатен забезпечити конкурентоспроможність фахової передвищої освіти, а також формувати освічене, критично мисляче покоління, здатне до адаптації в цифровому середовищі майбутнього [3].

Список використаних джерел

1. Висоцька А. Сучасні виклики цифровізації освіти в Україні. *Освітній дискурс*. 2021. №3. С. 84–88.

2. Білик Н. Формування цифрової компетентності педагогів у контексті дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 89, №1. С. 89–93.
3. Дія. Цифрова освіта. Режим доступу: <https://osvita.diia.gov.ua>
4. Пометун О., Пухова Л. Цифрова компетентність учителя: виклики і перспективи. *Педагогічна майстерність*. 2020. №2. С. 25–30.
5. Литвинова Т. Інноваційні підходи до цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2021. №4. С. 134–140.

Колодяжний Андрій Володимирович
Срібна Юлія Анатоліївна

ЦИФРОВІ І ТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ТЕХНОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Підготовка майбутніх фахівців технологічного напрямку вимагає органічного поєднання традиційних методичних підходів із можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки саме такий синтез здатен забезпечити одночасно фундаментальну ґрунтовність і інноваційну динамічність освітнього процесу. Традиційна дидактична база – лекційна пояснювально-ілюстративна система, лабораторний експеримент і графічне креслення—формує у студентів незамінний запас предметних знань, професійну термінологію, алгоритмічне мислення й моторні навички, що є передумовою безпечного й точного виконання інженерних операцій (Євсєєва, 2021). Утім, складність сучасних технологічних об'єктів і швидкість їх оновлення висувають вимогу до візуальної наочності та інтерактивності навчального контенту, яких неможливо досягти суто традиційними засобами. Саме цифрові інструменти—хмарні CAD/CAE-середовища, VR/AR-симулятори, а також системи керування навчанням із вбудованою аналітикою—дозволяють моделювати багатоваріантність технічних процесів, виявляти приховані параметричні залежності й забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок щодо результатів діяльності студентів (Рамський, 2022).

На мотиваційно-ціннісному рівні інтеграція цифрових ресурсів із гуманістичною парадигмою навчання змінює цільову установку заняття: від репродуктивного відтворення відомостей переходять до розвитку критичного мислення, творчої ініціативи та соціально значущого проектування (Зелюк та ін., 2020, с. 28). Таким чином, інженерні завдання набувають смислової насиченості та екологічно-етичного виміру: наприклад, у рамках STEM-курсу студенти проектують прототип «розумного» приладу, що оптимізує споживання енергії у житловому просторі, поєднуючи точні розрахунки механіки й електроніки з вимогами сталого розвитку. Викладач у цій моделі виступає не джерелом готового знання, а фасилітатором дослідницького процесу: він модерує обговорення, спрямовує до критичного аналізу технічних і соціальних параметрів, стимулює командні дискусії щодо вибору оптимальних матеріалів і

програмних алгоритмів, а також забезпечує рефлексивний перегляд проміжних результатів (Ващилко, 2024). Така педагогічна стратегія суттєво підвищує внутрішню мотивацію здобувачів освіти, оскільки дозволяє їм бачити безпосередню кореляцію між опанованими знаннями та реальними проблемами сучасного суспільства.

Отже, баланс між традиційними та цифровими методами не є компромісом двох протилежностей, а формує цілісну методичну систему, що забезпечує одночасно глибину фундаментальної підготовки й гнучкість адаптації до технологічних інновацій. Саме в такій системі розкривається потенціал навчання як процесу, зорієнтованого на формування компетентного, критично мислячого та соціально відповідального фахівця технологічної галузі.

Когнітивно-операційний компонент педагогічної майстерності є визначальним для забезпечення ефективності освітнього процесу, оскільки він вимагає від викладача не лише глибокого розуміння навчального матеріалу, а й методичної грамотності щодо відбору та інтеграції відповідних освітніх інструментів. У цьому контексті цифрові освітні технології, зокрема системи управління навчанням, такі як Moodle чи Canvas, можуть відігравати ключову роль лише за умови, що їхнє застосування виходить за межі репродуктивного використання презентаційного контенту і орієнтоване на підтримку колаборативного проєктування. Важливим чинником є інтеграція цих систем з Git-репозиторіями, що дає змогу студентам спільно працювати над вихідними файлами тривимірних моделей та оптимізувати процеси колективного створення складних проєктів, що відповідає вимогам сучасної проєктно-орієнтованої освіти (Рамський, 2022). У протилежному випадку цифровізація ризикує залишитися лише «презентаційною надбудовою», яка не впливає на глибинне засвоєння матеріалу та не сприяє формуванню навичок, необхідних для інноваційної діяльності у сфері технологій.

Досвід дистанційного навчання, особливо під час впровадження змішаних і гібридних форм навчання, підтвердив доцільність синергетичного підходу, що поєднує вебінарну підтримку з традиційними лабораторними заняттями. Прикладом є виконання лабораторних завдань у домашніх «фаб-лабораторіях», де студенти використовують базові набори Arduino для реалізації міні-проєктів, отримуючи можливість застосовувати знання на практиці у реальних умовах. Це дало змогу досягти приросту середнього бала на 12 % порівняно з показниками традиційного аудиторного навчання, що засвідчує ефективність поєднання класичних та цифрових методів (Дистанційне навчання..., 2022).

Емоційно-рефлексивний вимір педагогічної майстерності полягає у створенні довірчо-партнерського освітнього середовища, яке забезпечує регулярний та змістовний зворотний зв'язок між викладачем і студентами. Це середовище базується на принципах взаємної поваги та партнерства і підтримується цифровими інструментами, що сприяють прозорості й відкритості взаємодії. Рефлексивний цикл «планування – дія – зворотний зв'язок – корекція», як зазначає Іван Зязюн, є фундаментальною основою педагогічної майстерності,

що дає змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб студентів і підвищувати його ефективність (Зязюн, 1996). У цифровому контексті цей цикл реалізується, зокрема, через використання цифрових журналів проєктів, де студенти систематично фіксують етапи виконання завдань, а викладач оперативно коментує їхню роботу та пропонує рекомендації щодо вдосконалення технічних та організаційних аспектів. Такий підхід особливо актуальний під час виконання командних кейс-завдань у галузі технологічної освіти, де потрібно узгоджувати апаратну та програмну частини прототипу, а також розвивати вміння конструктивної комунікації, взаємопідтримки та спільного пошуку оптимальних рішень. Таким чином, когнітивно-операційний та емоційно-рефлексивний виміри педагогічної майстерності у комплексі забезпечують гнучкість і стійкість викладача до викликів цифрової доби та сприяють формуванню у студентів професійних і особистісних компетентностей, необхідних для їхньої успішної реалізації у сфері технологічної освіти.

Інноваційний компонент виявляється у готовності педагога експериментувати з VR/AR-симуляціями. Дослідження доводять, що застосування віртуальних стендів для моделювання робототехнічних процесів скорочує час на вивчення операційної безпеки на 25 %, тоді як відмова від симуляції збільшує ризик критичних помилок при першому фізичному запуску механізму (Стрілець, 2012). У поєднанні з традиційними демонстраціями та консультаціями майстер-класи у VR створюють «багатоканальну» систему навчання, де різні стилі пізнання студента взаємно підсилюються (Ващилко, 2024). Важливою умовою успіху є залучення викладачів до фахових спільнот. Онлайнові форуми кафедр технологічної освіти та тематичні воркшопи сприяють обміну методичними кейсами, наприклад щодо інтеграції хмарних PDM-сервісів у дисципліну «Комп'ютерна графіка». Участь у таких спільнотах корелює з підвищенням індексу цитувань методичних розробок та швидкістю впровадження інновацій (Ковальчук, 2012).

Зрештою, поєднання класичних та цифрових методів дозволяє сформувати у студентів стійке «технологічне мислення», що включає вміння критично аналізувати інженерні ситуації, добирати релевантні інструменти та презентувати результати в стандартах Industry 4.0. Системна підтримка ціннісної мотивації, цифрової компетентності, рефлексивної культури й професійної кооперації забезпечує викладачеві здатність адекватно реагувати на виклики сучасної освіти й гарантує випереджальний розвиток майбутніх фахівців технологічного профілю

Список використаних джерел

1. Ващилко С. В. Цифрові інструменти як засіб підготовки майбутніх учителів технологій в умовах дистанційного навчання. *Наукові перспективи*. 2024. № 7. С. 45–50.
2. Дистанційне навчання як педагогічна технологія підготовки фахівців. *Вісник ЧНУ*. 2022. № 4. С. 36–40.
3. Євсєєва Н. М. Інноваційні та традиційні технології навчання в освітньому процесі ЗВО. *Матеріали наук. конф.* 2021. С. 104–110.

4. Ковальчук В. О. Сутність та структура педагогічної майстерності викладача загальноосвітніх дисциплін ЗП(ПТ)О. *Наукові записки*. 2012. № 27. С. 14–19.
5. Рамський Ю. С., Єфименко В. В., Струтинська О. В. Цифрові освітні технології: навчальна програма. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. 19 с.
6. Стрілець С. І. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі: Навчально-методичний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка, 2012. 200 с.

Кононець Наталія Василівна
Кононенко Жанна Андріївна
Карнаухова Ганна Василівна

ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ АВТОРСЬКОГО КУРСУ «ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЦИФРОВА ДИДАКТИКА»: ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ В ЕФЕКТИВНИХ СТРАТЕГІЯХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Сучасна освіта перебуває на етапі активної цифрової трансформації, що вимагає від викладачів вищої школи нових компетентностей у сфері використання цифрових технологій. Авторський курс «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» розроблено для задоволення потреб сучасної освітньої системи, поєднуючи традиційні аспекти педагогічної майстерності з інноваційними підходами цифрової дидактики (рис. 1).

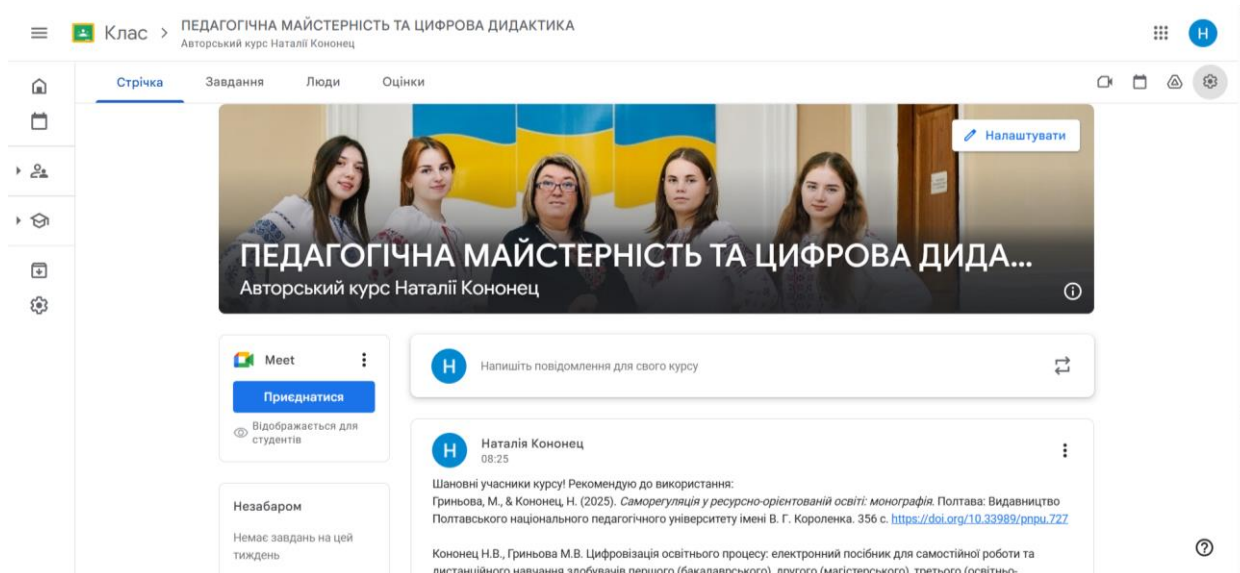


Рис. 1. Віртуальний клас курсу

Безперечна актуальність курсу детермінована такими факторами, як: *цифрова трансформація освіти* (курс сприяє формуванню у педагогів навичок використання цифрових інструментів для створення інтерактивного та персоналізованого навчального середовища); *актуалізація інформальної освіти педагогів та розвитку педагогічної майстерності* (педагогічна майстерність у

цифрову епоху вимагає поєднання традиційних методик із сучасними технологіями, а курс пропонує системний підхід до вдосконалення професійних компетентностей викладачів вищої школи); *інноваційний характер курсу* (курс поєднує теоретичні основи та практичні методики, спрямовані на розвиток цифрової дидактики та педагогічної майстерності. Він відповідає сучасним концепціям resource-based learning, blended learning, competency-based education та inquiry-based learning); *соціально-економічна значущість* (підвищення цифрової компетентності викладачів вищої школи сприяє формуванню конкурентоспроможного суспільства, що відповідає вимогам цифрової економіки та цифрової освіти).

Пропонуємо зміст тренінгу «Педагогічна майстерність в ефективних стратегіях онлайн-навчання», метою якого є ознайомити учасників із: засадами педагогічної майстерності в умовах онлайн-освіти; ефективними стратегіями викладання онлайн; цифровими компетентностями сучасного викладача; інструментами та прийомами інтерактивного навчання в онлайн-середовищі.

Структура тренінгу (одноденний інтенсив: 6 академічних годин + кави-перерви) відображена на рисунку 2.

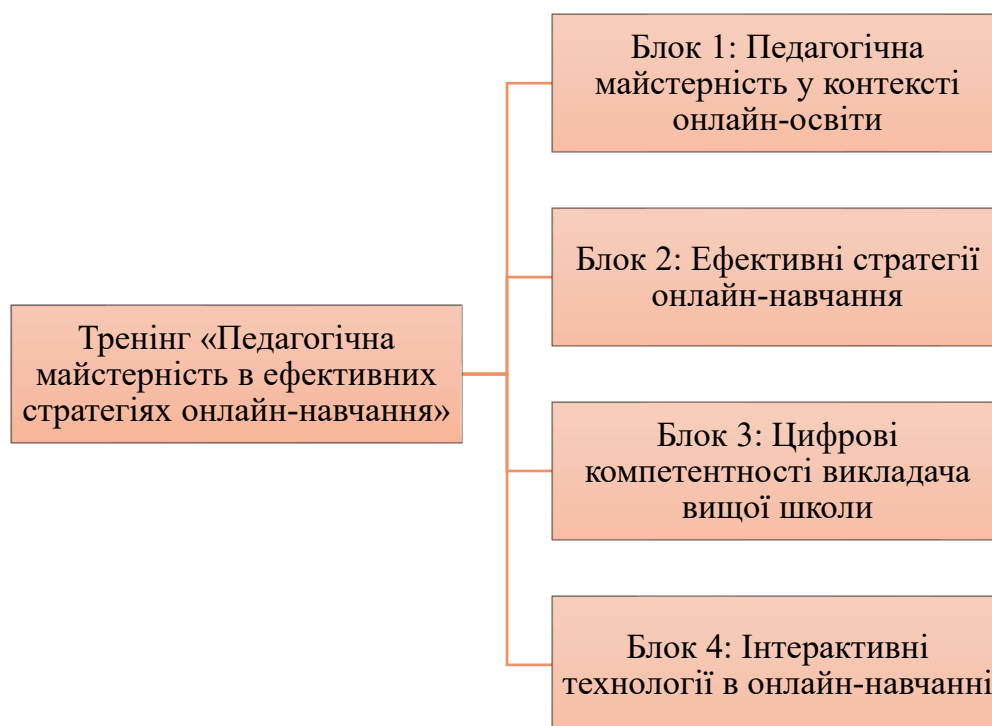


Рис. 2. Структура тренінгу

Блок 1: Педагогічна майстерність у контексті онлайн-освіти

Мета: схарактеризувати риси сучасного викладача вищої школи; визначити роль педагогічної майстерності викладача при онлайн-навчанні.

Зміст:

- Комунікативна майстерність викладача.
- Мотивація студентів онлайн.

- Професійне вигорання та способи його попередження.

Інтерактив: самооцінка педагогічної майстерності (Google Forms); вправа «Мій педагогічний портрет у віртуальному середовищі».

Блок 2: Ефективні стратегії онлайн-навчання

Мета: дослідити особливості й дидактичний потенціал сучасних освітніх моделей (microlearning, blended learning та ін.); розробити власну стратегію онлайн-викладання.

Зміст:

- Синхронне й асинхронне навчання.
- Гейміфікація, сторітелінг, візуалізація контенту.
- Управління навчальним навантаженням.

Інтерактив: робота в групах (створення міні-сценаріїв занять); SWOT-аналіз власного підходу до онлайн-викладання своєї дисципліни.

Блок 3: Цифрові компетентності викладача вищої школи

Мета: дослідження DigCompEdu; самооцінка рівня цифрової компетентності.

Зміст:

- 6 основних компетентностей за DigCompEdu.
- Інструменти саморозвитку.

Інтерактив: онлайн-діагностика цифрових навичок; ментальна карта власного цифрового шляху.

Блок 4: Інтерактивні технології в онлайн-навчанні

Мета: вдосконалити здатність використовувати цифрові платформи та інструменти для онлайн-навчання; дослідити інтерактивний фрагмент заняття, знайти шляхи вдосконалення.

Зміст:

- Онлайн-дошки: Padlet, Gynzy та ін.
- Інтерактивні вікторини та опитування: Mentimeter, Kahoot, Quizizz.
- Відео та аудіоінструменти.

Інтерактив: майстерня (створення фрагмента заняття з використанням 2-3 цифрових інструментів); Peer-review (взаємооцінка мініпроектів у малих групах).

Результати для учасників: розуміння нової ролі викладача в цифрову епоху; набір стратегій для активізації навчальної діяльності студентів онлайн; інструменти для самооцінки та розвитку цифрових компетентностей; практичні напрацювання, які можна одразу застосовувати в роботі.

Так, 21 травня 2025 року на базі кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем ПУЕТ відбулося перше тренінгове заняття авторського курсу Наталії Кононец «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика». До тренінгу долучилися викладачі ПУЕТ, які прагнуть удосконалити свої професійні навички використання цифрових інструментів для організації ефективного навчального процесу (рис. 3).

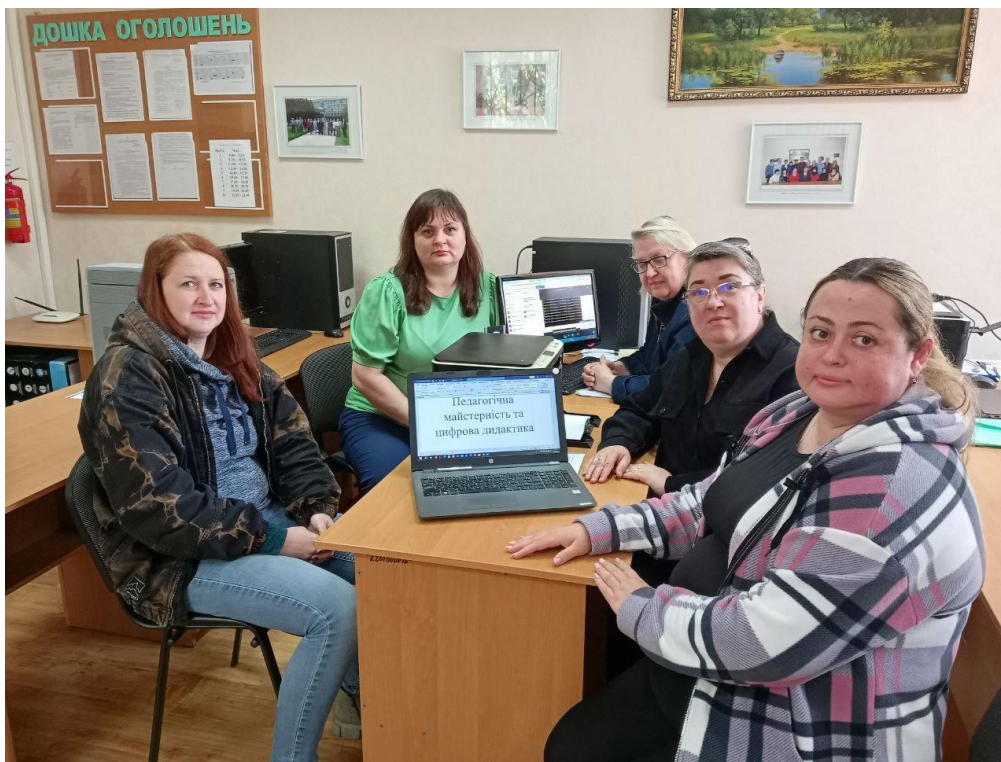


Рис. 3. Перше тренінгове заняття авторського курсу Наталії Кононец
«Педагогічна майстерність та цифрова дидактика»

Курс, розроблений докторкою педагогічних наук, доценткою Наталією Кононец, поєднує передові методики педагогічної майстерності з інноваційними підходами до цифрової дидактики. «Цифрова дидактика відкриває нові можливості для педагогів, дозволяючи створювати динамічний і захоплюючий навчальний процес. Наша мета – допомогти кожному учаснику курсу розкрити свій творчий потенціал і стати справжнім інноватором у своїй професії. Наступні заняття курсу будуть присвячені поглибленому вивченню цифрових технологій, розробці якісного цифрового навчального контенту, а також стратегіям ефективної візуалізації навчального матеріалу», – зазначила Наталія Кононец. Під час тренінгу вона особливо акцентувала увагу на важливості креативного підходу до педагогічної діяльності, розвитку професійної мобільності та адаптації до викликів сучасної цифрової освіти.

Косовець Олена Павлівна

КОНСТРУКТОР УРОКІВ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

У контексті воєнного стану в Україні понад мільйон учнів загальної середньої освіти навчаються у дистанційному або змішаному форматі. Особливості окремих навчальних дисциплін зумовлюють суттєві труднощі для педагогів у процесі адаптації навчального контенту до нових умов організації освітнього процесу (12).

З метою підтримки педагогічних працівників і забезпечення ефективної реалізації освітніх завдань в умовах дистанційного навчання доцільним є дослідження методичних засад організації та проведення занять з інформатики в закладах загальної середньої освіти.

Цей напрям наукового пошуку набуває особливої значущості в контексті поточних трансформацій освітнього середовища, що знайшло відображення у низці наукових праць. Зокрема, у публікації (6) здійснено комплексний аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах цифровізації освітньої сфери України. Виокремлено основні виклики, серед яких — нерівномірний доступ до засобів технологічної інфраструктури, недостатній рівень цифрових компетентностей педагогічних працівників, а також потреба в адаптації змісту й методів навчання до дистанційного формату. Запропоновано комплексні заходи для вдосконалення професійної підготовки вчителів, зокрема розвиток професійних спільнот, упровадження безперервного навчання, інтеграцію цифрових інструментів та технологій штучного інтелекту, створення інклюзивного цифрового середовища. Представлений у дослідженні системний підхід розглядається як ключовий чинник підвищення якості та доступності освіти, підготовки висококваліфікованих фахівців і розвитку цифрової економіки України.

У дослідженні (9) акцентовано увагу на потенціалі сучасних онлайн-ресурсів для підвищення ефективності дистанційного навчання інформатики. Науковці обґрунтовують доцільність інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес з метою формування інформаційної грамотності учнів та створення умов для реалізації їхнього навчального потенціалу. У публікації представлено методику інтеграції онлайн-інструментів у навчальне середовище, з урахуванням психолого-педагогічних чинників організації дистанційної взаємодії, що сприяє цілеспрямованому формуванню інформатичних компетентностей здобувачів освіти.

Дослідження (2) присвячене аналізу практичного досвіду використання платформ Google Classroom і Moodle у викладанні інформатики, а також інструментів, таких як ScreenRecorder, Bandicam, Miro, Padlet тощо. На основі емпіричного досвіду визначено переваги та труднощі дистанційного навчання в контексті реалізації концепції Нової української школи. Зокрема, підкреслено інтерактивний потенціал цифрових інструментів, доцільність їх поєднання відповідно до навчальних цілей і потреб учнів, а також окреслено перспективи розвитку цифрових компетентностей педагогічних працівників.

Особливу увагу слід приділити питанням стратегічного значення дистанційного навчання як інструменту забезпечення права на освіту в умовах надзвичайних ситуацій. У дослідженні В. Крайнюченка розглянуто практичний досвід організації уроків інформатики для учнів 6 класу Першотравенського ліцею №4 із використанням онлайн-сервісів. Автором запропоновано модель дистанційного навчання, що враховує технічні обмеження, психологічний стан учнів, необхідність забезпечення інклюзивності освітнього середовища.

Представлена модель поєднує синхронний і асинхронний режими навчання, чітке структурування етапів освітнього процесу (вивчення нового матеріалу, виконання практичних завдань, контроль знань, зворотний зв'язок) і може бути адаптована до умов надзвичайних обставин, зокрема в умовах війни чи вимушеного переміщення учнів (8).

Робота І. Сокол і К. Стадниченко демонструє, що запровадження цифрових технологій – це не лише технічне питання, але й складний методичний виклик. Автори наголошують на необхідності адаптації підходів до викладання, забезпечення доступності контенту для всіх учнів, а також на потребі постійного підвищення кваліфікації вчителів. Проблема розмаїття визначень понять та недостатня єдність у термінології також вказують на потребу подальшого теоретико-методологічного осмислення дистанційного навчання як окремої освітньої форми (3, 13).

Дослідження, проведене Г. Скасків, присвячене аналізу цифрового інструментарію, що використовується вчителями інформатики в умовах дистанційного навчання. Особливу увагу приділено функціональним можливостям платформи Moodle, яку застосовують у навчанні майбутніх вчителів. Авторка пропонує класифікацію цифрових засобів навчання, визначає критерії їх вибору (доступність, сумісність, універсальність, безпечність) та детально описує можливості кожного інструменту для створення тематичних кейсів, цифрових портфоліо й електронних навчально-методичних комплексів. Представлено функціональну структуру платформи Moodle та описано цифрові ресурси, які сприяють організації комунікації, проведенню відеоконференцій, створенню інтерактивного контенту (ребуси, кросворди, презентації, онлайн-дошки тощо), а також забезпеченню підсумкового оцінювання (11).

Окремий напрям дослідження стосується використання масових відкритих онлайн-курсів (МООС) у професійній підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій. У роботі (10) науковці обґрунтовано переваги впровадження МООС у навчальний процес, зокрема у дисциплінах «Web-технології та web-дизайн», «Web-програмування». Автори розробили модель інтеграції МООС у структуру навчальних дисциплін, що охоплює різні форми роботи студентів (лабораторні, самостійні, індивідуальні завдання, модульний контроль). Доведено, що використання відкритих онлайн-курсів сприяє формуванню навичок самоосвіти, підвищенню фахової компетентності та відкриває нові можливості для здобуття якісної освіти в умовах змішаного навчання.

Особливу увагу в умовах віддаленого навчання слід приділити створенню та використанню відеоконтенту. У дослідженні Т. Четверикової та О. Клехо детально проаналізовано сервіси для запису відео з екрана (скрінкасту), зокрема Screencast-O-Matic, OBS Studio, а також можливості платформи YouTube для організації синхронного й асинхронного навчання. Розроблено практичні завдання, спрямовані на формування у студентів – майбутніх учителів інформатики – готовності до створення власних відеоматеріалів та їх

ефективного використання в навчальному процесі. Дослідження демонструє актуальність відеоконтенту як засобу візуалізації знань, підтримки самостійної роботи та підвищення мотивації до навчання (14).

Таким чином, узагальнюючи результати проаналізованих джерел, можна стверджувати, що цифрові інструменти відіграють важливу роль у забезпеченні якості дистанційного навчання інформатики. Їх ефективне використання сприяє реалізації освітніх цілей, активізує пізнавальну діяльність учнів, забезпечує гнучкість освітнього процесу та дозволяє формувати актуальні компетентності. При цьому важливими умовами успішного впровадження є системна підготовка педагогів, створення технологічної бази, методична підтримка та психолого-педагогічний супровід учасників освітнього процесу.

Водночас більшість наукових публікацій зосереджуються переважно на огляді та класифікації цифрових ресурсів, платформ і сервісів, що залишає поза належною увагою методичні аспекти організації дистанційного навчання інформатики.

Саме тому актуальним є завдання розширити науково-практичний дискурс у напрямі дослідження методичних підходів до реалізації змісту навчання інформатики в онлайн-форматі. Важливо не лише забезпечити педагогів доступом до цифрових засобів, а й надати їм чіткі інструктивні моделі, дидактичні сценарії та інструменти для проєктування повноцінного освітнього процесу. У цьому контексті вагомим значення набуває методична системна підтримка вчителів, зокрема через створення спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації, платформ для обміну досвідом і професійні спільноти.

Зокрема, з метою підтримки вчителів у впровадженні дистанційного навчання громадська спілка “Освіторія” у співпраці з українськими та міжнародними експертами розробила онлайн-курс “ДІЗНайся: про дистанційне та змішане навчання”. У межах цього курсу представлено авторський конструктор уроків, створений колективом провідних учителів України (4, 5). Такий досвід засвідчує потребу у формуванні нової культури планування й реалізації освітнього процесу, що враховує не лише технічний, а й методичний, дидактичний та психологічний компоненти дистанційного навчання.

Розроблений конструктор уроків складається з чотирьох логічно пов’язаних між собою «пазлів», які формують цілісну структуру методично обґрунтованого освітнього процесу.

Перший пазл – «Планування». На цьому етапі визначаються концептуальні засади побудови уроку, що включає формулювання його провідної ідеї відповідно до навчальної теми, окреслення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а також виокремлення ключових питань, які задають вектор освітньої взаємодії. Залежно від рівня складності теми, кількість таких питань може варіюватися від одного до трьох. Вони виконують функцію смислових орієнтирів для учнів, сприяють активізації критичного мислення, пізнавальної активності та формуванню міжпредметних

зв'язків. Якісне планування на цьому етапі слугує фундаментом для подальшого проєктування структури навчального заняття.

Другий пазл – «Дизайн уроку». Цей елемент передбачає структурну організацію змісту уроку, що включає поділ матеріалу на теоретичну та практичну складові, добір завдань відповідно до типу, складності та мети навчання, а також визначення раціонального розподілу часу для кожного етапу заняття. Ефективний дизайн забезпечує логічну послідовність освітніх дій, динамічну зміну видів діяльності та стале підтримання уваги учнів, що є передумовою досягнення цілей навчання. Особливого значення структура уроку набуває в умовах дистанційного навчання, де важливо запобігти інформаційному перевантаженню, забезпечити оптимальний темп засвоєння матеріалу та зберегти мотивацію до навчання.

Під час конструювання уроку необхідно також враховувати потреби здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, що вимагає від учителя застосування гнучких підходів до планування. Йдеться, зокрема, про адаптацію або модифікацію навчального контенту відповідно до індивідуальних можливостей учнів, підготовку диференційованих, особистісно орієнтованих завдань, які враховують різні стилі навчання та рівень підготовки. Такий підхід сприяє створенню інклюзивного освітнього середовища та забезпеченню рівного доступу до якісної освіти (1; 7).

Третій пазл – «Інструменти». Після завершення етапу планування і дизайну постає завдання добору відповідних засобів реалізації уроку. Автори моделі зазначають, що саме завершене конструювання структури заняття створює передумови для обґрунтованого вибору педагогічних інструментів. Цей елемент охоплює визначення методів навчання, вибір цифрових платформ, сервісів та онлайн-ресурсів, які забезпечують реалізацію як теоретичного (відео, інтерактивні презентації, віртуальні дошки), так і практичного (завдання, тести, тренажери, симуляції) аспектів уроку. До інструментального забезпечення також належать засоби організації освітньої взаємодії (групова робота в онлайн-середовищі, дискусії, спільна діяльність), методи формувального оцінювання та організації самостійної діяльності учнів.

Четвертий пазл – «Рефлексія». Завершальним етапом є організація рефлексивного аналізу результатів навчання. Цей компонент спрямований на узагальнення та осмислення здобутого досвіду, оцінювання досягнень учнів щодо поставлених цілей, а також на отримання зворотного зв'язку щодо ефективності уроку. Форми рефлексії можуть варіюватися – від усного обговорення до відповідей на рефлексивні запитання, виконання підсумкових завдань або самооцінювання. Важливо, щоб учні мали можливість не лише оцінити власні досягнення, але й усвідомити труднощі, з якими стикнулися, визначити індивідуальні вектори подальшого навчання. Для вчителя цей компонент виступає діагностичним інструментом, що дозволяє проаналізувати доцільність обраних педагогічних підходів і за необхідності внести корективи у подальшу організацію освітнього процесу.

Таким чином, модель конструювання уроку у формі чотирьох взаємопов'язаних «пазлів» забезпечує вчителю системне бачення освітнього процесу, дозволяє ефективно дібрати методи та засоби для реалізації поставлених цілей, щоб досягнути очікуваних результатів навчання, поєднувати педагогічну доцільність з можливостями цифрових технологій та створює умови для реалізації особистісно орієнтованого навчання в умовах дистанційного формату для усіх учнів класу з урахуванням індивідуальних потреб учнів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Kovtoniuk M. M., Kosovets O. P., Soia O. M., Pinaieva O. Yu., Ovcharuk V. G., Mukhsina K. Modeling the Development Process of Inclusive Education in Ukraine. *IAPGOŠ*. 2022. Vol. 68. P. 48–59
2. Гарбич-Мошора О., Ольшанецький А., Мошора В. Дистанційна освіта в новій українській школі: інновації та виклики у викладанні інформатики. *Молодь і ринок*. № 7-8/227-228, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.305814>
3. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.09.2020 № 1115. База даних Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/deyaki-pitannya-organizaciyi-distancijnogo-navchannya-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-94735224-vid-28-veresnya-2020-roku>.
4. ДІЗНайся про дистанційне та змішане навчання. Воркбук для учасників проєкту : посібник / ГС Освіторія; упорядкування: Ворожбит А., Харламова Т. К.: ГС Освіторія, 2023. 143 с.
5. ДІЗНайся про дистанційне та змішане навчання. URL: <https://osvitoria.university/courses/diznaysia/>
6. Коваль О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання. *Український Педагогічний журнал*, Вип. 1, 2025, С. 45-59.
7. Косовець О. П. Методичні засади навчання теми «Опрацювання табличних даних» учнів з порушеннями зору в умовах інклюзії. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта*, 2(1), 2025, С. 93-103.
8. Крайнюченко В. Із досвіду вчителя інформатики: організація дистанційного навчання учнів в умовах воєнного стану. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 3, 2023. С. 360-373.
9. Кушнарєва Н. М., Жук Т. В. Використання онлайн-ресурсів з інформатики при організації дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, Том 168, № 12, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4769375
10. Рамський Ю. С., Твердохліб І. А., Ящик О. Б., Рамський А. Ю. Використання відкритих онлайн курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 84. №4. С. 138-157.
11. Скасків Г. М. Цифровий інструментарій учителя інформатики. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 41 2021. URL: <http://elar.fizmat.tnpu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1205/Sinn21.pdf?sequence=1>
12. Смолько А. Вчителів навчатимуть сучасних технологій для проведення уроків у дистанційному та змішаному форматах. *Освіторія. Новини*. 23.10.2023. URL: <https://osvitoria.media/news/vchyteliv-navchatymut-suchasnyh-tehnologij-dlya-provedennya-urokiv-u-dystantsijnomu-ta-zmishanomu-formatah/>.
13. Сокол І.М., Стадниченко К. В. Дистанційне викладання інформатики: особливості, проблеми, цифрові інструменти. *Open educational e-environment of modern University*, № 10, 2021. С. 191-202.

14. Четверикова Т. Г., Клехо О. В. Системи створення та використання відеоконтенту для реалізації дистанційного навчання. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*, № 8, 2022. URL: <http://localhost/jspui/handle/123456789/286>.

Костенко Віталій Олександрович
Акімов Олег Євгенович
Денисенко Софія Валеріївна
Заколотна Олена Едуардівна
Мищенко Артур Володимирович
Назаренко Світлана Миколаївна
Соловійова Наталія Веніамінівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА У ЦИФРОВУ ДОБУ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИКЛАДАННІ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ

У сучасних умовах трансформації медичної освіти особливої актуальності набуває використання інноваційних інструментів, зокрема технологій штучного інтелекту (ШІ), у підготовці майбутніх лікарів. Одним з ефективних шляхів впровадження таких технологій є поєднання ділових ігор з інтелектуальними цифровими інструментами на прикладі вивчення складної фундаментальної дисципліни – патофізіології. Досвід кафедри патофізіології Полтавського державного медичного університету підтверджує результативність моделі, що поєднує гейміфіковані завдання та консультативну підтримку з боку ШІ-моделей ChatGPT, Gemini та спеціалізованого ChatGPT Pathophysiology Tutor.

Розроблена ділова гра «Клініко-патогенетичний консиліум» створена з метою розвитку у студентів клінічного мислення, здатності до аналітичного оцінювання патофізіологічних механізмів та прийняття обґрунтованих рішень. У ході гри студенти, об'єднані у команди, отримували клініко-патофізіологічну ситуаційну задачу, яку мали проаналізувати, встановити попередній діагноз, визначити етіологію та патогенез захворювання, а також сформулювати стратегії патогенетичної терапії. Інтерактивне консультування із трьома різними ШІ-помічниками забезпечувало широту поглядів та можливість критичного зіставлення відповідей.

Ключовим результатом стало помітне зростання рівня критичного мислення, самостійності та професійної активності студентів. ChatGPT Pathophysiology Tutor продемонстрував високу точність і глибину пояснень завдяки адаптації до патофізіологічного контексту. Використання Gemini допомогло студентам вийти за межі базових знань та інтегрувати сучасні уявлення про молекулярні аспекти патології. Базова модель ChatGPT проявила себе як універсальний помічник, проте її відповіді потребували більшої інтерпретації.

Підвищення інтересу до дисципліни та рівня залученості у навчальний процес було зафіксовано через опитування та аналіз рівня виконання завдань.

Водночас методика вимагає чіткого методичного супроводу викладачів, регламентації використання ІІІ на рівні університету, а також врахування етичних аспектів: дотримання принципів академічної доброчесності, запобігання сліпому копіюванню та формування відповідального ставлення до результатів, згенерованих ІІІ.

У контексті педагогічної майстерності викладача слід акцентувати увагу не лише на володінні новітніми технологіями, а й на вмінні інтегрувати їх у дидактичний простір із збереженням гуманістичної парадигми навчання. ІІІ не є заміною викладача, але є потужним інструментом для розширення його дидактичного арсеналу. Цей підхід формує нову модель взаємодії — студент як активний учасник, викладач як модератор, а ІІІ як консультативно-аналітична підтримка.

Таким чином, інноваційна модель інтеграції ІІІ через ділову гру у вивчення патофізіології може стати репрезентативним прикладом для інших дисциплін медичної та загальної освіти. У поєднанні з педагогічною майстерністю це сприяє не лише ефективному засвоєнню матеріалу, а й формуванню нової генерації мислячих, аналітично підготовлених і морально відповідальних фахівців.

Кравченко Вікторія Леонідівна

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта перебуває в активній фазі трансформації під впливом цифровізації та глобалізації. Ці процеси істотно змінюють вимоги до професійної діяльності викладача англійської мови, ставлячи перед ним нові виклики й відкриваючи нові можливості для професійного зростання. Зростає потреба у цифровій грамотності, міжкультурній компетентності, здатності до гнучкого мислення й безперервного навчання.

Сфера викладання англійської мови вже давно вийшла за межі традиційної аудиторії, трансформуючись під впливом цифрових інструментів і глобалізаційних процесів. Цифрові інструменти, онлайн-платформи, міжкультурні освітні проекти та глобальна комунікація формують нові вимоги до професійної діяльності викладача. У цих умовах особливої актуальності набуває питання професійного зростання викладачів англійської мови, яке включає не лише оновлення знань і вдосконалення педагогічних методик, а й розвиток цифрових, міжкультурних і комунікативних компетентностей.

Метою даної статті є комплексне осмислення сучасних викликів і можливостей професійного розвитку викладачів англійської мови в контексті цифровізації та глобалізації освіти, а також окреслення умов, що сприяють ефективному підвищенню професійного рівня педагогічних кадрів.

Цифровізація освіти – це процес активного впровадження цифрових технологій у всі аспекти навчальної та управлінської діяльності закладів освіти. Для викладача англійської мови це означає необхідність не лише користуватись електронними ресурсами, а й уміти інтегрувати технології у свою методику викладання: використовувати онлайн-сервіси, цифрові симулятори, навчальні платформи (Google Classroom, Moodle), інтерактивні сервіси (Zoom, Kahoot, Padlet), а також інструменти штучного інтелекту [6; 8].

Глобалізація освіти, зі свого боку, означає зростання академічної мобільності, розширення міжнародної співпраці, участь у спільних навчальних програмах і проєктах. Це формує нове уявлення про викладача як про універсального фахівця, здатного працювати в мультикультурному середовищі, здійснювати міждисциплінарну взаємодію та реагувати на глобальні виклики [3; 4].

Для досягнення мети дослідження було використано аналіз освітніх політик та практик європейських і світових університетів щодо професійного розвитку викладачів [1; 5; 7].

Одержані дані дозволили визначити пріоритетні напрями професійного зростання та виявити перешкоди на цьому шляху.

Матеріали дослідження дозволили виокремити такі найважливіші компоненти професійного зростання:

- **цифрова грамотність** – здатність ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти у навчальному процесі, адаптувати освітні технології до потреб студентів і забезпечувати інтерактивну взаємодію у віртуальному просторі

- **безперервне навчання** – готовність до постійного вдосконалення педагогічних, мовних та методичних компетентностей упродовж усієї професійної кар'єри, відкритість до нових знань і саморозвитку

- **міжкультурна компетентність** – уміння налагоджувати ефективну комунікацію у багатокультурному середовищі, розуміння специфіки менталітетів різних країн, здатність до толерантного ставлення та міжкультурного порозуміння

- **інноваційне мислення** – здатність до переосмислення традиційних підходів, відкритість до впровадження нових педагогічних стратегій, креативне вирішення професійних завдань із використанням сучасних освітніх технологій.

На основі аналізу досліджень за останні 10 років були виявлені ключові чинники, що позитивно впливають на процес професійного розвитку викладачів англійської мови в умовах цифровізації та глобалізації:

- **Систематичне підвищення кваліфікації**, що відповідає сучасним викликам. Зокрема, освітні програми з цифрової грамотності, інтеграції ІКТ в навчальний процес, методики змішаного й дистанційного навчання стали надзвичайно затребуваними. Важливою умовою є адаптивність таких програм до реальних потреб викладачів, їхня практична спрямованість та гнучкість у форматах навчання [2; 5].

– **Участь у міжнародних освітніх проєктах і програмах академічної мобільності**, які стимулюють розвиток міжкультурної компетентності, обмін педагогічним досвідом та формування глобального професійного мислення. Такі проєкти як Erasmus+, eTwinning, English Language Fellow Program, DOOST, BOOST не лише відкривають нові горизонти, а й мотивують до впровадження інноваційних практик та створення власних навчальних продуктів [3].

– **Підтримка з боку адміністрації закладу вищої освіти**, що включає організацію умов для професійного зростання: забезпечення доступу до сучасних технологій, фінансування підвищення кваліфікації, визнання професійних досягнень та заохочення до участі у грантових програмах. Особливо вагомим є створення культури підтримки та відкритості до змін на інституційному рівні [5].

– **Наявність професійного середовища** – академічних спільнот, асоціацій, творчих груп, які сприяють регулярному методичному обміну, колегіальній підтримці, спільному вирішенню дидактичних і наукових завдань. Розвиток мережевої взаємодії між закладами освіти, у тому числі міжнародної, відкриває можливості для співпраці в межах спільних курсів, вебінарів і дослідницьких ініціатив.

– **Індивідуальна мотивація та здатність до рефлексії**, що включає внутрішню потребу у професійному саморозвитку, готовність до освоєння нових ролей і функцій у цифровому освітньому середовищі, а також усвідомлення важливості безперервного навчання як елементу професійної ідентичності [9].

Таким чином, професійне зростання викладача англійської мови є багатовимірним процесом, який розгортається на перетині інституційної підтримки, міжнародної взаємодії та особистої зацікавленості. Комплексний підхід до розвитку потенціалу педагогів забезпечує відповідність їхньої діяльності сучасним освітнім запитам і викликам глобалізованого світу.

Разом із позитивними тенденціями дослідження виявило низку бар'єрів, які уповільнюють процес професійного зростання:

– **хронічна нестача вільного часу**, пов'язана з великим навчальним та адміністративним навантаженням, що обмежує можливості для самонавчання – обмежений доступ до сучасних технічних ресурсів або недостатня технічна підтримка в навчальному процесі – **зниження мотивації**, викликане перевантаженням непрофільною звітністю та адміністративною рутиною – **недостатній рівень ІТ-компетентностей**, що ускладнює використання цифрових інструментів у повному обсязі.

Професійне зростання викладача англійської мови в умовах цифровізації та глобалізації вимагає нового бачення ролі педагога в системі освіти. Професійний розвиток має набувати форми цілісного та системного процесу, інтегрованого в щоденну практику викладання.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку моделей інституційної підтримки професійного розвитку викладачів, порівняльний аналіз європейських та українських практик підвищення цифрових компетентностей, а

також оцінку впливу міжнародних освітніх проєктів на якість викладання англійської мови.

Список використаних джерел

1. Beetham H., Sharpe R.. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Routledge. 2013. 352 p.
2. Bond M., Bedenlier S., Marín V. I., & Händel M. Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 2021. 50 p.
3. De Wit H., Hunter F. The future of internationalization of higher education in Europe. *International Higher Education*, (83), 2015. Pp. 2–3.
4. Knight J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 2004. P. 5–31.
5. Kohnke L. Artificial intelligence tools in language education: A critical overview. *Language Learning & Technology*, 27(1), 2023. Pp.1–17.
6. Kukulska-Hulme, A. Mobile-assisted language learning [MALL]. *The Cambridge Handbook of Language Learning Technology* (Cambridge University Press. 2020. Pp. 217–233.
7. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2017.
8. Wang S., Vásquez C.. The Effectiveness of Automated Writing Evaluation in EFL Contexts: A Review. *Journal of Technology for ELT*, 2(3), 2012. Pp. 1–8.
9. Trust T., & Whalen J. Should teachers be trained in emergency remote teaching? *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(2), 2021. Pp.189–199.

Красовська Катерина Андріївна

ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі, де технології стрімко розвиваються, а суспільство прагне до надання рівних освітніх можливостей для всіх, інклюзивна освіта стає не просто важливим, а необхідним елементом освітніх послуг. Через війну, що розв'язала країна-агресор в Україні у 2022 році, тисячі дітей, здобувачів освіти різного рівня, позбавлені доступу до основних прав і свобод, надання яких регламентується Конвенцією ООН про права дитини, зокрема права на освіту та дозвілля. Доцільно зауважити, що в умовах воєнного стану досить значна кількість осіб з особливими освітніми потребами була тимчасово переміщена до інших регіонів України. За таких умов виникли проблеми в організації освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тих, які навчались в інклюзивних класах та групах. Треба мати на увазі, що діти з порушеннями розвитку мають обмежені когнітивні здібності, не можуть швидко і правильно реагувати на події, ефективно обробляти інформацію з навколишнього середовища. З цієї причини важливо надати цим дітям необхідну підтримку та допомогу, максимально враховуючи їх інтелектуальні здібності і особливі освітні потреби, щоб мінімізувати виникнення у них психоемоційних розладів.

Метою даної роботи є аналіз даних літератури щодо можливостей застосування інформаційно-комунікативних технологій та штучного інтелекту в освітньому процесі з дітьми з особливими потребами в інклюзивній моделі навчання.

Дослідження потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та штучного інтелекту (ШІ) для покращення якості інклюзивної освіти за останні роки засвідчило приголомшливі результати. Існує велика кількість сучасних гаджетів здатних докорінним чином вплинути на структуру навчально-виховного процесу дітей з відхиленням розвитком. Ці новітні досягнення можна з впевненістю віднести до асистивних технологій, які покликані допомагати дітям під час навчання та адаптації до освітнього середовища. Асистивні технології включають низку технологічних рішень – від простих пристроїв на кшталт слухових апаратів до складних програм перетворення тексту на мовлення (скрінрідер), використання програмних додатків, доступу на вебсторінки тощо. Асистивні технології дають особам з обмеженими можливостями стандартний посередницький інтерфейс з такими способами взаємодії і форматами виведення даних, які відповідають їхнім фізичним можливостям.

У контексті наукового підґрунтя використання ІКТ і ШІ в практиці інклюзивної освіти визначальною бачиться ідея Л. Виготського щодо включення нового засобу в діяльність людини, що перебудовує структуру цієї діяльності, дає змогу виключити низку процесів, роботу яких виконує новий інструмент, що викликає до життя низку нових функцій, пов'язаних з використанням цього інструменту та управління ним.

З огляду на вищезазначене, високу інтерактивність і відносну доступність комп'ютерної техніки, не можна недооцінювати потенційну ефективність корекційних дидактичних методів із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, сполучених з асистивними технологіями у разі створення спеціалізованих програм для дітей з проблемами розвитку з урахуванням закономірностей і специфічних особливостей кожної дитини. Основною метою застосування розвивальних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання та розвитку дітей з особливими потребами є стимулювання інтелектуальної діяльності дитини, формування й удосконалення вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, просторових і конструкторських орієнтацій, мови, логічного мислення; стимулювання рухової недостатності, розвитку сенсомоторної координації, формування усвідомлених і цілеспрямованих рухових функцій. (Постоян, 2020)

Альтернативні та додаткові засоби комунікації використовують різноманітні методи та інструменти, в тому числі й контактні контекстні дошки, високо технологічні засоби, комп'ютери та планшети з функцією управління очима, лінійні малюнки, прилади для генерації мовлення, матеріальні об'єкти, ручні знаки, жести, написання пальцями тощо, щоб допомогти дитині висловити думки, бажання, потреби, почуття, ідеї тощо (Самсонова, Усатенко, 2022)

Використання ІКТ та ШІ може допомогти зменшити стигматизацію та ізоляцію, які часто відчують учні з ООП. Важливо, щоб вчителі та інші фахівці з освіти були навчені використовувати ІКТ та ШІ ефективно в інклюзивних навчальних середовищах.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та штучний інтелект (ШІ) відкривають безмежні можливості для покращення якості інклюзивної освіти. Вони дозволяють:

- Персоналізувати навчання: ШІ-алгоритми можуть аналізувати потреби та здібності кожного учня, створюючи індивідуалізовані навчальні програми, які адаптуються до темпу, стилю та потреб кожної дитини.

- Забезпечити доступність: ІКТ надають допоміжні технології, такі як програми для читання з екрана, розпізнавання голосу та перекладу, що робить навчання доступним для дітей з різними потребами, розширюючи їхні можливості.

- Розвивати соціальні навички: Віртуальна реальність (VR) та інші інтерактивні технології створюють безпечне середовище для розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту, сприяючи соціальній інтеграції.

- Оптимізувати оцінювання: ШІ може допомогти педагогам у діагностиці, оцінюванні та адаптації навчальних матеріалів, відстежуючи прогрес кожного учня та надаючи своєчасний зворотний зв'язок, підвищуючи якість освіти.

Апаратно-програмні засоби для підтримки інклюзивної освіти не є достатніми, велику роль у цьому питанні відіграють постачальники веб-послуг, які продукують чи розповсюджують інформаційні ресурси.

Великі корпорації такі як Microsoft, Google, Facebook та Youtube намагаються адаптувати власні платформи і зробити їх зручнішими для людей з особливими потребами. Так, службові програми для ОС Windows мають у своєму арсеналі спеціальні клавіші швидкого доступу, віртуальну клавіатуру, функцію прогнозування слів і можуть бути налаштованими як звукові попереджувальні сигнали або як екранні індикатори. Школярі з особливими потребами, насамперед, з руховими порушеннями, можуть використовувати такі функції як залипання клавіш (StickKeys), клавіша миші (Mousekeys), повторна клавіша (repeatKeys), повільна клавіша (SlowKeys), клавіша відмов (BounceKeys), тональність клавіш (ToggleKeys). Ці інструменти дозволяють досягти більшої швидкості введення даних і комфортності в обробці різноманітного візуального матеріалу. Учні з обмеженими можливостями зможуть долучитися до колективного загалу, виконуючи такі навчальні завдання як: написання тексту, виведення інформації на друк, перегляд Інтернет-ресурсів, спілкування в чат і або на форумі, використання електронної пошти, запис і завантаження відеоаудіо контенту тощо.

У комунікаційних цілях підтримка спеціальних освітніх потреб школярів може здійснюватися із застосуванням месенджерів, соціальних мереж та електронної пошти.

Заданими моніторингової служби Similarweb найбільш розповсюдженими засобами комунікації в Україні є месенджери: Viber, Facebook, Telegram. Науковець Г. В. Ткачук, також вказує на пріоритетність використання цих додатків, зазначаючи у своєму експерименті, що Viber має вищу позицію на відміну від Facebook Messenger. Проте, майже усі вище зазначені засоби мають функцію голосового та відеодзвінка, а їх інтерфейс адаптований до максимального зчитування екрану. Є клавіші швидкого доступу, груповий чат, ефективно організований функціонал потрібних контактів, набір номера, функції завершення дзвінка тощо. Усі зазначені засоби комунікації є мультиплатформенними, тобто користувач може використовувати сервіси не тільки на комп'ютері, але й на мобільному пристрої.

Наразі, важливими є такі чинники як інформатична компетентність й інформаційна культура вчителів і учнів, готовність застосовувати свій персональний мобільний пристрій як інструмент для навчання, організація в школі дистанційної освіти, змішаного, перевернутого чи домашнього навчання, доступність ІКТ інфраструктури, можливість використовувати сучасні освітні ресурси, систематичне оновлення програмного й апаратного забезпечення, мотивованість до самостійного навчання з оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Потенційно спроможні забезпечити освітню комунікацію вчителів і батьків, а також учнів з особливими освітніми потребами різноманітні соціальні сервіси, такі як: Facebook, Twitter, Youtube, Pinterest, Instagram тощо (Бондаренко, 2018).

Необхідність формування у підростаючого покоління навичок самостійного, критичного, оперативного мислення, адаптації та орієнтування у інформаційно-насиченому просторі висуває нові вимоги до змісту освіти, його оновлення та модернізації.

Упродовж останніх двадцяти років у галузі освіти відбулися суттєві зміни. Зокрема, значно розширився спектр засобів навчання: у доповнення до традиційних впроваджуються мультимедійні засоби, що інтегрують звичайний текст зі звуком, графікою, відео, анімацією тощо. Сучасні світові перетворення в освіті спрямовані на оновлення змісту, структури, методів навчання, спроможних задовольнити потреби кожного учасника освітнього процесу, відкривши доступ до навчання тим, хто раніше не мав такої можливості.

Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтерактивних мультимедіа, спрощений доступ до глобальних мереж, зокрема, Інтернет, дозволяє стверджувати, що: процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів; кількість і різноманітність ресурсів, доступних учням/студентам у позаурочний час суттєво зростає; локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов учням/студентам: вони самі здатні ініціювати процес у будь-який зручний для них час, у будь-якому місці (Носенко, 2018).

Створення та індивідуалізація протоколів розвитку є одним із завдань, яке успішно може вирішити впровадження ІІІ. Адже за допомогою ІІІ можна

створити базу даних ефективних протоколів розвитку, яка постійно оновлюватиметься на основі останніх досліджень та практичних спостережень. ШІ може автоматично індивідуалізувати ці протоколи для кожної дитини на основі її унікальних характеристик та потреб. Це дозволить не лише прискорити процес розробки індивідуальних планів, а й зробити їх більш точними та ефективними. Моніторинг та корекція протоколів також є перспективною областю для застосування ШІ в інклюзивній освіті. ШІ може бути використаний для постійного моніторингу ефективності застосовуваних методів та корекції протоколів у реальному часі. Наприклад, система може автоматично відстежувати прогрес дитини та пропонувати зміни у протоколі розвитку, якщо поточні методи не приносять бажаного ефекту.

Таким чином, ШІ може суттєво покращити якість та ефективність процесу інклюзивної освіти, роблячи її більш персоналізованою та адаптивною. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) та адаптація академічної програми - ще одна суттєва сфера застосування ШІ. Адже ІПР є ключовим документом для дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітньому середовищі. Ця програма розробляється на основі детального аналізу потреб та можливостей дитини та призначена для забезпечення її повноцінного розвитку та навчання.

З використанням ШІ можна проаналізувати великі обсяги даних про розвиток дитини та створити на їх основі глибокоіндивідуалізовані програми. Це особливо актуально для дітей з різними формами ООП, оскільки кожна дитина унікальна і потребує індивідуального підходу. Для дітей з ООП допоміжні засоби навчання часто стають невід'ємною частиною їхнього освітнього процесу. Вони можуть включати медичні пристрої, такі як слухові та мовні апарати, а також освітні інструменти, такі як візуальні підказки, соціальні історії та візуальні стратегії. ШІ може автоматично створювати персоналізовані картки для кожної дитини на основі її інтересів, потреб та рівня розвитку. Наприклад, якщо дитина часто просить певний вид їжі, ШІ може генерувати картку із зображенням цієї їжі і картинкою мами, допомагаючи таким чином дитині легше висловити свої потреби ("Мамо, я голодний"). Варто зауважити, що засоби ІКТ, зокрема асистивні технології та допоміжне програмне забезпечення, доцільно добирати з урахуванням специфіки різних функціональних обмежень. Педагогічно виважене й доцільне використання ІКТ дозволить здобувачам освіти з обмеженими можливостями повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії.

У сучасному світі, де технології стрімко трансформують усі сфери життя, освіта не може залишатися осторонь. Аналіз застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та штучного інтелекту (ШІ) в освітньому контексті довів що це є не просто актуальним, а й стратегічно необхідним для сучасних умов удосконалення освітнього процесу в Україні. Потенціал застосування ШІ в інклюзивній освіті надзвичайно великий, але необхідний комплексний підхід, який враховує як переваги, так і ризики використання цих

технологій в освіті дітей з порушеним розвитком. Використання ІКТ та ІІІ в інклюзивній освіті – це не лише технологічний прогрес, але й важливий крок до створення справедливого та рівноправного суспільства, де кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал, шлях до забезпечення якісної та доступною освітою всіх дітей України.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Т.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення доступності і розвитку інклюзивної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Вип. 67. № 5. С. 31-43.
2. Постоян Т.Г. Асистивні технології у контексті інклюзивної освіти. *Габітус*. 2020. Випуск 12. Т. 2. С. 198-202
3. Самсонова, Л. С., Дмитрієва, М. В., Чайка, М. С., Усатенко, Г. В., Кривоногова, О. В., Давиденко, А. Ю., Защипась, Ю. П., Казачинер, О. С., Книш, К. В., Островська, К. О., Панічевська, Є. В.. Методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти». МОН 4/2373-22 від 09.09.2022.
4. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. ; за заг. Ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.

Лисенко Леся Іванівна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ: МІЖ МЕДІАГРАМОТНІСТЮ І ВІЗУАЛЬНОЮ РИТОРИКОЮ

У сучасному освітньому середовищі цифрова трансформація вимагає від педагогів не лише технічних навичок, а й глибокого розуміння медіа- та візуальної грамотності. Ці компоненти є ключовими для формування критичного мислення та інформаційної стійкості учнів в умовах інформаційної війни та цифрової реальності.

Згідно з Європейською рамкою цифрової компетентності для педагогів DigCompEdu, ключовими аспектами цифрової компетентності є не лише технічне володіння цифровими інструментами, а й уміння критично працювати з медіаконтентом, формувати в учнів навички відповідального споживання й продукування інформації (Redecker, 2017). У цьому аспекті медіаграмотність виступає як базова метакомпетентність сучасного вчителя (Hobbs, 2010; Frau-Meigs, 2012).

Одна із найменш опрацьованих, але стратегічно важливих складових цифрової компетентності є візуальна риторика — здатність інтерпретувати і створювати візуальні повідомлення як аргументативні конструкції (Hill & Helmers, 2004). В умовах домінування візуальних форматів у цифровій комунікації (інфографіка, мему, відео, соціальні платформи), ця здатність є ключовою для формування критичного мислення і в учнів, і в педагогів.

Значущість медіаосвіти особливо зросла в умовах війни, коли інформаційна безпека та критичне мислення стали ключовими навичками для громадян. У 2024 році понад 76 тисяч українців пройшли Національний тест з

медіаграмотності, що в 5,5 разів більше, ніж у попередньому році, свідчить про зростаючу обізнаність та інтерес до цієї теми (ПРООН, 2024).

Поряд із медіаграмотністю, візуальна грамотність є важливою складовою цифрової компетентності. Дослідження, проведене науковцями Інституту педагогіки НАПН України, виявило, що вчителі початкової школи «недостатньо усвідомлюють візуалізацію як метод навчання. Вони не мають достатніх знань щодо дизайну дидактичних візуальних матеріалів, інструментів для створення цифрової візуалізації» (Малихін та ін., 2024). Це впливає на здатність учнів ефективно сприймати та аналізувати візуальний контент, що є критично важливим у сучасному інформаційному середовищі.

Розвиток візуальної грамотності в учнів тісно пов'язаний із здатністю вчителів ефективно візуалізувати навчальну інформацію. Згідно з дослідженням, проведеним у 2019–2023 роках, підвищення навичок візуалізації у вчителів початкової школи позитивно впливає на розвиток візуальної грамотності учнів, що, у свою чергу, покращує загальні навчальні результати (Малихін та ін., 2024).

Важливим кроком у формуванні системного підходу стало оприлюднення у 2023 році Міністерством культури та інформаційної політики України Стратегії розвитку медіаграмотності до 2026 року. Ця стратегія ставить за мету інтеграцію медіаосвіти на всіх рівнях навчання, а також розвиток інформаційної стійкості населення. Вона охоплює не лише технічні аспекти цифрової компетентності, а й формування критичного мислення, відповідального споживання та творчого продукування інформації, що робить її надзвичайно актуальною у сучасних соціокультурних та політичних реаліях (Стратегія МКІП, 2023).

Методологічно доречно розглядати цифрову компетентність як трансмедійну та інтердисциплінарну, де медіаграмотність і візуальна риторика функціонують не як допоміжні навички, а як змістовні структури професійного педагогічного мислення (Jenkins et al., 2009). Це відкриває нові горизонти для навчальних практик, у яких візуальні повідомлення використовуються не лише як ілюстрації, а як інструменти пізнання, аргументації, рефлексії.

Ефективна інтеграція медіаосвіти та візуальної риторики в освітній процес передбачає використання низки дидактичних прийомів, технологій і методів, які підсилюють як змістовну, так і критичну складову навчання. Серед них варто виділити:

- Проектне навчання з акцентом на створення учнями мультимедійного контенту (інфографіки, постерів, презентацій, відео), що дозволяє поєднувати набуті знання з розвитком навичок критичного осмислення візуальної інформації.
- Метод аналізу медіатекстів, коли учні розглядають зображення, меми, рекламу, новинні сюжети як риторичні повідомлення, аналізуючи їхню структуру, візуальні аргументи, емоційний вплив і приховані смисли. Це сприяє формуванню критичного сприйняття візуального медіаполя.

- Використання цифрових історій (digital storytelling) як форми рефлексивної діяльності, у межах якої учні поєднують візуальні матеріали, текст і аудіо для побудови особистісно значущих наративів. Такий підхід дозволяє не лише вивчати медіа, а й використовувати їх як інструмент самоосмислення та комунікації.

- Гейміфіковане навчання, зокрема створення візуальних квестів, ребусів або симуляцій у віртуальному середовищі (наприклад, на платформах Genially, Canva, Padlet, CoSpaces), які стимулюють дослідницьку активність, командну взаємодію і візуальне мислення.

- Метод «перевернутого класу» з використанням відеоконтенту, який самі учні можуть створювати або аналізувати, — наприклад, короткі оглядові відео, пояснення тем у форматі «edutainment» (освітньо-розважальні ролики).

- Використання AI-інструментів (ChatGPT, DALL·E, Canva AI, Gamma) для генерування, редагування й аналізу візуальних повідомлень, що дозволяє учням не лише бути споживачами, а й творцями медіа із залученням критичного аналізу.

- Інтеграція візуальної риторики в міжпредметні проєкти (STEM+Media Literacy), де візуальні методи використовуються як частина дослідницького процесу в природничих, суспільних чи гуманітарних дисциплінах. Наприклад, створення інфографік на основі наукових даних, моделювання інформаційних процесів через візуальні карти або схеми.

Ці підходи дозволяють реалізувати принцип «вчимося через медіа й медіа», де візуальна риторика — не лише ілюстративний засіб, а повноцінна дидактична мова, що активує аналітичне та креативне мислення. Таким чином, медіаосвіта та візуальна риторика стають базовими складовими формування цифрової автономії учнів і професійної майстерності педагогів у цифрову епоху.

Розвиток цифрової компетентності сучасного вчителя неможливий без усвідомленого розвитку медіа- та візуальної грамотності, що разом формують здатність до критичного діалогу з інформаційним середовищем. Включення цих компонентів у педагогічну освіту сприятиме і якості викладання, і опору до інформаційних маніпуляцій в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. 76 тисяч людей пройшли тест з медіаграмотності — у 5,5 раза більше, ніж торік. *ПРООН в Україні*. 2024. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/press-releases/76-tysyach-lyudey-proyshly-test-z-mediagramotnosti-u-55-raza-bilshe-nizh-torik>.
2. Стратегія Міністерства культури та інформаційної політики України з розвитку медіаграмотності на період до 2026 року. Міністерство культури та інформаційної політики України. Київ, 2024. 27 с.
3. Defining Visual Rhetorics / eds. C. Hill, M. Helmers. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 342 p.
4. Frau-Meigs D. Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Medijske studije*. 2012. Vol. 3, No. 6. P. 14–27.
5. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington : Aspen Institute, 2010. 48 p.

6. Jenkins H., Purushotma R., Clinton K., Weigel M., Robison A. J. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA : MIT Press, 2009. 72 p.
7. Malykhin, O., Aristova, N., Zahorulko, M., & Lipchevska, I. Students' visual literacy development in primary school: the influence of teachers' ability to visualize educational information. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. C. 465-475. <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7913>
8. Redecker, C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>

Листопад Олексій Анатолійович
Гуданич Наталія Миколаївна

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Цифровізація стала ключовим чинником трансформації освіти, зумовлюючи глибокі зміни в організації освітнього процесу, методах викладання та підходах до оцінювання результатів освітнього процесу. Вона сприяла появі нових форматів навчання, таких як дистанційне та змішане навчання, активному впровадженню цифрових платформ і ресурсів, інтерактивних технологій, а також адаптивних систем навчання, що враховують індивідуальні потреби здобувачів освіти. У результаті цифровізація не лише підвищила доступність та гнучкість освіти, а й стимулювала перегляд традиційних педагогічних підходів, формуючи нове освітнє середовище, орієнтоване на розвиток цифрової грамотності, критичного мислення та навичок самостійного навчання [5]. Особливо це стосується дошкільної освіти, оскільки саме в ранньому віці закладаються основи пізнавальної активності, соціалізації та розвитку дитини. У зв'язку з цим вимоги до педагогічних працівників суттєво змінилися, сучасний вихователь повинен не лише володіти традиційними фаховими компетентностями (психолого-педагогічними знаннями, методиками розвитку дитини, комунікативними навичками), а й впевнено застосовувати цифрові інструменти [2; 3; 4].

На думку дослідників (Н. М. Авшенюк, О. В. Аніщенко, І. А. Балуба, О. В. Баніт, М. П. Вовк, І. А. Зязюн, О. М. Ігнатович, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Кучерявий, О. А. Лавріненко, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Г. І. Сотська, Н. М. Тарасевич, Л. О. Хомич та ін.) цифрові навички стають невід'ємною частиною педагогічної майстерності, адже вони дозволяють використовувати інтерактивні освітні платформи та освітні додатки для дітей дошкільного віку, створювати цифровий контент, адаптований до вікових особливостей дітей, забезпечувати дистанційну взаємодію з батьками та колегами, застосовувати інноваційні методики (наприклад, віртуальну та доповнену реальність) для розвитку пізнавальних процесів дітей.

Актуальним є питання формування цифрової компетентності майбутніх вихователів вже на етапі професійної підготовки в закладах вищої та фахової передвищої освіти, для цього необхідно оновлювати освітні програми, інтегруючи в них модулі з цифрової педагогіки, основ інформаційно-комунікаційних технологій та кібербезпеки, забезпечувати практичне застосування цифрових інструментів через майстер-класи, тренінги та спільні проєкти з ІТ-фахівцями, розвивати критичне мислення та цифрову грамотність студентів, щоб вони могли оцінювати якість цифрових ресурсів і використовувати їх ефективно та безпечно, співпрацювати з інноваційними закладами дошкільної освіти для апробації нових методик та обміну досвідом. Усе це свідчить про те, що цифрова компетентність майбутніх вихователів – це не просто додатковий навик, а необхідний компонент професійної підготовки, який забезпечить якісну освіту для нового покоління в умовах швидкої технологічної еволюції.

Останні дослідження (В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, В. В. Камишин, В. Г. Кремень, М. П. Лещенко, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко, П. Ю. Саух, С. О. Семеріков, С. О. Сисоєва, О. М. Спірін, О. М. Топузов та ін.) вказують що цифрова компетентність педагога – це інтегрована здатність ефективно, критично, безпечно та етично використовувати цифрові технології у професійній діяльності для підвищення якості освітнього, розвитку дітей та оптимізації освітнього процесу. Вона передбачає не лише технічне володіння інструментами, а й гнучкість мислення, здатність до постійного навчання та рефлексії щодо власної цифрової діяльності.

Крім того, слід звернути увагу на те, що згідно з Європейською рамкою цифрової компетентності (DigComp) та національними освітніми стандартами України, цифрова компетентність педагога включає такі ключові складові:

- інформаційна грамотність (вміння знаходити, відбирати, аналізувати та оцінювати цифрову інформацію з різних джерел; критичне ставлення до інформації, здатність виявляти фейки, маніпуляції та недостовірні дані; ефективне зберігання, структурування та поширення інформації з використанням хмарних сервісів, баз даних тощо).
- комунікація та співпраця в цифровому середовищі (використання інструментів онлайн-спілкування (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams) для організації освітнього процесу та взаємодії з дітьми, колегами, батьками; участь у професійних спільнотах, соціальних мережах, форумах для обміну досвідом; організація групової роботи за допомогою цифрових платформ (Google Classroom, Moodle, Miro);
- створення цифрового контенту (розробка інтерактивних освітніх матеріалів (презентації, відео, інфографіка, тести); використання креативних інструментів (Canva, Genially, Kahoot!) для залучення уваги дітей; адаптація контенту з урахуванням особливих освітніх потреб (інклюзія);
- безпека в цифровому просторі (захист персональних даних дітей і педагогічного колективу; розуміння основ кібербезпеки, запобігання

кібербулінгу, фішингу та іншим загрозам; дотримання цифрової етики, авторського права та ліцензійного використання контенту);

- вирішення технічних проблем та адаптивність до нових технологій (вміння швидко опанувати нові програми, сервіси, освітні платформи; навички базового технічного обслуговування (налаштування персонального комп'ютера, підключення проектора, усунення простих збоїв); готовність до постійного професійного розвитку в умовах цифрової трансформації).

Встановлено, що цифрова компетентність педагога – це не просто набір технічних навичок, а ключова професійна якість, яка дозволяє ефективно працювати в умовах сучасного освітнього простору. Її формування потребує системного підходу – від оновлення освітніх програм до постійного практичного вдосконалення в роботі з цифровими технологіями.

У ході дослідження з'ясовано, що в дошкільній освіті цифрова компетентність вихователя набуває особливого значення, оскільки поєднує педагогічну майстерність із безпечним, доцільним та ефективним використанням сучасних цифрових технологій для всебічного розвитку дітей. Цифрова компетентність вихователя включає в себе не лише технічні навички, а й здатність інтегрувати цифрові ресурси в ігрову та освітню діяльність, стимулюючи пізнавальний інтерес, креативність і соціальні навички дітей дошкільного віку. На відміну від шкільного рівня, де цифрові технології здебільшого слугують інструментом для передачі знань та контролю результатів навчання, у дошкільній освіті вони виконують передусім розвиваючу, комунікативну та організаційну функції, сприяючи створенню інтерактивного освітнього середовища, налагодженню партнерської взаємодії з дітьми та батьками, а також удосконаленню внутрішньої педагогічної комунікації.

Отже, цифрова компетентність вихователя є важливим чинником забезпечення якісної дошкільної освіти в умовах цифрової трансформації. Зазначимо, що ключові аспекти цифрової компетентності вихователя закладу дошкільної освіти: організація ігор та навчальної діяльності з використанням цифрових ресурсів – інтерактивні дошки Smart Board, Jamboard, дозволяють створювати динамічні ігри для розвитку логіки, мовлення, знайомства з кольорами та формами (наприклад: Гра «Знайди пару» (з використанням перетягування зображень); віртуальна екскурсія до зоопарку через Google Earth; освітні додатки та ігри (на планшетах або смартфонах) – «Розумний пазл» (розвиток просторового мислення); «АБВГДійка» (інтерактивне вивчення букв українського алфавіту); «Khan Academy Kids» (логічні задачі для дітей дошкільного віку); STEM-іграшки (роботи-бджілки «Bee-Bot», програмування без екрана).

Узагальнення та аналіз наукових досліджень показав, що діти дошкільного віку активно сприймають інформацію з екранів, тому вихователь повинен навчати дітей безпечному користуванню інтернетом (на прикладі простих історій), обирати віковідповідний контент (перевіряти додатки на відсутність

реклами, агресивного контенту), створювати власні медіаматеріали (аудіоказки, короткі відео з поясненням правил безпеки).

В ході дослідження встановлено, що сучасні батьки очікують швидкого та зручного зв'язку з закладам дошкільної освіти, для цього вихователі закладів дошкільної освіти використовують інструменти: месенджери (Viber, Telegram) – для оперативних повідомлень, фото з занять; електронні щоденники (ClassDojo, Kinderly) – відстеження успіхів дитини, домашні завдання; відеозустрічі – для батьківських зборів або індивідуальних консультацій (приклад: група у Telegram «Наша дитяча зірка» – щоденні оновлення, поради психолога, анонси заходів. Важливим аспектом роботи вихователя закладу дошкільної освіти є онлайн-документообіг та електронні портфоліо: Google Docs/Sheets – для планування занять, ведення журналів; цифрові портфоліо дитини (Padlet, Seesaw) – колекція творчих робіт, фото, відео досягнень (приклад: Портфоліо у форматі відеоблогу – щомісячні відеозвіти про розвиток дитини (мовлення, соціальні навички).

Доведено, що сучасні виклики цифрової трансформації освіти вимагають від закладів вищої та фахової передвищої освіти переосмислення підходів до підготовки педагогічних кадрів. У контексті дошкільної освіти це передбачає створення цілісної системи формування цифрової компетентності, яка інтегрує кілька взаємопов'язаних компонентів:

- системна інтеграція цифрових технологій у навчальні дисципліни, розробка спеціалізованих модулів з цифрової педагогіки у рамках традиційних дисциплін (наприклад, «Цифрові інструменти в методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку»), впровадження навчальної дисципліни «Основи STEM-освіти для дітей дошкільного віку», створення цифрових методичних комплексів (електронні хрестоматії, бази інтерактивних завдань), використання симуляційних середовищ для відпрацювання педагогічних ситуацій;

- розробка студентами авторських цифрових продуктів: мультимедійні дидактичні посібники (електронні книги, 3D-пазли), інтерактивні відеоуроки з елементами гейміфікації, мобільні додатки для розвитку когнітивних здібностей, віртуальні екскурсії для дітей дошкільного віку, участь у всеукраїнських конкурсах цифрових педагогічних розробок, спільні проекти з ІТ-фахівцями (створення адаптивних освітніх ігор);

- впровадження змішаного навчання під час практики: відеоспостереження за заняттями з подальшим аналізом, дистанційні консультації з методистами, електронні портфоліо досягнень студентів, використання хмарних сервісів для спільного планування занять (Google Docs), взаємодії з батьками (спеціалізовані платформи), рефлексії педагогічного досвіду (відеоблоги);

- формування цифрової культури та етики, цикл тренінгів з кібербезпеки та медіаграмотності, майстер-класи з цифрового етикету для педагогів, кейс-метод для аналізу етичних дилем (використання персональних даних дітей, відповідальне користування соцмережами, авторське право в

освітньому просторі, розробка кодексу цифрової етики педагога закладу дошкільної освіти).

Відтак, можна впевнено стверджувати, що до основних викликів формування цифрової компетентності належать: нерівномірний рівень цифрових навичок у студентів; недостатня технічна база деяких закладів освіти; потреба у цифровій грамотності педагогів-наставників. Попри це, перспективи позитивні, залучення сучасних EdTech-рішень, підтримка державних програм цифровізації, підвищення мотивації студентів створюють сприятливі умови для інтеграції цифрової складової в професійну майстерність педагога. Отже, цифрова компетентність є невіддільною частиною професійної майстерності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Вона не лише розширює педагогічний інструментарій, а й трансформує саму сутність освітнього процесу в цифрову епоху. Системне формування цифрової компетентності в структурі професійної майстерності майбутнього педагога в закладах вищої і фахової передвищої освіти – запорука ефективної та сучасної дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Лавріненко О. А. Розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі у повоєнний час / Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. Електронне видання. 125 с.
2. Листопад О. А., Мардарова І. К., Гуданич Н. М. Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2022, Вип. 3 (50) 1 частина С. 31–42.
3. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. 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*. 2024. Вип. 4 (56). С. 24–33.
4. Листопад О., Мардарова І. Цифрова трансформація вищої освіти: теоретичний та практичний аспекти *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2024. Вип. 66. С. 143–152.
5. Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Інтеграція і диференціація лідерської вищої освіти: уроки для України від ЄС, США і Китаю *Університети і лідерство*. 2024. № 17. С. 77–97.

**Лиходій Єлизавета Богданівна
Кравченко Вікторія Леонідівна**

ІННОВАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЦИФРОВІЙ ДИДАКТИЦІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Штучний інтелект (далі – ШІ) стрімко перейшов від статусу футуристичної ідеї до важливої складової сучасного життя, і сфера освіти не стала винятком. Станом на 2025 рік ШІ докорінно змінює освітній простір, відкриваючи нові, раніше недоступні можливості. Інтелектуальні системи навчання, автоматизоване управління навчальними процесами, а також інструменти

підтримки для студентів із різними типами навчання – усе це стає реальністю завдяки впровадженню ШІ. Технології штучного інтелекту долають освітні бар'єри, сприяючи інклюзивності та рівному доступу до знань. Із подальшим розвитком ШІ його потенціал у трансформації освіти лише зростатиме, прокладаючи шлях до більш персоналізованого, адаптивного й ефективного навчального середовища. Ось деякі з конкретних переваг, які штучний інтелект приносить в освітній сектор:

Покращене персоналізоване навчання – ШІ адаптує навчальний контент до унікального стилю і темпу навчання кожного студента. Наприклад, такі платформи, як DreamBox і Smart Sparrow, аналізують відповіді учнів у режимі реального часу, щоб динамічно адаптувати уроки, даючи змогу кожному учневі засвоювати матеріал з власною швидкістю.

Більше зацікавлених учнів – ШІ робить навчання більш інтерактивним і цікавим завдяки гейміфікованому контенту та адаптивним навчальним платформам. Такі програми, як Kahoot! використовують ШІ для створення інтерактивних вікторин і симуляцій, які реагують на введення учнями даних, підтримуючи мотивацію і залучення учнів.

Покращена доступність – Допоміжні технології на основі штучного інтелекту підтримують студентів з обмеженими можливостями, забезпечуючи більш ефективне навчальне середовище. Програмне забезпечення для розпізнавання мовлення, таке як Notta, перетворює вимовлені слова в текст для учнів з вадами слуху, а освітні ігри з підтримкою ШІ забезпечують персоналізований навчальний досвід для дітей молодшого віку.

Підвищення рівня академічної доброчесності – ШІ підвищує безпеку та цілісність оцінювання завдяки вдосконаленим методам перевірки та виявлення плагіату. Такі інструменти, як Turnitin, перевіряють оригінальність студентських робіт, а системи перевірки з підтримкою ШІ контролюють.

Штучний інтелект в освіті: Універсальний доступ

Як зазначає Бернارد Марр, інструменти штучного інтелекту мають значний потенціал у забезпеченні універсального доступу до освіти. Зокрема, ШІ сприяє створенню глобальних навчальних середовищ, доступних для всіх учнів – незалежно від мовних бар'єрів або фізичних обмежень, таких як порушення зору чи слуху. Завдяки таким технологіям навчання стає можливим і для тих, хто через хворобу або інші обставини не може фізично відвідувати школу.

Крім того, ШІ дозволяє задовольняти індивідуальні освітні потреби: наприклад, підтримувати учнів, яким потрібен інший рівень складності навчання або доступ до предметів, які не викладаються в їхньому навчальному закладі.

Загалом, очікується, що штучний інтелект стане ефективним інструментом подолання освітньої нерівності – він допоможе вчителям краще враховувати широкий спектр фізичних, когнітивних, академічних, соціальних і емоційних чинників, що впливають на навчальний процес. У підсумку, ШІ сприятиме формуванню інклюзивного освітнього середовища, де кожен учень матиме рівні можливості для розвитку, незалежно від соціального статусу, раси, статі,

сексуальної орієнтації, етнічного походження чи фізичних і ментальних особливостей [1].

Одним із ключових напрямів використання штучного інтелекту в освіті є створення умов для індивідуалізованого навчання. З поширенням ШІ у класах зростає оптимізм щодо можливості надання кожному учневі персоналізованого освітнього досвіду, який враховує його темп, рівень знань і стиль навчання.

Професорка Роуз Лакін із Університетського коледжу Лондона наголошує: «Справжня сила штучного інтелекту в освіті полягає в тому, що він дозволяє обробляти величезні обсяги даних про учнів, вчителів, а також про взаємодію між викладанням і навчанням». Це дає змогу глибше і точніше розуміти освітні потреби кожного учня й надавати ефективнішу підтримку з боку педагогів [2].

Штучний інтелект революціонізує сферу освіти, запроваджуючи інноваційні інструменти, які суттєво покращують як процес викладання, так і навчання. Завдяки можливості адаптувати освітній контент до індивідуальних потреб кожного учня та автоматизувати рутинні адміністративні завдання, ШІ вже сьогодні змінює традиційні підходи до навчального процесу. Нижче наведено кілька ключових прикладів того, як саме ШІ трансформує сучасну освітню практику:

Адаптивне навчання: Платформи на основі штучного інтелекту оцінюють рівень навичок учнів у режимі реального часу та адаптують навчальний контент відповідно до індивідуальних потреб.

Допоміжні технології: Такі інструменти, як програмне забезпечення для розпізнавання мови, перетворюють вимовлені слова в текст, допомагаючи учням з обмеженими можливостями, такими як порушення слуху або дислексія, більш повноцінно брати участь у заняттях, перетворюючи мову в текст і навпаки.

Аналітика даних і навчання: ШІ допомагає аналізувати дані з порталів онлайн-навчання, відвідуваність занять і оцінки. Ці дані дають уявлення про успішність студентів, допомагаючи викладачам виявляти тенденції та адаптувати навчання для усунення прогалин у розумінні та успішності.

Інтелектуальні системи навчання: Системи навчання на основі штучного інтелекту, такі як Carnegie Learning, надають персоналізований зворотний зв'язок і підтримку, адаптуючись до індивідуальних стилів навчання та потреб, щоб допомогти студентам зрозуміти складні концепції та покращити академічну успішність.

Автоматизовані інструменти оцінювання: Ці інструменти використовують ШІ для оцінювання завдань і надання детального зворотного зв'язку, спрощуючи процес оцінювання, забезпечуючи послідовність і заощаджуючи час викладачів. ШІ також може оцінювати більш абстрактні завдання, такі як есе, аналізуючи їхній зміст на предмет зв'язності та релевантності.

Чат-боти та віртуальні асистенти: Чат-боти на основі штучного інтелекту, такі як Mainstay, надають учням негайну підтримку і допомогу в позанавчальний час. Ці чат-боти відповідають на запитання, нагадують

студентам про дедлайни, підвищуючи залученість і сприяючи самостійному навчанню.

Персоналізоване навчання: Навчальні платформи зі штучним інтелектом створюють індивідуальний навчальний процес, адаптуючись до унікальних способів розуміння концепцій студентами. Це зменшує когнітивне навантаження і гарантує, що кожен студент отримує інструкції, адаптовані до його стилю і темпу навчання.

Розумне створення контенту: ШІ допомагає викладачам створювати цифрові уроки та навчальні матеріали. Такі інструменти, як Magic School AI і Eduaide.AI, спрощують планування уроків, створення оцінок, написання індивідуальних навчальних планів і багато іншого для модернізації навчання та оптимізації викладання.

Виявлення плагіату: Інструменти ШІ аналізують студентські роботи на предмет потенційного плагіату, порівнюючи їх з великою базою даних академічного контенту, забезпечуючи академічну доброчесність та оригінальність студентських робіт.

Вивчення мов: Інструменти зі штучним інтелектом, такі як Duolingo, використовують адаптивні алгоритми для персоналізації процесу вивчення мови. ШІ регулює складність вправ на основі прогресу користувача, забезпечуючи оптимальну криву навчання та покращуючи засвоєння мови.

Заповнення прогалин у навичках: ШІ виявляє прогалини в навичках студентів, аналізуючи дані про їхню успішність, і надає цілеспрямовані ресурси для усунення цих недоліків. Це допомагає учням досягти майстерності в різних предметах і готує їх до майбутніх академічних викликів.

Виявлення дислексії: Інструменти штучного інтелекту, такі як Dysolve, можуть виявляти дислексію та інші порушення в навчанні на ранніх стадіях, аналізуючи патерни читання та помилки. Ці інструменти надають індивідуальну підтримку та втручання, щоб допомогти учням з такими проблемами досягти успіху, наприклад, спеціалізовані програми та вправи з читання.

Розваги та гейміфікація: ШІ інтегрує ігрові елементи в академічний контент, роблячи навчання цікавим і захоплюючим. Платформи використовують ШІ для створення інтерактивних вікторин та ігор, які сприяють глибшому розумінню та запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Віртуальні 3D-класи: Метапростір створює захоплюючі віртуальні класи, де учні можуть взаємодіяти з однокласниками та вчителями. Такі платформи, як Engage VR, пропонують віртуальні середовища, які покращують навчальний процес, виходячи за рамки традиційних методів, надаючи можливості для інтерактивного та експериментального навчання.

Віртуальні тури: Віртуальні тури зі штучним інтелектом дозволяють учням досліджувати різні куточки світу, не виходячи з класної кімнати. Такі платформи, як Google Expeditions, використовують ШІ для створення захоплюючих віртуальних екскурсій, розширюючи кругозір учнів і покращуючи

їхнє культурне розуміння. Вони також можуть бути корисними для організації віртуальних екскурсій коледжами.

Інтеграція штучного інтелекту в цифрову дидактику відкриває нові горизонти для розвитку освіти, роблячи її більш персоналізованою, доступною та ефективною. Завдяки інтелектуальним технологіям змінюється не лише спосіб викладання, а й сама парадигма навчання, яка дедалі більше орієнтується на потреби кожного здобувача освіти. ШІ сприяє подоланню бар'єрів — мовних, фізичних, соціальних — забезпечуючи рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу. Водночас впровадження таких технологій вимагає відповідального підходу, етичного регулювання та підготовки педагогів до нових умов праці. У майбутньому штучний інтелект має всі шанси стати ключовим чинником у формуванні гнучкої, інклюзивної та високоякісної системи освіти, що відповідає викликам цифрової епохи.

Список використаних джерел

1. Marr B. *How Is AI Used In Education – Real World Examples Of Today And A Peek Into The Future*. Bernard Marr & Co, 2023. URL: <https://bernardmarr.com/how-is-ai-used-in-education-real-world-examples-of-today-and-a-peek-into-the-future> – Дата звернення: 25.05.2025.
2. Luckin R. *Is education ready for AI?*. Cambridge Assessment, 2021. URL: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/is-education-ready-ai-rose-luckin/> – Дата звернення: 25.05.2025.

Логвиновська Аліна Володимирівна

СЛОВО В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ОСВІТНІ ПЛАТФОРМИ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Стрімкий розвиток технологій потребує вміння швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, змінювати його, використовувати задля своїх потреб. За моделлю сучасного закладу освіти, коли в центрі освітньої діяльності перебуває дитина, у формуванні та розвитку цифрової компетентності допомагають сучасні технології та інтернет-сервіси в дистанційному освітньому просторі (Ліхошерстова В., 2023). Наприклад, сервіс «Canva» – онлайн-інструмент графічного дизайну, де можна створювати презентації, робочі картки для уроків, інфографіки, комікси, відео та навіть сайти.

Приклад робочої картки з теми «Однорідні члени речення» для 5 класу: https://www.canva.com/design/DAFuWSrr7LQ/hxJmrYZCcxRL_o7g9xSxjQ/edit?utm_content=DAFuWSrr7LQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

У сучасному світі важливо здобувачам освіти навчитися надавати конструктивний зворотний зв'язок та рефлексувати для того, щоб застосовувати ці навички в оцінюванні своєї роботи. У Canva дуже зручно створювати картки самооцінювання, що застосовуються на регулярній основі за чітко визначеними критеріями до умінь та складових компетентностей учнів. Якщо це урок

української літератури, то ефективно використовувати такі картки до відповідного твору (Шевченко Г., 2022).

Приклад картки самооцінювання до вивчення поезії Ліни Костенко «Крила» для 7 класу:

https://www.canva.com/design/DAFuWYJelR4/muRIWjmCwkYjpfMgn2UbAg/edit?utm_content=DAFuWYJelR4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Важливий і правильний підбір матеріалів: це й сучасні пісні, тексти художніх творів, обкладинки книг, це й створення/ опрацювання на основі теоретичного матеріалу образів чи кросенсів.

Приклад образону з теми «Групи прикметників за значенням» для 6 класу:

https://www.canva.com/design/DAFuWoOyX1M/ATz6-V1RZKsXVf65Au_kmw/edit?utm_content=DAFuWoOyX1M&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Ще одним сервісом для створення завдань для розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу – це Wordwall. Тут для використання запропоновано різні шаблони інтерактивних вправ, за допомогою яких здобувачі освіти краще засвоюють інформацію та стають більш активними на уроці: ігрові вікторини, колесо фортуни, вправи на співставлення, ігри зі словами, анаграми, дешифратор, сортування за групами. Зручним є й те, що вправи відтворюються на будь-якому пристрої та те, що можна відстежити результат роботи кожного учня, персоніфікувавши завдання.

Приклад вправи за шаблоном «Сортування за групами» з теми «Групи прикметників за значенням» для 6 класу: <https://wordwall.net/uk/resource/39536582>

Приклад вправи за шаблоном «Випадкове колесо» до твору Олександра Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили» для 7 класу: <https://wordwall.net/uk/resource/56803434>

Схожим за функціоналом є сервіс «LearningApps», де також запропоновані різноманітні шаблони для створення інтерактивних вправ. Виконуючи завдання за допомогою цього сервісу, здобувачі освіти закріплюють свої знання в ігровій формі та формують свою цифрову компетентність. Вправи можна поширювати й через посилання, й через QR-код, який учні зможуть відсканувати.

Приклад вправи за шаблоном «Кросворд» з теми «Однозначні та багатозначні слова» для 5 класу: <https://learningapps.org/view26618593>

Приклад вправи за шаблоном «Заповнити пропуски» до твору Володимира Рутківського «Джури козака Швайки» для 6 класу: <https://learningapps.org/watch?v=pxcrdmxz522>

Для створення хмарку слів разом із учнями чи здійснення на уроці можна використати сервіс «Mentimeter». Перевагою цього сервісу є можливість виведення результатів у режимі реального часу, що дає змогу активно взаємодіяти онлайн.

Приклад хмарки слів з теми «Безособові дієслова» для 7 класу: <https://www.menti.com/alcnvu1btihe>

Наступна платформа для онлайн-тестування – «Kahoot», приєднатися до якого можна, перейшовши за посиланням та ввівши код або відсканувавши QR-код. Учитель може стежити за роботою учнів, відстежувати прогрес кожного, а також переглянути у вкладці «Звіти», яке завдання для здобувачів освіти було найважчим, а з яким впоралися всі.

Приклад вікторини «Kahoot» з теми «Групи прикметників за значенням» для 6 класу: <https://create.kahoot.it/details/fae13f8e-32d7-4bc8-96d7-d932dcd9eafc>

Приклад вікторини «Kahoot» до твору «Русалонька із 7-В, або Прокляття роду Кулаківських» для 7 класу: <https://create.kahoot.it/share/7/b52cfd7c-5423-4075-ade1-a12c8a5b20d3>

Більш детальне використання поданих сервісів можна переглянути у відео, відсканувавши QR-код або перейшовши за посиланням: https://www.canva.com/design/DAFegtlvvT8/uKmD7Z1ZC-M-qU87MojLXw/edit?utm_content=DAFegtlvvT8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Отже, сучасний вчитель має бути здатним використовувати новітні технології задля зацікавлення здобувачів освіти, підвищення ефективності освітнього процесу та наближення його до реального життя.

Список використаних джерел

1. <https://www.canva.com/>
2. Ліхошерстова В. З досвіду використання сервісу Canva на заняттях з англійської мови. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2023. № 27. С. 452–456.
3. Шевченко Г. Створення інфографіки в сервісі «Canva для навчання». *Вересень*. 2022. Т. 3, № 3 (90). С. 121–131.

Лукаш Наталія Миколаївна

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасна освітня парадигма переживає докорінну трансформацію, викликану стрімким розвитком цифрових технологій та глобалізацією інформаційного простору. У таких умовах інформаційно-цифрова компетентність стає однією з ключових вимог до фахівців, запорукою їхньої ефективної діяльності.

Особливо актуальним є формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних працівників, адже прискорена цифровізація освітнього процесу та перехід до дистанційної / змішаної форми навчання вимагає від них високого рівня готовності до роботи в нових умовах. Сьогодні вчитель є не лише джерелом знань, а й провідником учнів у світі безмежної інформації, а отже, він має вміти критично оцінювати цифрові ресурси,

ефективно комунікувати та співпрацювати онлайн, а також створювати інтерактивне освітнє середовище.

Значний внесок у вивчення цього питання зробили такі вітчизняні дослідники, як О. Спірін, О. Овчарук, Ю. Запорожцева, М. Кривонос Т. Григоренко та ін. Вони проаналізували сутність, структуру інформаційно-цифрової компетентності, її компоненти, а також особливості формування цієї компетентності в контексті модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Інформаційно-цифрова компетентність «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [1, с. 80].

Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225, інформаційно-цифрова компетентність педагогічного працівника полягає в здатності орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності; ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси; використовувати цифрові технології в освітньому процесі [4, с. 12–16]. Вона є однією з базових компетентностей і передбачає наявність таких навичок та вмінь:

- використовувати цифрові пристрої, їхнє базове програмне забезпечення, працювати з операційними системами, онлайн-сервісами, файлами, мережею Інтернет;

- критично оцінювати достовірність, надійність інформаційних джерел, вплив інформації на свідомість і розвиток здобувачів освіти, на прийняття рішень;

- застосовувати відкриті електронні (цифрові) освітні ресурси педагогічного спрямування для професійного розвитку та обміну педагогічним досвідом;

- модифікувати, редагувати, комбінувати наявні електронні (цифрові) освітні ресурси, створювати (за потреби) нові;

- використовувати електронне (цифрове) освітнє середовище для управління освітнім процесом, уникати небезпек в інформаційному просторі, забезпечувати захист і збереження персональних даних тощо [4, с. 12–16].

Одним з інструментів формування інформаційно-цифрової компетентності педагога є штучний інтелект, який можна застосовувати з метою генерації ідей, створення контенту, автоматизації завдань (наприклад, ChatGPT для написання описів до уроків, DALL-E для створення зображень, Grammarly для перевірки текстів). Також ІІІ може допомогти педагогу аналізувати дані про навчальний прогрес учнів, виявляти прогалини в їхніх знаннях.

Найбільш поширеними напрямками використання ІІІ в освіті є такі:

- 1) освітні ігри на базі ШІ (наприклад, створення віртуальної реальності чи проведення віртуального експерименту);
- 2) автоматизовані системи оцінювання та зворотного зв'язку;
- 3) адаптивні навчальні платформи, здатні персоналізувати навчальні заходи та контент у реальному часі;
- 4) чат-боти для підтримки студентів, консультативної допомоги, вирішення організаційних питань, поширення інформації, проведення зустрічей та опитувань;
- 5) автоматизація завдань викладача (наприклад, перевірка тестів) [5, с. 20–21].

Використовуючи штучний інтелект, учитель автоматично вдосконалює свої навички цифрової комунікації (промптинг) та критичного мислення (оцінка згенерованого). Крім того, ШІ-платформи здатні аналізувати потреби педагога в розвитку конкретних цифрових умінь і пропонувати персоналізовані курси, навчальні матеріали, тренінги (наприклад, ШІ може виявити, що вчителю бракує вміння створювати інтерактивні презентації, і запропонувати відповідні вебінари). При цьому педагог повинен враховувати й загрози, пов'язані із застосуванням ШІ в освітньому середовищі: плагіат, несамотійне виконання завдань здобувачами освіти, фальсифікація інформації, порушення етичних норм тощо [5, с. 165].

Отже, інформаційно-цифрова компетентність – це невід'ємний складник професіоналізму кожного педагога. В умовах стрімкого розвитку технологій вона набуває особливого значення, стаючи критично необхідною для успішної діяльності. Формування інформаційно-цифрової компетентності через усвідомлене використання можливостей штучного інтелекту дає змогу забезпечити високий рівень професійної майстерності сучасного педагога – творця інноваційного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Запорожцева Ю. С. Інформаційно-цифрова компетентність як складник сучасного навчально-виховного процесу. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 12. Т. 1. 2019. С. 79–82.
2. Кривонос М. П. Цифрова компетентність сучасного педагога. *Електронний збірник наукових праць ЗОШПО*. 2023. № 3(55). URL : http://eprints.zu.edu.ua/38431/1/КривоносМП_тези.pdf
3. Спірін О. М., Овчарук О. В. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ, 2021. С. 109–1096. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730767/1/Цифрова%20компетентність_Овчарук_Спірін%20ЕБ.pdf
4. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225). 35 с.
5. Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 328 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНОГО ПОСІБНИКА «ІМІДЖ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА», СТВОРЕНОГО НА ПЛАТФОРМІ GENIALLY

У сучасних умовах цифровізації освіти інтерактивні навчальні ресурси стають важливим інструментом підвищення ефективності підготовки фахівців, зокрема освітніх менеджерів. Інтерактивний посібник «Імідж сучасного освітнього менеджера», створений на платформі Genially (рис. 1), є прикладом інноваційного підходу до формування професійних компетентностей. Цей посібник поєднує теоретичні знання про імідж менеджера з інтерактивними елементами, що сприяють активному засвоєнню матеріалу.

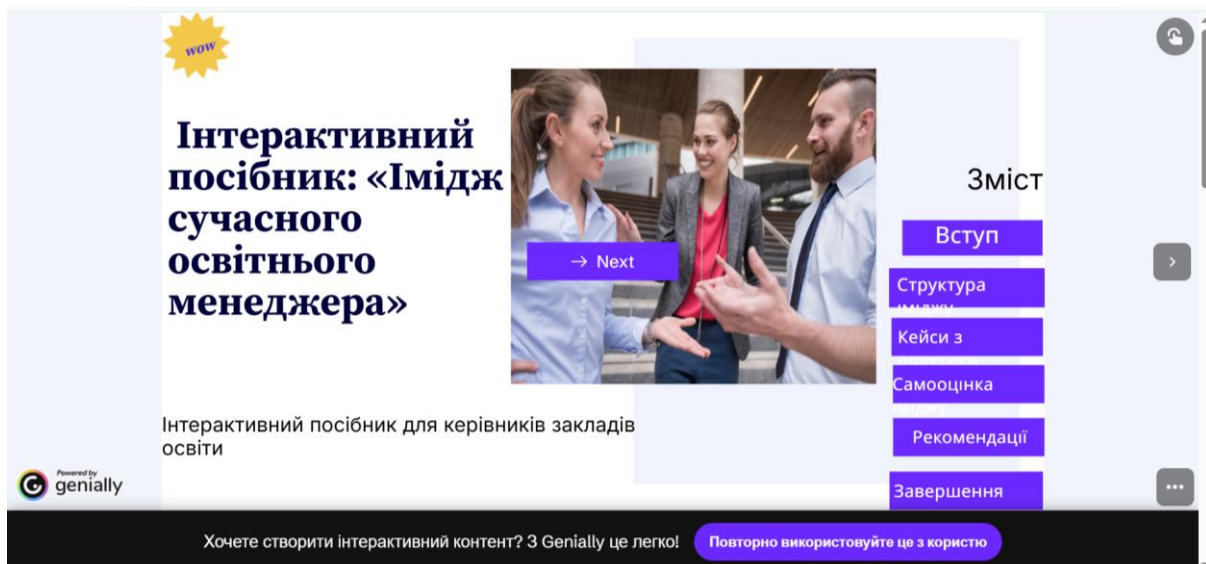


Рис. 1. Скріншот головної сторінки інтерактивного посібника «Імідж сучасного освітнього менеджера», створений на платформі Genially

Інтерактивний посібник «Імідж сучасного освітнього менеджера», розроблений на платформі Genially, включає такі ключові елементи:

- *Інтерактивний контент*: візуалізації, інфографіки, анімації, інтерактивні кнопки та приховані інформаційні блоки, що дозволяють користувачам активно взаємодіяти з матеріалом.
- *Структурований зміст*: посібник охоплює основні аспекти формування іміджу менеджера, включаючи професійну етику, комунікативні навички, візуальну привабливість, цифрову присутність і лідерські якості.
- *Гнучкість використання*: можливість інтеграції з іншими платформами (наприклад, Google Maps, YouTube) для збагачення контенту та адаптація до потреб змішаного навчання.

- *Інтуїтивний інтерфейс*: платформа Genially забезпечує простоту навігації, що дозволяє студентам і викладачам легко опановувати матеріал без додаткових технічних навичок (Гриньова, Кононец, 2025).

Ефективність інтерактивного посібника «Імідж сучасного освітнього менеджера» оцінюється за кількома критеріями:

1. Підвищення мотивації та залученості студентів

Інтерактивний формат посібника, створеного на Genially, сприяє підвищенню мотивації студентів завдяки використанню яскравих візуальних елементів, анімацій і гейміфікованих завдань. Згідно з опитуваннями магістрантів освітньої програми Менеджмент (Управління навчальним закладом), інтерактивний контент, що включає візуалізацію та інтерактивні кнопки, відповідає потребам сучасного покоління, яке віддає перевагу компактній і візуально зрозумілій інформації. Наприклад, магістранти можуть натиснути на елемент посібника, щоб отримати додаткову інформацію про етичні кодекси менеджерів або переглянути відео про ефективну самопрезентацію, що робить процес навчання динамічним і цікавим.

2. Формування практичних навичок

Посібник включає кейси та сценарії, які моделюють реальні ситуації, з якими стикаються освітні менеджери (наприклад, вирішення конфліктів у колективі, створення позитивного іміджу в цифровому середовищі). Це сприяє розвитку практичних навичок, таких як аналіз, прийняття рішень і комунікація. Опитування магістрантів показують, що практичні вправи в інтерактивному форматі забезпечують до 75% ефективності засвоєння матеріалу, що значно перевищує традиційні лекційні методи. Використання Genially дозволяє інтегрувати мультимедійні елементи, що роблять кейси більш реалістичними та наближеними до професійної діяльності.

3. Адаптивність до змішаного навчання

Модель змішаного навчання передбачає поєднання аудиторних і онлайн-форматів, і посібник на Genially ідеально вписується в цю концепцію. Онлайн-компоненти дозволяють студентам самостійно опрацьовувати матеріал, виконувати завдання та отримувати зворотний зв'язок, тоді як аудиторні заняття використовуються для обговорення та рефлексії. Відтак, інтерактивні ресурси в змішаному навчанні сприяють формуванню самоорганізації та мотивації, що є ключовими для управлінської компетентності.

4. Підтримка цифрової компетентності

Використання посібника на платформі Genially сприяє розвитку цифрової грамотності магістрантів, що є важливою складовою іміджу сучасного менеджера. Магістранти вчаться працювати з інтерактивними платформами, аналізувати цифровий контент і створювати власні презентації, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Згідно з дослідженнями М. Гриньової, І. Іщенко, Н. Кононец, К. Краус, Н. Краус, І. Шведчикової та інших науковців, цифрова компетентність є основою для професійної діяльності в цифровій економіці, що робить цей аспект посібника особливо цінним.

Попередні результати впровадження посібника в освітній процес підготовки магістрантів свідчать про:

- *Зростання залученості:* Студенти демонструють вищий рівень інтересу до матеріалу завдяки інтерактивним елементам (зростання активності на 30–40% порівняно з традиційними посібниками, за відгуками викладачів).
- *Покращення практичних навичок:* Виконання кейсів у посібнику сприяє розвитку навичок самопрезентації та комунікації, що підтверджується результатами практичних занять (70% студентів показали покращення в оцінках за практичні завдання).
- *Підвищення цифрової грамотності:* Студенти, які працювали з посібником, краще орієнтуються в цифрових інструментах, що підтверджується їхньою здатністю створювати власний інтерактивний контент на Genially.

Отже, інтерактивний посібник «Імідж сучасного освітнього менеджера», створений на платформі Genially, демонструє високу ефективність у формуванні управлінської компетентності майбутніх менеджерів. Його інтерактивний формат, адаптивність до змішаного навчання, підтримка розвитку цифрової грамотності та акцент на практичних навичках роблять його цінним інструментом у сучасній освіті. Для підвищення ефективності рекомендується забезпечити технічну підтримку, навчання викладачів і студентів роботі з платформою та інтеграцію менторського супроводу. Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінку довгострокового впливу посібника на професійну підготовку менеджерів.

Список використаних джерел

1. Гриньова, М., & Кононец, Н. (2025). Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. 356 с.
2. Краус К.М., Краус Н.М., Іщенко І.С. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2023. 208 с.
3. Grynova M., Shvedchykova I., Kononets N., Soloshych I. and Bunetska I. Formation of Digital Competence of Future Specialists in Electrical Engineering during Distance Learning. 2023 IEEE 5th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES), Kremenchuk, Ukraine, 2023, pp. 1-4.

Мардарова Ірина Костянтинівна
Листопад Наталя Леонідівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ БЕЗПЕЧНОГО ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ І ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному освітньому просторі формування професійної ідентичності майбутнього педагога відбувається в умовах стрімкої цифровізації освітнього процесу, що зумовлено глобальними технологічними змінами та переходом до інформаційного суспільства, означений процес охоплює не лише засвоєння предметних знань, а й розвиток цифрових навичок, критичного мислення та

вміння адаптуватися до динамічного середовища (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, А. М. Гуржій, С. А. Калашнікова, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Л. Б. Лук'янова, О. І. Ляшенко, Н. В. Морзе, П. Ю. Саух, С. О. Сисоєва, О. М. Спірін, О. М. Топузов та ін.).

Аналіз праць учених [3; 4] дозволило встановити, що важливою складовою формування професійної ідентичності майбутнього педагога є створення безпечного цифрового середовища у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Безпечне цифрове середовище має відповідати низці ключових вимог: використання сучасних цифрових інструментів (платформи для дистанційного навчання, віртуальні лабораторії, штучний інтелект) для поглиблення знань і формування практичних умінь; запобігання кібербулінгу, цифровій втомі та стресогенним факторам через продуманий дизайн освітнього простору та підтримку психологічних служб; дотримання GDPR (General Data Protection Regulation) щоб забезпечити захист персональних даних фізичних осіб, які проживають в Європейському Союзі та інших стандартів кібербезпеки, що особливо актуально в умовах зростання кіберзагроз; розвиток цифрової компетентності (інтеграція курсів з медіаграмотності, кібербезпеки та цифрової етики в освітні програми).

Проведений аналіз засвідчує, що важливим аспектом є соціалізація в цифровому середовищі, оскільки сучасний педагог має не лише передавати знання, а й готувати дітей до життя в умовах цифрового суспільства, що передбачає формування відповідальної цифрової культури (використання платформи «Дія. Цифрова освіта» для навчання студентів правилам кібербезпеки, медіаграмотності та протидії фейкам, впровадження курсів з цифрової етики, де студенти розбирають кейси про етичні дилеми в соцмережах (наприклад, публікація фото дітей без згоди батьків), розвиток умінь працювати в онлайн-командах (використання Google Workspace або Microsoft Teams для групових проєктів, де студенти вчать спільно редагувати документи, проводити відеоконференції та розподіляти ролі, участь у міжнародних освітніх ініціативах (наприклад, eTwinning), де майбутні педагоги співпрацюють із зарубіжними колегами), використання технологій для соціальної взаємодії (створення педагогічних блогів або TikTok-каналів, де студенти вчать подавати інформацію креативно та доступно, участь у вебінарах та онлайн-форумах (наприклад, EdCamp Ukraine), де обговорюються актуальні освітні тренди).

Як підкреслюють вітчизняні науковці [1; 3; 4] створення безпечного та інноваційного освітнього простору сприяє не лише підготовці конкурентоздатних фахівців, а й вихованню громадян, здатних до етичної поведінки (наприклад, повага до авторських прав під час використання цифрового контенту), безпечної взаємодії (усвідомлення ризиків фішингу, булінгу в мережі), критичного аналізу інформації (перевірка джерел, протидія маніпуляціям).

Дослідження показало, що професійна ідентичність педагога в цифрову епоху, формується через: внутрішнє усвідомлення себе в професії (рефлексія

через е-портфоліо, особистісні тренажери); прийняття цифрових цінностей (відкритість до інновацій, гнучкість у навчанні); досвід онлайн-взаємодії (спільноти вчителів у Facebook, курси на Coursera). Ключові чинники розвитку професійної ідентичності: вміння використовувати інтерактивні дошки, дитячі освітні аплікації (наприклад, Lingokids); аналіз алгоритмів соцмереж, які впливають на сприйняття інформації дітьми; цифрові інструменти для комунікації (Zoom-зустрічі з батьками, створення віртуальних екскурсій для дітей дошкільного віку); обговорення з дітьми тем про конфіденційність, доброзичливість у чатах.

Результати здійсненого аналізу дозволяють, стверджувати, що безпечне цифрове середовище у закладах освіти – це комплексний підхід, який поєднує технологічні, психологічні та педагогічні аспекти. Безпечне цифрове середовище – це не просто технічний інструмент, а соціально-педагогічний простір, де студенти почуваються впевнено та вільно висловлюють думки, панують принципи чесності та взаємоповаги, формується професійна ідентичність через спільну діяльність і рефлексію. Інтеграція безпечного цифрового середовища в освітній процес не лише захищає, а й розвиває майбутніх педагогів, готуючи їх до ефективної роботи в умовах цифрової трансформації.

В ході дослідження з'ясовано, що безпечне цифрове середовище у закладах освіти не обмежується лише захистом даних від кіберзагроз, а стає важливим елементом освітнього процесу, що сприяє: атмосфері довіри та психологічного комфорту (використання анонімних опитувальників (Google Forms, Mentimeter) для зворотного зв'язку, щоб студенти могли сміливо ділитися думками без страху критики; створення віртуальних «кімнат довіри» у Zoom або Microsoft Teams, де студенти можуть обговорювати особисті труднощі з кураторами); підтримці академічної доброчесності (використання програм антиплагіату (Unicheck, Turnitin) для формування чесного ставлення до інтелектуальної власності; впровадження системи е-прокторінгу (наприклад, ProctorU) для проведення чесних онлайн-іспитів); співпраці та обміну знаннями (використання Padlet або Miro для колаборативних проєктів, де студенти разом створюють ідеї в безпечному цифровому просторі; участь у віртуальних педагогічних спільнотах (наприклад, Edmodo, Facebook-групи для педагогів), де викладачі діляться досвідом); рефлексії та формуванню професійного «Я» (ведення е-портфоліо (Mahara, Google Sites), де студенти аналізують свій розвиток і досягнення; використання цифрових щоденників (OneNote, Day One) для саморефлексії та оцінки власного педагогічного досвіду); взаємній відповідальності (розробка цифрового кодексу етики для студентів і викладачів, який регулює поведінку в онлайн-середовищі; проведення тренінгів з кібербезпеки для усвідомлення відповідальності за власні дії в інтернеті).

Аналіз праць учених (Н. М. Бібік, Н. І. Богданець-Білоskalенко, М. І. Бурда, М. В. Головка, Н. П. Дічек, Ю. О. Жук, Т. М. Засєкіна, О. І. Локшина, О. В. Малихін, О. В. Онопрієнко, О. І. Пометун та ін.) уможливив стверджувати, що ефективно поєднання педагогічного супроводу, технологічних

можливостей та етичних стандартів формує комплексну систему, яка забезпечує якісну професійну підготовку майбутніх педагогів у цифрову епоху та створює оптимальні умови для розвитку їх професійної ідентичності, поєднуючи кілька ключових аспектів:

- використання адаптивних освітніх платформ (наприклад, DreamBox, Knewton) що, дозволяють враховувати особистісні особливості та темпи організації освітнього процесу кожного студента, створення цифрових менторських пар через платформи типу Mentimeter або Slack, де досвідчені педагоги супроводжують майбутніх фахівців, використання інструментів для відеоасистування (Edthena) дає можливість аналізувати власну педагогічну практику (система цифрових щоденників (OneNote), де студенти фіксують свої педагогічні спостереження та отримують коментарі від викладачів);

- використання віртуальної реальності (ClassroomVR, Mursion) для відпрацювання навичок управління освітнім процесом; AI-асистенти (Carnegie Learning, Century Tech) що, допомагають аналізувати успішність освітніх стратегій, Google Workspace та Microsoft Teams для спільної роботи над педагогічними проєктами (приклад: майбутні педагоги беруть участь у міжнародному проєкті зі створення цифрових уроків на платформі eTwinning, використовуючи інтерактивні дошки (Jamboard);

- чіткі правила використання штучного інтелекту для академічних робіт (наприклад, заборона на некритичне використання ChatGPT), включення до освітніх програм модулів з відповідального поводження з персональними даними (відповідно до GDPR), застосування принципів universal design for learning (UDL) при створенні електронних освітніх матеріалів (приклад: розробка «Цифрового кодексу педагога», який регулює етику спілкування в освітніх чатах, правила публікації освітніх матеріалів, протоколи кібербезпеки під час онлайн-занять тощо).

Проведене дослідження засвідчило, що сучасне формування професійної ідентичності педагога вимагає гармонійного поєднання персонального педагогічного супроводу, інноваційних технологічних рішень, чітких етичних орієнтирів. Такий підхід не лише готує фахівців до роботи в цифровому середовищі, а й формує нову генерацію педагогів-новаторів, здатних до критичного оцінювання цифрових інструментів, творчої адаптації технологій до освітнього процесу, відповідального лідерства в освітній цифровій трансформації (Н. М. Авшенюк, О. В. Аніщенко, Ю. Д. Бойчук, М. П. Вовк, А. П. Кузьмінський, О. Г. Кучерявий, О. А. Лавріненко, Н. І. Лазаренко, Л. Б. Лук'янова, О. В. Матвієнко, Н. Г. Ничкало, Л. М. Петренко, Г. І. Сотська, О. М. Спирін, Н. О. Філіпчук, Л. О. Хомич та ін.).

Формування професійної ідентичності педагога в цифрову епоху потребує системних змін у підготовці фахівців, де технології стають не лише інструментом, а й середовищем для становлення особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Відтак, можна впевнено стверджувати, що формування професійної ідентичності майбутнього педагога в умовах

цифрового середовища є актуальним завданням сучасної освіти, що потребує комплексного підходу, врахування викликів та можливостей цифрової трансформації: безпечне цифрове середовище закладу вищої освіти та фахової передвищої освіти сприяє формуванню професійної ідентичності через інтерактивні методи навчання, віртуальні практики, доступ до сучасних ресурсів та співпрацю в онлайн-спільнотах; ефективне використання цифрових інструментів вимагає від майбутніх педагогів розвитку цифрової грамотності, кібербезпеки та критичного мислення для протидії дезінформації та маніпуляціям; важливим залишається забезпечення психологічного комфорту, етичної взаємодії в мережі та формування соціально відповідальної позиції вихователя закладу дошкільної освіти; оптимальним є поєднання класичних педагогічних підходів із сучасними технологіями, що дозволяє розвивати професійну ідентичність у динамічному суспільстві; заклади освіти повинні активно впроваджувати стратегії цифрової безпеки, підтримувати студентів у процесі адаптації до нових умов та сприяти їхньому професійному самовизначенню.

Список використаних джерел

1. Листопад О. А., Мардарова І. К. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників: моногр. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. 206 с.
2. Листопад О. А., Мардарова І. К. Формування професійно-педагогічного світогляду майбутніх вихователів *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2022, Вип. 1 (48) С. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-1-48-46-55>
3. Проектування безпечного середовища інноваційний підхід : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук О. М. Топузова, д-ра екон. наук С. В. Захаріна, д-ра пед. наук М. В. Гриньової. Полтава, 2023. 374 с.
4. Троян Г. В. Поняття професійної ідентичності майбутнього вчителя у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних розвідках *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 51. С. 407–411. DOI: 10.31652/2412-1142-2018-51-407-411
5. Lystopad O, Mardarova I., Kniazheva I, Kudriavtseva O. Formation of the Operational Skills of Using Information and Communication Technologies in the Professional Activity of a Future Pedagogue *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* Number 9. July 2023 P.320–339.

**Маслова Алла Віталіївна
Нагорна Наталія Олександрівна**

ГЕНЕРАТИВНІ ЧАТ-БОТИ ДЛЯ STEM-УРОКІВ ЯК ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ ЦИФРОВОГО МЕНТОРСТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У сучасному освітньому середовищі інтеграція генеративних чат-ботів у STEM-уроки відіграє важливу роль як інноваційний інструмент цифрового

менторства, що сприяє професійному розвитку педагога. Генеративні чат-боти, ґрунтовані на великих мовних моделях, здатні забезпечувати миттєве адаптивне консультування з методики викладання, відповіді на специфічні запити щодо STEM-предметів та імітацію цифрового наставництва (Yoo et al., 2025). Застосування таких чат-ботів у процесі підготовки до уроків сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, зменшенню стресу, пов'язаного з плануванням та реалізацією STEM-занять, а також розширює можливості для безперервного професійного вдосконалення (Bagai & Mane, 2024).

Передусім, генеративні чат-боти можуть виконувати роль першого рівня цифрового наставництва, надаючи рекомендації щодо педагогічної стратегії, структурування контенту та формування орієнтовних завдань для учнів (Karpouzis et al., 2024). Наприклад, чат-бот, інтегрований у платформу для розробки STEM-уроків, може у режимі реального часу аналізувати запити вчителя, пропонувати варіанти прикладів лабораторних дослідів або алгоритмів програмування, а також генерувати мультимедійні елементи для посилення наочності (Generative AI in STEM Teaching, 2025). Такий підхід забезпечує педагогам змогу сконцентруватися на методичній складовій заняття, зменшуючи навантаження на підготовчий етап.

Ключовим аспектом професійного розвитку педагога з використанням генеративних чат-ботів є формування навичок критичного мислення та рефлексії власних учительських практик. Згідно з дослідженнями Nguyen & Barbieri (2025), чат-боти можуть моделювати ситуації запитань від учнів, які спрямовані на виявлення прогалин у знаннях викладача, а також надавати поради щодо збалансованого підходу до подання складного STEM-матеріалу (Nguyen & Barbieri, 2025). Під час роботи з чат-ботом учитель отримує можливість здійснити самооцінку методики викладання у формі інтерактивного діалогу, що стимулює рефлексію та визначення зон професійного вдосконалення.

Окрім того, генеративні чат-боти можуть стати джерелом безперервного онлайн-ового супроводу під час педагогічної практики. Наприклад, дослідження Parker et al. (2025) продемонстрували, що чат-боти, адаптовані під конкретні стандарти STEM-навчання, здатні у будь-який момент надати вчителю методичну підтримку, поради щодо диференціації завдань чи рекомендації щодо інтеграції міждисциплінарних елементів (Role of AI chatbots in education, 2023). Це особливо актуально для педагогів, які навчають учнів з різним рівнем підготовки та навчальними потребами.

У рамках цифрового наставництва генеративний чат-бот виконує роль «цифрового наставника», що здатен здійснювати моніторинг педагогічної діяльності викладача, аналізувати відповіді на педагогічні виклики та генерувати рекомендації на основі зібраних даних (Hoernner, 2025). Такий аналітичний підхід дозволяє здійснювати персоналізований зворотний зв'язок: чат-бот відстежує помилки у підходах до пояснення складних понять, пропонує альтернативні стратегії викладання та спрямовує педагога до додаткових ресурсів (Yoo et al., 2025). Унаслідок цього педагог поступово підвищує рівень

власної методичної майстерності, оскільки має змогу отримувати «репетиційні» рекомендації в інтерактивному режимі.

Одним із важливих завдань генеративних чат-ботів у STEM-контексті є підтримка міжособистісної взаємодії – тобто моделювання віртуального середовища навчання, де учитель самостійно формулює питання та отримує відповіді, що базуються на останніх педагогічних дослідженнях. Це сприяє «переносу» знань у реальні уроки: чат-бот може підказувати послідовність етапів лабораторного експерименту або демонструвати алгоритми розв’язання задачі з фізики чи математики крок за кроком (Karpouzis et al., 2024). Завдяки цьому педагог отримує змогу закріпити власні діагностичні компетенції, а також апробувати інноваційні методи подання матеріалу.

Не менш важливим є питання етичних та методологічних викликів, що виникають при використанні генеративних чат-ботів. Наприклад, оцінка достовірності, відповідність контенту стандартам навчальної програми та запобігання упередженням у відповідях ботів (як, наприклад, описано в аналізі дисбалансів гендерного та культурного характеру у 3DM (Generative AI in STEM Teaching, 2025). Педагогу необхідно розвивати навички критичного опрацювання інформації, що надходить від чат-бота, а також коригувати алгоритми в разі ідентифікації неточностей. За підсумками годин практичної роботи з ботом важливо проводити рефлексивні аналізи, щоб відокремлювати корисний контент від хибного або некоректного модуля.

Існують технічні виклики, зокрема рівень цифрової грамотності педагогів, що безпосередньо впливає на успішність використання чат-бота як інструмента цифрового наставництва (Hoerrner, 2025). Необхідні регулярні тренінги та супровід із боку ІТ-служб школи чи університету, щоб учитель міг легко адаптуватися до інтерфейсу та функціоналу чат-бота. Крім того, важливо враховувати поточну інфраструктуру закладу освіти: швидкість інтернет-каналу, наявність пристроїв для всіх педагогів та відповідність програмного забезпечення стандартам безпеки.

Серед переваг генеративних чат-ботів заслуговує уваги можливість створення інтерактивних симуляцій STEM-експериментів у віртуальному середовищі, що дозволяє педагогам моделювати різні варіанти навчальних ситуацій та аналізувати їхній потенційний ефект (Tailoring Education with GenAI, 2024). Такі симуляції сприяють формуванню у вчителя гнучкого підходу до подання матеріалу: він може «програти» урок у чат-боті, отримати вичерпний аналіз динаміки класу та комунікативних стратегій під час пояснення складних понять.

Крім того, генеративні чат-боти сприяють розвитку професійних мереж, оскільки можуть виступати каталізатором обміну досвідом серед педагогів. Наприклад, у платформі MentorAI, запропонованій Bagai & Mane (2024), передбачено можливість одночасного підключення декількох викладачів до чат-боту, де вони можуть бачити загальні рекомендації й одночасно обговорювати оптимальні методи викладання STEM-дисциплін (Bagai & Mane, 2024). Це

створює умови для колективного професійного зростання: учитель не лише отримує приватні рекомендації, а й бачить, яких стратегій дотримуються колеги, та може адаптувати найкращі практики для власної педагогічної діяльності.

Водночас важливо розуміти обмеження генеративних чат-ботів станом на сьогодні. Зокрема, стаття щодо обмежень чат-бот-менторів вказує, що вони не завжди здатні заохотити критичне мислення, глибоку рефлексію та формування емоційного зв'язку з учителем, що є важливими складовими справжнього наставництва (What chatbot mentors can't give you, 2025). Усі відповіді ботів потрібно розглядати як додатковий ресурс, а не заміну професійній експертизі та живому діалогу з реальним наставником.

Значний внесок в усвідомлення проблематики зробила стаття «Teacher Training in the Digital Age: The Role of AI in Professional Development and Mentorship» (2025), яка підкреслює необхідність інтеграції чат-ботів у системи безперервного професійного розвитку педагогів (Teacher Training in the Digital Age, 2025). Автори доводять, що чат-боти можуть виконувати роль рецензентів власних уроків, допомагаючи викладачам аналізувати власну діяльність, що позитивно позначається на формуванні у них нових компетенцій.

Найбільш успішні кейси впровадження чат-ботів у STEM-уроки показують, що педагоги, які активно використовують цю технологію, демонструють вищий рівень задоволеності методичною роботою та вище оцінюють власну ефективність у класі (Role of AI chatbots in education, 2023). Дані, отримані в результаті опитувань, свідчать, що учителі відзначають штучний інтелект як інструмент, що допомагає їм заощаджувати до 25 % часу на підготовку матеріалів, а також зменшує рівень тривожності під час роботи з новими темами (Generative AI in STEM Teaching, 2025).

Одним із перспективних напрямів є поєднання генеративних чат-ботів із системами роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Дослідження Karpouzis et al. (2024) показують, що такі чат-боти можуть адаптувати темп та складність пояснення під індивідуальні можливості учнів, що суттєво підвищує рівень розуміння складних концепцій з природничих дисциплін (Karpouzis et al., 2024). Це сприяє підняттю доступності STEM-освіти та формуванню інклюзивного середовища в класі.

Наголошуючи на практичному застосуванні, ChatGPT та подібні LLM-чат-боти вже стали базою для розробки уроків у низці шкіл США та Європи. Зокрема, проект South Australia's EdChat продемонстрував ефективність інтеграції чат-боту у роботу вчителя природничих дисциплін, де бот відповідав на запитання щодо хімічних реакцій та процесів, надаючи докладні пояснення та моделюючи лабораторні ситуації (Shared networks explore AI resources, 2024). Вчителі зазначили, що така підтримка значно підвищує якість пояснення тем, а також мотивує учнів до глибшого опрацювання матеріалу.

Важливим є також питання етичного використання даних, зокрема конфіденційності інформації про учнів, оскільки чат-боти обробляють велику кількість особистісних даних. Рекомендації щодо безпечного впровадження

LLM-чат-ботів включають шифрування з'єднання, анонімізацію запитів та регулярний аудит алгоритмів для виявлення потенційних упереджень (Generative AI in STEM Teaching, 2025). Школам слід розробляти політики використання чат-ботів, що регламентують доступ до даних та порядок їх видалення після завершення навчального процесу.

Таким чином, генеративні чат-боти для STEM-уроків виступають як потужний інноваційний інструмент цифрового наставництва, що забезпечує підтримку педагогів у розробці уроків, формуванні індивідуальних стратегій викладання, а також сприяє безперервному професійному розвитку. Попри технічні та етичні виклики, успішні кейси свідчать про те, що чат-боти здатні значно підвищити якість STEM-освіти та сприяти формуванню компетентностей вчителя майбутнього.

Список використаних джерел

1. Bagai R., Mane V. Designing an AI-Powered Mentorship Platform for Professional Development: Opportunities and Challenges. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2407.20233>
2. Generative AI in STEM Teaching: Opportunities and Tradeoffs. 2025. URL: <https://cadrek12.org/sites/default/files/2025-01/edc-CADRE-REPORT-AI-Teaching-2025.pdf>
3. Karpouzis K., Pantazatos D., Taouki J., Meli K. Tailoring Education with GenAI: A New Horizon in Lesson Planning. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2403.12071>
4. Nguyen N. N., Barbieri W. Mentorship in the Age of Generative AI: ChatGPT to Support Self-Regulated Learning of Pre-Service Teachers Before and During Placements. 2025. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15060642>
5. Role of AI chatbots in education: systematic literature review. 2023. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00426-1>
6. Yoo M., Jin H., Kim J. How Do Teachers Create Pedagogical Chatbots?: Current Practices and Challenges. 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2503.00967>

Метельська Наталія Йосипівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Сьогодні соціальні мережі стали невід'ємною частиною щоденного життя мільярдів людей у всьому світі. За даними досліджень, понад 70 % українців віком від 18 до 35 років регулярно користуються принаймні однією соціальною мережею, витрачаючи на це в середньому 2-3 години щодоби. Поширення смартфонів, доступ до швидкісного інтернету та популяризація онлайн-комунікацій створили умови для того, щоб інформація поширювалася миттєво, охоплюючи великі аудиторії без традиційних фільтрів.

З психологічної точки зору соціальні мережі виступають не лише засобом передавання інформації, а й потужним інструментом маніпуляції, здатним впливати на когнітивні, емоційні та поведінкові процеси користувачів. У цьому контексті дослідження психологічних особливостей інформаційного впливу соціальних мереж є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє зрозуміти, яким чином алгоритми й дизайн платформ формують сприйняття дійсності, сприяють

поляризації думок, загострюють емоційну реактивність і можуть призводити до психологічної дезадаптації.

Мета статті — систематизувати та аналізувати основні психологічні механізми інформаційного впливу соціальних мереж на особистість та окреслити способи психологічного захисту від негативних наслідків використання соціальних мереж.

Інформаційний вплив у соціальних мережах — це сукупність психологічних і комунікаційних механізмів, які призводять до зміни переконань, установок або поведінки індивіда через поширення цифрового контенту (Трунова, 2023). На відміну від традиційних засобів масової інформації (ЗМІ), соціальні мережі характеризуються високою інтерактивністю, миттєвим обміном повідомленнями й залученням аудиторії до створення контенту (Березовська, 2022).

Л. Березовська наголошує, що соціальні мережі поєднують у собі ознаки ЗМІ, інтерактивного ринку і соціальної платформи, що створює унікальні умови для динамічного формування суспільної думки та швидкого поширення як правдивої, так і фейкової інформації (Березовська, 2022).

Дослідники виокремлюють такі основні психологічні механізми дії контенту:

1) Алгоритмічна селекція контенту і феномен ехо-камери. Сучасні платформи (Facebook, Instagram, TikTok) використовують складні рекомендаційні алгоритми, що ґрунтуються на машинному навчанні й аналізі поведінкових даних користувача — лайків, коментарів, часу перегляду відео. На цій підставі формується персоналізована стрічка новин, ускладнюючи вихід за межі вже комфортних світоглядних та емоційних вподобань. Як результат — здебільшого користувач бачить покликання, що підтверджують його власні переконання та емоції. Такий ефект називають «ехо-камерою»: він призводить до замкненого кола інформаційного підтвердження (Трунова, 2023).

Дослідження Е. Големб'ювської демонструють, що понад 65 % молодих українських користувачів у віці 18–25 років визнають, що найчастіше споживають контент, який «погоджується» з їхніми політичними та ідеологічними переконаннями. Факт ігнорування альтернативних точок зору сприяє зростанню поляризації та формує стійкість до аргументів опонентів (Големб'ювська, 2024).

2) Емоційний резонанс та соціальне підкріплення. Контент у соціальних мережах побудований так, щоб викликати сильну емоційну реакцію (страх, гнів, захоплення тощо). Через це ролики з вірусним потенціалом охоплюють мільйони користувачів за лічені години. Під впливом емоційних повідомлень індивід готовий ділитися ними миттєво, не проводячи раціонального аналізу (Березовська, 2022).

Соціальне підкріплення (кількість лайків, коментарів, репостів) виконує роль своєрідної «внутрішньої валюти»: отримання високого лічильника реакцій підвищує самооцінку і стимулює повторювати поведінку, що забезпечує ці

реакції. Л. Березовська вказує, що отримання першого лайка навіть за звичайний допис викликає «допаміновий викид» та формує залежність, подібну до азартної, коли користувач постійно «підсідає» на очікування нових реакцій (Березовська, 2022).

3) Мікро-таргетинг і персоналізовані меседжі. Системи аналітики й збору даних у соціальних мережах дозволяють сегментувати аудиторію за демографічними, географічними, поведінковими показниками й навіть психологічними ознаками (Big Five, емоційний тон користувача тощо). Це дає змогу точно націлити рекламу або політичний меседж на окремі групи з найбільшою ймовірністю поведінкової реакції. У випадку політичної пропаганди чи дезінформації мікро-таргетинг є ключовим елементом змінювання суспільних настроїв і поведінки виборців (Трунова, 2023).

Крім того, вчені виділяють ще й маніпулятивні стратегії інформаційного впливу, які активно застосовують у соціальних мережах:

- *Фреймінг (Framing)* — подання інформації в певному контексті, «рамці», що спонукає інтерпретувати подію чи факт бажаним чином (Големб'ювська, 2024). Наприклад, медичні теми можна подати як «криза охорони здоров'я» або як «отримання нових шансів для медреформи», залежно від намірів джерела. У соціальних мережах фреймінг часто поєднується з емоційними зображеннями або короткими кліпами, що значно посилює ефект впливу (Трунова, 2023).

- *Дезінформація та маніпуляція фактами* — це поширення свідомо неправдивих або викривлених фактів, розраховане на те, що користувачі не перевіряють джерела або будуть поширювати повідомлення далі. У соціальних мережах дезінформація має вигляд фейкових сторінок, бот-акаунтів, маніпулятивних мемів. Часто пости з неправдивими твердженнями набирають більше поширень, оскільки вони викликають сильні емоції (страх, сором, гнів), і користувачі діляться ними, не задумуючись (Огоренко, 2024; Трунова, 2023).

- *Ретранслявання «авторитетів»*. Поширення повідомлень чи думок відомих осіб (суспільних чи політичних лідерів, інфлюенсерів) забезпечує вищий ступінь довіри аудиторії (Големб'ювська, 2024). Навіть якщо авторитет не має прямого стосунку до теми, його поява в ролі спікера підвищує ймовірність того, що користувачі не поставлять під сумнів достовірність змісту (Трунова, 2023).

- *Конструювання хибних причинно-наслідкових зв'язків*. У цьому випадку публікується інформація, у якій між двома подіями встановлюється штучний причинно-наслідковий ланцюг (наприклад, «після вакцинування почався сплеск нових захворювань»), хоча в реальності між ними немає науково доведеного зв'язку. Такий прийом особливо небезпечний у сфері охорони здоров'я та політичних поглядів, оскільки легко маніпулює страхами та нерозумінням аудиторії (Березовська, 2022).

Звідси слідує, що такі психологічні наслідки інтенсивного впливу соціальних мереж:

1. Зниження критичного мислення. Постійний потік інформації без належного відбору призводить до «інформаційного шуму», коли користувач не має достатньо часу для аналізу достовірності кожного повідомлення. У результаті формується пасивна модель сприйняття: людина читає заголовок і реагує, не перевіряючи джерело (Голембівська, 2024). В. Огоренко та ін. підтверджують, що 96 % студентів говорять про перевантаження інформацією, що спричиняє емоційний виснажливий стан і знижує здатність до критичного осмислення (Огоренко, 2024).

2. Підвищена тривожність та емоційна нестабільність. Психологічні дослідження демонструють, що постійне відстежування негативних новин у соціальних мережах викликає хронічний стрес і тривожність (Голембівська, 2024). Згідно з дослідженням Т. Трункової та О. Сутули, майже 44 % опитаних українців відзначили, що через перегляд реакцій на контент у соціальних мережах погіршився сон, а 28 % повідомили про зниження самооцінки (Трунова, 2023). Також проблема FOMO («fear of missing out») — страх упустити щось важливе онлайн — спонукає людей постійно «тримати руку на пульсі», що посилює відчуття тривоги та виснаження (Голембівська, 2024).

3. Інформаційна залежність та «цифрова самотність». Довготривале перебування в соціальних мережах, коли задоволення соціальних потреб відбувається переважно в онлайні, призводить до «цифрової самотності» — відчуття ізоляції в реальному світі, незважаючи на активну віртуальну соціалізацію (Трунова, 2023). Дослідження Н. Малєєвої свідчить, що близько 35 % користувачів соціальних мереж у віці 18-30 років демонструють ознаки залежності, коли відчують потребу постійно перевіряти стрічку й отримувати підкріплення у вигляді лайків, навіть під час дій у реальному житті (Малєєва, 2015).

Негативний вплив соціальних мереж можна нівелювати з використанням певних стратегій, серед яких виокремлюють:

1) *Розвиток медіаграмотності та критичного мислення.* Ключовим інструментом протидії маніпуляціям є освіта з медіаграмотності — навчання визначати джерело інформації, аналізувати його мету, перевіряти факти та критично оцінювати стиль подачі. Програми з критичного мислення мають включати вправи з аналізу реальних кейсів дезінформації, роботу з фактчекерами та практики рефлексії власного інформаційного споживання (Березовська, 2022; Голембівська, 2024).

2) *Обмеження часу перебування в соціальних мережах та «діджитал-детокс».* Практика «діджитал-детоксу» передбачає тимчасове свідоме утримання від використання гаджетів та соціальних мереж (від кількох годин до тижня), що дає змогу відновити психологічну рівновагу й знизити емоційну перенавантаженість. Дослідження показують, що вже після 48 годин відмови від соцмереж зменшується рівень тривоги і покращується якість сну (Огоренко, 2024).

3) *Розбудова «інформаційної гігієни»*. Під терміном «інформаційна гігієна» розуміють набір практик, спрямованих на підтримання навичок вибіркового споживання інформації (перевіряти датування й авторство матеріалів; користуватися кількома незалежними джерелами; ігнорувати заголовки, що мають занадто емоційно забарвлений характер; використовувати спеціалізовані сервіси фактчекінгу, наприклад, «СтопФейк», «Bellingcat») (Березовська, 2022).

4) *Підтримка реального соціального кола*. Регулярне спілкування з родиною й друзями поза віртуальним простором сприяє формуванню здорового балансу між онлайн- і офлайн-активностями. Зокрема, особливу увагу слід приділяти міжособистісним зустрічам, де комунікація відбувається безпосередньо, що допомагає розвивати емпатію й емоційну стабільність (Големб'ювська, 2024).

5) *Психологічні інтервенції та психопрофілактика*. Для осіб, які демонструють ознаки залежності від соціальних мереж (постійна потреба «лайкнути», труднощі з відключенням), доцільні деякі психологічні інтервенції — коучінг, когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) та групи підтримки. Так, КПТ надає інструменти для розпізнавання автоматичних думок і зміни поведінкових реакцій, пов'язаних із соціальним підкріпленням у соціальних мережах (Малєєва, 2015).

Отже, соціальні мережі формують персоналізовану стрічку новин на основі алгоритмів, що призводить до замикання користувача у «бульбашці підтверджень» й знижує ймовірність зіткнення з альтернативними думками. Контент, що викликає сильні емоції, краще поширюється, а «лайки» й «репости» виконують роль соціального винагородного механізму, що формує залежність від віртуального визнання. Фреймінг, дезінформація, ретранслявання «авторитетів» та хибне конструювання причинно-наслідкових зв'язків широко застосовуються для формування настроїв і поведінки масової аудиторії. Інтенсивне користування соціальними мережами асоціюється зі зниженням критичного мислення, підвищеною тривожністю, емоційною нестабільністю, інформаційною залежністю та «цифровою самотністю». Розвиток медіаграмотності й критичного мислення, обмеження часу в соціальних мережах, практика «діджитал-детоксу», підтримка реального соціального кола та психологічні інтервенції можуть суттєво зменшити негативний інформаційний вплив і зміцнити психологічну стійкість користувачів.

Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути спрямовані на експериментальне вивчення ефективності різних тренінгових програм з розвитку медіаграмотності, а також на довготерміновий моніторинг психологічного стану користувачів, які застосовують практики «діджитал-детоксу» та критичного аналізу контенту.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. Вплив соціальних мереж на психологічне благополуччя особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. Випуск 55. С. 28-36.
2. Големб'ювська Е. Вплив соціальних мереж на соціальний та емоційний стан молодих людей. *Освітологія*. 2024. № 13 (13). С. 50-58.

3. Малєєва Н. Залежність від соціальних мереж як соціально-психологічний феномен. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2015. Том 20. № 3 (37). С. 37-45.

4. Огоренко В., Тимофєєв Р., Гарібова Л., Крамарчук Д., Шорніков А. Використання соціальних мереж підлітками: потенційний вплив на психіку і поведінку. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Том 9. № 2. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/473> (дата звернення: 15.04.2025 р.).

5. Трунова Т.Ю., Сутула О.А. Психологічний вплив соціальних мереж на особистість. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток сучасного українського суспільства у соціологічному вимірі» (Харків, 15 грудня 2023 р.)*. Харків: НТУ «ХПІ», 2023. С. 182-185.

**Миколайчук Віктор Миколайович
Кононець Наталія Василівна**

КЛАСИФІКАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ КОМАНДНОЇ РОБОТИ МЕНЕДЖЕРА

У сучасних умовах цифрової трансформації організацій ефективність управлінських процесів значною мірою залежить від здатності менеджера організовувати командну взаємодію за допомогою цифрових технологій. Цифрові інструменти для командної роботи виступають ключовими засобами комунікації, координації та контролю в умовах віддаленої або гібридної праці, забезпечуючи гнучкість, прозорість і оперативність управлінських рішень.

Цифрові інструменти можна класифікувати за функціональними ознаками наступним чином:

1. *Інструменти для комунікації*: Slack, Microsoft Teams, Zoom, Google Meet – платформи, що забезпечують синхронну та асинхронну комунікацію між учасниками команди.

2. *Інструменти для управління проєктами*: Trello, Asana, Jira, ClickUp – дозволяють планувати, розподіляти та контролювати виконання завдань у реальному часі.

3. *Хмарні платформи для спільної роботи з документами*: Google Workspace, Microsoft 365 – забезпечують колективне редагування та збереження даних.

4. *Інструменти для відстеження продуктивності*: Time Doctor, Toggl, RescueTime – використовуються для моніторингу ефективності виконання завдань.

5. *Інструменти для візуалізації та спільного аналізу даних*: Miro, Lucidchart, Notion – сприяють генерації ідей, спільному аналізу інформації та стратегічному плануванню (рис. 1).



Рис. 1. Класифікація цифрових інструментів для командної роботи менеджера

Вивчення праць Т. Обелець, Г. Писаревської, Г. Обруч та інших науковців уможливило акцентувати увагу на перевагах використання цифрових інструментів, як-от:

- підвищення рівня прозорості та контролю над процесами;
- пришвидшення ухвалення рішень;
- покращення внутрішньокорпоративної комунікації;
- адаптація до віддалених та гібридних форматів роботи;
- забезпечення безперервного доступу до інформації незалежно від локації.

Попри численні переваги, процес впровадження цифрових інструментів супроводжується певними труднощами:

- опір змінам з боку персоналу;
- потреба в цифровій грамотності та підвищенні компетентності працівників;
- ризики інформаційної безпеки;
- складність інтеграції нових платформ у вже існуючі бізнес-процеси.

Таким чином, цифрові інструменти стають невід'ємною частиною управлінської діяльності в умовах динамічного середовища. Їхнє раціональне застосування сприяє не лише підвищенню ефективності командної роботи, а й загальному зростанню конкурентоспроможності організації. Успіх впровадження таких технологій безпосередньо залежить від здатності менеджера виступати агентом змін, стимулюючи цифрову адаптацію колективу.

Список використаних джерел

1. Обелець Т. В. Цифрові інструменти у роботі фахівців із управління людськими ресурсами. *Бізнес, інновації, менеджмент: проблеми та перспективи* : зб. тез доп. III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 08 груд. 2022 р. Київ, 2022. С. 134.
2. Обруч Г.В. Систематизація цифрових інструментів управління трудовою адаптацією персоналу підприємств залізничного транспорту. *Інноваційний вимір змін в обліково-аналітичному забезпеченні бізнесу: теорія, методологія, інформаційні технології* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 19 березня 2020 р. Харків : ХДУХТ, 2020. С. 138–139.

3. Писаревська Г.І. Тенденції розвитку використання Digital технологій в управлінні персоналом. *Вісник ХДУ Серія Економічні науки*. 2021. № 41. С. 54–60.

Міщенко Артур Володимирович
Соловйова Наталія Веніамінівна
Денисенко Софія Валеріївна
Акімов Олег Євгенович
Назаренко Світлана Миколаївна
Закологда Олена Едуардівна
Костенко Віталій Олександрович

МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ В ПОЛТАВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У сучасному світі цифровізація торкається всіх сфер людської діяльності, зокрема й освіти. Медична освіта, яка потребує постійного оновлення знань, методів і підходів, активно інтегрує цифрові технології в навчальний процес. Цифрова дидактика — це інноваційний освітній підхід, який базується на використанні сучасних цифрових інструментів і платформ для створення адаптивного, інтерактивного, гнучкого й ефективного освітнього середовища [4]. У викладанні патофізіології, що є ключовою фундаментальною дисципліною, цифрова дидактика сприяє глибшому розумінню механізмів патологічних процесів, розвитку клінічного мислення та посиленню активної участі студентів у навчанні.

Цифрова дидактика: сутність, цілі та ключові компоненти

Цифрова дидактика — це не просто використання технічних засобів, а ціла система педагогічного мислення, що передбачає переосмислення навчального процесу з урахуванням можливостей цифрового середовища. До основних компонентів цифрової дидактики належать:

- платформи для організації дистанційного та змішаного навчання (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams), які дозволяють централізовано керувати матеріалами, завданнями та комунікацією;
- інтерактивні цифрові інструменти (віртуальні лабораторії, онлайн-симулятори, генератори тестів), які активізують пізнавальну діяльність;
- мультимедійні ресурси (3D-анімації, відеолекції, віртуальні моделі), що полегшують сприйняття складних тем;
- цифрова аналітика (моніторинг прогресу, автоматизований зворотний зв'язок), що сприяє точнішій оцінці досягнень студентів.

Дослідження М. Грин'ової, Н. Кононец, М. Ebner, S. Schön та інших науковців [3; 4] доводять, що цифрова дидактика сприяє гнучкості освітнього процесу, підвищенню мотивації студентів і створенню індивідуальних траєкторій навчання.

Специфіка патофізіології як навчальної дисципліни та цифрові інструменти її викладання

Патофізіологія є теоретичною основою клінічних дисциплін, тому її засвоєння вимагає високого рівня абстрактного мислення, аналітичних здібностей і вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки. Застосування цифрових технологій дозволяє:

- моделювати патологічні процеси — такі як гіпоксія, запалення, лихоманка — у форматі динамічних візуалізацій і 3D-анімацій;
- проводити віртуальні дослідження й експерименти у віртуальних лабораторіях, що неможливо реалізувати у звичайних умовах;
- опрацьовувати клінічні випадки за допомогою інтерактивних симуляторів, що сприяє кращій інтеграції теорії з практикою;
- створювати ментальні карти, діаграми патогенезу та цифрові схеми, які забезпечують систематизацію знань.

За результатами метааналізу D.A. Cook та співавт [2], студенти, які навчаються з використанням цифрових симуляцій, досягають вищих результатів у формуванні клінічного мислення й аналізу медичних ситуацій.

Досвід кафедри патофізіології ПДМУ у впровадженні цифрових технологій

Кафедра патофізіології Полтавського державного медичного університету за останні роки значно просунулась у впровадженні цифрових технологій.

Основні напрями роботи включають:

- використання Google Classroom для створення та структуризації навчальних курсів, розміщення матеріалів, організації тестування;
- розробку мультимедійних презентацій;
- тестування студентів у режимі реального часу через платформу ePlato з функцією аналізу результатів;
- створення авторських відеолекцій, які студенти можуть переглядати у зручний для них час.

У період дистанційного навчання (2020–2022 рр.) було накопичено значний практичний досвід, який дозволив адаптувати освітній контент до цифрових форматів і забезпечити безперервність та якість навчального процесу.

Переваги й виклики цифрової дидактики у медичній освіті

До основних переваг цифрової дидактики належать:

- зручність і доступність освітніх матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця;
- візуалізація складного матеріалу, що покращує розуміння патогенетичних механізмів
- можливість адаптації до індивідуального стилю навчання кожного студента;
- підвищення зацікавленості через використання сучасних мультимедійних засобів.

Разом із тим, існують і певні виклики:

- потреба в якісному технічному забезпеченні з обох боків — викладачів і студентів;
- нерівномірний рівень володіння цифровими технологіями серед учасників освітнього процесу;
- зменшення міжособистісної взаємодії в умовах онлайн-формату, що може вплинути на комунікативні навички

Як зазначає Т. Anderson [1], цифрові технології є лише інструментом, і саме педагогічна майстерність викладача визначає ефективність їх застосування в освіті.

Перспективи розвитку цифрової дидактики у ПДМУ

Подальше удосконалення цифрової дидактики передбачає:

- створення інтегрованих мультимедійних модулів з можливістю персоналізації контенту для різного рівня підготовки студентів;
- розширення спектра симуляційних засобів для віртуальної діагностики та прийняття клінічних рішень;
- впровадження цифрових портфоліо для накопичення індивідуальних досягнень студентів і формування доказової бази компетентностей;
- розвиток міждисциплінарних цифрових курсів у рамках інтегрованого підходу до навчання, зокрема з фармакологією, патологічною анатомією, клінічними дисциплінами.

Ці ініціативи сприятимуть не лише покращенню якості викладання, а й підвищенню конкурентоспроможності випускників медичного університету.

Отже, цифрова дидактика в медицині — це не мода, а необхідність, що відповідає викликам часу. Досвід кафедри патофізіології ПДМУ демонструє, що при правильному підході цифрові технології можуть не лише доповнити традиційне навчання, а й зробити його глибшим, динамічнішим та ефективнішим. Надалі важливим є підвищення цифрової грамотності всіх учасників освітнього процесу, методична підтримка викладачів і впровадження інноваційних технологій навчання з урахуванням академічної доброчесності та педагогічної цінності.

Список використаних джерел

1. Anderson, T. The Theory and Practice of Online Learning / T. Anderson. – Athabasca : Athabasca University Press, 2021. 472 с.
2. Cook, D. A. Technology-enhanced simulation for health professions education: a systematic review and meta-analysis / D. A. Cook, A. R. Artino та ін. // JAMA. 2019. Vol. 317, № 12. С. 1188–1206.
3. Digital Transformation of Learning Organizations / ред. M. Ebner, S. Schön. Cham : Springer, 2020. 290 с.
4. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с.
5. Українська медична освіта в умовах цифровізації : зб. наук. праць / за ред. О. Я. Брусила. Київ : Укрмедкнига, 2021. 256 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний етап визначення нових освітніх перспектив, інтеграція в європейське співтовариство та трансформація європейських освітніх здобутків, реалізація сучасних освітньо-нормативних документів у галузі вищої освіти, зумовлюють значні зміни в системі її функціонування, диктують принципово нові шляхи формування цифрової компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Проблема цифрової компетентності є актуальною для фахівців різних галузей знань. Так, особливості формування цифрової компетентності у керівників навчальних закладів розкрито І. Гребеник, соціальних працівників – А. Каркач, Т. Семигіною, педагогічних працівників – В. Кобисею, С. Кізім, Н. Опушко, майбутніх бакалаврів з кібербезпеки – О. Матвійчук-Юдіною, С. Лободою, фахівців-економістів – Ю. Чернухою, О. Клочко, С. Кізім, А. Мозгальовим, бакалаврів інформатики – Т. Вакалюк, І. Герасименко, бакалаврів програмної інженерії – О. Гурською, А. Стрюком, магістрів комп'ютерних технологій – Н. Духаніною, О. Трифонову.

Цифрова компетентність є багатофункціональною й може застосовуватися в різних професійних галузях. Вона передбачає наявність метакогнітивних здібностей, перенесення цифрових знань і навичок на вирішення проблем, які виникають у реальному житті. Цифрова компетентність дає можливість молодому фахівцю бути професійно сучасним, активно функціонувати в постійно змінному інформаційному середовищі, використовувати новітні технологічні досягнення у професійній діяльності. Науковці трактують цифрову компетентність як здатність застосовувати набуті знання та уміння у професійній діяльності; здатність аналізувати, систематизувати та використовувати програмне забезпечення. Вона демонструє продуктивність використання на практиці набутих умінь, знань і навичок.

Переконливе визначення цифрової компетентності надає Н. Морзе, наголошуючи, що – це складне, динамічно-інтегративне утворення, багаторівнева професійно-особистісна характеристика фахівця у сфері цифрових технологій, обумовлена, по-перше, вимогами й потребами цифрового суспільства, по-друге – розвитком появою цифрового освітнього простору та його впливом на освітню-виховну взаємодію всіх учасників і передбачає залучення Інтернет мережі, цифрових систем зберігання та систематизації даних, автоматизованих цифрових аналітичних систем, що підвищує продуктивність професійної діяльності з подальшим самовдосконаленням та саморозвитком (Морзе, 2019).

Підвищення рівня цифрової компетентності фахівців можна здійснювати декількома шляхами. Одним з них є цифрова трансформація освіти. Л.Хейтс трактує цифрову трансформацію як удосконалення основних видів діяльності

навчального закладу з метою задоволення вимог викладачів і студентів шляхом використання баз даних та і технологій (Hertz, 2021); Н. Веріна та Дж. Тітко вважають, що успішність цифрової трансформації залежить від готовності працівників до змін (Verina & Titko, 2019). Отже, можемо говорити про те, що значну роль у цифровій трансформації освіти відіграють викладачі і студенти, які забезпечують ймовірність успіху, або навпаки. Вчені наголошують на факторах, які впливають на успіх чи невдачу цифрової трансформації освіти, зокрема на її раціональному та емоційному аспектах. Дослідження показують, що в процесі трансформації може зростати стрес, падати впевненість, або навпаки - виникати позитивні емоції та задоволення. Завдяки цифровій трансформації створюються унікальні можливості для розвитку, оскільки виникає конкуренція в комунікації, освіті, науці, мистецтві. В контексті формування цифрової компетентності фахівців з інформаційних технологій доречно сказати про унікальні можливості цифрової комунікації, яка сприяє вдосконаленню освітніх систем, діяльності викладачів і студентів, проведенню практики. З розвитком цифрової комунікації освітня галузь змінила свій світогляд, перейшла до застосування сучасних способів навчання. Викладачі та освітні установи активно використовують сучасні гаджети в процесі викладання різних навчальних дисциплін. Використання Інтернету допомагає студентам здобувати інформацію, пізнавати нове, виконувати завдання. Завдяки цифровій комунікації студенти стають більш комунікабельними та відкритими для навчання, зосереджуються на здобутті інформації в Інтернеті. При цьому, час, витрачений на здобуття інформації та підготовку навчальних завдань зводиться до мінімуму.

Важливе значення в процесі формування цифрової компетентності фахівців має дотримання правил цифрової етики. З цією метою науковці та педагоги активно розробляють правила цифрового етикету. Серед них: дотримання тих же норм спілкування, що і в реальному житті; звертатись на «ви» та не зловживати емоді; поважати час співрозмовника тощо. Для закладів вищої освіти цифрова етика повинна стати невід'ємною частиною навчання та спілкування. Вона покликана забезпечити відповідальні дії всіх учасників освітнього процесу, створити довіру до викладачів та якості надання освітніх послуг. І чим більше та послідовніше цифрова етика буде впроваджуватись у всі ланки навчального процесу, тим надійнішим буде ставлення до навчального закладу. Успішне формування цифрової компетентності фахівців з інформаційних технологій вимагає оволодіння навичками цифрової безпеки. Процес формування навичок цифрової безпеки у закладах вищої освіти орієнтований переважно на розвиток здатності застосовувати інструменти безпеки з метою захисту даних, а також виявлення кіберзагроз (шахрайство, злом, шкідливе програмне забезпечення тощо). Серед кіберзагроз, особливу увагу науковців приділяють кіберцькуванню (cyberbullying), що відбувається через соціальні мережі, електронне листування чи текстові повідомлення. Оволодіння навичками цифрової безпеки, на думку В.Бондаренка, ґрунтується

на відповідальному використанні Інтернету та мобільних технологій, запровадженні заходів, які сприяють подоланню ризиків шкідливого чи негативного їх впливу (Бондаренко, 2019).

Навчання майбутніх фахівців цифрової безпеки вимагає створення в закладі вищої освіти сучасного діджіталізованого освітнього середовища. Таке середовище становить відкриту «цілісну інноваційно спрямовану систему організації освітнього процесу на базі цифрових технологій», яка враховує «психологічні особливості здобувачів, їхні очікування від процесу навчання та забезпечує якісну професійну підготовку» (Буйницька, Варченко-Троценко, 2020). Створення діджіталізованого освітнього середовища дає можливість майбутнім фахівцям комунікувати, здійснювати обмін інформацією, отримувати доступ до навчальних матеріалів. Використання технологій дистанційного та змішаного навчання робить процес підготовки фахівців з інформаційних технологій більш гнучким, безпечним і ефективним.

Отже, на підставі сказаного констатуємо, що включення майбутніх фахівців в цифрові трансформаційні та комунікативні процеси, створення в закладах вищої освіти діджіталізованого освітнього середовища є важливими шляхами формування цифрової компетентності фахівців з інформаційних технологій.

Список використаних джерел

- 1.Бондаренко В.І. Умови та засоби формування навичок інформаційної безпеки майбутніх учителів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том.74.№6. С.294-306
- 2.Буйницька О.П., Варченко-Троценко ЛО, Грицеляк БІ Цифровізація закладу вищої освіти. *Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання*, 2020. С.64-79.
- 3.Морзе Н. Опис цифрової компетентності педагогічного працівника. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, 2019. Спец.вип. С.1–53. <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263>
- 4.Leeway Hertz (2021). Digital Transformation in Education Industry. <https://www.leewayhertz.com/digital-transformation-in-education> (in English).
- 5.Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering* (pp. 719–727). <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073> (in English).

Молчанов Петро Олександрович
Стальмаков Олександр Дмитрович

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасна система професійної освіти зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених як потребами ринку праці, так і динамічним розвитком цифрових технологій. В умовах цифровізації особливої актуальності набуває проблема формування педагогічної майстерності майбутніх фахівців, здатних ефективно здійснювати освітню діяльність із використанням цифрових ресурсів.

Педагогічна майстерність у такому контексті розглядається не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як інтегративна якість, що поєднує традиційні педагогічні цінності з новітніми цифровими компетентностями (Бібік, 2021).

Педагогічна майстерність завжди була ключовим критерієм професійної готовності викладача до ефективної освітньої діяльності. У традиційному розумінні вона охоплює глибокі знання з предметної галузі, володіння методами викладання, здатність до творчого підходу, педагогічну етику та психологічну підготовленість. У цифровому освітньому середовищі ці компоненти збагачуються новими вимогами: викладач має володіти цифровою грамотністю, уміти створювати, адаптувати та використовувати цифрові навчальні ресурси, налагоджувати ефективну онлайн-комунікацію з учнями, здійснювати оцінювання результатів навчання за допомогою цифрових інструментів (Зайцева, 2022).

Цифрова дидактика – це наука і практика організації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), яка інтегрує у собі як загальнопедагогічні принципи, так і специфіку цифрового середовища. У сфері професійної освіти цифрова дидактика має специфічний вектор розвитку, адже йдеться не лише про передачу теоретичних знань, а й про формування практичних навичок, що часто потребує візуалізації, моделювання процесів, симуляцій виробничих ситуацій тощо (Процишина, 2020). Сучасні цифрові засоби дозволяють реалізовувати такі методи навчання, як гейміфікація (створення навчальних квестів і сценаріїв), віртуальні лабораторії та тренажери, змішане навчання (поєднання очної та дистанційної форм), мобільне навчання (через додатки, месенджери, онлайн-платформи), проєктне та проблемно-орієнтоване навчання, яке може реалізовуватися на цифрових платформах у формі командної роботи (Ткаченко, 2021).

Формування педагогічної майстерності в умовах цифрової трансформації має базуватися на компетентнісному підході. Основні компетентності, які має сформувати майбутній викладач професійної освіти: цифрова компетентність – здатність ефективно використовувати ІКТ для створення навчального контенту, комунікації, моніторингу та оцінювання; інформаційна компетентність – уміння знаходити, аналізувати, оцінювати та інтегрувати інформацію з різних цифрових джерел; комунікативна компетентність – ефективна взаємодія з учнями та колегами в онлайн-просторі; дидактична гнучкість – здатність адаптувати викладання до швидких змін, зокрема змішаного або повністю дистанційного формату; психолого-педагогічна компетентність – розуміння особливостей сприйняття, навчання та мотивації в цифровому середовищі (Яценко, 2020).

Незважаючи на численні переваги, впровадження цифрових технологій у професійну освіту супроводжується певними труднощами: технічна недостатність матеріальної бази в закладах освіти; нерівномірна цифрова грамотність педагогів; брак методичних матеріалів з цифрової дидактики для професійних дисциплін; психологічна неготовність до змін формату освітньої

взаємодії. Втім, у довгостроковій перспективі цифровізація освіти відкриває широкі можливості: зростає доступність навчальних ресурсів, гнучкість освітнього процесу, індивідуалізація навчання, підвищується інтерактивність та наочність навчального матеріалу (Ткаченко, 2021).

Педагогічна майстерність у цифрову епоху в системі професійної освіти потребує якісно нового підходу. Вона базується не лише на традиційних педагогічних принципах, а й на здатності викладача інтегрувати цифрові технології у навчальний процес, забезпечуючи при цьому високий рівень залучення, взаємодії та практичної орієнтації освіти. Для цього необхідно переглядати підготовку майбутніх педагогів, акцентуючи увагу на розвитку цифрової дидактичної культури, критичного мислення та інноваційного підходу до організації освітнього процесу. Лише гармонійне поєднання педагогічної майстерності та цифрової компетентності дозволить формувати конкурентоспроможного викладача, здатного ефективно працювати в умовах сучасного цифрового освітнього середовища (Яценко, 2020).

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Цифрова дидактика як новий напрям сучасної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2021. № 2. С. 14–20.
2. Зайцева В. О. Формування цифрових компетентностей викладачів у системі професійної освіти. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2022. № 1(32). – С. 35–42.
3. Процишина Н. М. Педагогічна майстерність як чинник ефективної професійної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1(46). С. 112–115.
4. Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи : монографія / за ред. І. В. Ткаченко. Київ : НаУОА, 2021. – 176 с.
5. Яценко Т. С. Інноваційна педагогіка: новітні технології навчання. Одеса, 2020. 204 с.

Нагорна Наталія Олександрівна

АІ-ПІДСИЛЕНЕ ЦИФРОВЕ ПОРТФОЛІО ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ САМОРЕФЛЕКСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

АІ-підсилене цифрове портфоліо виступає інноваційним інструментом саморефлексії й професійного розвитку сучасного педагога, поєднуючи традиційні засоби документування педагогічної діяльності з сучасними можливостями аналізу даних на основі штучного інтелекту. Згідно з досвідом, описаним у роботі Ahmed (2025), основною функцією такого портфоліо є систематизоване збирання педагогічних артефактів (планів уроків, відеозаписів занять, результатів учнівських робіт тощо) із подальшим використанням алгоритмів ШІ для автоматичного аналізу якості викладання та побудови індивідуалізованих рекомендацій (Ahmed, 2025). Водночас Digication (2021) наголошує на потребі рефлексивного компонента як ключового елементу цифрового портфоліо, що забезпечує розвиток метапізнання педагога та підвищення усвідомлення власних сильних і слабких сторін (Digication, 2021).

Платформа Edthena, як показує практичний кейс, використовує відеоаналітику для виявлення педагогічних патернів і формування зворотного зв'язку у режимі реального часу, що суттєво скорочує час на самооцінку та сприяє більш глибокій саморефлексії (Edthena, 2024). Дослідження SpringerOpen (2024) демонструє, що автоматизовані метрики у портфоліо (зокрема аналіз емоційного стану групи та когнітивних стратегій) дозволяють педагогам порівнювати власні підходи до викладання із заданими педагогічними стандартами й оперативно коригувати методичну стратегію (SpringerOpen, 2024).

Одним із ключових завдань при створенні AI-підсиленого портфоліо є правильне й повне документування педагогічної діяльності. Згідно з рекомендаціями GSDC Council (2023), процес формування такого портфоліо слід поділити на кілька етапів: збір артефактів, їхній хронологічний і тематичний впорядкований аналіз, а також рефлексивне осмислення отриманих результатів (GSDC Council, 2023). На перших етапах педагог визначає цілі, які планує досягнути (наприклад, підвищення ефективності комунікації з учнями, використання інтерактивних методів навчання, розвиток проєктної діяльності), а також підбирає методи збору й представлені у портфоліо дані (відеозаписи уроків, електронні варіанти конспектів, зворотний зв'язок від колег або учнів). Далі, на другому етапі, ці матеріали завантажуються на цифрову платформу, де кожному артефакту присвоюється структура метаданих (дата, тип уроку, форми навчання, використовувані технології). Як показує досвід платформи Edthena, для аналізу відеозаписів задіюються алгоритми розпізнавання обличчя та аналізу інтонацій, що дозволяє виявити моменти підвищеної уваги класу, емоційний тон атмосфери під час пояснень, а також час, коли педагог використовує активні методи взаємодії (Edthena, 2024). Ці дані автоматично обробляються за допомогою нейронних мереж і подаються у вигляді аналітичних звітів.

Третій етап послідовності включає рефлексію, тобто глибоке осмислення отриманих результатів. Згідно з Digication (2021), рефлексивний компонент є центральним для розвитку метапізнавальних навичок педагога, оскільки він змушує активно переосмислювати власні педагогічні рішення та їхній вплив на учнів (Digication, 2021). У AI-портфоліо рефлексія реалізується через інтерактивні шаблони, де педагог відповідає на запитання, сформовані на основі даних ШІ: наприклад, «Які моменти уроку викликали найбільший рівень залученості учнів?» або «Які невербальні сигнали учнів свідчать про розуміння чи нерозуміння матеріалу?». На підставі текстових відповідей NLP-алгоритми аналізують тональність та тематичні моделі роздумів педагога, що дозволяє отримати зворотний зв'язок щодо рівня глибини рефлексії та визначити напрямки для професійного розвитку (Edthena, 2024; Ноєрпнер, 2025).

Щодо методів аналізу відео, Ноєрпнер (2025) підкреслює важливість використання алгоритмів комп'ютерного зору для розпізнавання ключових подій уроку, таких як переміщення викладача класом, зміну темпу викладання чи залученість учнів до обговорення (Ноєрпнер, 2025). Ця інформація надалі інтегрується з даними про оцінювання учнівських робіт, що дає змогу не лише

побачити, як урок був проведений, а й оцінити його результативність. Наприклад, співставлення моментів підвищеної активності учнів із сумарними балами за контрольними роботами дозволяє зробити висновки про ефективність певних методів викладання та скоригувати стратегію для підвищення результативності навчального процесу в подальшому (Ноеррнер, 2025).

Ключовою перевагою AI-підсиленого портфоліо є можливість персоналізації професійного розвитку. Дослідження, наведене у роботі ResearchGate (2025), демонструє, що використання AI-платформ для моніторингу та аналізу педагогічної практики сприяє створенню індивідуальних планів розвитку, у яких рекомендації формуються з урахуванням попередніх успіхів і прогалин кожного педагога (ResearchGate, 2025). Наприклад, якщо алгоритм виявив, що під час проведення уроків переважають традиційні методи викладання з мінімальною взаємодією з учнями, платформа пропонує запровадження інтерактивних вправ, кооперативного навчання або застосування технологій гейміфікації. Подібний підхід дозволяє уникнути алгоритмічного упередження, оскільки рекомендації базуються на об'єктивних даних, зібраних протягом тривалого періоду, і відображають саме ті аспекти, які потребують вдосконалення.

Використання AI-підсилених портфоліо також сприяє підвищенню мотивації педагогів і зниженню адміністративного навантаження. Згідно з Getting Smart (2025), платформи, подібні до Edthena, дозволяють автоматично формувати звіти для атестаційних комісій, інтегруючи аналітичні дані з LMS та електронних журналів, що суттєво заощаджує час педагогів і адміністраторів (Getting Smart, 2025). Це забезпечує прозорість процесу атестації, оскільки вся інформація зібрана у єдиному цифровому просторі, доступна в будь-який момент і зведена в інтуїтивно зрозумілі звіти. Крім того, результати ШІ-аналізу можуть бути використані у процесі методичних об'єднань та конференцій для обміну кращими практиками, що посилює професійну спільноту педагогів та сприяє колективному навчанню.

Проте реалізація AI-підсилених портфоліо стикається з низкою викликів, серед яких питання конфіденційності учнівських даних, технічні обмеження та необхідність підвищення цифрової грамотності педагогів. SpringerOpen (2024) зазначає, що збирання відеоданих й автоматизований аналіз вимагають дотримання норм етичних стандартів, зокрема отримання інформованої згоди від батьків і учнів, а також забезпечення безпеки зберігання та обробки цих даних (SpringerOpen, 2024). Крім того, потрібне належне технічне забезпечення: стабільний інтернет, мобільні пристрої або камери високої якості для фіксації уроків, а також потужні сервери для обробки великих обсягів даних. Щодо цифрової грамотності, GSDC Council (2023) зазначає, що впровадження таких платформ потребує попереднього навчання педагогів роботі із інтерфейсами портфоліо, інструментами для завантаження матеріалів та інтерпретації аналітичних звітів (GSDC Council, 2023). У свою чергу, Digication (2021) наголошує, що без достатнього рівня цифрової компетентності педагогів

знижується якість зібраних артефактів і зменшується ефективність самооцінки, оскільки педагоги можуть некоректно інтерпретувати рекомендації ШІ або пропускати ключові етапи рефлексії (Digication, 2021). Тому важливо проводити серію тренінгів і семінарів для педагогічного колективу, охоплюючи як технічні аспекти (налаштування обладнання, збереження даних, базова робота з AI-інструментами), так і методичні (аналіз отриманих звітів, трансформація результатів аналізу у план дій).

Перспективи розвитку AI-портфоліо у контексті української освіти пов'язані з адаптацією міжнародного досвіду до національних стандартів та нормативних вимог. SpringerOpen (2024) підкреслює можливість створення вітчизняних рішень, локалізованих під українську мову та культурний контекст, із використанням відкритих моделей ШІ (SpringerOpen, 2024). Згідно з Digication (2021) та GSDC Council (2023), необхідно враховувати Стратегію цифровізації освіти, затверджену Міністерством освіти і науки України, де передбачено створення єдиної цифрової платформи для збереження педагогічного досвіду та підвищення кваліфікації вчителів (Digication, 2021; GSDC Council, 2023). Таким чином, інтеграція AI-портфоліо в українські реалії дозволить не лише підвищити якість педагогічного процесу, а й сприятиме утворенню спільноти педагогів практиків, які будуть оперативно обмінюватися методичними напрацюваннями й отримувати рекомендації на основі спільних даних.

Отже, AI-підсилене цифрове портфоліо – це інструмент, що поєднує традиційний підхід до документування педагогічної діяльності з інструментами штучного інтелекту для аналізу даних і генерації індивідуалізованих рекомендацій. Воно сприяє формуванню глибинної рефлексії педагога, оптимізує процес професійного розвитку, зменшує адміністративне навантаження й підвищує мотивацію до постійного самовдосконалення. Водночас успішна імплементація подібних рішень в українському освітньому просторі потребує вирішення етичних, технічних і методичних питань, перш ніж забезпечити масштабне впровадження AI-портфоліо у закладах загальної середньої та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Absolutely Amazing Ways Reflective ePortfolios Enhance Education. *Digication*. 2021. URL: <https://www.digication.com/blog/enhance-assessment-reflective-eportfolios>
2. Ahmed M. H. Rudiments of an AI-Enhanced Teaching Portfolio. 2025. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/rudiments-ai-enhanced-teaching-portfolio-mohammad-haseen-ahmed-hrzqf>
3. Enhancing Learning and Development through Digital Learning Portfolios. *GSDC Council*. 2023. URL: <https://gsdcouncil.org/blog/enhance-learning-development-through-digital-portfolios>
4. Hoeppner K. Experiments in AI-Enhanced Portfolio Reflection. *Peralta Online Equity Conference*. 2025. URL: https://www.youtube.com/watch?v=uxghLVS2T_A
5. SpringerOpen. Portfolio assessment in AI-enhanced learning environments. *Language Testing in Asia*. 2024. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-024-00234-1>
6. Using AI for Self-Reflection and Professional Growth. *Edthena*. 2024. URL: <https://www.edthena.com/ai-self-reflection-and-professional-growth/>

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА З ПАУЕРЛІФТИНГУ

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти та спорту вимагають від тренера-викладача не лише високого рівня фахової компетентності, але й здатності ефективно застосовувати інноваційні освітні технології, зокрема цифрові. Актуальність використання цифрових технологій у процесі формування педагогічної майстерності тренера з пауерліфтингу зумовлюється потребою у комплексному підході до навчання, контролю, аналізу й мотивації спортсменів в умовах цифрового суспільства.

Цифрові інструменти значною мірою змінюють характер тренерсько-викладацької діяльності, розширюючи її можливості в аспектах організації навчального процесу, візуалізації технічних елементів вправ, збору й обробки біомеханічних та фізіологічних показників, а також здійснення зворотного зв'язку зі спортсменами. Використання мобільних застосунків, відеоаналізу, онлайн-платформ, цифрових щоденників тренувань та трекерів продуктивності дозволяє тренеру не лише персоналізувати підготовку, а й обґрунтовано приймати педагогічні рішення, спираючись на об'єктивні дані.

Особливої актуальності цифрові технології набувають у контексті дистанційної підготовки спортсменів, змішаного навчання, а також підтримки постійної взаємодії між тренером і спортсменом поза межами тренувального залу. Такий підхід сприяє розвитку навичок саморегуляції, самоаналізу та самонавчання у здобувачів спортивної освіти, що, у свою чергу, є ознакою якісної педагогічної взаємодії (Гриньова, Кононець, 2025; Новописьменний, 2024).

Формування педагогічної майстерності тренера-викладача з пауерліфтингу в цифровому середовищі також передбачає розвиток медіаграмотності, уміння критично оцінювати інформаційні ресурси, створювати авторські цифрові продукти (відеоуроки, методичні матеріали, віртуальні тренажери) та ефективно організовувати освітню взаємодію в соціальних мережах (рис. 1) або через спеціалізовані платформи (наприклад, Coach's Eye, MyLift, TrainHeroic тощо).

Цифрові технології сприяють розширенню дидактичних можливостей тренера-викладача, надаючи доступ до різноманітних освітніх ресурсів, актуальних науково-методичних матеріалів, відеоматеріалів з техніки виконання вправ, аналітики рухів, а також онлайн-курсів підвищення кваліфікації. У межах ресурсно-орієнтованого підходу це дозволяє тренеру формувати та вдосконалювати індивідуальну освітню траєкторію, опираючись на власні професійні цілі та доступні ресурси.

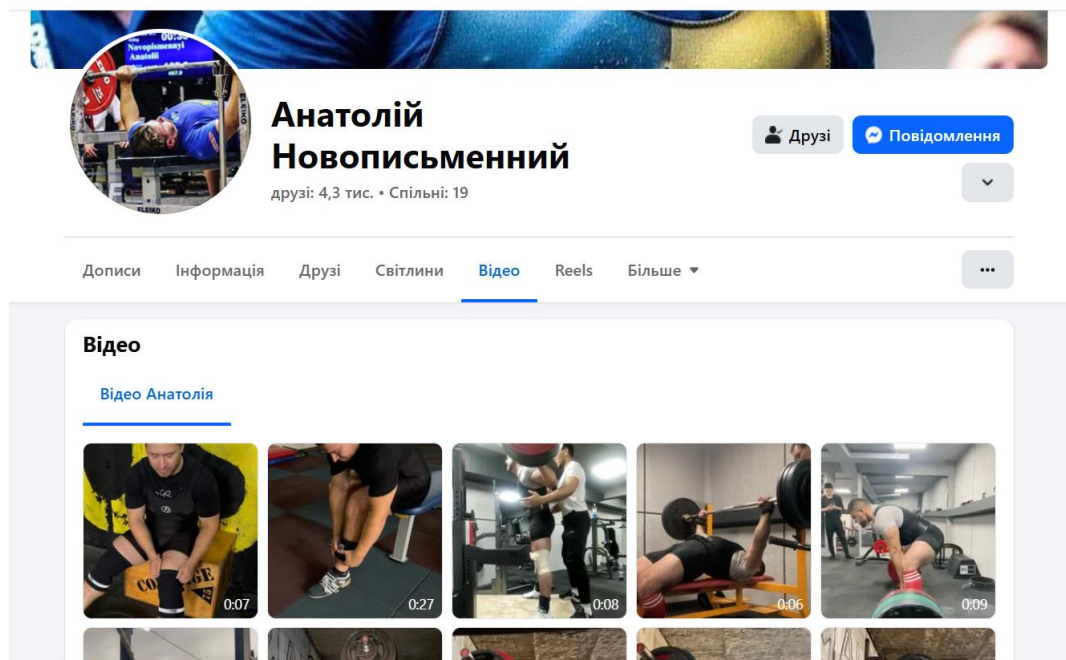


Рис. 1. Авторські відео в соціальних мережах

Окрім того, цифрові платформи забезпечують ефективну взаємодію у форматі «тренер – спортсмен – освітнє середовище», сприяючи формуванню партнерської педагогіки, що є важливою складовою майстерності сучасного викладача. У межах ресурсного підходу, педагог виступає не лише джерелом знань (Кононець, 2024), а й фасилітатором доступу до ресурсів, координатором освітнього простору та ментором, що супроводжує особистісно-професійний розвиток спортсмена.

Таким чином, цифрові технології виступають не лише засобом оптимізації тренувального процесу, а й важливим чинником професійного зростання та педагогічної майстерності тренера-викладача. Їх інтеграція у тренерсько-освітню діяльність відповідає викликам сучасного спортивного середовища та сприяє формуванню нового типу фахівця — цифрово компетентного, методично озброєного й педагогічно гнучкого. Водночас, цифрові технології в умовах ресурсно-орієнтованої освіти відіграють ключову роль у формуванні педагогічної майстерності тренера-викладача з пауерліфтингу, сприяючи підвищенню ефективності навчально-тренувального процесу, індивідуалізації підходів, розвитку самоосвітніх стратегій і реалізації потенціалу всіх учасників освітньої взаємодії.

Список використаних джерел

1. Гриньова М., Кононець, Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.
2. Новописьменний А. М. Педагогічні аспекти формування готовності майбутніх тренерів-викладачів до роботи в дитячо-юнацьких спортивних школах із пауерліфтингу. *Проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання спорту і здоров'я людини : мат-ли VII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнарод. участю (18-19 квітня 2024)* ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 167-168.

3. Кононец Н.В. Педагогіка партнерства як ключовий напрям реалізації успішного освітнього менеджменту. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 63-66.*

4. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання в дії: дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 25-28.*

Острецова Тетяна Олександрівна

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ АДАПТАЦІЇ ДО НОВИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ ТА ВИМОГ ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України до 2030 року, затверджена розпорядженням КМУ від 31 грудня 2024 р., формує нову парадигму розвитку країни в умовах воєнних та глобальних технологічних викликів (Про схвалення). Документ акцентує увагу на відбудові науково-інноваційного потенціалу через інтеграцію цифрових рішень, що безпосередньо впливає на всі рівні освітньої системи. Перехід до цифрової економіки вимагатиме формування у викладачів нових компетенцій, трансформації навчальних програм та створення певної інфраструктури.

На сьогоднішній день розвиток компетенцій викладачів у контексті цифрових технологій є актуальною проблемою, якій приділяють значну увагу як українські, так і зарубіжні науковці. С. Віротченко в своїй роботі вказує на зростаючу важливість цифрових ресурсів в освіті (Віротченко). О. Шпарик дослідила стратегії цифрової трансформації в середній освіті США та ЄС (Шпарик).

Швидкі темпи змін у сфері інформаційних технологій вимагають від освітян постійного оновлення знань та навичок, адже цифрові технології надають нові можливості для підвищення якості навчального процесу. Розвиток Інтернету речей, штучного інтелекту та віртуальної реальності відкриває нові перспективи у навчанні, що вимагає від викладачів не лише технічної компетентності, але й готовності до адаптації до швидкозмінюваних технологічних вимог. Таким чином, актуалізація знань у галузі цифрових технологій стає необхідністю для забезпечення високого рівня професійної підготовки освітян та забезпечення їхнього конкурентоспроможного положення на ринку праці.

В умовах швидкого розвитку інформаційних технологій та їхнього активного впровадження в освітній процес особливої актуальності набуває підвищення кваліфікації педагогів у сфері використання штучного інтелекту. Саме тому програма «Teachers Internship: AI Tools for Education», організована компанією ЕРАМ у співпраці з Асоціацією «ІТ Ukraine», стала надзвичайно важливим етапом у професійному розвитку багатьох викладачів, що взяли в ній участь (ЕРАМ).

Основною метою програми було поглиблення зв'язку викладачів з ІТ-індустрією, що дозволило їм краще зрозуміти сучасні тенденції та адаптувати методи викладання відповідно до викликів цифрової епохи. Навчання було присвячене оволодінню сучасними інструментами штучного інтелекту для освітнього процесу, зокрема: генерації текстів та мультимедіа, роботі зі спеціалізованими сервісами для викладачів і дослідників, а також використанню персональних асистентів. Особливу увагу приділили практичному застосуванню отриманих знань, що сприяло розробці та вдосконаленню навчальних курсів учасників.

Програма розрахована на викладачів із різним рівнем підготовки у сфері цифрових технологій, що зробило її доступною та ефективною для широкого кола педагогів. Навчання тривало три тижні та включало шість основних тем: генерація текстів, зображень, мультимедіа, спеціалізовані сервіси для викладачів та дослідників, а також використання персональних асистентів.

Фінальне завдання курсу було орієнтоване на практичне впровадження штучного інтелекту у власну викладацьку діяльність. Кожен учасник мав виконати низку завдань, серед яких створення проєкту правил використання ШІ у навчальному закладі, формування бази знань у спеціалізованих сервісах, розробка обкладинки підручника, запис відео-вступу до курсу, дослідження та опис маловідомого сервісу ШІ, підготовка плану заняття з використанням ШІ та його візуалізація. Для отримання сертифіката необхідно було набрати мінімум 70 балів за виконані завдання.

Статистика підсумкового опитування учасників підтвердила високий рівень якості програми. Зокрема, за критерієм актуальності матеріалу середня оцінка склала 4.97 з 5, що свідчить про відповідність програми сучасним потребам освіти. Відповідність очікуванням отримала середню оцінку 4.89, а якість роботи команди координаторів – 4.90, що демонструє високий рівень організації та підтримки учасників протягом стажування.

Учасники програми, а це більше 500 освітян з різних куточків України, залишили позитивні відгуки про навчання, зазначаючи його високу інформативність, корисність та інноваційність. Викладачі підкреслили важливість знайомства з новими сервісами та можливості їхнього застосування у навчальному процесі. Особливо відзначено високий професійний рівень лектора, к.т.н., доцента кафедри програмної інженерії Харківського національного університету радіоелектроніки В. І. Каука, а також зручність структури курсу. Деякі учасники зазначили, що вперше змогли ознайомитися з

такими інструментами, як Notion, Perplexity, Canva, Brisk, що відкрили для них нові можливості у викладанні.

Таким чином, програма «Teachers Internship: AI Tools for Education» стала не лише цінним досвідом для викладачів, а й важливим кроком у підвищенні якості освіти в Україні. Вона дозволила педагогам не лише освоїти новітні технології, але й впроваджувати їх у власну викладацьку практику, що сприятиме формуванню більш інноваційного та ефективного навчального середовища. Реалізація таких ініціатив сприяє інтеграції передових технологій у систему освіти. Їх впровадження сприяє підвищенню ефективності навчання та зміцненню науково-інноваційного потенціалу, що є критично важливим для конкурентоспроможності освітньої сфери в умовах глобальних технологічних змін.

Список використаних джерел

1. Віротченко С. А. Цифрові освітні ресурси: порівняльний аналіз концепцій в Україні та балтійських країнах. *Pedagogical Sciences Theory and Practice*. 2024. № 2. С. 130–135.
2. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 31.12.2024 № 1351-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-p> (дата звернення: 20.05.2025).
3. Шпарик О. Цифрова трансформація середньої освіти: спільні стратегічні вектори США та країн ЄС. *Ukrainian Educational Journal*. 2022. № 3. С. 33–43. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-33-43> (дата звернення: 20.05.2025).
4. EPAM Teachers Internship: AI Tools for Education. EPAM Campus. URL: <https://campus.epam.ua/ua/training/4523> (дата звернення: 20.05.2025).

**Пахомова Наталія Георгіївна
Цимбал Едуарда Анатоліївна**

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Цифровізація сучасного суспільства є ключовим чинником трансформації освітньої сфери, що, в свою чергу, впливає на всі рівні та форми навчання, включаючи спеціальну освіту. Одним із найбільш актуальних викликів у цьому контексті є необхідність якісного професійного розвитку педагогів, які працюють із дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату (ПОРА), з урахуванням нових цифрових реалій.

Освітній процес дітей з ПОРА має низку специфічних потреб, пов'язаних із моторними, сенсорними, комунікативними та когнітивними труднощами. Саме тому адаптація змісту, форм і методів навчання до індивідуальних особливостей таких учнів потребує особливої уваги та нових підходів. Цифрові технології в цьому контексті розглядаються не лише як допоміжний засіб, а як невід'ємна складова педагогічної стратегії.

Завдяки ІКТ стає можливим створення спеціальних цифрових середовищ, які сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвиткової роботи.

Наприклад, програми віртуальної та доповненої реальності можуть використовуватись для розвитку просторового мислення, навичок орієнтації, моторної координації. Різноманітні електронні тренажери допомагають формувати дрібну моторику, зорово-рухову координацію, підготовку руки до письма тощо. У цифровому контексті акценти у спеціальній освіті зміщуються з традиційної моделі навчання до інклюзивної, орієнтованої на потреби кожного здобувача освіти. Це означає перехід від універсальних методів викладання до персоналізованих цифрових рішень. В умовах дистанційного та змішаного навчання, зумовлених пандемією COVID-19, а також сучасними тенденціями в освіті, виникла нагальна потреба у використанні платформ, сервісів та інструментів, адаптованих до потреб дітей з ООП, зокрема – з ПОРА.

До таких засобів належать:

- екранні клавіатури та голосові помічники (наприклад, SpeechTexter, Voice Access), які надають змогу дітям із тяжкими руховими порушеннями взаємодіяти з комп'ютером без фізичного введення даних;
- адаптивні освітні платформи, зокрема ClassDojo, Google Classroom, Moodle, що дозволяють створювати індивідуальні завдання, вести електронні портфоліо, організовувати відеозустрічі та моніторинг навчальних досягнень;
- програми доповненої реальності (AR), які допомагають моделювати життєві ситуації, розвивати моторику, просторове мислення, зорову пам'ять.

Однією з особливостей цифрового середовища в спеціальній освіті є можливість подачі матеріалу у мультимодальному форматі — текст, аудіо, відео, інтерактивні завдання, анімації, які можуть бути адаптовані під когнітивні можливості кожної дитини. Такий підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищує мотивацію до навчання, особливо у дітей з руховими порушеннями, які нерідко мають супутні труднощі у мовленні, зосередженні уваги, контролі емоцій.

Установлення цифрової інклюзивності також вимагає підвищення цифрової компетентності не лише педагогів, а й батьків, які часто виступають співучасниками навчального процесу. Саме тому педагог має володіти навичками тьюторського супроводу в цифровому середовищі, вміти організовувати консультативну підтримку родини, використовувати цифрові ресурси для формування партнерської моделі взаємодії «дитина – педагог – родина».

Сучасна практика показує, що цифрові інструменти в умовах спеціальної освіти не просто замінюють традиційні засоби, а створюють якісно нові можливості для розвитку дитини з особливими потребами. Зокрема, в умовах обмеженої мобільності діти з ПОРА можуть брати участь у віртуальних екскурсіях, онлайн-проектах, міжрегіональних творчих конкурсах, що сприяє розширенню їхнього освітнього та соціального досвіду.

Отже, цифровий контекст у спеціальній освіті — це не лише питання впровадження нових технологій, а глибокий педагогічний і соціальний зсув,

який вимагає нової філософії взаємодії, нових компетенцій педагогів і адміністрацій закладів освіти, а також системного інституційного забезпечення.

Професійний розвиток сучасного корекційного педагога у цифрову епоху включає формування нової педагогічної культури – культури гнучкого мислення, адаптивності, цифрової грамотності, емоційного інтелекту та вміння комунікувати у цифровому середовищі. Необхідним є також розуміння принципів побудови інклюзивного цифрового простору, доступного для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від їх фізичних можливостей.

Зокрема, педагоги мають опановувати принципи універсального дизайну навчання (UDL), який орієнтується на забезпечення рівного доступу до знань через багатоканальні засоби подання матеріалу, різноманітні форми активності та індивідуалізовану підтримку. Саме цифрові технології дозволяють ефективно реалізовувати ці принципи – за допомогою відеоуроків, аудіозаписів, візуальних схем, ігор, симуляцій, інтерактивних презентацій тощо.

Сучасна модель професійного розвитку корекційного педагога включає кілька ключових компонентів, які допомагають йому ефективно працювати з учнями та постійно вдосконалювати свої навички.

По-перше, аналітичний аспект передбачає, що педагог має уважно вивчати потреби своїх учнів. Це означає, що він повинен розуміти, які труднощі та виклики стоять перед кожним учнем, а також усвідомлювати свої власні професійні потреби. Це може включати в себе самоаналіз, обговорення з колегами та участь у професійних спільнотах, щоб зрозуміти, які навички та знання потрібно розвивати.

По-друге, технологічний компонент акцентує увагу на важливості оволодіння сучасними цифровими інструментами. У світі, де технології швидко розвиваються, педагог має бути в курсі нових платформ і сервісів, які можуть допомогти в навчанні. Це може включати в себе використання онлайн-ресурсів, програм для створення навчальних матеріалів, а також платформ для дистанційного навчання.

Третій аспект – методичний – стосується розробки індивідуалізованих педагогічних стратегій. Педагог має вміти адаптувати свої методи навчання до потреб кожного учня, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Це може включати створення персоналізованих навчальних планів, які враховують особливості розвитку та навчання кожного учня.

Четвертий компонент – дослідницький – передбачає впровадження нових педагогічних інновацій у практику. Педагог має бути відкритим до нових ідей і готовим експериментувати з новими методами навчання. Важливо також оцінювати ефективність цих інновацій, щоб зрозуміти, що працює, а що ні, і вносити відповідні корективи.

Останній, але не менш важливий аспект – рефлексивний. Педагог повинен осмислювати результати своєї діяльності, аналізувати, що вдалося, а що потребує покращення. Це допомагає визначити напрямки для подальшого професійного розвитку та вдосконалення.

Крім того, важливо, щоб педагог умів будувати свою «траєкторію професійного зростання» у цифровому середовищі. Це означає, що він має вміти обирати найбільш релевантні онлайн-курси, вебінари, майстер-класи, фахові форуми та професійні спільноти, які допоможуть йому розвиватися. Вміння знаходити та використовувати ці ресурси є важливим для підтримки актуальності своїх знань і навичок у швидко змінюваному світі освіти.

Ефективне впровадження цифрових рішень у систему супроводу дітей з ПОРА можливе лише за умови підтримки з боку закладу освіти, зокрема:

- наявності технічного забезпечення;
- методичного супроводу;
- адміністрування цифрових сервісів;
- гнучкого планування занять з урахуванням можливостей дітей;
- створення міждисциплінарних команд (учитель-дефектолог, психолог, реабілітолог, логопед, ІТ-фахівець).

Досвід окремих освітніх установ України показує, що впровадження програм комплексного психолого-педагогічного супроводу із застосуванням цифрових технологій суттєво підвищує не лише мотивацію дітей до навчання, але й якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.

Попри переваги цифровізації, важливо враховувати і потенційні ризики:

- перевантаження цифровим контентом;
- втрата емоційного контакту у віртуальній взаємодії;
- небезпека цифрової ізоляції дитини;
- залежність від технологій;
- ризики витоку особистих даних.

Педагог має дотримуватись принципів цифрової етики: захисту персональних даних, дотримання авторських прав, коректного онлайн-спілкування, збереження психічного благополуччя дітей у процесі взаємодії з цифровим середовищем.

Подальший розвиток цифрових практик у корекційній освіті пов'язаний із:

- створенням спеціалізованих платформ для навчання дітей з інвалідністю;
- розвитком адаптивних освітніх систем на базі штучного інтелекту;
- впровадженням віртуальних і доповнених реальностей у навчання;
- поглибленням співпраці між університетами, ІРЦ та школами;
- підготовкою нової генерації педагогів з високим рівнем цифрової грамотності.

Список використаних джерел

1. Габрусев В., Чорний В. Електронний навчальний комплекс «Основи інформатики». *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2008. №8. С. 17–21.
2. Кононець Н. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
3. Соловійова Н. Використання цифрових технологій у корекційній роботі з дітьми з ООП. *Освітній простір України*. 2021. №2. С. 45–50.

4. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку цифрової компетентності педагогів. 2023.
5. Цимбал Е. Цифровізація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми спеціальної освіти*. 2022. №1. С. 31–36.

Писаренко Іван Васильович
Кононець Наталія Василівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сучасна система освіти перебуває в стані динамічних змін, зумовлених цифровою трансформацією суспільства. Цей процес торкається не лише технічного оновлення освітнього середовища, а й змін у змісті, формах і методах навчання, що висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагог, який вступає у професію в умовах цифрової епохи, має володіти не лише ґрунтовними фаховими знаннями, а й бути здатним до гнучкого реагування на виклики часу, до креативної діяльності, критичного мислення, цифрової грамотності, ефективної комунікації та готовності до безперервного професійного саморозвитку.

У цьому контексті формування професійної майстерності майбутнього вчителя набуває особливої актуальності, оскільки саме вона виступає основою високого рівня педагогічної діяльності, здатної відповідати викликам цифрової трансформації освіти. Професійна майстерність у цифрову добу має нові смисли: вона поєднує в собі класичні педагогічні цінності (гуманізм, дидактичну компетентність, етичну зрілість) із вмінням ефективно використовувати цифрові інструменти та технології в навчальному процесі. Водночас сучасна цифрова освіта ставить майбутнього вчителя у ситуацію необхідності освоєння нових ролей: він уже не лише передавач знань, а й модератор, тьютор, фасилітатор навчання. Ці ролі передбачають не тільки технічну, а насамперед методичну й особистісну готовність до роботи в умовах цифрового середовища, яке постійно оновлюється.

Особливе значення в цьому процесі має суб'єктно-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом у закладах вищої педагогічної освіти. Саме партнерські стосунки, побудовані на довірі, взаємоповазі та співпраці, створюють сприятливе середовище для розвитку особистості майбутнього вчителя й формування його професійної ідентичності. Умови цифрової трансформації лише підсилюють потребу в такій взаємодії, адже вчитель нового покоління має не лише вміти працювати з цифровими ресурсами, а й розуміти, як ефективно навчати з їх допомогою. З огляду на це, дослідження особливостей формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах цифрових трансформацій є важливим як у теоретичному, так і в практичному вимірах. Воно дозволяє осмислити нові підходи до професійної підготовки педагогів і

визначити шляхи її модернізації відповідно до вимог сучасної освітньої політики та суспільного розвитку.

Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах цифрових трансформацій базується на комплексі теоретичних і методологічних підходів, що забезпечують системне осмислення освітнього процесу та його сучасних викликів. Серед них особливо важливими є компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та цифровий підходи.

Структура професійної майстерності майбутнього вчителя охоплює кілька ключових компонентів. Перш за все це педагогічна культура, яка включає гуманістичні цінності, моральні принципи та етичні стандарти педагогічної діяльності. Другим компонентом є методична компетентність, що забезпечує володіння сучасними методами, технологіями та формами організації навчання (Зязюн, Крамущенко, Кривonos, 1997). Важливе місце займають комунікаційні навички, що сприяють ефективній взаємодії з учнями, колегами та батьками. Крім того, креативність і здатність до інновацій є необхідними якостями педагога нового покоління. І, звичайно, цифрова грамотність стає одним із базових елементів професійної майстерності, що забезпечує ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (Кононець, 2025).

Професійна майстерність тісно пов'язана з якістю освітнього процесу, оскільки саме високий рівень компетентності педагога визначає рівень засвоєння знань і розвиток особистості учня (Габрусев, Чорний, 2008). Таким чином, розвиток професійної майстерності є одним із ключових чинників успішної реалізації сучасних освітніх стратегій і підходів.

Цифрова трансформація освіти — це системні зміни, які охоплюють усі аспекти навчально-виховного процесу завдяки впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та цифрових ресурсів. Вона суттєво впливає на зміст, методи та організацію навчання, що ставить нові вимоги до ролі й компетентностей сучасного педагога.

Одним із ключових викликів цифрової епохи є інформаційне перевантаження, що ускладнює відбір якісного освітнього контенту та вимагає від учителя навичок критичного мислення та інформаційної гігієни. Крім того, цифровий розрив між різними групами учасників освітнього процесу створює нерівність у доступі до якісних цифрових ресурсів. Дистанційне навчання, становлення якого відбулось під час пандемії COVID-19, виявило проблеми соціальної ізоляції та зниження мотивації учнів.

Водночас цифрові трансформації відкривають нові можливості для педагогів. Завдяки доступу до глобальних освітніх ресурсів та платформ, вчитель може оновлювати свої знання та застосовувати інноваційні методики навчання. Онлайн-комунікація, інтерактивні цифрові інструменти, системи управління навчанням (LMS) сприяють персоналізації навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів та підвищенню ефективності освітнього процесу. Цифрові зміни сприяють формуванню нової педагогічної ідентичності, в якій

учитель виступає не лише як носій знань, а й як модератор, фасилітатор, ментор, здатний гнучко адаптуватися до змін і підтримувати учнів у процесі навчання.

Ключовими аспектами формування майстерності є розвиток цифрової компетентності, критичного мислення, здатності до саморефлексії та творчого підходу до педагогічної діяльності. Водночас необхідним є підвищення комунікативної компетентності, що сприяє ефективній взаємодії з учнями, колегами та батьками в цифровому просторі (Кононец, Іщенко, Большая, 2025).

Цифрові технології створюють нові платформи для комунікації і співпраці, зокрема через онлайн-форуми, відеоконференції, інтерактивні навчальні середовища, що дозволяє будувати партнерські стосунки навіть у дистанційному форматі. Важливо, що партнерство стимулює безперервний розвиток як вчителя, так і учня, формуючи культуру професійного самовдосконалення. У сучасних умовах цифрових трансформацій освіти значну роль відіграють освітні інновації, які стають каталізатором змін у професійному розвитку педагога. Інноваційні технології, зокрема цифрові платформи, віртуальна і доповнена реальність, штучний інтелект, активно впроваджуються у навчальний процес і створюють нові можливості для підвищення якості освіти (Kononets, Baliuk, Khudolii, 2022).

Варто наголосити на 3 ключових напрямках формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах цифрових трансформацій (рис. 1):



Рис. 1. Напрями формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах цифрових трансформацій

1. Цифрова педагогічна компетентність та педагогіка партнерства

Оволодіння майбутніми вчителями цифровими інструментами та платформами, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу в умовах змішаного та дистанційного навчання. Це включає вміння проєктувати

електронні освітні ресурси, здійснювати цифрову комунікацію, інтегрувати сучасні освітні технології, а також забезпечувати академічну доброчесність у цифровому середовищі та налагоджувати партнерські стосунки.

2. Гнучкість і адаптивність до цифрових змін

Розвиток здатності до швидкої адаптації в умовах постійного оновлення цифрових засобів навчання, алгоритмів оцінювання, цифрової безпеки та вимог до цифрової грамотності. Майбутній вчитель має бути готовим до самонавчання, критичного оцінювання нових технологій та застосування їх у педагогічній практиці відповідно до потреб учнів і цілей навчання.

3. Цифрова рефлексія та культура самовдосконалення

Формування навичок самопостереження, самоаналізу та критичного осмислення власної діяльності в цифровому середовищі. Це передбачає ведення електронного портфоліо, участь у професійних онлайн-спільнотах, використання цифрових аналітичних інструментів для моніторингу результатів навчання, а також системне оновлення професійних знань шляхом участі в вебінарах, онлайн-курсах і цифрових педагогічних хакатонах.

Підсумовуючи все вищесказане, важливо зазначити, що формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах цифрових трансформацій є складним і багатогранним процесом, який потребує інтеграції традиційних педагогічних цінностей з інноваційними цифровими підходами. Сучасний педагог має володіти не лише глибокими знаннями і методичною компетентністю, а й бути готовим до постійного самовдосконалення, адаптації до швидких змін освітнього середовища та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо важливим є партнерство між викладачем і студентом, яке створює сприятливі умови для розвитку професійної майстерності через активну взаємодію, підтримку і спільну творчість. Освітні інновації та орієнтири професійного розвитку стають каталізаторами змін і відкривають нові можливості для підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Таким чином, ефективне формування професійної майстерності майбутніх учителів в умовах цифрових трансформацій вимагає комплексного підходу, який поєднує гуманістичні цінності педагогіки з технологічними новаціями, забезпечуючи готовність педагогів до викликів сучасності та створення інноваційного освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Кононец Н., Іщенко І., Большая О. Дидактична ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності викладача у контексті адаптації до змін. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика» Серія «Педагогіка»*. Випуск 20 (39), 2025. DOI [https://doi.org/10.33296/2707-0255-20\(39\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-09), <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/741/626>

2. Кононец Н. Дидактична система реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 245-281.

3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
4. Kononets N.V., Baliuk V.O., Khudolii I.I. Creating a virtual learning environment for the formation of digital competence of future professionals in the information activities of the enterprise. *Scientific Collection «InterConf»*, (135): with the Proceedings of the 13st International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century» (December 6-8, 2022; Ottawa, Canada) by the SPC «InterConf». Methuen Publishing House, 2022. P. 98-105.

Пінтійська Анастасія Олегівна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Ключовим завданням інклюзивної освіти є забезпечення рівних можливостей для кожного учня отримати якісну освіту. У цьому контексті надзвичайно важливо створювати сприятливе та адаптоване навчальне середовище, яке враховує потреби дитини, сприяє реалізації її потенціалу та соціальній інтеграції. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) стають важливим інструментом педагогічного впливу та підтримки в освітньому процесі (Конопацька, 2023).

У XXI столітті цифровізація освіти — це не просто тенденція, а необхідність. Особливо актуальним це питання є в інклюзивному середовищі, де педагог має адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб учнів з особливостями розвитку. ІКТ дозволяють зробити цей процес більш ефективним, гнучким і варіативним, підвищуючи загальну доступність освіти (Ляшенко, 2021).

Використання ІКТ у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) має багато переваг. По-перше, це сприяє персоналізації навчання: дитина може працювати у власному темпі, отримувати індивідуальні завдання та за потреби повторювати матеріал. По-друге, цифрові інструменти стимулюють розвиток когнітивних і мовленнєвих навичок, використовуючи ігрові платформи, аудіовізуальні матеріали та адаптовані навчальні програми, які сприяють покращенню уваги, пам'яті, логічного мислення та мовлення. По-третє, ІКТ допомагають подолати бар'єри у комунікації та соціалізації (Конопацька, 2023).

Наприклад, використання мобільних додатків, таких як *Speech Blubs*, *VocaBeans*, *LetMeTalk*, дозволяє дітям з мовленнєвими порушеннями тренувати артикуляцію, розширювати словниковий запас та покращувати дихання у формі гри. Вони особливо корисні для дітей з розладами аутистичного спектра або серйозними проблемами з мовленням (*Speech Blubs*, <https://speechblubs.com>).

Іншим прикладом цифрових ресурсів є інтерактивні освітні платформи *LearningApps*, *Padlet*, *ClassDojo*, які можна використовувати як для фронтальної роботи, так і для індивідуальної корекційної підтримки. Учитель може створювати вправи, що відповідають рівню розвитку кожної дитини, та

отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу (LearningApps, <https://learningapps.org>).

Використання інтерактивних дощок, сенсорних екранів, документ-камер, а також програм для озвучення тексту чи трансформування його в зображення є поширеними засобами доступності. Такі інструменти допомагають реалізувати принцип універсального дизайну навчання, який передбачає проектування освітнього середовища з урахуванням потреб найширшого кола користувачів з самого початку (Кононець, 2012).

Однак варто зазначити, що впровадження ІКТ само по собі не гарантує якість інклюзивного навчання. Ключову роль відіграє педагогічна майстерність учителя — його здатність обирати відповідні цифрові засоби, комбінувати їх із традиційними методами, враховуючи особливості конкретних учнів. Майбутній учитель має бути не лише технічно грамотним, а й методично підготовленим до інтеграції ІКТ у навчальний процес (Конопацька, 2023).

Здобувачі спеціальної освіти повинні набувати компетентностей у сфері цифрової дидактики ще під час навчання в університеті. Варто впроваджувати курси цифрової педагогіки та тренінги з використання програм і онлайн-сервісів для дітей з ООП. Така підготовка дозволить майбутньому фахівцеві бути гнучким, творчим і компетентним у роботі в інклюзивному середовищі (Ляшенко, 2021).

Отже, інформаційно-комунікаційні технології у поєднанні з педагогічною майстерністю є потужним засобом створення ефективного та доступного навчального простору. Їх використання сприяє реалізації права кожної дитини на якісну освіту з урахуванням її особливостей, потреб і можливостей (Конопацька, 2023).

Список використаних джерел

1. Конопацька А. М. Цифрові технології у спеціальній освіті: можливості та ризики. *Освіта особливої дитини*. 2023. № 1. С. 35–39.
2. Ляшенко О. І. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. *Педагогічна думка*. 2021. № 2. С. 10–15.
3. Speech Blubs. URL: <https://speechblubs.com>
4. LearningApps. URL: <https://learningapps.org>
5. Кононець Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.

Подкур Ірина Анатоліївна

ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ ІА ЦИФРОВОЇ ДИДАКТИКИ

Сучасна система освіти переживає значні зміни під впливом цифрових технологій. Це торкається не лише інструментів навчання, але й самої педагогіки, зокрема дидактики — науки про навчання та його організацію. У цьому контексті важливо порівняти традиційну та цифрову дидактику, виявити їхні переваги, недоліки та перспективи розвитку.

Традиційна дидактика ґрунтується на класичних принципах педагогіки: навчання в аудиторіях, використання друкованих матеріалів, усне пояснення матеріалу, контроль знань через письмові або усні опитування. Основними особливостями є:

- ✓ Роль викладача як основного джерела знань.
- ✓ Фронтальна форма навчання, де домінує монологічний стиль.
- ✓ Лінійна структура навчання: від простого до складного, з чіткою послідовністю матеріалу.
- ✓ Фіксований темп навчання, орієнтований на середнього здобувача освіти.
- ✓ Обмежене використання технологій, акцент на особистому спілкуванні.

Цифрова дидактика виникла як відповідь на розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та потреби сучасних здобувачів освіти. Вона передбачає:

- Інтерактивність навчання: використання електронних платформ, віртуальних класів, відеолекцій, інтерактивних вправ.
- Персоналізація: можливість адаптувати навчальні матеріали під рівень кожного здобувача освіти.
- Гнучкість навчання: доступ до матеріалів у будь-який час і з будь-якого місця.
- Мультимедійність: застосування відео, аудіо, анімацій для кращого засвоєння матеріалу.
- Аналітика та автоматизація контролю знань: використання тестів, систем управління навчанням (LMS), аналітичних інструментів.

Порівняльні характеристики відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння традиційної та цифрової дидактики

Критерій	Традиційна дидактика	Цифрова дидактика
Роль викладача	Основне джерело знань	Наставник, фасилітатор
Засоби навчання	Друковані матеріали, дошка	Цифрові платформи, мультимедіа
Організація навчання	Аудиторні заняття	Змішане та дистанційне навчання
Темп навчання	Фіксований	Індивідуальний, гнучкий
Спосіб контролю знань	Усний/письмовий контроль	Автоматизовані тести
Зворотний зв'язок	Повільний	Миттєвий
Доступ до матеріалів	Обмежений	Цілодобовий
Соціальна взаємодія	Безпосередня	Віртуальна, комбінована

Переваги традиційної дидактики:

- ✓ Живе спілкування.
- ✓ Можливість швидко реагувати на труднощі здобувачів освіти.
- ✓ Сформована система оцінювання.

Недоліки традиційної дидактики:

- ✓ Обмеження у часі та просторі.
- ✓ Стандартний підхід до всіх здобувачів освіти.
- ✓ Мала інтерактивність.

Переваги цифрової дидактики:

- ✓ Гнучкість та доступність.
- ✓ Адаптація до потреб кожного здобувача освіти.
- ✓ Багатство мультимедійного контенту.

Недоліки цифрової дидактики:

- ✓ Ризик цифрового розриву (нестача технічних засобів).
- ✓ Зниження мотивації та самодисципліни здобувачів освіти.
- ✓ Брак живого спілкування.

На сьогодні оптимальним підходом є інтеграція традиційної та цифрової дидактики, що дозволяє:

- ✓ Поєднати переваги живого спілкування та технологічних інструментів.
- ✓ Задовольнити потреби різних груп здобувачів освіти.
- ✓ Створити більш гнучке та ефективне навчальне середовище.

Традиційна та цифрова дидактика мають свої унікальні риси, переваги та обмеження. У майбутньому найбільш ефективною буде модель змішаного навчання, яка використовує як традиційні методи, так і цифрові інструменти. Такий підхід дозволить забезпечити гнучкість, доступність та індивідуалізацію освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко, О. Г., Литвиненко, С. І. Цифрова дидактика: концепції, моделі, інструменти. – К. : НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2021. 182 с.
2. Пехота, О. М. Дидактика: підручник. К. : Видавничий дім «Слово», 2017. 240 с.
3. Освітній процес у цифровому середовищі: методичні рекомендації / за ред. В. В. Романенка. К. : Наукова думка, 2020. 128 с.

Полупан Сергій Миколайович

ДОСВІД РОБОТИ У СФЕРІ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ

Дистанційна організація освітнього процесу має певні особливості. Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів освіти на різних етапах освітнього процесу і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Переваги дистанційного навчання:

- актуальність;
- інтерактивність
- гнучкість;
- створення єдиного освітнього середовища;

- можливість одночасного використання великого обсягу навчальних матеріалів.

Контроль знань є обов'язковим елементом процесу пізнання в умовах дистанційного навчання. І тут на допомогу приходить **комп'ютерне тестування**. (КТ). КТ має велику перевагу, оскільки без особливих витрат часу дозволяє опитати всіх студентів за всіма розділами навчального курсу. Складання тестів – непростий процес, який потребує певного рівня професіоналізму і досвіду навчально-методичної роботи викладача. Багато чинників необхідно врахувати під час складання тестових завдань. Перш за все, необхідно визначити межі предметної області і розбити її на розділи, які в свою чергу розбиваються на підрозділи, та визначити найбільш важливі поняття в підрозділах, знання яких забезпечує засвоєння дисципліни в цілому. У освітньому процесі доцільно застосовувати такі типи тестів, які за принципом побудови тестових запитань можна віднести до відкритої чи закритої форми. До тестів відкритої форми слід віднести такі, в яких передбачені вільні відповіді. Тести закритої форми мають запропоновані відповіді, з яких обирають одну або кілька правильних.

Для об'єктивної діагностики знань необхідно конструювати тести з урахуванням таких рекомендацій:

- запитання мають формулюватися стисло, чітко, просто, трактуватися однозначно і легко оцінюватися у балах;
- у разі відкритої форми тесту відповіді можуть бути обмежені кількістю слів;
- якщо у відповідях необхідно провести обчислення, вони мають бути не дуже складними;
- якщо відповідь потребує введення формули, то в запитання включають вихідні дані з відомими або загальноприйнятими позначеннями;

– запропоновані відповіді на питання можуть мати елементи підказки

Комп'ютерне тестування має і свої недоліки. Одним із недоліків є необхідність мінімальних навичок роботи із системою тестування. Цей недолік не є суттєвим і його можна усунути шляхом проведення пробного тестування, під час якого студенти знайомляться із системою, а також мають можливість адаптуватися до нових незвичних умов під час підсумкового контролю.

Таким чином, спираючись на досвід організації підсумкового контролю у формі комп'ютерного тестування з автомеханічних дисциплін, можна засвідчити, що тестовий контроль підвищує якість знань студентів. При розробці тестових завдань зростає рівень навчальної і методичної роботи викладача, вдосконалюються його комп'ютерні можливості.

Список використаних джерел

1. Майоров А. Н. Теорія і практика створення тестів для системи освіти. Львів, 2001. 296 с.
2. Тестові завдання в системі самопідготовки і дистанційного навчання студентів навчальний посібник / М. Я. Берещук, В. О. Ткачов, М. В. Новожилова; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 115 с.

Радько Ярослав Олегович

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням ролі інформаційних технологій, що суттєво трансформує освітнє середовище та впливає на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. У контексті цифровізації та інформатизації освіти однією з провідних компетентностей фахівця професійної освіти стає цифрова компетентність, яка визначає його рівень готовності до ефективної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Сучасний педагог має володіти медіаграмотністю, умінням критично оцінювати інформаційні джерела, базовими знаннями з інформаційної безпеки, вміти користуватися сучасними технічними засобами, навичками роботи з цифровими технологіями та засобами штучного інтелекту.

На думку фахівців, «цифрова компетентність є інтегрованою здатністю особистості, до складу якої входять знання, уміння, досвід, цінності та ставлення, яка займає ключове місце в системі професійних та загальних компетентностей і є основою для професійного становлення в будь-якій галузі діяльності сучасного фахівця» (Алексеева, 2023).

Значення цифрової компетентності майбутнього фахівця визначає ряд нормативно правових актів, зокрема: Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», «Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки», «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки» тощо. Саме у Стратегії відзначено, що на сьогодні система вищої освіти здатна адаптуватися до переходу на дистанційні інноваційні технології навчання за необхідності, але обмежені можливості матеріально-технічної бази деяких закладів освіти та незадовільний рівень цифрової компетентності наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників не змогли забезпечити якісний освітній процес в умовах дистанційного навчання (Стратегія, 2022). Тому на державному рівні вкотре постає питання якісного забезпечення формування цифрових компетентностей фахівців різних галузей.

Для вирішення проблеми розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 167-р було схвалено «Концепцію розвитку цифрових компетентностей». Означено, що відсутність концептуальних засад формування державної політики у сфері розвитку цифрових навичок та цифрових компетентностей у дійсних та майбутніх фахівців не дозволяє забезпечити відповідний рівень розвитку сфер суспільного та економічного життя відповідно до сучасних вимог та глобальної цифровізації. Формування і розвиток цифрових

навичок та компетентностей, за Концепцією, здійснюється шляхом здобуття особою цифрової освіти з використанням інформаційних ресурсів, нових освітніх технологій та цифрових освітніх ресурсів, спрямованих на підвищення рівня цифрових навичок та компетентностей, забезпечення безперервного розвитку професійних цифрових компетентностей для фахівців в системі підвищення кваліфікації різних галузей діяльності, створення Єдиного державного веб-порталу цифрової освіти, розроблення заходів щодо впровадження цифрових засобів доведення інформації. (Концепція, 2021).

У контексті формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців професійної освіти, одним із ефективних рішень є інтеграція цифрових технологій у навчальний процес. Це сприятиме підвищенню якості та ефективності освітнього процесу за рахунок можливостей сучасних цифрових технологій, розширенню та поглибленню міжпредметних зв'язків, інформаційно-методичної підтримки викладачів і здобувачів освіти, можливостей комунікації та співпраці на основі цифрових пристроїв (Ковальчук, Сорока, 2022).

Чинне місце у формуванні цифрової компетентності майбутнього фахівця професійної освіти займає й виростання проєктних технологій у навчальному процесі, оскільки ключовою метою створення та реалізації проєкту є розширення можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній освіті, розвиток цифрових компетентностей, індивідуалізація дидактичного процесу, реалізація принципу командної роботи (Радкевич, Бородієнко, Пуховська та ін., 2020).

Важливу роль відіграє й модульно-компетентнісний підхід, що ґрунтується на особистісно орієнтованій концепції освіти, яка відповідно спрямовує зміни у структурі стандартів, їх узгодження із професійними стандартами, орієнтацією на формування ключових та професійних компетентностей, зміни у змісті навчальних планів і програм тощо (Огієнко, 2013). Підхід дозволяє забезпечити поетапне формування цифрової грамотності відповідно до структури освітньої програми.

Ще одним методом, який дозволяє майбутнім фахівцям набути навичок цифрової компетентності є використання дистанційних технологій навчання та організація навчання у змішаному форматі. Поєднання різних педагогічних практик очного та онлайн-навчання дає змогу удосконалювати вміння роботи з сучасними технологіями, зокрема електронними навчальними платформами (Google Classroom, Moodle, Zoom, Microsoft Teams), розширює можливості використання цифрових інструментів у реальних чи змодельованих професійних ситуаціях, сприяє розвитку медіа грамотності, цифрової безпеки та цифрової комунікації. Проходження онлайн-курсів на освітніх платформах (Prometheus, Coursera, тощо) спонукає студентів до вдосконалення цифрових компетентностей у вигляді неформальної освіти (Постригач Н., 2022).

Отже, цифровізація освіти, яка у сучасних умовах докорінно змінила традиційну систему освіти, вимагає від майбутнього фахівця професійної освіти

бути готовим до викликів сьогодення та опановувати наявні сучасні технології, відповідати вимогам часу й безперервно професійно зростати. Тому одним із ключових завдань підготовки майбутніх педагогів професійної освіти є формування компетентності роботи в умовах цифровізації, тобто цифрової компетентності.

На державному рівні вектори цифрової трансформації освіти в Україні окреслено у ряді нормативно-правових актів, стратегіях, концепціях та законах, що регулюють освітню діяльність. Але не зважаючи на визначені пріоритети розвитку, виокремлено ряд недоліків, що суттєво перешкоджають якісній підготовці фахівців різних галузей, зокрема й формуванню цифрової компетентності. До них можна віднести обмежену матеріально-технічну базу закладів світи, недостатній рівень цифрових навичок педагогів і потреба у якісному методичному супроводі процесу інформатизації та цифровізації освіти.

Наявні дослідження з означеної проблеми дозволяють виокремити ряд ефективних методів формування цифрової компетентності, серед яких особливо актуальними є: впровадження цифрових технологій у навчальний процес, використання проєктно-орієнтованих та модульно-компетентнісних підходів, застосування технологій дистанційного та змішаного навчання. Активне впровадження даних методик дозволяє формувати ключові цифрові навички, розвивати критичне мислення, медіа грамотність та індивідуалізувати освітній процес.

Формування у майбутніх фахівців професійної освіти високого рівня цифрової компетентності передбачає комплексний та системний підхід, що враховує нормативно-правову базу, відповідає вимогам інформаційного суспільства та створює умови навчання, адаптованих до сучасних реалій.

Список використаних джерел

1. Алексеева, С.В. Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023, Вип. 10 (28). С. 45-55.
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22 лютого 2022 р. №286-р.
3. Концепція розвитку цифрових компетентностей, схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. №167-р.
4. Ковальчук В.І., Сорока В.В. Застосування інноваційних цифрових технологій у підготовці педагогів для сфери професійної освіти. *Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія* / відповідальні редактори Барановська Л.В. (Київ, Україна), Морська Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква. 2022. С.238-249.
5. Проектна діяльність у системі професійної (професійно-технічної) освіти: практичний посібник / В. О. Радкевич, О. В. Бородієнко, Л. П. Пуховська, О. А. Самойленко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк. – Житомир. 2020. 236 с.
6. Огієнко О. Модульно-компетентнісний підхід у професійній освіті: європейський вимір. *Польсько-український щорічник. Професійна освіта: Педагогіка і психологія*. Ченстохова–Київ. 2013, С. 179-188.
7. Постригач Н. О. Переваги використання змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Освіта України в умовах воєнного стану:*

Ремига Анастасія

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Освітня система України стрімко змінюється під впливом цифрового розвитку, глобалізаційних процесів та викликів воєнного часу. Потреба у переосмисленні педагогічної підготовки набуває особливої актуальності, оскільки саме вчитель виступає головною фігурою у формуванні суспільства знань. Одним з ключових понять нової освітньої парадигми є педагогічний потенціал – багатовимірне утворення, що поєднує фахову, методичну, етичну та цифрову компетентність педагога. В умовах цифрової трансформації його ефективне формування можливе лише за комплексного підходу, що інтегрує всі компоненти підготовки вчителя до нових освітніх реалій.

Педагогічний потенціал визначається як сукупність особистісних, інтелектуальних, морально-етичних і професійних якостей педагога, що дозволяють ефективно виконувати освітню функцію в умовах соціальних змін [1, с. 13]. У цифрову епоху це поняття значно розширюється і включає здатність працювати у віртуальному середовищі, адаптувати педагогічні методики до технологічних змін, використовувати цифрові ресурси для забезпечення інклюзивності та якості навчання. Окрім базової підготовки, педагогу потрібні нові знання щодо організації освітнього процесу у форматах змішаного, дистанційного та асинхронного навчання [2, с. 47].

Комплексний підхід у педагогічній освіті розглядається як поєднання змістового, процесуального та технологічного аспектів підготовки майбутніх учителів. Він базується на міждисциплінарності, модульності, інтеграції академічного та практичного компонентів, а також орієнтації на індивідуальні освітні траєкторії [1, с. 15]. Такий підхід дозволяє майбутньому вчителю оволодіти не лише знаннями з фаху, а й методами педагогічного проектування, сучасними цифровими технологіями та навичками емоційного інтелекту, що важливо в умовах стресогенних ситуацій. Особливої уваги потребує підготовка до роботи у віртуальних навчальних середовищах. Вони змінюють не лише спосіб подачі матеріалу, а й логіку навчального процесу: акценти зміщуються на самостійну роботу, комунікацію через цифрові канали, інтерактивні методики й гейміфікацію [3, с. 31].

Цифровізація освітнього простору стала каталізатором оновлення педагогічних підходів. Вчитель більше не є єдиним джерелом знань, натомість він перетворюється на фасилітатора, наставника й координатора освітньої діяльності. Така трансформація вимагає від педагогів нових компетентностей:

уміння працювати з великими масивами даних, організовувати безпечне цифрове середовище, застосовувати цифрову аналітику для формувального оцінювання тощо [1, с. 17].

Згідно з результатами досліджень, проведених в українських закладах вищої освіти, найефективнішою виявляється модель інтегрованого навчання, яка передбачає системне використання ІКТ, електронних освітніх платформ, мобільного навчання та віртуальних лабораторій у поєднанні з очною роботою [2, с. 49]. Одним із ключових елементів сучасного освітнього процесу стали віртуальні навчальні середовища, які забезпечують безперервність, доступність та інклюзивність освіти. Використання таких середовищ формує у вчителя новий тип професійного мислення, побудованого на гнучкості, технологічності, відкритості до змін [3, с. 33]. Формування навичок роботи з LMS (Learning Management Systems), сервісами комунікації, інтерактивними дошками та платформами для оцінювання має відбуватися не епізодично, а в рамках повноцінної стратегії цифрової підготовки педагогів. Успішне впровадження цифрових освітніх середовищ можливе лише за умови відповідної матеріально-технічної бази, підтримки на рівні адміністрацій ЗВО, методичної допомоги та залучення практико-орієнтованих інструментів. Таким чином, цифрова грамотність стає ключовим елементом педагогічного потенціалу XXI століття.

Комплексний підхід є необхідною умовою для формування педагогічного потенціалу в умовах цифрової трансформації освіти. Сучасний педагог повинен уміти навчати у змішаному та віртуальному форматах, володіти інструментами цифрового аналізу та бути провідником дитини у світі інформації. В умовах цифровізації освіти саме системний і комплексний підхід дозволяє забезпечити якість підготовки педагогів нового покоління.

Список використаних джерел

1. Соболева С.М., Різак Г.В., Гаврик В.Є. Інноваційні моделі наукових досліджень у закладах вищої освіти України в умовах цифрової трансформації. *Теорія та методика навчання*. 2023. №3. С. 12–25.
2. Коваль О.М. Підготовка майбутніх учителів інформатики до організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2023. №1. С. 45–58.
3. Гаврик В.Є., Соболева С.М. Педагогічні підходи до створення та впровадження віртуальних навчальних середовищ у процес шкільної освіти. *Науковий часопис*. 2023. №2. С. 30–40.

**Рзасва Айнур Гадір гизи
Нагорна Наталія Олександрівна**

ШВИДКА ЕКСПЕРТИЗА ДОСТУПНОСТІ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ (WAVE, ALLY) ЯК ОРІЄНТИР ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Швидка експертиза доступності цифрових ресурсів виступає одним із ключових індикаторів інклюзивного професійного становлення сучасного

педагога. У контексті масового переходу освітніх закладів на цифрові платформи, здатність операційно оцінювати доступність веб-сторінок і навчальних документів за допомогою інструментів WAVE і Ally стає невід'ємною складовою професійної грамотності викладача (Herres, 2023). Ці засоби дозволяють виявляти критичні помилки згідно зі стандартами WCAG 2.1 AA, що суттєво впливає на рівень інклюзивності навчальних матеріалів.

У контексті інклюзивного професійного становлення педагогів особливої уваги потребує здатність швидко виявляти та усувати бар'єри у доступності цифрових навчальних ресурсів. Для реалізації цієї мети використовуються спеціалізовані інструменти, такі як WAVE і Ally, які дозволяють провести швидку експертизу доступності веб-сторінок, документів і курсів, зосереджуючись на критичних порушеннях стандартів WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) і рекомендацій щодо інклюзивного дизайну (Herres, 2023). Відповідно до концепції Digital Accessibility Literacy, сформульованої Фісселером (2024), формування навичок швидкого аудиту доступності є неодмінною складовою підготовки фахівців – майбутніх педагогів, оскільки вони мають не лише створювати матеріали з урахуванням потреб аудиторії з інвалідністю, а й оперативно оцінювати вже наявні ресурси (Fisseler, 2024).

Зокрема, WAVE як плагін для браузерів аналізує сторінку в реальному часі: він підсвічує елементи з відсутнім атрибутом alt у зображеннях, некоректними заголовками, неправильно позначеними формами та контрастними порушеннями (Herres, 2023). Водночас Ally інтегрується безпосередньо у LMS-платформи (наприклад, Blackboard, Moodle, Canvas) і дозволяє перевіряти файли курсу (PDF, PowerPoint, Word) на предмет сумісності з екранними читалками, автоматично формуючи звіти з рекомендаціями щодо виправлення структурних і семантичних помилок (Quality Matters, 2020). Швидка експертиза за допомогою цих двох інструментів дає змогу педагогам оперативно оцінити урок чи курс: якщо WAVE виявляє відсутність заголовків у HTML-розмітці або невірну ієрархію заголовків, педагог може виправити їх до публікації; якщо Ally сигналізує про те, що PDF-документ позбавлений маркування заголовків або таблиць, викладач розуміє, що необхідно виконати рефакторинг контенту в редакторі Word перед завантаженням (Herres, 2023; Quality Matters, 2020).

Парадигма канонічного викладання цифрової доступності передбачає поетапну підготовку педагогічних кадрів: спочатку вони отримують базові знання технічних стандартів WCAG, розглядають інструменти автоматизованого моніторингу (WAVE, Ally), а потім долучаються до Community of Practice (CoP), де в умовах практичного наставництва опановують швидкі методики аудиту й корекції матеріалів (Parthasarathy & Joshi, 2023). Наприклад, у досвіді Parthasarathy і Joshi (2023) учасники програми, розділені на групи CoP та групи самостійного вивчення, за короткий термін оволоділи техніками швидкого аудиту: вони виконували «парні перевірки» веб-сторінок із застосуванням WAVE і аналізували звіти Ally для оцінювання презентаційних файлів. У

підсумку виявилось, що члени СоР демонстрували вищу впевненість у власних рішеннях і глибше розуміння причинно-наслідкових зв'язків між знайденими помилками та потребами користувачів з інвалідністю (Parthasarathy & Joshi, 2023).

У практичному професійному становленні педагога методика швидкої експертизи доступності включає такі етапи:

1. Первинне сканування за допомогою WAVE – виявлення базових порушень (відсутність alt-імен, неправильні заголовкові ієрархії, некоректні лейбли в полях форм, проблеми контрастності тексту та фону) (Herres, 2023).

2. Оцінка документів через Ally – перевірка структурних компонентів (заголовків, списків, таблиць) у PowerPoint, Word, PDF, виявлення семантичних помилок і формування автоматизованого звіту з рекомендаціями (Quality Matters, 2020).

3. Пріоритизація виявлених помилок – педагог навчається класифікувати помилки за трьома категоріями: критичні (неможливість користуватися контентом з екранним читалкою), середньої тяжкості (необхідність переписати частину тексту чи додати пояснення) та косметичні (рекомендації щодо покращення структури без перешкод доступу) (Herres, 2023).

4. Швидке втручання – виправлення помилок безпосередньо в LMS або CMS-платформі та повторний аудит у WAVE/Ally для підтвердження усунення порушень (Parthasarathy & Joshi, 2023).

У межах інклюзивного професійного становлення педагога це дозволяє швидко адаптувати навчальні курси: якщо виявлено, що мультимедійний ресурс не має субтитрів чи описів, викладач може відразу додати відповідні метадані; якщо текстовий документ не розбитий на розділи із семантичними заголовками, достатньо відкрити файл у Word і встановити належні стилі РМ → Н1/Н2/Н3 (Quality Matters, 2020). Таким чином у процесі безпосередньої практики формуються такі ключові складові педагогічної компетентності:

1. Технічна обізнаність – розуміння принципів WCAG та застосування WAVE/Ally (Herres, 2023; Quality Matters, 2020).

2. Аналітична компетентність – здатність аналізувати отримані звіти (кількість критичних порушень, час виконання, частота повторних виправлень) та ухвалювати рішення про пріоритизацію корекцій (Fisseler, 2024).

3. Організаційна компетентність – вміння планувати роботу над доступністю протягом усього життєвого циклу курсу, розподіляти час на аудит, виправлення й повторну верифікацію (Parthasarathy & Joshi, 2023).

4. Рефлексійна компетентність – здатність на основі результатів аудитів аналізувати власні методи створення контенту, формувати внутрішні рекомендації щодо поліпшення практик і ділитися досвідом із колегами в рамках СоР (Fisseler, 2024; Parthasarathy & Joshi, 2023).

У перспективі швидка експертиза доступності цифрових ресурсів із застосуванням WAVE і Ally стає не лише технікою, а й індикатором інклюзивного підходу до професійного розвитку педагога: методи

автоматизованого сканування та корекції доступності вбудовуються до щоденної практики, що забезпечує постійне вдосконалення як окремого викладача, так і навчального закладу в цілому.

Таким чином, методика швидкої експертизи доступності цифрових ресурсів за допомогою WAVE і Ally виступає комплексним орієнтиром інклюзивного професійного становлення педагога. Засвоєння етапів первинного аудиту веб-сторінок, перевірки документів, пріоритизації помилок та повторної верифікації формує технічну, аналітичну й рефлексійну компетентності. Викладачі, які опанували ці навички, здатні оперативно перетворювати навчальні матеріали на інклюзивні продукти, задовольняючи потреби учнів із різними формами інвалідності та забезпечуючи високий рівень доступності в цифровому освітньому середовищі

Список використаних джерел

1. Fisseler, B. Digital Accessibility Literacy: A Conceptual Framework for Training on Digital Accessibility. *arXiv:2410.11931 [cs.HC]*. 2024. 15 жовт. 20 с. URL: <https://arxiv.org/abs/2410.11931>
2. Herres, G. Quick Accessibility Audits: Equalize Digital. 2023. URL: <https://equalizedigital.com/quick-accessibility-audits-gen-herres>
3. Parthasarathy, P. D., Joshi, S. Teaching Digital Accessibility to Industry Professionals using the Community of Practice Framework: An Experience Report. *arXiv:2401.00449 [cs.HC]*. 2023. 31 груд. 12 с. URL: <https://arxiv.org/abs/2401.00449>
4. Quality Matters (QM). Course Design for Digital Accessibility: Best Practices and Tools. 2020. 24 с.

**Сакало Олександр Євгенійович
Степаненко Сергій Володимирович
Яковенко Лариса Іванівна**

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ В УНІВЕРСИТЕТІ: РИЗИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Однією із характерних ознак та особливостей сучасного суспільства, з точки зору розвитку науки, технологій та комунікацій, є використання штучного інтелекту (далі – ШІ). Саме ШІ активно змінює наше життя та стає однією з найважливіших технологій у світі. Згідно прогнозів ООН упродовж найближчих років чверть світового ВВП буде залежати від цифрових технологій.

ШІ поступово проникає в усі сфери нашого життя, у тому числі й в освіту. Багато науковців, аналітиків та фахівців у сфері ІТ вважають, що ці зміни невідворотні і немає сенсу чинити їм опір. Навпаки – слід якнайшвидше адаптуватися до цих процесів та спробувати знайти і активно використовувати переваги, які надає ШІ у процесі навчання. Водночас, необхідно чітко визначити, які ризики, виклики та навіть загрози несе активне використання ШІ в освіті, зокрема й у вищій школі.

Зауважимо, що застосування ШІ в освіті багато хто розуміє як використання «вчителів-роботів». Але це дещо відрізняється від реальності. ШІ

можна знайти у персоналізованих освітніх системах, інформаційному пошуку, чат-ботах, освітніх системах для дітей, інклюзивних освітніх системах, системах управління навчальним процесом, системах оцінки знань учнів, тощо. За допомогою таких систем можна як підвищити рівень знань учнів/студентів, так і знизити навантаження на викладачів. Однією з важливих вимог до організації сучасної освіти за допомогою ІІІ є досягнення високих результатів у короткий проміжок часу без витрат надмірних розумових та фізичних зусиль. Доведення до студентів конкретних теоретичних знань протягом певного періоду часу, формування навичок та компетенцій у певних видах діяльності.

Спробуємо визначити позитивні моменти використання ІІІ у навчальному процесі. Так, ІІІ здійснює революцію в освіті, роблячи її більш доступною для студентів з обмеженими можливостями. Наприклад, такі інструменти, як розпізнавання голосу, перетворення тексту на мову та переклад у реальному часі, полегшують роботу з такими студентами. Це особливо актуально для студентів із порушеннями зору, слуху чи когнітивних функцій. Крім того, ІІІ може допомогти глухим студентам, перетворюючи усні лекції в письмовий текст, або допомогти не носіям мови, забезпечивши переклад. Ці досягнення також дозволяють викладачам краще підтримувати студентів з різними потребами, тим самим сприяючи створенню середовища, в якому кожен може досягти успіху (2).

ІІІ може бути використаний в освіті для підвищення ефективності роботи всього університету. Він може підвищити успішність студентів, пропонуючи індивідуальні навчальні програми та цільові втручання. Крім того, завдяки постійному моніторингу та аналізу успішності студентів, ІІІ виявляє галузі, в яких учень може відчувати труднощі. Потім, використовуючи ці дані, він може запропонувати конкретні вправи чи ресурси усунення цих недоліків. Таким чином, платформи адаптивного навчання можуть регулювати рівень складності завдань, залежно від успішності в режимі реального часу. Крім того, інструменти з ІІІ забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, допомагаючи студентам вчитися на помилках, не чекаючи викладача.

Інструменти ІІІ відіграють дуже важливу роль у підвищенні залученості та задоволеності студентів за рахунок створення більш інтерактивного та персоналізованого досвіду навчання. Загалом адаптивні навчальні платформи підлаштовують контент під індивідуальні інтереси та потреби. Це забезпечує велику підтримку активної залученості студентів. Крім того, такі інструменти, як гейміфікація, віртуальна реальність та симуляція, що базуються на штучному інтелекті, роблять навчання приємнішим. Це відповідає тому, як розвиваються технології в інших галузях, тому студенти позитивно реагують на ці інструменти.

Також, ІІІ забезпечує зворотний зв'язок у режимі реального часу, що дозволяє студентам відстежувати прогрес та швидко вдосконалюватись. Це підвищує їхню самооцінку та посилює відчуття досягнень.

Щоб підвищити якість своїх робіт студенти можуть використовувати, наприклад, AI Essay Writer. Так, інструменти ІІІ допомагають студентам покращити свої письмові роботи, миттєво виправляючи граматичні та

орфографічні помилки. Вони виділяють помилки, пропонують виправлення та дають пояснення. ШІ чудово справляється із завданням, допомагаючи студентам вчитися на своїх помилках. Програмне забезпечення із ШІ пропонує пропозиції щодо словникового запасу та стилістики, що спонукає студентів використовувати різноманітнішу лексику та вдосконалювати свій стиль письма. Крім того, ці інструменти рекомендують синоніми, альтернативні структури речень та коригування тону. Згодом студенти можуть виробити багатший та ефективніший стиль письма завдяки цим удосконаленням.

Студенти можуть використовувати інструменти ШІ для отримання миттєвого зворотного зв'язку та покращень. Це допомагає їм почуватися впевненіше під час написання текстів. Адже знання того, що вони мають підтримку в таких питаннях, як граматична структура, має велике значення. Зрештою, завдяки меншому страху перед помилками у студентів підвищується мотивація до написання та пошуку ідей.

Скориставшись послугами AI Content Writer, можна автоматизувати такі трудомісткі завдання, як вичитування, форматування та створення цитат. Таким чином, студенти можуть більше зосередитися на створенні контенту та розробці ідей. Підвищення ефективності дозволяє студентам швидше виконувати письмові завдання та приділяти більше часу доопрацюванню своїх ідей.

Іншим важливим аспектом впровадження штучного інтелекту в освітній процес є пошук та аналіз великих обсягів інформації. За допомогою ШІ студенти можуть ефективно шукати та фільтрувати необхідну інформацію, полегшуючи процес дослідження та скорочуючи час, необхідний для отримання знань у певній галузі. Штучний інтелект також здатний надавати об'єктивний аналіз та оцінку наукових статей, що сприяє якісній підготовці студентських досліджень та текстів.

Поряд із очевидними позитивними моментами та перевагами використання ШІ в освіті, необхідно зазначити низку факторів негативного впливу ШІ на навчальний процес та систему освіти.

Використання ШІ може суттєво скоротити людську взаємодію між студентами та викладачами. Це особливо вірно, коли ШІ вирішує такі завдання, як виставлення оцінок, зворотний зв'язок чи проведення занять. Через це студенти можуть втратити емоційні та соціальні аспекти навчання, які виникають при спілкуванні з викладачами та однолітками. В цілому це може призвести до більш ізольованого навчання, коли студенти позбавляються наставництва. Крім того, студенти можуть не розвинути такі навички, як спілкування та робота в команді. А ці soft skills дуже необхідні як в академічному, так і професійному середовищі.

Оскільки інструменти ШІ виконують такі завдання, як написання текстів, дослідження чи вирішення проблем, студенти можуть стати пасивними учнями. Це означає, що в кінцевому підсумку вони будуть покладатися на ШІ, який генеруватиме ідеї та рішення за них. Загалом це може призвести до зниження навичок критичного мислення.

На жаль, доручаючи інтелектуальні зусилля ІІІ, студенти можуть не навчитися самостійного аналізу та творчості. А вони є ключовими компонентами вищої освіти. Згодом така залежність від ІІІ може призвести до появи цілого покоління людей, які відчуватимуть труднощі з абстрактним мисленням та самостійним навчанням. Тому необхідно докласти зусиль для заохочення критичного мислення, одночасно заохочуючи використання ІІІ в освіті для підвищення результатів. Для цього необхідно ретельно продумати та впровадити інструменти ІІІ у процес навчання.

Розширення використання ІІІ в освіті спричинити виникнення надмірної залежності від технологій. По суті, це може призвести до того, що студенти та викладачі значною мірою залежатимуть від цифрових інструментів у процесі навчання та викладання. Така залежність може призвести до зниження навичок критичного мислення та вирішення проблем. Крім того, коли технологія виходить із ладу або дає збій, це може порушити процес навчання. У результаті студенти будуть не готові до вирішення завдань без підтримки ІІІ. Також, надмірна залежність від ІІІ може знизити роль викладачів у розвитку креативності та незалежного мислення (3).

Проблема використання ІІІ в освітньому процесі торкається питань прозорості, чесності та етичності. Важливим аспектом є навчання студентів цифрової грамотності та етичних практик при роботі із ІІІ. Студенти повинні розуміти, які дані збираються, як вони використовуються та які можуть бути наслідки. Таким чином, ми формуємо активних учасників освітнього процесу, здатних до критичного аналізу та усвідомленого використання технологій.

Щоб забезпечити безпеку використання ІІІ в освіті, необхідно посилити співпрацю між освітніми установами, дослідницькими інститутами та урядовими структурами. Розробка стандартів, законодавства та етичних рекомендацій дозволить нам створити довкілля, в якому цифрові інструменти будуть використовуватися на благо освіти та суспільства. Штучний інтелект – це не тільки технологія, а й величезна відповідальність. Ми повинні врахувати всі аспекти, щоб забезпечити безпечне та етичне використання штучного інтелекту в освіті, створюючи середовище, де кожен студент може реалізувати свій потенціал, не переймаючись безпекою своїх даних та чесністю навчання.

Зазначимо, що, через активне поширення ІІІ, все більше університетів вимушені вносити зміни до освітнього процесу та нормативних документів, що його регламентують. Так, наприклад, у Празькому економічному університеті відмовилися від написання бакалаврських робіт у традиційному форматі на користь бакалаврського проєкту. Бакалаврський проєкт надає можливість студентам продемонструвати свої знання та навички через різні форми. Це може бути професійне стажування зі звітом про міжнародну навчальну поїздку, участь у науковому проєкті факультету або реалізація бізнес-проєкту (1).

Така зміна стратегії обумовлена необхідністю боротьби з плагіатом і більш наближенням до практики отримання ступеня бакалавра. Різні варіанти бакалаврського проєкту дозволяють студентам вибрати підхід, який найбільше

відповідатиме їхнім цілям та інтересам. Використання ІІІ в рамках проєкту допускається, проте має бути етичним та прозорим. Унікальність та професіоналізм роботи студента залишаться у пріоритеті при виконанні проєкту.

Дипломні роботи залишаться без змін, але будуть проведені заходи щодо обмеження використання ІІІ. Основну увагу буде приділено дослідженням, збору унікальних даних та запобіганню плагіату. Керівники ретельніше працюватимуть зі студентами, визначатимуть теми та перевірятимуть прогрес виконання дипломних робіт. Для успішного захисту дипломної роботи не обов'язково використовувати ІІІ. Головне – уміння аргументовано відстоювати свої позиції перед комісією, відповідати на запитання та реагувати на зауваження.

Студенти використовують можливості написання дипломних робіт за допомогою ІІІ, що має свої плюси та мінуси. Наприклад, це сприяє автоматизації процесу та прискорює його, проте потребує акуратного підходу та балансу між автоматизацією та людськими знаннями та здібностями. Кожен університет та студент повинен самостійно ухвалити рішення про використання ІІІ.

Підсумовуючи зазначимо, що, хоча штучний інтелект має певні переваги, заміна ним викладача може призвести до втрати значущої людської складової в освітньому процесі. Адже людина здатна не лише передавати інформацію, а й забезпечити мотивацію та емоційну підтримку, створити психологічно комфортніші умови для навчання. При розробці нових систем навчання необхідно врахувати та адаптувати використання штучного інтелекту таким чином, щоб встановити баланс між людським та технологічним внеском у сфері освіти.

Список використаних джерел

1. Беранова М. Новий стандарт освіти: як штучний інтелект змінює правила у чеських вузах. URL : <https://www.educationcenter.cz/blog/> (дата звернення 25.05.2025).
2. Старжинський В. Ю. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: переваги та недоліки. URL : <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41967/20413.pdf?sequence=3> (дата звернення 21.05.2025).
3. Як AI впливає на освіту: Плюси та мінуси використання штучного інтелекту. URL : <https://smodin.io/blog/uk/how-ai-affects-education/> (дата звернення 27.05.2025).

Самофалов Леонід Віталійович
Кононець Наталія Василівна

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ З ГЕОГРАФІЇ

Цифрові технології стали невід'ємною частиною сучасної освіти, зокрема у викладанні географії, де важлива візуалізація складних природничих, суспільних та економічних процесів, таких як кліматичні зміни, міграція населення чи глобалізація. Цифрові інструменти дозволяють створювати

інтерактивні, візуально привабливі та доступні дидактичні матеріали, які сприяють глибшому засвоєнню знань. Вони залучають учнів до активної роботи через інтерактивні карти, вікторини, мультимедійні презентації, а також полегшують підготовку вчителя до уроків у класі чи дистанційно. Використання таких інструментів відповідає сучасним освітнім стандартам, розвиває цифрову компетентність учнів і робить навчання більш динамічним і цікавим.

Для створення візуально привабливих і структурованих матеріалів ідеально підходить Canva – онлайн-платформа, яка пропонує широкий вибір шаблонів для інфографіки, презентацій, карт, діаграм чи постерів. Учителі географії можуть використовувати її для створення схем кругообігу води, діаграм розподілу природних ресурсів чи ілюстрацій економічних процесів. Наприклад, можна створити інфографіку про кліматичні зони або презентацію про демографічні зміни. Безкоштовна версія включає базові функції, такі як додавання зображень, текстів і графіків, а також можливість експорту в різних форматах (PDF, PNG, MP4). Інтуїтивний інтерфейс дозволяє навіть новачкам швидко освоїти платформу, а бібліотека готових шаблонів економить час (Canva).

Досліджувати географічні об'єкти в тривимірному форматі та створювати власні інтерактивні карти можна за допомогою Google Earth та Google My Maps. Google Earth дозволяє "подорожувати" світом, вивчаючи рельєф, природні об'єкти чи міста у 3D, що ідеально для уроків фізичної географії чи вивчення природних зон. Наприклад, учні можуть досліджувати Гімалаї чи Великий Бар'єрний риф (Google Earth Pro). Google My Maps дає змогу створювати персоналізовані карти з позначками, маршрутами, шарами даних і текстовими описами, наприклад, для відображення торговельних шляхів чи міграційних потоків (Google My Maps). Обидва інструменти безкоштовні, інтегруються з Google Classroom і підтримують спільну роботу, що робить їх зручними для групових проєктів або дистанційного навчання.

Створювати інтерактивні вправи, які мотивують учнів, дозволяє LearningApps – безкоштовний сервіс із великим вибором шаблонів для кросвордів, пазлів, вікторин чи вправ на співставлення. Учителі можуть розробляти завдання, наприклад, на співставлення країн і їхніх столиць, природних зон чи географічних об'єктів, таких як річки чи гірські системи. Платформа підтримує українську мову, що спрощує створення матеріалів, а також дозволяє використовувати готові вправи, створені іншими вчителями. LearningApps зручний для швидкої перевірки знань і може бути інтегрований у навчальні платформи чи використаний як домашнє завдання (LearningApps).

Для залучення учнів через ігровий формат підходить Kahoot – платформа для створення вікторин і опитувань у реальному часі. Учителі можуть створювати тести, наприклад, на знання розташування країн, типів клімату чи економічних показників, а учні відповідають через смартфони чи комп'ютери, змагаючись у рейтингу. Безкоштовна версія дозволяє проводити вікторини для цілого класу, а також створювати завдання для самостійного проходження.

Kahoot підвищує мотивацію учнів завдяки ігровій механіці та підходить як для очних, так і для дистанційних уроків (Kahoot).

Для старших класів, де потрібен глибший аналіз географічних даних, корисним є ArcGIS Online – професійний інструмент для створення інтерактивних карт і аналізу геопросторових даних. Учителі можуть створювати карти для вивчення урбанізації, кліматичних змін чи розподілу природних ресурсів, додаючи шари даних, наприклад, про густоту населення чи екологічні зони. Платформа дозволяє інтегрувати статистичні дані й візуалізувати їх у вигляді діаграм чи теплових карт. Безкоштовна версія для освітніх закладів робить ArcGIS доступним, а його функціонал підходить для проєктної роботи чи підготовки до HMT (ArcGIS Online).

Створювати інтерактивні презентації та опитування в реальному часі дозволяє Mentimeter, який допомагає залучити учнів до активного обговорення. Наприклад, учитель може провести опитування про причини глобального потепління або створити хмару слів для асоціацій до терміну "глобалізація". Учні відповідають через свої пристрої, а результати відображаються в реальному часі, що робить уроки динамічними. Безкоштовна версія має обмеження на кількість питань, але достатня для базових завдань, таких як швидкі перевірки знань чи мозковий штурм (Mentimeter).

Візуалізація географічних даних і побудова діаграм доступні через GeoGebra – безкоштовний інструмент для створення інтерактивних математичних і географічних матеріалів. Учителі можуть створювати кліматичні діаграми, графіки розподілу населення чи аналізувати економічні показники. Наприклад, можна побудувати графік залежності температури від широти. GeoGebra підтримує STEM-підхід, що дозволяє інтегрувати географію з математикою, а також пропонує готові шаблони для швидкого старту (GeoGebra).

Додавати інтерактивність до відеоуроків можна за допомогою EdPuzzle – сервісу, який дозволяє вбудовувати питання та завдання у відеоматеріали. Учителі можуть використовувати відео про природні явища, географічні відкриття чи кліматичні зони, додаючи до них питання для перевірки розуміння. Наприклад, до відео про вулкани можна додати запитання про типи вулканічної діяльності. EdPuzzle інтегрується з YouTube і дозволяє відстежувати прогрес учнів, що робить його зручним для дистанційного навчання (EdPuzzle).

Цифрові інструменти відкривають широкі можливості для створення дидактичних матеріалів з географії, роблячи уроки більш інтерактивними та адаптованими до потреб учнів. Платформи, як Canva чи LearningApps, ідеально підходять для швидкого створення простих і візуально привабливих матеріалів, тоді як ArcGIS Online і GeoGebra дозволяють заглиблюватися в аналіз даних для старших класів. Поєднання кількох інструментів, наприклад, Google Earth для картографії, Kahoot для вікторин і EdPuzzle для відеоуроків, забезпечує різноманітність і підвищує ефективність навчання. Ці технології не лише полегшують підготовку вчителя, але й мотивують учнів активно вивчати географію, розвиваючи їхні аналітичні та цифрові навички.

Список використаних джерел

1. Canva. URL: <https://www.canva.com/>.
2. Google Earth Pro. URL: <https://earth.google.com/web/>
3. Google My Maps. URL: <https://www.google.com/maps/d/u/0/>.
4. LearningApps. URL: <https://learningapps.org/>.
5. Kahoot. URL: <https://kahoot.com/>.
6. ArcGIS Online. URL: <https://www.arcgis.com/index.html>.
7. Mentimeter. URL: <https://www.mentimeter.com/>.
8. GeoGebra. URL: <https://www.geogebra.org/>.
9. EdPuzzle. URL: <https://edpuzzle.com/>.

Сліпченко Максим Олександрович

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна система освіти України перебуває у фазі активної цифрової трансформації, що обумовлює потребу у переосмисленні ролі та змісту професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема в галузі природничих дисциплін. Одним із ключових векторів цієї трансформації є формування інформаційно-цифрової компетентності, яка забезпечує здатність педагога ефективно використовувати цифрові технології в навчально-виховному процесі, аналітичній діяльності та професійному розвитку.

У цьому контексті педагогічна майстерність розглядається не як окрема характеристика викладача, а як інтегративний компонент цифрової компетентності, що забезпечує високу якість реалізації цифрових освітніх практик. Особливо це важливо для вчителів природничих дисциплін (біології, фізики, хімії, географії тощо), навчання яких потребує експериментального підходу, моделювання явищ і візуалізації процесів – тих сфер, де цифрові технології мають величезний потенціал для підвищення наочності та мотиваційної складової навчання.

Підготовка майбутніх учителів до роботи в цифровому середовищі має бути спрямована не лише на формування технічних навичок, але й на розвиток педагогічної майстерності як здатності обирати, адаптувати й творчо використовувати цифрові інструменти відповідно до дидактичних цілей і потреб учнів. Уміння поєднувати педагогічні стратегії з інформаційно-комунікаційними технологіями є передумовою успішного формування цифрової грамотності у здобувачів освіти та забезпечення якості природничої освіти в цілому.

Пропонуємо 3 найпоширеніші ефективні цифрові інструменти, які сприяють формуванню педагогічної майстерності майбутніх учителів природничих дисциплін (рис. 1):

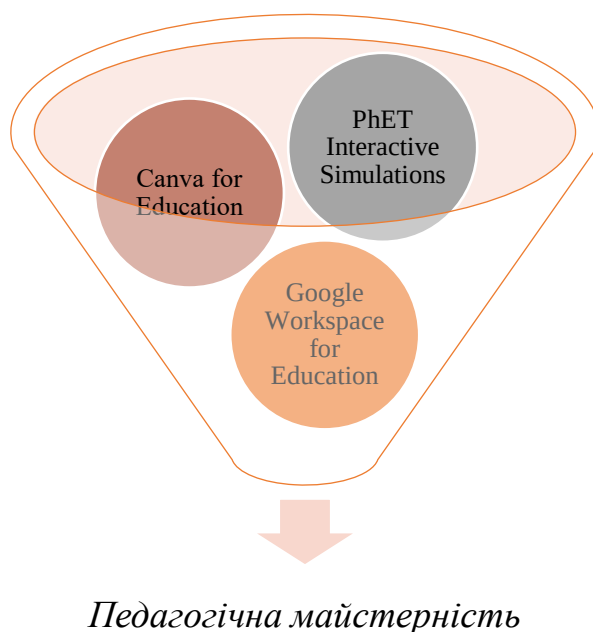


Рис. 1. Цифрові інструменти для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів природничих дисциплін

1. *PhET Interactive Simulations*. Інструмент для інтерактивного моделювання природничих явищ

PhET – це безкоштовна онлайн-платформа, розроблена Університетом Колорадо, яка містить інтерактивні симуляції з фізики, хімії, біології, географії та математики. Вона дозволяє студентам і викладачам досліджувати складні наукові явища через віртуальні експерименти та моделі (Гриньов, 2023).

Роль у формуванні педагогічної майстерності:

- розвиває вміння наочно пояснювати абстрактні процеси;
- формує навички створення дослідницько-орієнтованих уроків;
- сприяє розвитку технологічної креативності та адаптації складного матеріалу до рівня учнів.

2. *Canva for Education*. Інструмент для створення візуального навчального контенту. Canva — це багатофункціональна платформа для створення презентацій, інфографіки, постерів, ментальних карт і дидактичних матеріалів. У версії for Education вона пропонує шаблони, розроблені спеціально для вчителів (Лобач, 2021).

Роль у формуванні педагогічної майстерності:

- дає змогу майбутнім учителям створювати якісні дидактичні матеріали;
- формує вміння структурувати інформацію у візуально привабливий і доступний спосіб;
- сприяє розвитку естетичної та комунікативної культури викладання.

3. *Google Workspace for Education* (*Google Клас, Форми, Документи, Сайти тощо*). Комплексна платформа для організації цифрового навчання. Google Workspace for Education надає майбутнім педагогам потужний набір

інструментів для організації навчального процесу, комунікації з учнями, оцінювання та спільної роботи (Кононець, Гриньова, 2025).

Роль у формуванні педагогічної майстерності:

- вчить структурувати й управляти освітнім процесом у цифровому середовищі;
- розвиває навички діджитал-планування, онлайн-комунікації та оцінювання;
- формує готовність до викладання в змішаних і дистанційних форматах (Kononets, Nestulya, 2024).

Ці інструменти не тільки підвищують методичну гнучкість, а й формують цифрову педагогічну культуру, яка є невід'ємною складовою майстерності сучасного вчителя природничих дисциплін.

Таким чином, подальші дослідження інструментів розвитку педагогічної майстерності як складника інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін є важливими і дидактично значущими, оскільки спрямовані на підвищення якості підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах цифрового освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Гриньов Р. С. (2023). Теорія і практика підготовки майбутнього вчителя фізики: монографія. Хмельницький національний університет, 233 с.
2. Кононець Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с.
3. Лобач І. В. Платформа графічного дизайну Canva як засіб візуалізації навчального матеріалу уроку. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Київ, 8–11 грудня 2021 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 316-318.
4. Сліпченко М. О. Онлайн-ресурси для формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 166-168.
5. Kononets N., Nestulya S. Components of educational coworking during the organization of the educational process in conditions of blended learning. *Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference*. (May 23-25, 2024). Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2024. С.310-315.

Соболь Віктор Сергійович

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСУ GOOGLE FOR EDUCATION В ЛИСИЧАНСЬКОМУ ГІРНИЧО-ІНДУСТРІАЛЬНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

Значні зміни в освіті відбулися в 2022 році, коли розпочалася повномасштабна війна. Цифровізація освітнього середовища стала швидко

зростати. Наш коледж повністю перейшов на дистанційне навчання з використанням інформаційних технологій. Заклад освіти став впроваджувати програму **Google for Education** - це набір інструментів і сервісів, розроблених спеціально для навчальних закладів та організацій, які займаються освітою. Google for Education забезпечує спільну та безпечну роботу студентів та викладачів. Заклади освіти, які використовують підписки Google for Education, отримують об'єднане сховище обсягом 100 ТБ для всіх своїх користувачів. Цього достатньо, щоб зберігати приблизно 100 мільйонів документів, 8 мільйонів презентацій або 400 000 годин відео. Сервіс працює он-лайн, не встановлюючи жодних програм на жорсткий диск комп'ютера. Завдяки цьому кожний здобувач освіти і викладач має безпечний доступ до системи з будь-якого місця та пристрою у світі. В систему включається:

- платформа Google Classroom;
- відео конференції на Google Meet;
- поштові скриньки у домені коледжу;
- простір для файлів у хмарі;
- набір редакторів файлів.

Викладачі і здобувачі освіти отримали облікові записи і стали освоювати хмарне середовище. На Google Диску створено декілька розділів:

- «адміністрація»;
- «викладачі»;
- «студенти»;
- «виховна робота»
- «методкабінет»;
- «дипломування»
- «фотоальбом».

На Google диску зберігаються різні документи: протоколи педагогічних, методичних рад, циклових комісій, положення коледжу, навчально - методичні комплекси дисциплін та предметів, сертифікати, дипломи викладачів по підвищенню кваліфікації, індивідуальні навчальні плани здобувачів освіти, документація по дипломуванню та дипломні проекти тощо. В Google таблицях на платформі Google for Education розроблені журнали обліку навчальних занять. Адміністрація, викладачі освоїли їх і вже третій навчальний рік працюємо по новим журналам. **Електронний журнал** нічим не відрізняється від паперового. На сторінці певної дисципліни є дата, тема, кількість годин, оцінки, атестації заліки, іспити, зведена відомість за семестр. Педагогічні працівники можуть без обмежень зайти на сервіс з будь-якої точки світу і попрацювати з необхідними документами. Це дуже зручно в наших складних умовах. Після закінчення сесії, доступ до підсумкових оцінок для викладачів обмежується. Ліквідувати заборгованість невстигаючому здобувачу освіти, вони можуть тільки за дозволом навчальної частини з обов'язковим оформленням додаткової відомості, якщо то іспит чи курсовий проєкт, курсова робота.

Сервіс Google for Education дозволяє працювати нашому закладу освіти в важких умовах воєнного стану. Працівники коледжу постійно вдосконалюють свої вміння і навички і наполегливо трудяться по поліпшенню своєї майстерності.

В умовах повномасштабної війни та значних змін в освітньому процесі Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж успішно впровадив та активно використовує інструменти й сервіси Google for Education. Це забезпечує безпечний і зручний доступ до навчальних матеріалів, комунікацію між викладачами та здобувачами освіти, збереження важливих освітніх документів, ведення електронних журналів. Освітній процес продовжується незалежно від фізичного розташування учасників навчання, що особливо важливо у складних умовах воєнного стану. Перспективи подальшого вдосконалення цифрових компетенцій педагогічних працівників і здобувачів освіти відкривають нові можливості для якісного та ефективного навчання у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Google for Education. Режим доступу: <https://edu.google.com/>
2. Портал підтримки Google for Education. Режим доступу: <https://support.google.com/edu>
3. Міністерство освіти і науки України. Лист МОН України від 02.04.2022 №1/3273-22 «Про організацію дистанційного навчання під час воєнного стану». Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/pro-organizaciyu-distancijnogo-navchannya-pid-chas-voyennogo-stanu>

Сумцов Дмитро Віталійович

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЦИФРОВУ ЕПОХУ

Актуальність теми визначається низкою глобальних та національних факторів, що кардинально змінюють вимоги до економічних фахівців. Сучасний світ переживає період Четвертої промислової революції, де цифровізація, автоматизація та штучний інтелект стають ключовими рушіями розвитку. Це створює як значні можливості, так і серйозні виклики для системи вищої освіти, зокрема у підготовці магістрів економічних спеціальностей. Зазначені фахівці є майбутніми лідерами та експертами, які формуватимуть економічну політику, керуватимуть великими компаніями та створюватимуть інноваційні продукти. Їхня професійна майстерність у цифрову епоху безпосередньо визначатиме конкурентоспроможність як окремих фахівців, так і національної економіки в цілому. Дослідження та впровадження ефективних підходів до формування цієї майстерності є запорукою успішного розвитку країни в умовах глобалізованого світу.

Сучасна економіка все більше базується на даних, цифрових технологіях та інноваціях. Бізнес-процеси стають автоматизованими, аналіз великих даних є

нормою, а блокчейн, хмарні технології та штучний інтелект трансформують фінансові ринки, логістику, маркетинг та управління. У цих умовах традиційних економічних знань вже недостатньо. Роботодавці активно шукають фахівців, які володіють не лише глибокими теоретичними знаннями, але й цифровими компетенціями, здатністю до критичного мислення в умовах інформаційного перевантаження, навичками аналізу даних, використання спеціалізованого програмного забезпечення та адаптивності до постійних змін. Недостатня увага до цих аспектів у навчальному процесі може призвести до того, що випускники не відповідатимуть сучасним вимогам ринку праці.

У свою чергу, економічні професії активно трансформуються. Бухгалтери, фінансисти, аналітики та менеджери тепер мають не тільки розумітися на макро- та мікроекономіці, але й вміти працювати з ERP-системами, аналізувати фінансові дані за допомогою спеціалізованих інструментів, розуміти основи кібербезпеки та використовувати AI для прогнозування. Це вимагає від магістрантів формування комплексу «hard skills» (знання цифрових інструментів, програмування для економічних цілей, робота з базами даних) та «soft skills» (проблемне мислення, креативність, вміння працювати в міждисциплінарних командах, цифрова грамотність) (Погоріла, 2018). Відтак, формування професійної майстерності в цифрову епоху передбачає інтеграцію цих навичок в освітній процес.

Українська вища освіта, слідуючи світовим тенденціям, потребує безперервної модернізації. Пандемія COVID-19 значно прискорила перехід до гібридного та дистанційного навчання, що підкреслило критичну значущість цифрових освітніх платформ як ключового інструменту. Однак використання цих платформ має виходити за рамки простої передачі лекцій. Вони повинні стати повноцінним середовищем для інтерактивного навчання, співпраці, розвитку практичних навичок та персоналізації освітньої траєкторії кожного магістра. Сучасні цифрові освітні платформи, такі як Moodle, Google Classroom, Coursera, EdX, або навіть спеціалізовані корпоративні системи, мають величезний потенціал, який часто використовується лише на базовому рівні. Просто завантажити на платформу лекції у форматі PDF або відео – це лише перший крок. Справжня цінність цих платформ розкривається тоді, коли вони стають динамічним середовищем для інтерактивного навчання, активної співпраці, розвитку практичних навичок та глибокої персоналізації освітньої траєкторії кожного здобувача освіти (Поплавська, Пересунько, 2025). Наприклад, замість того, щоб просто слухати лекції, магістранти мають можливість активно взаємодіяти з матеріалом та викладачем. Це реалізується через інтерактивні симуляції та кейси, наприклад, магістранти економічних спеціальностей можуть працювати з віртуальними симуляторами фондових ринків, моделювати економічні процеси, розробляти бізнес-плани в інтерактивному середовищі, що імітує реальні ринкові умови, дозволяючи їм простежити наслідки своїх рішень. Також важливим є гейміфікація освітнього процесу, коли впровадження елементів гри (бали за активність, рейтинги,

віртуальні досягнення за проходження модулів або успішне вирішення завдань) стимулює залученість та здорову конкуренцію. Додатково адаптивні тести та завдання дозволяють платформам пропонувати завдання, складність яких автоматично підлаштовується під рівень знань студента, забезпечуючи персоналізований підхід.

У такий спосіб цифрові платформи руйнують бар'єри простору і часу, дозволяючи магістрантам працювати разом, навіть якщо вони знаходяться в різних куточках світу. Це сприяє розвитку навичок командної роботи, що є критично важливим для сучасного економіста. Йдеться про спільні проекти та віртуальні лабораторії, де магістранти об'єднуються в команди для роботи над реальними економічними кейсами, використовуючи спільні документи, дошки для мозкового штурму та інструменти для відеоконференцій, вбудовані в платформу. Форуми та дискусійні групи надають можливість постійно обговорювати складні питання, обмінюватися думками, рецензувати роботи одне одного на спеціалізованих форумах, отримуючи зворотний зв'язок не лише від викладача, а й від одногрупників. Важливим також, на думку зарубіжних дослідників, є пірінгове навчання та взаємооцінювання (peer-to-peer learning/assessment), коли цифрові освітні платформи дозволяють студентам оцінювати роботи одне одного, що сприяє розвитку критичного мислення та вмінь аргументувати свою позицію (Yang, Wang, 2023).

На наше переконання, для майбутніх економістів надзвичайно важливо вміти застосовувати теорію на практиці, і цифрові платформи можуть ефективно сприяти цьому. Вони надають доступ до реальних баз даних та аналітичних інструментів, дозволяючи інтегруватися з базами даних фінансових ринків або статистичними даними, щоб магістранти могли проводити реальний аналіз, як це роблять професіонали. Також можливі віртуальні стажування та співбесіди, під час яких створюються симульовані середовища для проходження співбесід або коротких стажувань у віртуальних компаніях. Крім того, проведення вебінарів із практиками дозволяє легко організовувати онлайн-зустрічі з провідними економістами, які діляться своїм досвідом та надають реальні кейси для вирішення.

Таким чином, цифрові освітні платформи мають потенціал перетворити пасивне споживання інформації на активний, інтерактивний та персоналізований процес формування професійної майстерності магістрантів економічних спеціальностей. Використання цього потенціалу вимагає від викладачів та освітніх установ стратегічного підходу та постійного вдосконалення дидактичних методів.

Список використаних джерел

1. Кононец Н., Бояринова І., Іщенко І. Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 34. С. 111–119.
2. Погоріла С. Г. Основні шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з економіки і підприємництва у ВНЗ. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2018. № (5). С. 102–102.

3. Поплавська Т. М., Пересулько П. Ю. Науково-методичний супровід впровадження сучасних освітніх технологій. Проблема геноциду : виклики сучасного суспільства : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 23–24 січня 2025 р.). Одеса : Університет Ушинського, 2025. С. 62–64.

4. Yang L., Wang Y. Application of a peer learning and assessment model in an undergraduate pharmacy course. *BMC Medical Education*. 2023. № 23 (1). P. 362.

Сурков Максим Іванович

МЕТОДИ ДІАГНОСТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗЗСО

Метою дослідження є здійснення огляду та аналізу основних методів діагностування інформаційно-цифрової компетентності вчителів технологій закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) задля виявлення їхніх можливостей та особливостей застосування.

Сучасний освітній процес активно інтегрує інформаційно-цифрові технології, що вимагає від педагогічних працівників, зокрема вчителів технологій, високого рівня відповідної компетентності. Для ефективного планування підвищення кваліфікації, виявлення потреб у навчанні та загального моніторингу якості освіти необхідні дієві та об'єктивні методи діагностування.

Цифрово-компетентний вчитель також повинен мати можливість інтегрувати технології у свою навчальну програму та мати можливість оцінити їхню ефективність у сприянні навчанню учнів (Підгорна А., 2023). Неодмінними компонентами компетентності визначаються знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення до діяльності в певній галузі (Марущак О. М., 2016).

Поняття цифрової компетентності вчителя має поєднувати: цифрові компетентності на уроках та їх застосування в освіті; навички використання цифрових технологій для створення контенту, управління та розповсюдження освітнього контенту, а також сприяння спілкуванню та співпраці між студентами та викладачами; здатність інтегрувати цифрові технології в навчання, щоб підтримувати навчання та залучення студентів на онлайн платформах; розуміння того, як розробляти та впроваджувати онлайн та змішані навчальні середовища; знайомство з поточними та новими тенденціями в освітніх технологіях; здатність оцінювати потенціал нових технологій для викладання та навчання; обізнаність з етичними та правовими питаннями, пов'язаними з використанням цифрових технологій в освіті, а також здатність забезпечити безпеку та конфіденційність даних студентів; бажання постійно вчитися та адаптуватися до нових технологій, бути відкритим до нових способів викладання та навчання (Підгорна А., 2023).

Для діагностування інформаційно-цифрової компетентності вчителів технологій ЗЗСО доцільно застосовувати ряд практичних методів:

- Самооцінювання за допомогою анкет та опитувальників, коли

вчителі самостійно оцінюють свій рівень володіння різними цифровими інструментами та навичками.

- Тестування у форматі онлайн-тестів на знання конкретних програм, сервісів та загальну цифрову грамотність.
- Оцінювання розроблених вчителями цифрових навчальних матеріалів, проєктів, вебсайтів та інших форматів за принципом аналізу портфоліо.

Онлайн тест «Цифрограм для вчителів» (Дія.Освіта.) розроблений експертами Академії цифрового розвитку на основі рамки професійних компетенцій для вчителів, розробленої експертами на виконання Наказу МОН України No 38 від 15 січня 2019 року. Платформа дає змогу оцінювати 21 професійну цифрову компетенцію, що згруповані в 5 сфер: учитель у цифровому суспільстві, професійний розвиток, використання та аналіз цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів, розвиток цифрової компетентності учнів.

Освітній омбудсмен Сергій Горбачов підкреслив, що коли відбудеться повернення до звичного формату очного навчання, багато вчителів, які відчули смак до використання цифрових технологій, будуть і надалі їх використовувати у навчальному процесі (Міністерство цифрової трансформації України, 2021).

В тесті використовуються технології стандартизованого тестування. Закладено критеріально-орієнтований тип вимірювання. Регламентовано процедуру проведення тестування, уніфіковано інструкції, а також засоби реєстрації результатів, їх обробки та збереження. За основу даного інструменту було взято Рамку цифрових компетентностей для громадян України, яку за результатами досліджень у відповідній сфері було створено українськими експертами на основі європейської концептуально-еталонної Рамки цифрових компетентностей для громадян ЄС (DigComp 2.1.).

Таким чином, всі цифрові компетентності умовно згруповано у шість сфер. Тест розроблено на основі комплексного, систематизованого підходу, в ньому визначено 30 цифрових компетентностей, які вимірюються за 3-ма базовими та 6-ма підрівнями (osvita.diia.gov.ua).

Після складання національного тесту на цифрову грамотність для вчителів кожен педагог отримує електронний сертифікат.

Незалежно від результатів, вчителі зможуть одразу підвищити свій рівень цифрових навичок на порталі Дія.Цифрова освіта, де доступні більше 55 освітніх серіалів із цифрової грамотності (Міністерство цифрової трансформації України, 2021).

Застосування різноманітних методів діагностування, таких як самооцінювання, тестування, аналіз портфоліо та спостереження, дозволяє отримати комплексний аналіз рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителів технологій. Використання стандартизованих інструментів, таких як онлайн-тест «Цифрограм для вчителів», забезпечує можливість об'єктивного порівняння результатів педагогів. Окрім визначення рівня компетентності важливим залишається надання можливостей для подальшого професійного та

компетентісного розвитку, що реалізуються через доступ до освітніх ресурсів. Найбільш ефективним та об'єктивним в умовах сучасності є портал Дія.Цифрова освіта. Проте, важливо розуміти, що методи діагностування для вчителів технологічної галузі повинні додатково враховувати специфіку викладання предметів, зокрема, навички використання спеціалізованого програмного забезпечення, роботи з сучасним обладнанням (наприклад, 3D-принтерами, ЧПК верстатами), створення графічних моделей тощо.

Список використаних джерел

1. Підгорна А. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного педагога. *AR Book*. 14 лют. 2023. URL: <https://surl.li/okgolq> (дата звернення: 28.05.2025).
2. Дія.Освіта. Для вчителів. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/catalog/appointment/for-teachers> (дата звернення: 10.05.2025).
3. Детальніше про методологію створення Цифрограму // osvita.diia.gov.ua. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/1/5248-1364_1_compressed.pdf (дата звернення: 31.05.2025).
4. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності // *Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал]* / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97 – 108.
5. Мінцифра запустила національний тест на цифрову грамотність для вчителів. *Міністерство цифрової трансформації України*. 20 трав. 2021. URL: <https://thedigital.gov.ua/news/mintsifra-zapustila-natsionalniy-test-na-tsifrovu-gramotnist-dlya-vchiteliv> (дата звернення: 28.05.2025).

Хоменко Алла Василівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: СИНЕРГІЯ ТРАДИЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ РІШЕНЬ

Кардинальні трансформації в системі вищої освіти ХХІ століття пов'язані, насамперед, зі стрімким впровадженням цифрових технологій у процес професійної підготовки фахівців, зміною концептуальної моделі педагогічної взаємодії викладачів і студентів від трансляційної до інтерактивної, а також новими вимогами до компетентностей випускників університетів. У цьому контексті викладач вищої школи опиняється перед необхідністю не лише володіти фундаментальними знаннями в своїй галузі та класичними педагогічними методиками, але й ефективно інтегрувати інноваційні цифрові інструменти в навчальний процес. Проте механічне запозичення сучасних технологій без урахування педагогічних традицій та досвіду може призвести до втрати якості освіти, тому постає нагальна потреба в науковому обґрунтуванні оптимальних моделей синергетичного поєднання перевірених часом методів та сучасних цифрових рішень.

Проблема формування та розвитку педагогічної майстерності в умовах цифровізації освіти набуває особливої гостроти через неоднозначність підходів до визначення ролі традиційних та інноваційних методів навчання. З одного боку, діджиталізація відкриває безпрецедентні можливості для персоналізації

навчання, розширення доступу до освітніх ресурсів, створення інтерактивних та імерсивних навчальних середовищ. З іншого боку, надмірне захоплення інноваційними технологіями може призвести до знецінення живого педагогічного спілкування, критичного мислення та творчого підходу до навчання, які є основою класичної університетської освіти. У цих умовах найбільш ефективними є ті освітні практики, які гармонійно поєднують переваги цифрових технологій з фундаментальними принципами педагогіки, створюючи синергетичний ефект, що підвищує якість навчального процесу та задоволеність всіх його учасників.

Аналіз наукових джерел показує, що дана проблема вивчалася за такими напрямками: розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи (М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Мороз, Н. Ничкало, О. Отич, А. Семенова, С. Сисоєва, І. Холковська та ін.); педагогічна синергетика як галузь сучасного педагогічного знання (Н. Батечко, Л. Бевзенко, О. Вознюк, А. Євтодюк, С. Клепко, М. Колеснікова, В. Кремень, М. Садовий, Л. Ткаченко, О. Федій та ін.); впровадження цифрових технологій у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти (В. Биков, О. Буйницька, І. Воротнікова, Р. Гуревич, В. Кухаренко, О. Лозова, Н. Морзе, О. Овчарук, Л. Панченко, О. Спірін та ін.). Наукові праці цих учених створили комплексну методолого-теоретичну основу для дослідження педагогічної майстерності викладача вищої школи в умовах цифрової трансформації освіти: вони дозволяють розглядати її розвиток як синергетичний процес, що передбачає інтеграцію традиційних педагогічних підходів із сучасними цифровими технологіями навчання.

У педагогічній науці педагогічна майстерність викладача вищої школи визначається як інтегративна професійно-особистісна якість, що характеризується високим рівнем володіння педагогічною діяльністю та включає глибокі фахові знання, досконале володіння методикою викладання, розвинені педагогічні здібності, здатність до творчого підходу в навчально-виховному процесі. Це складна динамічна система, що поєднує наукову ерудицію, методичну компетентність, психолого-педагогічну підготовленість, комунікативну культуру та здатність до постійного професійного саморозвитку. Педагогічна майстерність виявляється в умінні викладача ефективно організовувати освітній процес, мотивувати студентів до навчання, створювати сприятливе освітнє середовище, застосовувати інноваційні педагогічні технології та досягати високих результатів у формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців. Вона не є статичною характеристикою, а потребує постійного вдосконалення та розвитку відповідно до викликів сучасної вищої освіти.

Сучасний розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи характеризується необхідністю гармонійного поєднання перевірених часом традиційних педагогічних підходів з інноваційними цифровими технологіями, що створює потребу в розробці синергетичної моделі, яка б забезпечила

взаємопідсилюючий ефект від інтеграції класичних та сучасних методів навчання для досягнення якісно нового рівня професійної компетентності.

У цьому контексті актуальним є звернення до педагогічної синергетики (з грецької «*synergia*» – співпраця, співучасть) як галузі сучасного педагогічного знання, що ґрунтується на фундаментальних законах самоорганізації та саморозвитку освітніх систем (Кремень, 2013), досліджує закономірності трансформації освітньо-виховного процесу від екстенсивних моделей техногенної епохи до створення якісно нових, що відповідають вимогам ноосферного розвитку людства в умовах викликів ХХІ століття.

На основі вивчення наукових джерел (Вознюк, 2012; Кремень, 2013; Садовий, 2017; Семенова, 2019) синергетичну модель розвитку педагогічної майстерності розглядаємо як комплексну концептуальну систему організації та вдосконалення професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи, що ґрунтується на принципах синергетики та передбачає нелінійне, самоорганізоване об'єднання традиційних педагогічних підходів з інноваційними цифровими технологіями з метою досягнення якісно нового рівня освітньої ефективності, який перевищує суму окремих компонентів.

Ця модель характеризується динамічною взаємодією між класичними методами навчання (лекції, семінари, практичні заняття, індивідуальні консультації) та сучасними цифровими інструментами (онлайн-платформи, віртуальна реальність, штучний інтелект, адаптивні системи навчання), створюючи єдину освітню систему, де кожен елемент взаємно підсилює та доповнює інші. Синергетичний ефект проявляється у формуванні нових педагогічних практик, які неможливо досягти при ізольованому використанні лише традиційних або лише цифрових методів.

Основними характеристиками синергетичної моделі визначаємо: *по-перше*, адаптивність до змінних умов освітнього середовища, *по-друге*, здатність до самоорганізації та саморозвитку, *по-третьє*, нелінійність розвитку педагогічних компетентностей, *по-четверте*, емерджентність (появу нових властивостей системи), *по-п'яте*, відкритість до інновацій при збереженні фундаментальних педагогічних принципів, *по-шосте*, спрямованість на досягнення максимальної освітньої результативності на основі оптимального поєднання людського та технологічного потенціалу в навчальному процесі.

При цьому ключовими принципами даної моделі виступають: *поступовість впровадження* (поетапне освоєння цифрових інструментів з урахуванням готовності викладача та студентів); *педагогічна доцільність* (використання технологій лише за умови підвищення ефективності навчального процесу); *збереження особистісного виміру* (підтримка індивідуального підходу та емоційного контакту між викладачем і студентом, навіть у цифровому середовищі); *методична гнучкість* (адаптація традиційних методик до можливостей цифрових платформ та зворотній процес); *критичне осмислення* (рефлексивний аналіз результатів поєднання різних підходів); *студентоцентрованість* (орієнтація на потреби та особливості сучасного

покоління студентів при збереженні академічних стандартів); *безперервність розвитку* (постійне вдосконалення інтегративних практик на основі отриманого досвіду та нових технологічних можливостей).

Потрібно зазначити, що основою ключових принципів інтеграції традиційних та інноваційних підходів у педагогічній діяльності викладача вищої школи виступає *комплементарність*, де цифрові технології доповнюють, а не замінюють класичні методи навчання, зберігаючи фундаментальні педагогічні цінності живого спілкування та критичного мислення.

Вивчення наукових джерел (Вознюк, 2012; Кремень, 2013) показує, що діалектика взаємодії класичного та цифрового в педагогіці розкривається через динамічний процес протиріч та їх розв'язання, де традиційні та інноваційні підходи перебувають у стані постійного діалогу, взаємного заперечення та синтезу на якісно новому рівні. Класична педагогіка, що базується на безпосередньому міжособистісному спілкуванні, фундаментальності знань та усталених методиках, вступає у продуктивну суперечність з цифровими технологіями, які пропонують інтерактивність, персоналізацію та миттєвий доступ до інформації, створюючи творчу напругу, що стимулює розвиток нових педагогічних форм. Теза (традиційна педагогіка) та антитеза (цифрова освіта) не знищують одна одну, а через процес синтезу породжують нові гібридні практики, де глибина академічного знання поєднується з технологічними можливостями, де авторитет викладача трансформується у фасилітаторську роль, а класична лекція еволюціонує у мультимедійну інтерактивну презентацію. Ця діалектична взаємодія не є статичною – вона постійно розвивається, оскільки кожен новий синтез стає основою для наступного циклу протиріч, забезпечуючи безперервний розвиток педагогічної майстерності у відповідь на виклики цифрової епохи, при цьому зберігаючи гуманістичну сутність освітнього процесу.

Системні ефекти синергетичної взаємодії традиційних та цифрових підходів у педагогічній діяльності проявляються через *емерджентність* (англ. «*emergence*» – *поява нового*) – виникнення нових властивостей освітньої системи, які не притаманні окремим компонентам, зокрема формування адаптивного навчального середовища, що самостійно налаштовується під індивідуальні потреби студентів, створення мультимодальних способів засвоєння знань та розвиток мета-когнітивних навичок у всіх учасників процесу. Нелінійний характер розвитку педагогічної системи призводить до того, що незначні зміни в методиці (наприклад, впровадження елементів гейміфікації у класичну лекцію) можуть спричинити кардинальні трансформації в мотивації та результатах навчання студентів, створюючи каскадний ефект покращення всієї освітньої екосистеми.

Синергетична взаємодія генерує системну стійкість: здатність педагогічної практики адаптуватися до змін (технологічних, соціальних, інституційних) без втрати основних функцій, а також розподілену інтелектуальність, коли когнітивні процеси розподіляються між викладачем, студентами та цифровими

інструментами, створюючи колективний розум, що здатен розв'язувати складні освітні завдання. Результатом стає холістичний освітній досвід, де знання, навички, емоції та цінності інтегруються в єдину систему професійного та особистісного розвитку, формуючи у студентів комплексні компетентності, необхідні для успішної діяльності в умовах цифрового суспільства.

На основі методолого-теоретичного аналізу наукових праць (Вознюк, 2012; Кремень, 2013; Садовий, 2017; Семенова, 2019; Федій, 2023), необхідності впровадження ключових ідей педагогічної синергетики в зміст професійної діяльності викладача вищої школи, врахування цифровізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти нами робиться спроба визначити головні структурні компоненти синергетичної моделі педагогічної майстерності викладача вищої школи. До них відносимо: фундаментальні педагогічні цінності як ядро синергетичної моделі, цифровий інструментарій як засіб реалізації традиційних педагогічних цілей, адаптивну оболонку інноваційних методик навчання, зворотні зв'язки та систему саморегуляції. Розглянемо зміст кожного компоненту.

1. *Ядро синергетичної моделі становлять фундаментальні педагогічні цінності та принципи*, що формувалися протягом століть розвитку університетської освіти та залишаються незмінними незалежно від технологічних трансформацій. До цього ядра належать гуманістичний підхід до особистості студента, повага до наукового знання та академічної доброчесності, принципи критичного мислення та інтелектуальної свободи, етика педагогічного спілкування та відповідальність за формування майбутнього фахівця. Саме це ядро забезпечує стабільність та ідентичність педагогічної системи, слугуючи своєрідним «генетичним кодом», що визначає спрямованість та якість освітнього процесу.

Традиційні цінності включають також глибинне розуміння предметної області, здатність до наукового дискурсу, формування світоглядних орієнтирів та моральних принципів у студентів, культивування інтелектуальної честі та прагнення до істини. Це ядро не є статичним утворенням: воно постійно збагачується новими смислами та інтерпретаціями, але при цьому зберігає свою сутнісну основу, що забезпечує наступність поколінь та збереження кращих традицій вищої освіти.

2. *Цифровий інструментарій* у синергетичній моделі виконує роль потужного засобу реалізації традиційних педагогічних цілей та розширення можливостей освітнього процесу, а не самоцільного технологічного нововведення. Цей компонент включає широкий спектр цифрових рішень: 1) адаптивні системи навчання, що персоналізують освітні траєкторії; 2) платформи віртуальної та доповненої реальності для створення імерсивних навчальних середовищ; 3) системи аналітики навчання для моніторингу прогресу студентів; 4) інструменти співпраці для підтримки групової роботи; 5) мультимедійні засоби для візуалізації складних концепцій.

Ключовою особливістю цього компонента є його підпорядкованість педагогічним цілям – технології обираються та адаптуються виключно з міркувань підвищення ефективності навчання та реалізації освітніх завдань. Цифровий інструментарій забезпечує масштабованість освітніх рішень, доступність навчальних ресурсів, можливість асинхронного та дистанційного навчання, а також створює нові форми взаємодії між учасниками освітнього процесу, зберігаючи при цьому особистісний вимір педагогічного спілкування.

3. *Адаптивна оболонка інноваційних методик навчання* представляє динамічний рівень синергетичної моделі, що забезпечує гнучке поєднання традиційних педагогічних підходів з цифровими можливостями на основі створення нових методичних рішень. Цей компонент включає гібридні форми навчання (змішане навчання, «перевернутий клас»), інтерактивні методики (проблемно-орієнтоване навчання з використанням віртуальних симуляторів), персоналізовані освітні траєкторії на основі штучного інтелекту, гейміфіковані підходи до засвоєння складного матеріалу, методи мікронавчання та адаптивного тестування. Адаптивність цієї оболонки проявляється у здатності методик трансформуватися залежно від специфіки дисципліни, особливостей студентської аудиторії, технічних можливостей закладу та педагогічного стилю викладача. Інноваційні методики не руйнують традиційну структуру навчального процесу, а органічно вбудовуються в неї, створюючи нові можливості для досягнення класичних освітніх цілей. Цей компонент моделі характеризується експериментальністю, творчістю та постійним пошуком оптимальних поєднань різних підходів для максимізації навчальних результатів.

4. *Система зворотних зв'язків та саморегуляції* становить «нервову систему» синергетичної моделі, забезпечуючи постійний моніторинг ефективності педагогічних рішень та автоматичне коригування освітнього процесу на основі отриманих даних. Цей компонент включає багаторівневу систему оцінювання: миттєві зворотні зв'язки від цифрових платформ про активність та прогрес студентів, регулярне анкетування та опитування учасників освітнього процесу, аналітику навчальних досягнень, самоаналіз та рефлексію викладача щодо ефективності застосованих методів, експертне оцінювання колегами та адміністрацією.

Система саморегуляції працює на принципах кібернетики, автоматично коригуючи параметри навчального процесу при відхиленні від запланованих результатів: змінюючи темп подачі матеріалу, адаптуючи складність завдань, модифікуючи методичні підходи. Цифровий компонент цієї системи забезпечує обробку великих масивів даних про навчальну діяльність, виявлення трендів та прогнозування потенційних проблем, тоді як традиційна педагогічна інтуїція та досвід викладача інтерпретують ці дані в контексті гуманітарних цілей освіти, забезпечуючи баланс між технологічною ефективністю та особистісним розвитком студентів.

Таким чином, педагогічна майстерність сучасного викладача вищої школи досягає найвищої ефективності через органічне поєднання традиційних

педагогічних підходів з інноваційними цифровими технологіями, що створює синергетичний ефект у формуванні компетентних фахівців, здатних відповідати викликам інформаційного суспільства.

Список використаних джерел

1. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: моногр. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
2. Кремень В. Г. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3-18.
3. Садовий М. І. Методологія освітньої парадигми синергетики. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної та технологічної освіти*. 2017. Т. 1. № 12. С. 31-37.
4. Семенова А. В. Педагогічна майстерність викладача вищої школи XXI століття: синергія віртуального і реального в освітньому просторі. *ScienceRise: Педагогічна освіта*. 2019. № 2 (29). С. 40-48.
5. Федій О. А. Ідеї синергетики у змісті підготовки майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 1 (196). С. 52-57.

Шапаренко Інна Євгенівна

ЦИФРОВІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

У сучасному світі освіта зазнає значних трансформацій, зумовлених стрімким розвитком інформаційних технологій, зміною соціальних запитів та потребою в підготовці конкурентоспроможного фахівця. Ці зміни вимагають від педагогів постійного вдосконалення професійної майстерності та впровадження інноваційних технологій навчання, які сприяють підвищенню якості освітнього процесу та розвитку ключових компетентностей здобувачів. Здатність педагога до інноваційної педагогічної діяльності, володіння високим рівнем педагогічної майстерності, постійне самовдосконалення стають обов'язковою нормою професійної діяльності викладачів та вчителів (Інноваційні педагогічні технології, 2015).

Інноваційні педагогічні технології – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів. Вони спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів, розвиток їхньої самостійності, критичного мислення та творчих здібностей (Інноваційні педагогічні технології, 2015).

Використання інноваційних технологій в навчальному процесі сприяє розвитку професійної компетентності викладача, зокрема:

Цифрова грамотність дозволяє опановувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що забезпечує ефективну організацію навчального процесу в цифровому середовищі.

Креативність та гнучкість забезпечує здатність адаптуватися до нових умов, впроваджувати нестандартні методи навчання, що відповідають потребам здобувачів.

Самоосвіта та саморозвиток передбачає постійне вдосконалення власних знань і навичок, участь у професійних спільнотах, обмін досвідом з колегами.

Нижче наводимо приклади інноваційних технологій, які успішно застосовуються нами в освітньому процесі:

- цифрові платформи, що забезпечують використання систем управління навчанням, таких як Google Classroom, Moodle і дозволяють організовувати дистанційне та змішане навчання;
- інтерактивні інструменти передбачають застосування ресурсів, таких як Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, для активізації навчальної діяльності та формувального оцінювання;
- мультимедійні технології збагачують процес навчання та дозволяють зробити його більш ефективним і покращують сприйняття інформації. Мультимедіа ресурси, за рахунок збільшення частки інформації представленої у візуальній формі відкривають перед викладачем нові можливості подачі навчального матеріалу (кольорові, динамічні ілюстрації, звуковий супровід, фрагменти аудіо- та відеороликів і т.і.). Серед мультимедійних технологій, можна виділити ті, що найбільше підходять для використання у професійній підготовці здобувачів: електронні підручники, посібники та енциклопедії, мультимедійні презентації, відеуроки, тренажерні програми, відеофільми, можливості інтерактивної дошки та ін.;
- технології віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) дозволяють використовувати візуалізацію для пояснення складних концепцій та явищ;
- гейміфікація передбачає впровадження елементів гри в навчальний процес для підвищення мотивації здобувачів;
- штучний інтелект, який набув широкого використання в освітньому процесі. Проте зазначимо, що він не замінює викладача, але радикально змінює його функції: з носія знань на ментора, модератора освітнього процесу. Педагогічна майстерність полягає у здатності ефективно інтегрувати нові цифрові інструменти у дидактику, зберігаючи при цьому глибину гуманітарного і наукового підходу.

Окреслимо переваги використання інструментарію штучного інтелекту для професійного розвитку викладача та вдосконалення його педагогічної майстерності:

постійний доступ до новітніх знань і методик (через ШІ-додатки та освітні платформи);

розвиток метанавичок – критичного мислення, цифрової грамотності, інтердисциплінарного підходу;

можливість участі у глобальних академічних спільнотах та дослідницьких проєктах через AI-платформи.

Звичайно ж необхідно враховувати проблеми і виклики пов'язані з впровадження штучного інтелекту в освітній процес, а саме: дотримання етичних норм академічної доброчесності та авторського права, «штучна» генерація контенту, ризики залежності від автоматизованих рішень, втрати емпатії у навчальному процесі і т.і.

Розглянемо основні умови ефективного впровадження інноваційних технологій в освітнє середовище. Отже, для успішної імплементації інноваційних технологій в навчальний процес перш за все необхідно:

- професійний розвиток педагогів, а саме: організація курсів підвищення кваліфікації, семінарів, вебінарів, тренінгів із використання новітніх технологій;
- матеріально-технічне забезпечення, що передбачає наявність сучасного обладнання, доступу до інтернету, програмного забезпечення;
- підтримка з боку адміністрації, що дозволяє створення сприятливих умов для експериментування, інноваційної діяльності викладачів.

Отже, інноваційні технології навчання є потужним інструментом удосконалення педагогічної майстерності в освітньому середовищі. Їхнє впровадження сприяє підвищенню якості освіти, розвитку ключових компетентностей студентів та професійному зростанню викладачів. У сучасних умовах важливо не лише освоювати нові технології, а й критично оцінювати їх ефективність, адаптувати до конкретних освітніх контекстів та потреб здобувачів.

Список використаних джерел:

1. Інноваційні педагогічні технології: посібник / О. І. Огієнkota ін.; за заг. ред. О. І. Огієнко. К., 2015. 314 с.

Шманов Юрій Іванович

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта переживає кардинальні зміни, пов'язані з впровадженням цифрових технологій у всі сфери освітнього процесу. Діджиталізація освіти стала не лише інструментом модернізації, але й фундаментальним чинником, що впливає на професійний розвиток педагогів. Професійний розвиток у контексті діджиталізації – це процес безперервного удосконалення знань, умінь і навичок педагогів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що забезпечує підвищення якості навчання та формування нових компетентностей.

Перш за все, діджиталізація відкриває широкі можливості для саморозвитку викладачів. Використання інтернет-ресурсів, онлайн-курсів, вебінарів і платформ дистанційного навчання дозволяє педагогам підвищувати кваліфікацію без необхідності відриватися від основної роботи. Цифрові інструменти сприяють індивідуалізації професійного розвитку, дають змогу обирати темпи та напрямки навчання відповідно до власних потреб. Це особливо важливо в умовах постійних змін освітніх стандартів та вимог до фахівців.

Однією з ключових складових професійного розвитку в умовах діджиталізації є формування цифрової компетентності педагога. Ця компетентність включає вміння ефективно використовувати різноманітні цифрові ресурси в освітньому процесі, створювати інтерактивний контент, застосовувати технології дистанційного навчання, а також забезпечувати безпеку інформації. Для цього необхідно проводити спеціалізовані тренінги, курси підвищення кваліфікації та менторські програми, що розвивають відповідні навички та допомагають долати психологічні бар'єри у застосуванні нових технологій.

Важливою тенденцією є також зміна ролі педагога в освітньому процесі: він перестає бути лише джерелом знань і стає фасилітатором, наставником, який допомагає здобувачам освіти орієнтуватися у великих обсягах інформації, критично її аналізувати та застосовувати на практиці. Ця трансформація вимагає від педагогів розвитку не лише цифрових, а й методичних компетентностей, уміння працювати у команді, адаптуватися до інновацій та швидко реагувати на зміни.

Діджиталізація освіти також ставить виклики перед системою управління професійним розвитком педагогів. Важливо створювати механізми мотивації для участі в програмах підвищення кваліфікації, розробляти стандарти та критерії оцінювання цифрової компетентності, забезпечувати доступність і якість освітніх послуг у сфері ІКТ. Потрібна інтеграція формального, неформального і інформального навчання, що дозволить педагогам розвиватися в різних форматах і середовищах.

Загалом, діджиталізація освіти сприяє підвищенню якості освітнього процесу, однак її успішність значною мірою залежить від готовності педагогів до змін та активної участі у власному професійному розвитку. Педагогічна спільнота повинна підтримувати інновації, обмінюватися досвідом і практиками, формувати культуру безперервного навчання, що є необхідною умовою для забезпечення конкурентоспроможності освітніх установ у цифрову епоху.

Професійний розвиток педагога в умовах діджиталізації освіти є комплексним і динамічним процесом, що вимагає інтеграції нових знань і технологій у професійну діяльність. Освоєння цифрових компетентностей, активне використання ІКТ у навчанні, зміна ролі педагога та підтримка системи управління професійним розвитком сприяють підвищенню якості освіти та відповідають викликам сучасного інформаційного суспільства. Успішна діджиталізація освітнього процесу можлива лише за умови безперервного

професійного зростання педагогів та створення відповідних умов для їхнього розвитку.

Список використаних джерел

1. Лисенко, О. В. Професійний розвиток педагога в умовах цифрової трансформації освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 45. С. 23–30.
2. Соколова, І. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійному розвитку педагогів. *Освіта і технології*. 2023. № 1. С. 14–20.

Шуліка Олександр Сергійович

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ ЯК ПРОЯВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ УЧИТЕЛІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ДИСЦИПЛІН

У сучасному інформаційному суспільстві соціальні мережі перетворилися на важливий інструмент комунікації, соціалізації та професійного розвитку. Особливої значущості вони набувають у сфері освіти, де їх використання відкриває нові можливості для організації інтерактивного освітнього процесу, підвищення мотивації учнів та формування цифрової компетентності. Для вчителів комп'ютерних дисциплін ефективне застосування соціальних мереж є не лише технологічною необхідністю, а й показником високого рівня педагогічної майстерності.

Актуальність цього напряму зумовлюється кількома ключовими факторами. По-перше, соціальні мережі (зокрема Facebook, Instagram, YouTube, Viber, Discord тощо) створюють гнучке середовище для позааудиторної взаємодії з учнями, сприяючи розвитку неформального навчання та підтримки освітніх ініціатив. По-друге, використання цих платформ дає змогу вчителю комп'ютерних дисциплін демонструвати приклад відповідального цифрового громадянства, формуючи у здобувачів освіти навички критичного мислення, інформаційної безпеки та комунікації в онлайн-просторі.

Високий рівень педагогічної майстерності передбачає не лише володіння змістом навчального предмета, а й уміння трансформувати традиційні методи викладання в контексті цифрових викликів. Використання соціальних мереж дає змогу вчителям комп'ютерних дисциплін ефективно впроваджувати проєктне навчання, організовувати спільну діяльність, поширювати корисні ресурси, а також будувати партнерські взаємини з учнями на основі довіри та взаємоповаги.

Основні напрями використання соціальних мереж у роботі вчителя комп'ютерних дисциплін можна умовно класифікувати таким чином (рис. 1).

1. Освітньо-інформаційний напрям. Соціальні мережі слугують ефективним каналом поширення навчальних матеріалів, новин, корисних ресурсів і посилань на онлайн-сервіси. Використання сторінок, груп або каналів у мережах (наприклад, Viber, Facebook, Discord) дозволяє централізовано інформувати учнів про структуру курсу, оновлення програмного забезпечення,

графіки занять або дедлайни проєктів. Такий підхід сприяє формуванню відкритого інформаційного середовища навчання.



Рис. 1. Напрями використання соціальних мереж у роботі вчителя комп'ютерних дисциплін

2. *Комунікативно-організаційний напрям.* Соціальні мережі забезпечують оперативний зворотний зв'язок між учителем та учнями, а також сприяють створенню середовища неформального, доброзичливого спілкування. Завдяки можливості створення спільнот за інтересами (наприклад, клуб програмування чи графічного дизайну), учні відчувають підтримку та належність до спільноти, що позитивно впливає на їхню мотивацію та активність. Учитель, своєю чергою, реалізує функцію модератора та фасилітатора освітнього простору.

3. *Навчально-практичний напрям.* Через соціальні мережі можна організовувати мінікурси, челленджі, опитування, онлайн-обговорення, кейс-аналіз, використання ігор з дидактичною метою тощо (Кононець, 2014). Вчителі комп'ютерних дисциплін активно використовують YouTube або Instagram для створення коротких відеоуроків, інструкцій, пояснень до лабораторних або практичних завдань. Також популярною практикою є проведення хакатонів, онлайн-конкурсів і спільного розроблення цифрових продуктів у межах навчальних груп.

4. *Рефлексивно-аналітичний напрям.* Використання блогів, коментарів, оцінювання в соціальних мережах сприяє формуванню навичок рефлексії та самооцінювання. Учитель має змогу спостерігати за динамікою навчальної активності, вивчати зворотний зв'язок, виявляти проблемні аспекти засвоєння матеріалу. Це, у свою чергу, дає підстави для оперативного коригування освітньої траєкторії кожного учня.

5. *Професійно-розвивальний напрям.* Соціальні мережі є інструментом безперервного професійного зростання вчителя. Участь у фахових онлайн-спільнотах, форумах, конференціях, обговореннях у групах сприяє обміну педагогічним досвідом, впровадженню новітніх методик, обізнаності у трендах цифрової освіти. Крім того, учителі можуть використовувати соціальні платформи для популяризації власних напрацювань, методичних розробок та особистого професійного бренду. Ми переконані, що активна присутність педагога у професійних спільнотах соціальних мереж сприяє його

безперервному фаховому зростанню, обміну досвідом та впровадженню інноваційних практик. Таким чином, соціальні мережі виступають не лише каналом інформаційного обміну, а й простором формування нових моделей професійної поведінки вчителя, що відповідає вимогам сучасного цифрового середовища.

Отже, інтеграція соціальних мереж в освітню діяльність учителя комп'ютерних дисциплін є не лише доцільною, а й необхідною умовою розвитку його педагогічної майстерності, підвищення ефективності навчання та забезпечення якісної підготовки здобувачів освіти до життя в цифровому суспільстві.

Список використаних джерел

1. Кононец Н. В. Соціальні мережі як засіб ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 1-4. С. 79–89.

**Яновська Тамара Анатоліївна
Гончарова Наталія Олексіївна
Харченко Анжела Станіславівна**

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Виховати компетентного творчого учня може лише компетентний і творчий вчитель. Педагогічний колектив закладу освіти, розуміючи важливість і складність проблем, що постають перед педагогом, працює над удосконаленням навчально-виховного процесу, над формуванням його особистості та педагогічної майстерності.

Умови підвищення професійної компетентності вчителів: позитивний духовно-моральний імідж закладу освіти: сприятливі, інноваційно-творчі умови роботи; акцент на інноваційному, творчо-пошуковому компоненті методичної діяльності; особистісно орієнтована методична підтримка діяльності вчителя з боку адміністрації; довіра, можливість виявляти ініціативу, творчість; любов до професії, дітей; потреба в самовдосконаленні, зокрема самореалізації, самоствердженні та самовияві; можливість отримати визнання в колективі; систематична самоосвітня діяльність, навчання на курсах підвищення кваліфікації; організована робота методичних об'єднань, усього педагогічного колективу (Волкова, Фонарюк, Кравченко, 2021).

Професійна компетентність педагога визначається обсягом компетенцій, колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість та ефективність професійної діяльності. Бути компетентним означає бути здатним мобілізувати в певній ситуації отримані знання й досвід. Але професійна компетентність вчителя потребує постійного розвитку й

удосконалення. Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається в різних аспектах у працях Ю. Бабанського, С. Батищева, В. Бондаря, О. Владиславлева, Ю. Гільбуха, С. Гончаренка, М. Дробнохода, С. Єлканова, В. Лозової та інших (Бакаленко, 2018).

Поняття професійної компетентності педагога виражає єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує його професіоналізм. Педагогічний професіоналізм, педагогічна компетентність розглядаються в контексті безперервної педагогічної освіти й педагогічної діяльності, вимог до вчителя та його підготовки. Підвищенню компетентності учителя сприяє післядипломна освіта, яка тримається на трьох китах: самоосвіта; курсова підготовка; участь у методичній роботі.

Одним з найбільш ефективних засобів підвищення професійної компетентності вчителя є самоосвітня діяльність. Оскільки навчити самого себе значно складніше, ніж когось, тому вона передбачає методичний супровід. Він має бути багаторівневий і, обов'язково, поступовий. На підготовчому етапі значну роль відіграє готовність до постійного зросту, до творчості. Головним етапом підготовки вчителя до самоосвітньої діяльності вважається діагностичний. Сучасна педагогіка дає широкий спектр форм і методів діагностики рівня педагогічної майстерності (анкети, опитувальники, тести, програми), які допомагають визначити рівень методичної підготовки вчителя, педагогічної майстерності. Але самоосвітня діяльність матиме результативність лише тоді, коли вона правильно спланована. Саме тому виключне значення надається програмам самоосвітньої діяльності вчителя. Правильно розроблені програми й плани дадуть змогу педагогу відчувати свої можливості, встановити власні цілі, а, значить, зробити ще один крок вперед у розвитку.

Прагненню до творчого зростання вчителя знову ж таки сприяє постійна самоосвітня діяльність у поєднанні із стимулюючими факторами. Психологи доводять, що кожна особистість потребує досягнень, більш того, прагнення до успіху є процесом керованим, а до самовдосконалення – природним. Стимулювання діяльності творчого вчителя є однією з функцій адміністрації закладу освіти. Для вчителя основного значення набувають такі стимули як: повага членів колективу, співпраця з учнями і колегами, доброзичливі стосунки в колективі, підвищення кваліфікації, творча атмосфера у колективі, використання досвіду інформаційної діяльності тощо (Резван, Кір'янова, 2020).

Не останню роль серед умов, що впливають на розвиток творчої особистості відіграють морально-психологічні умови у закладі освіти – відсутність конфліктів, атмосфера взаємоповаги один до одного, пошани й гордості за свою професію, керівник, який зуміє розгледіти творчі здібності вчителя, підтримати його і спрямувати діяльність у потрібному напрямку.

Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця. Причому вимоги, що пред'являються спеціалісту, повинні бути вище тих можливостей, що має людина. Ще однією важливою передумовою процесу самовдосконалення є

ставлення самого фахівця до вимог, що висувуються. Звісно, якщо він байдуже ставиться до них, про розвиток особистості не йдеться. Необхідно формувати самосвідомість людини як творчого професіонала. Зміст такої підготовки ґрунтується перш за все на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності, бажаних якостях людини, зокрема її фахової свідомості та мислення, творчих активних дій у рамках відведеної компетенції.

Структура процесу самовдосконалення складається з 4-х етапів: самоусвідомлення та прийняття рішення здійснювати процес самовдосконалення; планування та вироблення програми самовдосконалення; безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над самим собою; самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

Професійне самовдосконалення педагога здійснюється через самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах, що проводяться в закладі освіти та самовиховання. Самоосвіта педагога є провідною формою вдосконалення професійної компетентності, що полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості, задоволення власних інтересів і об'єктивних потреб освітнього закладу. Самоосвіта педагога не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодів у закладі вищої освіти, мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямків у методиці та організації навчально-виховного процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних та психологічних проблем, що викликають складнощі в практичній роботі (Лащевська, 2019).

Діяльність із самоосвіти починається з діагностики власних проблем. В проведенні зовнішнього діагностування з педагогічної, методичної, психологічної підготовки вчителя та спонукання до самооцінки та самоаналізу власних можливостей, якостей, результатів професійної діяльності полягає основна умова ефективної самоосвіти. Методика та техніка самоосвіти безпосередньо пов'язані з рівнем сформованості в педагогів системи основних педагогічних умінь: вивчити необхідну літературу та передовий педагогічний досвід; виокремлювати з джерел, що вивчаються, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що піднімають теоретичний та методичний рівень педагога; відбирати з прочитаного та побаченого педагогом думки та методичні знахідки для апробації власній педагогічній діяльності; систематизувати та розробити науково-методичні узагальнення; впроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та практики у власний досвід роботи з дітьми.

Сутність самоосвіти полягає в тому, що педагог здобуває знання з різноманітних джерел, потім використовує їх в професійній діяльності, розвитку особистості та власній життєдіяльності. Метою роботи над темами самоосвіти є систематичне підвищення педагогами свого професійного рівня. Основні завдання самоосвіти – це вдосконалення теоретичних знань, професійної

компетентності вчителя; оволодіння новими формами, методами, прийомами навчання і виховання дітей; вивчення та впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду, новітніх досягнень педагогічної, психологічної наук, нових педагогічних технологій; розвиток у закладі освіти інноваційних процесів. Тема самоосвіти визначається, виходячи з методичної теми навчального закладу, проблем самого педагога, специфіки його індивідуальних інтересів (Олефіренко, 2021).

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки існує безліч різноманітних можливостей отримати знання, підкреслимо, що зараз майже усе можна зробити онлайн на різноманітних освітніх платформах: книжки (наукова, науково-методична, методична, публіцистична, художня та інші літератури); фахова періодика (газети, журнали); Інтернет; телебачення; відео, аудіо інформація; семінари, вебінари, круглі столи, конференції; майстер-класи; курси підвищення кваліфікації; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти; заходи з обміну досвідом; різноманітні курси; подорожі тощо.

Форми самоосвіти можуть бути індивідуальними та колективними. Ініціатором є сам педагог, хоча на її організацію часто впливають інші: керівники методичних об'єднань, курсів підвищення кваліфікації, які ініціюють та стимулюють діяльність вчителя. Групові форми у вигляді діяльності методичного об'єднання, семінарів, практикумів тощо організуються адміністрацією. Результат самоосвіти може подаватися у різних формах: доповіді, виступи на семінарі, педагогічній раді, методичному об'єднанні; реферат; програми; методичний посібник; статті до фахового видання; дидактичний матеріал; науково-методична розробка; проєкт. З активним впровадженням в роботу вчителя різних гаджетів та Інтернету значно підвищуються можливості педагогічної самоосвіти. Знаходяться нові теми, цікаві завдання та способи їх розв'язання, нові способи самореалізації, що з'явилися у педагога через появу нових засобів самоосвіти: проведення онлайн уроків; розробка електронних уроків, посібників тощо; розробка пакету тестового матеріалу в електронному вигляді; розробка пакету стандартного поурочного планування з теми чи групи тем; комплект дидактичного матеріалу з предмета: самоосвітні, практичні, контрольні роботи; розробка комплексу роздаткового матеріалу з предмета; створення термінологічного словника з предметної теми, розділу; розробка тематичних класних годин, батьківських зборів чи позакласних заходів; розробка навчальних проєктів; розробка пакету матеріалу з олімпіади для підготовки учнів; проєкт особистої методичної вебсторінки; база даних питань і задач з предмета; створення електронної бібліотеки творів художньої літератури згідно програм; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога (результатом самоосвіти повинно стати підвищення якості навчально-виховного процесу) (Олефіренко, 2021).

Отже, самоосвіта вчителя здійснюється при наявності таких ознак: самоосвіта як процес пізнання передбачає не просте закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої наукової інформації, а має на меті одержання нових

наукових методичних знань, практичних навичок; самоосвіта повинна бути безупинною, поповнення нових знань може здійснюватися на основі попередньої підготовки педагогів; самоосвіта повинна сприяти оволодінню педагогом застосування професійних знань у його практичній діяльності. Самоосвіта педагога буде продуктивною за таких умов: в процесі самоосвіти реалізується потреба особистості у власному розвитку; педагог уміє визначити свої сильні та слабкі сторони, володіє способами самопізнання та самоаналізу, є відкритим до змін; володіє розвинутою здатністю до рефлексії (діяльності особистості, що спрямована на усвідомлення власних дій, почуттів, аналіз цієї діяльності та формулювання висновків); програма професійного саморозвитку, самоосвіти містить у собі можливості дослідницької, пошукової, творчої діяльності; педагог є готовим до творчості; існує зв'язок особистісного та професійного розвитку і саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Випуск 58. С. 132-138.
2. Волкова С. Г., Фонарюк О. В., Кравченко Т. В. Підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників в умовах модернізації освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. № 35. С. 168-174.
3. Лащевська Я. Професійна майстерність як основний компонент педагогічної культури. *Освітній простір України*. 2019. №16. С. 97-102.
4. Олефіренко О. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку кар'єри в дискурсі педагогічної теорії. *Імідж сучасного педагога*. 2021. №4 (199). С.14-19.
5. Резван О. О., Кір'янова О. В. Самоосвітня компетентність як результат свідомого підвищення кваліфікації викладача вищої школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 27. С. 149-152.

Bunetska Iryna

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ELECTRONIC INFORMATION AND TECHNOLOGIES

The professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is the result of comprehensive government reforms and significant financial investments into higher education. The structure of China's educational system is similar to the European one: obtaining a bachelor's degree lasts for 4-5 years, obtaining a master's degree lasts for 2-3 years, obtaining a doctoral degree lasts for 2-4 years, with age restrictions for applicants. China is consistently ranked among the world's best universities, and the number of students exceeds 37 million, making this country the leader for the number of student population. A key peculiarity of Chinese education is its fee-based nature, although there is a wide system of government scholarships and grants. The educational system is focused on the development of technical and natural sciences, which present about 60% of all student positions. Considerable attention is paid to the international cooperation, which

contributes to the growth of the number of foreign students in Chinese universities [1]. The educational process in technical education institutions is characterized with a high level of technological equipment, the use of problem-based learning, and active students participation in research projects. Knowledge is assessed with a 100-point scale, mostly in the form of written tests, and the academic award system encourages high performance. Chinese education is under strict state control: The Ministry of Education regulates curricula, textbook requirements, and inspects universities every five years. Chinese students are highly disciplined, responsible, and actively involved into research activities [2].

The structure of the curricula provides the sequential mastery of the basic disciplines: Mathematics, Algorithmization, Object-oriented programming, Operating systems, Computer networks and databases. Specialized courses include the study of machine learning technologies, distributed computing, blockchain and quantum algorithms. According to the PRC state standards, the training lasts for four years, and students have to accumulate 140-160 credits, about 40% of which are allocated for practical training. A key peculiarity of Chinese educational system is the widespread use of dual education, which ensures a close link between theoretical learning and real production processes. Universities enter into agreements with leading IT companies (Huawei, Tencent, Alibaba, Baidu) that provide students with possibilities for internships, participation in applied research projects, and software development in cooperation with commercial entities [4]. The digitalization of the educational process includes the use of online platforms (XuetangX, iCourse), adaptive learning environments, and virtual laboratories. For example, some universities implement the intelligent learning systems that analyze student performance and adjust their curricula automatically. Particular attention is paid to the study of artificial intelligence in education, including the creation of algorithms for automatized code verification, personalization of learning materials, and analysis of big amounts of educational data. The international integration of Chinese education system is strengthened through student exchanges, double degree programmes, and cooperation with universities in the USA, Great Britain, Canada, and Europe. Chinese students undergo internships at global corporations (Google, Microsoft, Amazon) and participate in international scientific conferences. A significant part of the courses at leading Chinese universities is available in English, which facilitates the academic mobility and increases the competitiveness of graduates [3].

The professional training of bachelors of electronic information and technologies in the context of the educational system of the People's Republic of China is based on a comprehensive approach to the formation of highly qualified specialists capable to integrate into the global scientific and technological environment. In the conditions of the rapid digital transformation of modern society, there is a growing need to improve the educational programmes in line with innovative trends, which determines the key role of leading Chinese universities in future specialists training. In this context, the University of Electronic Science and Technology of China (UESTC) deserves special attention, as it is one of the flagships of Chinese scientific and

educational area in the field of electronic engineering, informational technologies, computer science and automatization. Founded in 1956 in Chengdu (Sichuan Province), UESTC established itself as a leading research centre with advanced teaching and research methods implementation. The high level of academic excellence of the university is confirmed with its stable positions in world rankings, including 231st place in the Global Education Ranking. The university's development strategy is focused on the integration of science, education and technological entrepreneurship, which contributes to the formation of a highly competitive educational environment adapted to the modern challenges of the digital economy.

Thus, the system of training of bachelors of electronic information and technologies in China is characterized with a comprehensive approach to the formation of professional competencies, including fundamental academic training, practice-oriented learning and active cooperation with industry. Due to the combination of interdisciplinary knowledge, development of digital competencies and international integration, graduates of Chinese universities acquire the necessary skills for successful professional activities in the field of high technology, making them competitive specialists in the global labour market.

Thus, the professional training of bachelors of electronic information and technologies in China is characterized with the integration of modern digital solutions, a practice-oriented approach and international cooperation. The educational process is based on strict state standards that ensure a high level of specialists training in the field of electronic information, telecommunications and automatized systems. The use of problem-based learning and active cooperation with research centres and industrial enterprises contribute to the development of in-demand competencies. A rigorous knowledge assessment system encourages students to improve their academic performance and professional growth. Thus, the Chinese model of training specialists in the field of electronic information and technologies is highly effective and meets the current challenges of the digital society.

References

1. Education in China. *Hutsulskyi krai*. Retrieved from: <http://gk.kosiv.org/society/753-osvita-u-kytai.html>
2. Hala, S.V. (2011). From the experience of higher education reforming in China. *Economy and State*, 18, 52-55.
3. Hlazunova, O., Gurzhiy, A., Voloshyna, T., Korolchuk, V. & Parhomenko, O. (2020). Non-formal education of future IT specialists: organization, content, tools. *Physical and mathematical education*, 1 (23), 29-35.
4. Mumladze, V., Myronchuk, N.M. (2014). Higher pedagogical education in China. *Modernization of higher education in Ukraine and abroad: collection of scientific papers* (pp. 200-203). Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University Publishing House.

**Бутенко Володимир Григорович
Бутенко Наталія Іванівна**

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ЕСТЕТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Сучасна освітня практика в Україні переживає складний етап свого розвитку, перевірки на міцність тих засад, які визначають її сутність та соціокультурне значення. Адже саме освіта покликана спонукати людину до пізнання навколишньої дійсності, опановувати цінності добра і честі, створювати умови для освоєння світу за законами краси. Ці орієнтири завжди були властиві високим за своїм змістом освітнім проектам, характеризували освітні пошуки відомих вчених-педагогів, надихали до натхненної освітньо-виховної діяльності тих, хто присвячував себе і свою працю формуванню молодого покоління. Глибока за своїм пізнавальним змістом, сповнена ідеями добра, гуманізму і краси освітня практика в умовах сьогодення набуває особливого значення й актуальності. Адже сповідуючи світоглядні, морально-етичні та естетичні цінності вона спроможна допомогти молоді визначити життєві пріоритети, розкрити професійні здібності, спонукати до саморозвитку, надихати до творчих пошуків (1).

Безперечно, освітня практика спроможна досягнути успіхів у вирішенні визначених перед нею завдань лише за умови відповідної праці вчителів середньої школи, викладачів вищих навчальних закладів, організаторів дошкільної, початкової та позашкільної освіти. За їх участі відбувається навчальний і виховний процес, відкриваються широкі можливості набуття учнями необхідних знань, умінь і навичок, створюються необхідні умови для набуття молоддю пізнавального, морального та естетичного досвіду. Саме тому слід вважати, що успіх у освітньо-виховному процесі може бути забезпечений передусім висококваліфікованою працею освітян, їх професійно-педагогічною майстерністю.

Усвідомлення цього питання спонукає науково-педагогічну громадськість до здійснення належної підготовки працівників освіти, опанування ними сучасними методиками викладання навчальних дисциплін, організації учнівського колективу, здійснення індивідуального впливу на учнів та студентів. Зазначені аспекти навчального і виховного процесу широко обговорюються в закладах освіти, є предметом особливої уваги в системі удосконалення професійно-педагогічної майстерності вчителів, працівників середньої та вищої школи. Достатньо помітними є дидактичні здобутки освітян, розгортаються пошуки у створенні сучасних засобів навчання, обґрунтовуються концептуальні та організаційно-методичні аспекти залучення молоді до навчально-пізнавальних процесів. Усе це позитивно впливає на професійну підготовку освітян, сприяє формуванню у них педагогічної майстерності.

Водночас в системі сучасної освіти питання удосконалення педагогічної майстерності працівників школи залишається актуальним. Гострота цього питання зумовлена тим, що інтерпретація поняття педагогічної майстерності, його осмислення серед освітян не знайшли ще достатнього змісту. Йдеться про спрощене розуміння цієї категорії та її пояснення з урахуванням лише окремих аспектів педагогічної праці. Вчителі школи при цьому акцентують увагу на таких аспектах своєї праці, як інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, комунікативний, інноваційний, пошуковий, методичний та ін. Немає сумніву в тому, що розвиток вказаних якостей допомагає вчителям досягати певних результатів у навчально-виховному процесі, засвідчує про позитивний досвід та вміння вирішувати успішно окремі дидактичні, організаційні, комунікативні, інноваційні та інші питання. Проте, категорія педагогічної майстерності за своєю сутністю, змістом та функціональними можливостями є значно потужнішою і спроможна охоплювати більш широкий за функціями та глибокий за змістом педагогічний процес.

Здійснені нами теоретичні та експериментальні дослідження дозволяють зазначити, що педагогічну майстерність доцільно визначати як естетичну категорію. Йдеться про якісно нове осмислення діяльності вчителя, сповненої прагненням вибудовувати співпрацю з учнями за законами краси. Адже можна спостерігати, як майстри педагогічної праці засвідчують не лише ефективне впровадження сучасних освітніх технологій, засобів навчання, методів виховного впливу на особистість. Вони гармонійно сприймають педагогічний процес і досягають в ньому значних успіхів саме тому, що створюють необхідні умови для естетизації діяльності вчителя і учнів, їх співпраці та співтворчості під час досягнення навчальної і виховної мети. Як засвідчує досвід, аналогічні за своєю ціннісною спрямованістю педагогічні умови можуть створюватися в системі дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти. Умови для естетизації педагогічного процесу не мають обмежень і тому можуть бути характерні для педагогічної майстерності вихователів, вчителів, організаторів освіти в закладах різних типів (2).

У чому полягає важливість та необхідність визначення педагогічної майстерності як естетичної категорії? Відповідь на це запитання ми знаходимо в аксіології. Ця галузь наукових знань переконливо засвідчує, що на сучасному етапі цивілізаційного розвитку українського суспільства все частіше виникає потреба сприймання та осмислення життєвої та професійної діяльності з погляду її ціннісного змісту, спрямованості, характеру та способів організації. Можна бачити, що аксіологічні аспекти все частіше досліджуються вченими-педагогами, які наголошують на ролі в освітньому процесі таких різновидів цінностей, як соціальні, гуманістичні, особистісні, морально-етичні, екологічні, правові, демократичні, сімейні, етнокультурні та ін. Вибудова освітнього процесу з урахуванням цих ціннісних вимірів безумовно збагачує його зміст, дозволяє акцентувати увагу учнівської та студентської молоді на виборі життєвих і професійних пріоритетів, пошуку шляхів до самовизначення та самореалізації.

Водночас вважаємо за необхідне наголосити на тому, що посилення ролі в освітньому процесі естетичних цінностей засвідчує про рівень його організації, характерною ознакою якого є досягнення таких якісних показників, як виразність, гармонійність, цілісність, послідовність, системність, взаємозв'язок змісту і форми, зовнішнього і внутрішнього, емоційного та інтелектуального, загального та індивідуального, суспільного та особистісного. Ці показники є свідченням того, що педагогічна майстерність вчителя спроможна набувати важливої інтеграційної функції, охоплювати в собі прояви педагогічної праці, які перетворюють її в мистецтво впливу на особистість, залучення учнів до активної взаємодії, співтворчості та всебічного розвитку.

Освітньо-виховний потенціал педагогічної майстерності як естетичної категорії залишається ще недостатньо визначений. Існує значна потреба щодо висвітлення у науковій літературі питання про естетичні можливості педагогічної майстерності та способи її реалізації на практиці. У зв'язку з цим вважаємо важливим наголосити на ролі основних складових педагогічної майстерності як естетичної категорії. До таких складових нами віднесено емоційну, інтелектуальну та діяльнісну. Саме вони спроможні забезпечити процес естетизації педагогічного впливу та розкрити естетичний потенціал педагогічної майстерності.

Зазначимо, що на естетичний зміст та характер педагогічних рішень і дій може впливати, передусім, емоційна складова, пов'язана з такими проявами особистості вчителя, як його естетичні почуття, інтереси та потреби. Їх роль полягає в тому, що дозволяє вчителю на емоційно-естетичному рівні встановлювати плідний зв'язок з учнями, відчувати найтонші нюанси та прояви взаємодії під час спілкування, навчання та творчості, створювати необхідні передумови для стимулювання та збагачення естетичних інтересів та потреб молоді в актуалізованих сферах життя та діяльності. При цьому доцільно зауважити, що емоційно-естетична складова педагогічної майстерності не регламентується ззовні чи за методичною рекомендацією. Вона зумовлюється наявним досвідом співпереживання прекрасного в повсякденному житті, мистецтві, творчості тощо. Педагогічна майстерність може акумулювати актуалізовані естетичні почуття, інтереси, потреби вчителя і тим самим здійснювати транспозицію емоційно-естетичного досвіду на процес навчання та виховання учнів (3).

Не менш суттєвою для розкриття педагогічної майстерності як естетичної категорії є інтелектуальна складова. Вона знаходить свій вияв в естетичних знаннях, поняттях, уявленнях та поглядах вчителя. Особливість цієї складової полягає в тому, що вона дозволяє закріплювати на рівні свідомості вчителя узагальнену інформацію про пізнання законів краси а також переносити осмислений естетичний досвід багатьох людей на власну систему естетизації навчальних занять, пізнавального матеріалу, форм і методів розв'язання освітньо-виховних проблем. З урахуванням зазначеного можемо констатувати, що для вчителя процес інтелектуального набуття естетичного досвіду є

важливою умовою формування його педагогічної майстерності як естетичної категорії, наповненої необхідними знаннями, поняттями та уявленнями про прекрасне та піднесене в житті та діяльності.

Акумуляований на емоційному та інтелектуальному рівні естетичний досвід вчителя має бути доповнений у процесі діяльності, пов'язаної з такими її різновидами, як комунікативна, пізнавальна та творча. Важливість діяльнісної складової педагогічної майстерності полягає в тому, що вона дозволяє розвивати і втілювати на практиці важливі способи, форми і методи естетизації навчально-виховного процесу. Йдеться, зокрема, про спроможність вчителя забезпечувати естетику спілкування з учнями, виявлення педагогічного такту, стилю та характеру обміну думками, судженнями, оцінками та висновками. При цьому також заслуговує на увагу прояв естетичного мислення, вміння вчителя використовувати можливості узагальнення естетичних проявів, формування естетичних переконань та світоглядних позицій. Потужним чинником впливу на педагогічну майстерність є творча активність вчителя, пов'язана з інтерпретацією сприйнятих явищ та процесів, надання їм нового естетичного змісту та значення.

Підсумовуючи зазначене можемо констатувати, що педагогічна майстерність є невичерпним джерелом естетичної активності вчителя, його спроможності моделювати, організовувати та втілювати в освітньо-виховному процесі естетичні цінності. За таких умов педагогічна майстерність вчителя дозволяє успішно вирішувати освітньо-виховні завдання й готувати учнівську і студентську молодь до освоєння навколишньої дійсності та соціокультурних надбань за законами краси.

Список використаних джерел

1. Бутенко В.Г. Роль естетичних цінностей в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Етнодизайн у контексті відродження української національної ідентичності та європейської інтеграції*: збірник наукових праць. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. Книга 1. С.64-66.
2. Яворська Г.Х., Яцишина Н.В. Технології навчання як педагогічна проблема. *Актуальні проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців*: Збірник наукових праць. Вип.1. Херсон: ОЛДІ-ПЛЮС, 2017. С.70-74.
3. Бутенко В.Г. Емоційна складова естетичної культури особистості: сутність та умови формування. *Актуальні проблеми формування естетичної культури майбутніх дизайнерів* / Матеріали Всеукр. наук.-прак. конференції. Кривий Ріг, 2017. С.9-11.

**Манжелій Наталія Михайлівна
Фазан Тетяна Павлівна**

МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЗВО ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ДОБРА

У сучасних трансформаційних умовах освіти моральна культура викладача закладу вищої освіти (ЗВО) набуває особливої значущості як базова умова гуманізації освітнього процесу. У цьому контексті концепція Педагогіки Добра,

розроблена Іваном Зязюном, дає змогу осмислити викладацьку діяльність не лише як професійну функцію, а як морально-духовну місію. Вона акцентує увагу на необхідності формування моральної особистості викладача, здатного виховувати студента не тільки знаннями, а прикладом свого гуманного ставлення до людини (Зязюн, 2008).

Моральна культура викладача охоплює ціннісно-світоглядні орієнтири, етичну рефлексію, здатність до емпатійної взаємодії та моральну відповідальність за результати впливу на особистість студента (Кремень, 2011). Вона проявляється у повазі до гідності студента, толерантності, справедливості у стосунках, здатності бути моральним прикладом, сприяє створенню позитивного освітнього середовища, в якому домінують довіра, взаєморозуміння, співпраця. Це надзвичайно важливо для академічної доброчесності, запобігання конфліктам, дискримінації, булінгу.

Теоретичні засади сутності та змісту поняття «моральна культура» висвітлені в працях українських педагогів (В. Андрущенко, І. Бех, Г. Васянович, Н. Заячківська, С. Крук, Л. Москальова, А. Печко, В. Сухомлинський, Н. Ткачова, Д. Чернілевський та ін.).

Викладач із високим рівнем моральної культури чесно виконує свої обов'язки, об'єктивно оцінює знання студентів, дотримується принципів академічної доброчесності. Моральна культура пов'язана з внутрішньою потребою саморозвитку, рефлексії, удосконалення знань, методів викладання, підвищення кваліфікації. Такий викладач прагне бути кращим не лише як професіонал, а й як особистість. Студенти переймають не лише знання, а й цінності та норми його поведінки, несуть далі культуру своїх наставників у майбутнє професійне середовище. Морально відповідальні викладачі сприяють утвердженню позитивного іміджу навчального закладу, зміцненню довіри громадськості, роботодавців, батьків, абітурієнтів.

І. А. Зязюн зазначав, що моральність — це сутність педагогічної дії, без якої втрачається її людський сенс. Педагог повинен бути носієм духовності, внутрішньої культури, що транслюється не лише через зміст навчального матеріалу, а й через тональність спілкування, реакції, інтонації, погляди (Зязюн, 2008).

У межах Педагогіки Добра моральна культура викладача розглядається як інструмент побудови гуманного освітнього простору, де студент сприймається як цінність, а навчання, як діалогічний процес взаємного зростання. Ідеї І. Зязюна спираються на такі принципи:

- любов і емпатія як основа міжособистісної взаємодії;
- гуманістична спрямованість навчання;
- висока комунікативна культура;
- виховання через особистий приклад (Зязюн, 2005).

Моральна культура стає не лише внутрішньою якістю, а й засобом педагогічного впливу, що сприяє духовному розвитку студентської молоді, формуванню етичних установок і професійної ідентичності. Вона не формується

автоматично, її необхідно цілеспрямовано розвивати в процесі професійної підготовки. Це передбачає створення таких умов, у яких студенти педагогічних спеціальностей мали б можливість: осмислювати морально-етичні ситуації; рефлексувати власні вчинки; взаємодіяти з моральними авторитетами серед викладачів (Савченко, 2012).

У сутність Педагогіки Добра І. А. Зязюн вкладав величезний смисл олюдненої і опочуттєвленої педагогіки, благородний сенс головного призначення Учителя: навчити людину бути Людиною і довести, «що все в освіті починається з учителя». Учителем, який уміє працювати з особистістю, як унікальною цінністю, може стати лише той педагог, який має високий рівень педагогічної майстерності. У центрі уваги І. Зязюна визначені такі положення концепції Педагогіки Добра: розуміння значення особистості педагога; розгляд педагогіки як мистецтва; важливість спрямованості педагога на Добро, Красу, Істину; значущість моральності педагога для ефективної педагогічної діяльності; гуманність викладача і учителя стосовно студента і учня; визначальна роль освіти не тільки в розвитку особистості, а й суспільства в цілому (Зязюн, 2008)

І. Зязюн був глибоко переконаний, що духовний розвиток особистості педагога здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність залучення до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, їх природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Вчений постійно наголошував, що можна бути професійно компетентним педагогом, вільно орієнтуватися у предметній сфері, системно сприймати і діяти у педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію, уміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, не досягати вагомого і якісного результату. Тому справжній педагог – майстер має свою авторську систему навчання і виховання, свою школу, своїх послідовників. Він був глибоко переконаний, що ефективно здійснювати процес становлення і розвитку особистості здатний учитель, який має високий рівень моральної культури, естетичний досвід, естетичні почуття, потреби, смаки, ідеали (Лещенко, 2001).

Головною ідеєю педагогіки І. Зязюна є твердження, що творчий педагог здійснює психореабілітаційну дію на всіх суб'єктів освітньої взаємодії, охороняє людину – творця від стресів, дозволяє легко адаптуватися в будь-якому соціальному середовищі, життєвій і професійній ситуації. Його ідеалом була і є та освітня програма, яка включає формування людської душі, «філософію» людського серця. У своїх творах, виступах він «торкався сердечних почуттів» кожного, стимулював замислитися, яким життям ми живемо і чим наповнюємо внутрішній простір душі: інтелектом, стійкістю духу, чистотою помислів.

Важливу роль у професійній підготовці відіграє включення у зміст освіти таких навчальних дисциплін, як педагогічна етика, філософія освіти, культура педагогічного спілкування, що сприяють етичному зростанню майбутнього викладача.

Отже, моральна культура викладача ЗВО – це інтегративна характеристика його особистості, що включає систему моральних норм, переконань, установок, цінностей, способів поведінки, які визначають його професійну діяльність та міжособистісну взаємодію зі здобувачами освіти і є ключовою основою реалізації Педагогіки Добра. Саме вона є важливою складовою професійної ідентичності викладача, яка не лише підвищує якість освітнього процесу, а й слугує основою для виховання морально зрілої, соціально відповідальної особистості студента, забезпечує трансформацію освіти у напрямку гуманізації, формування особистісно орієнтованого освітнього середовища. Концепція Івана Зязюна продовжує бути актуальною, оскільки вона ґрунтується на вічних моральних засадах, що роблять освіту осередком людяності, добра і духовного зростання.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: витоки і розвиток ідеї. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 5–13.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Чернівці : Рута, 2008. 272 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. с.107–108
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Педагогічна думка, 2011. 240 с.
5. Лещенко М.П. Ідеали педагогіки добра в життєвих реаліях Івана Зязюна. *Рідна школа*. 2001. №8. С.50–51.
6. Савченко О. Я. Моральна культура педагога як педагогічна проблема. *Рідна школа*. 2012. № 10. С. 15–19.

Мірошніченко Тетяна Віталіївна

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ФЕЛІКСОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Феліксологічний орієнтир професійної діяльності вчителя набуває особливої актуальності під час життя в воєнний час. Сьогодні ми живемо в реаліях руйнування, скорботи, постійних повітряних тривог, втрат, стресів. Відчувати радість, натхнення, задоволення від життя – це надскладне завдання для українців; це вияв внутрішньої сили. У цьому контексті постає проблема використання ідей феліксології у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Адже, сучасний вчитель – це не лише носій знань, загальнолюдських цінностей, вихователь, а й мотиватор, який надихає, підтримує, створює оптимістичне, життєстверджуюче освітнє середовище, в якому кожен учень відчуває радість, задоволення і від навчання, і від життя у цілому.

Питання реалізації феліксологічного підходу в освітній процес ЗВО та ЗЗСО вивчено недостатньо. Окремі аспекти проблеми феліксологічного виховання розкрито в працях Б. Братаніч, С. Крошка, Г. Міненко, Т. Струкова та ін.

Феліксологія (від лат. *Felix* – «щасливий» і грец. *logos* – «вчення») – це міждисциплінарна галузь знань, яка досліджує природу щастя та шляхи його досягнення в житті людини. Вона поєднує філософські, психологічні та педагогічні підходи, спрямовані на формування здатності особистості бути щасливою. У сфері освіти феліксологія розглядається як науково-педагогічний напрям, що розробляє змістовні характеристики виховання, які забезпечують здатність дитини бути щасливою. Це включає розвиток соціального інтелекту, ефективної міжособистісної комунікації та соціально-комунікативної компетентності, що сприяє гармонійному становленню особистості [3]. У сучасному освітньому процесі активно вивчається питання феліксологічної компетентності педагога – як комплексної характеристики, що відображає його здатність організовувати освітню діяльність таким чином, щоб водночас створювати сприятливе середовище для щасливого життя учасників освітнього процесу, використовуючи при цьому м'які педагогічні технології.

Учитель початкової школи має володіти професійною здатністю формувати позитивну, емоційно сприятливу атмосферу в класі. Такий психологічний клімат створює комфортні умови для доброго самопочуття кожної дитини та дарує їй можливість переживати радісні моменти в колективі. Щоб виховати в дітей уміння бути щасливими, необхідно створити такі умови, за яких людина відчуває себе суб'єктом власного життя [2]. Справжнє щастя тісно пов'язане з наявністю глибокого сенсу буття.

Феліксологічна спрямованість діяльності вчителя початкових класів полягає у тому, що педагогічна діяльність належить до типу суб'єкт-суб'єктної діяльності, в якій особливе місце посідає чутливість педагога до учня і до його проблем, життєвих, професійних і фахових перспектив, внутрішнього емоційно-почуттєвого стану, отримання радості від успіхів у навчально-пізнавальній діяльності тощо [1]. У зв'язку з цим справжнім смислом педагогічної діяльності є, на думку І. Зязюна, «людинознавство», на основі чого організуються подальші дії педагога щодо конкретного учня. В контексті гуманістичної ідеї слід підняти проблему «олюднення Людини» у сфері освіти, тому що смислом і ціллю освіти (І. Зязюн) є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин із собою та іншими людьми, зі світом [1].

У творчій спадщині Івана Зязюна важливе місце займають поняття «радість» і «краса». Для учнів це – жвава, емоційна, сповнена задоволення радість шкільного буття, а для вчителя — естетика і натхнення від педагогічної діяльності, творча насолода від навчального процесу. Радість виступає ключовим чинником у задоволенні потреби особистості в самореалізації та досягненні власних цілей: «Чим більше позитивних емоцій отримає дитина у перші роки навчання, тим сильніше вона прагнутиме до самоствердження через

радість життя, любов до навчання та взаємодії з учителем і однокласниками»; «Лише радість є джерелом педагогічної творчості, тільки вона робить спілкування і творення у вчительській праці справжнім життєвим щастям» [1].

Феліксологічний підхід в професійній діяльності вчителя реалізується через основні принципи, а саме:

- людиноцентризм – визнання Людини як найвищої цінності суспільства та ефективної реалізації креативного потенціалу особистості;

- віра в потенційні можливості кожного вихованця; опора на позитивні сторони особистості;

- позитивна педагогіка – акцент на підтримці, заохоченні, визнанні досягнень учня, а не на покаранні чи критиці;

- оптимізм – сприяє позитивному мисленню, знижує рівень тривожності, формує життєстійкість, допомагає дітям не здаватися перед труднощами, а також сприяє розвитку емоційної зрілості.

Отже, феліксологічний підхід в професійній діяльності вчителя початкових класів передбачає створення особливої атмосфери радості, задоволення від освітнього процесу в усіх його учасників, забезпечення середовища безумовного прийняття особистості, опори на позитивні сторони учнів, розвитку емоційного інтелекту, виховання вдячності, оптимізму та емпатії.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І.А.Зязюн (голов. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г.Ничкало, В.Г.Скотний та ін. Львів: Світ, 1999. Вип. 4. С. 5-12.

2. Міненко Г., Крошка С. Шляхи феліксологічного становлення особистості та медіазабезпечення фахової компетентності студентів Лисичанського педагогічного коледжу. *Освіта на Луганщині*. 2015. № 2. С. 49-53.

3. Струкова Т., Братаніч Б. Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Філософія. Педагогіка*. №1 (1). 2021. С. 11-16.

Титаренко Валентина Петрівна

АКАДЕМІК І. А. ЗЯЗЮН – НАУКОВЕЦЬ-ЛІДЕР СУЧАСНОСТІ ТА ЙОГО ПЕДАГОГІКА ДОБРА

Вчитель, його майстерність, його талант-невичерпне джерело багатства народу, який прагне до інтелектуальної, етико-естетичної культури в часи усіляких потрясінь і негараздів.

І.А.Зязюн

У цих словах відображено всі роки життя відомого вченого, педагога, дослідника І. А. Зязюна, який боровся та творив, запалював вогонь патріотизму,

відданості Батьківщині, любові до вічної вчительської професії. Протягом усього життя, на всіх етапах науково-педагогічної діяльності Іван Андрійович обґрунтував та впроваджував концепцію педагогічної майстерності.

У статті до бібліографічного покажчика «Іван Андрійович Зязюн: Педагог. Вчений. Філософ» президент НАПН України В. Кремень зазначає: «Педагогіка 80-х років минулого століття була тісно пов'язана з філософсько-педагогічними поглядами Івана Андрійовича Зязюна, який прагнув і досягав того, щоб ідея освітньо-культурного синтезу була реалізована в навчально-виховному процесі Полтавського педагогічного інституту. Прагнучи бути зразком інтелігентності, носієм високих еталонів культури своїх учителів, Іван Андрійович власним ректорським прикладом надихав на культурну самореалізацію творчого обдаровану студентську і викладацьку молодь, умів відшукувати таланти і підтримувати їх визрівання.

Цікавий експеримент полтавців із перетворення провінційного інституту в елітарний (у навчальних аудиторіях дійсно панував дух позитивного креативу, людяності, радості праці) викликав інтерес педагогів із Японії, Китаю, Німеччини, Куби, Канади, Франції, Польщі, Чехії, Болгарії та інших країн, стимулював відкриття кафедр педагогічної майстерності).

Як зазначає академік Н. Г. Ничкало: «Лідер наукової школи академік І. Зязюн довів необхідність цілісного дослідження проблем педагогічної майстерності, що зумовлена такими чинниками:

- глобалізація освітнього простору, який об'єктивує спільність професійної проблематики працівників освіти й уможливорює доступ до будь-яких інформаційних масивів;
- формування вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції і водночас потребує якісної підготовки слухачів за відсутності державного стандарту такої якості;
- розвитком професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та ін.;
- вироблення культурної, концептуальної технологічної, множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір;
- недосконалістю сучасного програмно-методичного забезпечення підготовки вчителя, формування й розвитку його педагогічної майстерності (в умовах неперервної освіти).

Академік І.А. Зязюн був ініціатором створення в Україні академічного інституту. У 1993 році був заснований Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, а з 2007р. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Одним із основних завдань була розробка

теоретико-методологічних засад розвитку освіти дорослих, освіти впродовж життя.

Українська наукова школа педагогічної майстерності, лідером якої був І. А. Зязюн, є переконливим прикладом відданості лідера цій важливій ідеї. Результати науково-дослідницької діяльності школи академіка І. А. Зязюна втілено у великій кількості монографій і посібників, програм і наукових статей як у вітчизняних, так і зарубіжних виданнях.

Зязюн І. А. обіймав посади ректора педагогічного закладу (Полтава), Міністра освіти України, директора науково-дослідного інституту Національної академії педагогічних наук України.

Науково-теоретичну спадщину академіка І. А. Зязюна необхідно вивчати за такими напрямками: філософським, етичним, психологічним, педагогічним, методичним та іншими. За всіма цими напрямками відома велика кількість його наукових праць. Згадаємо статтю І. А. Зязюна «Немає педагогіки без педагога», яка була надрукована у часописі «Рідна школа», Іван Андрійович теоретично обґрунтовує таке твердження: «Насправді проблему якості педагогічної освіти цілком можна було б віднести до розряду глобальних світових проблем».

Науковий доробок академіка І. А. Зязюна – це справжній філософського-педагогічний скарб для наступних поколінь вчених, розвитку педагогічної освіти в Україні.

На батьківщині у селі Пашківка, що на Чернігівщині, був відкритий музей-садиба. У цьому величному дійстві брали участь науковці – педагоги з різних областей нашої держави. Особливу повагу і шану до свого колишнього ректора виявила делегація Полтавського педагогічного університету. Відзначимо, що першу екскурсію музеєм-садибою провів випускник історичного факультету, багаторічний член Українського народного хору «Калина», організатором якого був І. А. Зязюн, професор О. Лавріненко.

Вивчаючи педагогічну спадщину академіка І. А. Зязюна, обов'язково наголосимо на його відомі книги: «Основи педагогічної майстерності», «Філософія педагогічної дії» та ін. в яких основними положеннями були визначені всебічний розвиток особистості та її діяльності в умовах суспільства для збагачення інтелектуального і культурного потенціалу українського народу, його творчих, професійних знань і компетентностей та забезпечення сталого розвитку.

Науковий доробок відомого лідера школи досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені: І. П. Васятович, С. М. Вдович, В. Г. Кремень, А. І. Кузьмінський, В. Ф. Моргун, Н. Г. Ничкало, О. М. Отич, Л. А. Руденко, Н. М. Тарасевич та інші. У цих дослідженнях аналізуються науково-теоретичні розробки вченого, його організаційно-управлінська діяльність, реалізація особистості у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. К.: МАУП, 2000.312 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник. К.:Український інститут менеджменту і бізнесу, 1997.302 с.

**Федій Ольга Андріївна
Гібалова Наталія Володимирівна
Шинкевич Юлія Олегівна**

ФЕНОМЕН ЕСТЕТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА У КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ДОБРА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Національна система освіти в умовах глобальних трансформацій та воєнного стану потребує педагогів, які володіють не лише професійними знаннями, а й здатністю до естетичного сприйняття світу. Саме це якісне сприйняття, що поєднує чуттєвий досвід, емоційну інтелігентність і творче осмислення дійсності, становить ядро естетичного інтелекту педагога – феномена, глибоко вкоріненого в європейській культурній традиції.

Проблема естетичного інтелекту в педагогіці має філософські корені, пов'язані з працями І. Канта, Ф. Шіллера, Г. Гегеля і є предметом психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Сухомлинського, І. Зязюна, О. Сухомлинської, В. Кременя, Н. Ничкало).

Концепція естетичного інтелекту педагога, запропонована І. Зязюном у межах філософії Педагогіки Добра, набуває особливої значущості в сучасному освітньому контексті, що характеризується поширенням технологій та стандартизованих методологій. Актуальність даної проблематики зумовлена потребою гуманістичної переорієнтації освітнього процесу, де педагог виступає не лише як транслятор знань, але й як суб'єкт емоційно-духовного впливу. В умовах цифровізації та зростання соціальної ізоляції розвиток естетичного інтелекту розглядається як ключовий фактор у створенні гармонійного освітнього середовища, що враховує емоційну, креативну та індивідуальну складові розвитку особистості учня. Зазначимо, що ідеї Івана Андрійовича корелюють із сучасними тенденціями в педагогічній науці, зокрема з концепціями емоційного інтелекту, людиноцентризму та інклюзивної освіти, підкреслюючи фундаментальну роль естетичного переживання в процесі навчання, що є особливо важливим в умовах недостатньої уваги до емоційних потреб учнів у традиційних освітніх практиках.

Естетичний інтелект педагога є системоутворювальною характеристикою його особистості, що розкриває сутнісний, емоційно-духовний та естетично усвідомлений підхід до сприйняття природної естетичної неповторності учня. Ця якість передбачає розвинену здатність учня до емоційно-чуттєвого, а отже, естетичного переживання шкільного життя, що розглядається як одна з найважливіших досягнень педагога в освітньо-розвивальному процесі.

Класичне формулювання ключової ознаки людського буття – «Я відчую, а значить, я живу!» – у даному контексті найточніше відображає методологічну концепцію вчителя-естета, вчителя-гуманіста, який виконує свою місію в умовах інформаційно-цифрового суспільства третього тисячоліття.

У сучасній науковій дискусії все більше уваги приділяється дослідженню категорії «емоційного інтелекту», який набуває дедалі більшої популярності серед науковців, педагогів та психологів. Емоційний інтелект інтерпретується як унікальна програма розвитку особливої здібності, спрямована на засвоєння нового психологічного інструментарію. Згідно з прихильниками цієї концепції, він дозволяє людині ефективно використовувати силу та енергію власних емоцій (Федій, 2018). *Емоційний інтелект* на сьогодні не має єдиного визначення своїх структурних компонентів. Однією з найбільш використовуваних є модель здібностей, що включає в себе чотири основних компоненти: сприйняття емоцій, використання емоцій, розуміння емоцій та управління емоціями (Федій, 2018). Отже, функція емоційного інтелекту досить прагматична – допомогти людині звертати увагу на емоції інших людей (емпатія) та оволодіти власними емоційними реакціями задля її соціальної успішності, контактності, конкретної практичної зорієнтованості. *Естетичний інтелект* має ряд принципових відмінностей від емоційного інтелекту, в першу чергу своєю особистісно-духовною наповненістю та глибоко естетичними переживаннями подій і людських відносин.

Пріоритетність естетичних переживань та естетичної сутності людини перед логіко-метафізичними аспектами була обґрунтована І. Зязюном ще на етапі його дисертаційних досліджень, а саме – у кандидатській «Особливості естетичного сприйняття людини» (1968) та докторській «Становлення та розвиток естетичного досвіду людини» (1977) дисертаціях. Оригінальність його наукового підходу до інтерпретації феномену «педагогічної дії» знайшла своє відображення у фундаментальних принципах Педагогіки Добра – автономної філософської концепції творчої життєдіяльності вченого.

Досліджуючи концепт «Добра», фахівці, що аналізують педагогічні ідеї цього видатного вітчизняного філософа та педагога, виокремлюють його добротворчу позицію, що перебуває у гармонійній взаємодії з такими категоріями, як Правда, Свобода та Почуттєвість (Ничкало, 2013, с. 129).

Свою прихильність ідеї естетизації педагогічного простору та необхідності повернення естетичного виміру до взаємин між педагогом і учнем І. Зязюн пояснював значним впливом свого наставника – викладача естетики В'ячеслава Олександровича Кудіна. У своїх спогадах він детально описує враження від першої лекції цього педагога: «...викладач, не користуючись конспектами, витонченою українською мовою занурював нас у світ людських емоцій, естетичних знань та творчості письменників, художників, мистецтвознавців, композиторів і виконавців... Наступних лекцій студенти чекали з нетерпінням, особливо я. Мабуть, вперше я задумався над тим, як набутти майстерності такого рівня: як запам'ятовувати великі обсяги інформації без опори на письмовий текст, як опанувати ораторське мистецтво, щоб викликати в слухачів щирі емоції – радість, сміх і сльози, як це вмів наш викладач» (Кудин, 2008, с. 5).

Усю свою професійну діяльність у вищих навчальних закладах України І. Зязюн присвятив естетиці як науці. Своє філософське бачення ролі вчителя,

професійне та особистісне кредо він пізніше сформулював через призму ключового для нього поняття добротворення, виразивши його лаконічно й глибоко: «Я прошу у Бога одного – часу для Добра Людям» (Зязюн, 2000, с. 74).

Теоретичні засади естетики в контексті Педагогіки Добра розкривають фундаментальні положення цієї концепції. Етимологічно термін «естетика» походить від давньогрецького слова, що означає «сприймати» та «переживати». Як наукова дисципліна, естетика має своїм об'єктом дослідження емоційної сфери людини. Її практичне застосування охоплює низку важливих аспектів, серед яких для нашого дослідження особливого значення набувають такі: а) забезпечення якісного матеріалу для наук, що ґрунтуються на інтелектуальному пізнанні; б) адаптація наукових знань до різних форм розуміння; в) формування естетичних принципів для вдосконалення професійної діяльності та мистецьких практик; г) пріоритезація емоційного фактору в соціальній взаємодії за умови рівності інших чинників (Зязюн, 2008, с. 71).

Розвиваючи гегелівське визначення естетики як «наук про чуттєве пізнання дійсності», І. Зязюн аргументує ширший концептуальний обсяг цього поняття, ніж його традиційне звуження до сфери мистецтва: «Жоден аспект людської життєдіяльності не може існувати поза естетичними чинниками, оскільки неможливо уявити функціонування особистості без здатності до сприйняття та емоційного переживання» (там само, с. 71).

У результаті глибокого аналізу філософсько-історичних передумов естетичного, дослідник запропонував інноваційний підхід до класифікації емоційних станів. Згідно з його концепцією, диференціація почуттів має здійснюватися не за об'єктами, що їх викликають, а за суб'єктом переживання. Всі емоційні прояви можуть бути інтегровані під загальним поняттям «естетичні почуття», які поділяються на: прекрасне – потворне; піднесене – низьке); трагічне – комічне. Джерелами таких почуттів можуть виступати різноманітні сфери життєдіяльності: професійна діяльність, мистецька творчість, наукові дослідження, релігійний досвід та міжособистісні відносини (там само, с. 72).

Особливого значення набуває здатність педагога до свідомого керування власним емоційним станом та його продуктивного використання в професійній діяльності. Як зазначає І. Зязюн, саме ця компетентність є ключовим показником педагогічної майстерності (там само, с. 74).

Особливу увагу дослідник приділяє триєдиній структурі педагогічної дії – трьом взаємопов'язаним компонентам, які психолог В. Зінченко визначив як «серцевину освіти»:

1. *Інтелект* - концептуалізується як знання, наповнене особистісним змістом, і духовний світ учня.
2. *Афект* - представляє емоційно-чуттєву сферу особистості, яка в процесі соціалізації трансформується з вроджених емоцій у складні почуття.
3. *Воля* - виступає регулятивним механізмом професійної діяльності.

Між цими компонентами існує динамічна взаємозалежність: почуття генеруються інтелектом, який, у свою чергу, генерується емоційними

переживаннями. Як зазначає автор, «почуття мають більший вплив, ніж раціональне мислення, вони є рушійною силою наукового прогресу... Саме з почуттів починається педагогічний авторитет» (Зязюн, 2012, с. 23).

Теоретичні положення Педагогіки Добра розширюють традиційне розуміння естетичного, надаючи йому фундаментального значення в педагогічній діяльності. Естетичний компонент виступає ключовим фактором успішності дидактичного процесу, що проявляється на різних рівнях: *методологічному* – естетичне визначає вектор педагогічної взаємодії, починаючи з цілепокладання і закінчуючи оцінкою результатів; *процесуальному* – забезпечує психологічний комфорт і емоційну включеність учасників освітнього процесу; *результативному* – сприяє глибокому засвоєнню знань через механізм естетичного переживання.

Освітній процес, що супроводжується естетичною насолодою та особистісним засвоєнням, формує стійку мотивацію до подальшого навчання. Знання набувають якості «живого знання», здатного до самовідтворення та розвитку, аналогічно високохудожнім феноменам у культурному просторі (Зязюн, 2012).

Таким чином, естетичний інтелект педагога виступає інтегральною характеристикою професійної майстерності, що забезпечує гармонійний розвиток когнітивної, емоційної та вольової сфер усіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ: МАУП, 2000. 309 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Київ, 2008. 608 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? *Естетика і етика педагогічної дії*. 2012. № 3. С. 20–38.
4. Кремень В.Г., Луговий В.І., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник НАПН України*. 2021. Т.2. №.2. С. 1-5.
5. Кудин В. А. Раздумья [ред. В. Є. Михайличенко]. Харків : НТУ «ХПІ», 2008. 406 с.
6. Ничкало Н. Г. Українська наукова школа педагогічної майстерності-скарбниця сьогодення і майбутнього. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*. 2013. С. 51-70.
7. Федій О. Естетичний інтелект учителя у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2018. Вип. 17. С. 106-118.

**Штепа Олексій Олександрович
Зінченко Наталя Олександрівна
Коваленко Світлана Василівна**

ВІДНОСИНИ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У ФІЛОСОФІЇ ДОБРА ІВАНА ЗЯЗЮНА

Педагогічна спадщина видатного українського вченого Івана Андрійовича Зязюна є глибоким і багатограним джерелом мудрості для сучасних освітян. Його концепція «педагогіки добра» (Зязюн, 2000) не просто визначає окремі методи чи прийоми навчання, а пронизує всю філософію освітнього процесу,

ставлячи в епіцентр уваги особистість як викладача, так і студента. Саме якість відносин між цими двома ключовими фігурами освітнього простору, на думку І. Зязюна, є тим фундаментом, на якому зростає ефективне навчання, відбувається всебічний розвиток особистості та формується зрілий громадянин.

Іван Зязюн у своїй «Філософії педагогічної дії» (Зязюн, 2008) глибоко розкриває сутність взаємодії між викладачем і студентом. Він наголошує, що ці відносини мають вибудовуватися на непорушних засадах глибокої взаємної поваги до гідності кожного учасника освітнього процесу, щирого взаєморозуміння, емпатії та здатності до діалогу. Викладач перестає бути виключно транслятором знань; він постає як мудрий наставник, духовний провідник, здатний не лише передавати інформацію, але й розкривати унікальний потенціал кожного студента, допомагати йому повірити у власні сили, знайти своє покликання та сміливо обрати власний життєвий шлях. У своїй знаковій праці «Педагогіка добра: ідеали і реалії» І. А. Зязюн підкреслював: «Справжній педагог – це той, хто вміє бачити в кожному учневі неповторну індивідуальність, хто вірить у його можливості і прагне створити умови для їхньої реалізації» (Зязюн, 2000). Ця віра у студента, його можливості є ключовим елементом «педагогіки добра».

Одним із наріжних каменів «педагогіки добра» є її глибоко гуманістична спрямованість. Це передбачає свідому відмову від будь-яких авторитарних, знеособлених методів навчання та рішучий перехід до побудови освітнього процесу на засадах активного діалогу, плідного співробітництва та справжнього партнерства між викладачем і студентом (Лозова, Тройко, 2002). І. А. Зязюн постійно підкреслював надзвичайну важливість створення в аудиторії атмосфери глибокої довіри та щирої відкритості, де кожен студент почувається не лише комфортно, але й заохочено до вільного висловлення власних думок, постановки навіть найскладніших запитань та відсутності страху перед можливими помилками. Він переконливо доводив, що помилка не є приводом для покарання чи знецінення, а є невід'ємною, природною та надзвичайно цінною частиною самого процесу навчання, яку слід мудро використовувати як важливу можливість для подальшого зростання та особистісного самовдосконалення (Лозова, Тройко, 2002)..

У контексті «педагогіки добра» особливого значення набуває особистісно-орієнтований підхід до організації навчального процесу. Це означає, що компетентний викладач повинен постійно враховувати індивідуальні, неповторні особливості кожного студента: його унікальні здібності, особисті інтереси, нагальні потреби та індивідуальний темп засвоєння знань (Гончаренко, 2002). Головним завданням викладача стає не просто механічна передача певного стандартизованого обсягу інформації, а насамперед – надання кваліфікованої допомоги студенту в його прагненні самостійно здобувати ці знання, активно розвивати власне критичне мислення, розкривати творчі здібності та набувати необхідних умінь для ефективного застосування отриманих знань у практичній діяльності (Мороз, 2003). Іван Зязюн мудро зазначав, що «освіта має бути

спрямована не на пасивне запам'ятовування розрізнених фактів, а на активний розвиток здатності самостійно мислити, глибоко аналізувати отриману інформацію та формувати власні, обґрунтовані висновки» (Зязюн, 2000).

Важливу, часто недооцінену роль у формуванні якісних відносин між викладачем та студентом відіграє емоційна складова їхньої взаємодії. Педагог має бути не лише висококваліфікованим фахівцем у своїй предметній галузі, але й емоційно зрілою, чуйною особистістю, здатною до щирої емпатії, глибокого розуміння внутрішнього світу студента та надання йому своєчасної підтримки. Студенти надзвичайно тонко відчують справжнє ставлення викладача, його щире зацікавлення у їхньому особистісному зростанні та академічному успіху, і це, безперечно, має потужний позитивний вплив на їхню внутрішню мотивацію до навчання, їхню загальну залученість до освітнього процесу та, зрештою, на їхні навчальні досягнення. І. А. Зязюн підкреслював, що «теплота щирих людських стосунків є тим живильним середовищем, у якому повноцінно розквітає унікальна особистість кожного студента» (Зязюн, 2000).

«Педагогіка добра» Івана Зязюна також приділяє значну увагу важливій виховній функції викладача у вищій школі (Мороз, 2003). Викладач постає перед студентами не лише як авторитетне джерело знань, але й як живий взірець високої моральності, багатой культури та активної громадянської відповідальності. Власною поведінкою, своїми вчинками, своїм ставленням до студентів та до навколишнього світу викладач активно формує їхні ціннісні орієнтації, сприяє їхньому духовному та моральному зростанню (Лозова, Тройко, 2002). І. А. Зязюн глибоко вірив, що «виховання – це не механічне нав'язування студентам певних ідеологічних догм чи готових істин, а мудре створення сприятливих умов для їхнього власного самовизначення, для свідомого формування їхньої власної, зрілої системи особистісних цінностей» (Зязюн, 2000).

У сучасному швидко мінливому світі, в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій та все більшого поширення різноманітних форм дистанційного навчання, фундаментальні ідеї Івана Зязюна про сутність відносин між викладачем та студентом набувають особливої актуальності. Навіть у віртуальному освітньому просторі надзвичайно важливо зберегти цей гуманістичний підхід, постійно підтримувати емоційний зв'язок зі студентами, активно створювати різноманітні можливості для їхньої змістовної взаємодії та плідного співробітництва. Викладач за будь-яких умов повинен залишатися не лише ефективним транслятором необхідної інформації, але й мудрим наставником, який здатен надихати, щиро мотивувати та всебічно підтримувати своїх студентів на їхньому складному, але надзвичайно важливому шляху до здобуття нових знань та повної самореалізації.

Таким чином, «педагогіка добра» Івана Зязюна пропонує глибоке та всебічне розуміння сутності відносин між викладачем та студентом у вищій школі. Ці відносини мають міцно ґрунтуватися на засадах взаємної поваги, безумовної довіри, щирої емпатії та активного співробітництва. Викладач постає

не просто як джерело знань, а як мудрий наставник, який своєю діяльністю допомагає кожному студенту розкрити свій унікальний потенціал, розвинути критичне мислення, сформуванати власну систему цінностей та стати зрілою, відповідальною особистістю. Ідеї Івана Зязюна є надзвичайно цінними та актуальними для сучасної педагогічної практики, сприяючи гуманізації освітнього процесу та вихованню майбутньої інтелектуальної еліти нашої країни.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атака, 2009. 684 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: УНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2002. 552 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
5. Лозова В. І., Тройко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. 2-е вид., випр. і доп. Харків: «ОВС», 2002. 400 с.
6. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів. К.: НПУ, 2003. 267 с.

Shkolyar Sergiy

AT THE CROSSROADS OF SCIENCE AND GOVERNANCE: STABILITY AS A HALLMARK OF MASTERY

Introduction. In the modern world, characterized by rapid changes and unpredictability, the concept of stability is often mistakenly associated with stagnation or inertia. However, in the context of achieving true mastery – whether in science, art, governance, or any other field – stability is a critically important condition. It does not imply immutability but rather the ability to preserve fundamental principles, values, and key directions of development despite external challenges, turbulence, and the need for adaptation. This article is dedicated to a deep analysis of the role of stability in shaping a professional path, exemplified by the biography of Vasyl Hryhorovych Kremen – a figure who for decades played a leading role in forming and implementing Ukraine's educational policy, basing his large-scale practical activities on a profound theoretical understanding of social processes and the development of original concepts.

Relevance. The relevance of studying the phenomenon of stability in the context of achieving mastery is driven by the need to identify effective strategies for professional and managerial development amidst constant transformations. The biographical experience of Vasyl Hryhorovych Kremen is unique for Ukraine, as it combines deep scientific activity with many years of successful public service at the highest levels in the field of education. An analysis of his professional path allows for the identification of stable factors that ensure effectiveness and results in the long term, which is critically important for forming a new generation of leaders in all spheres of public life.

The object of research is the professional activity of Vasyl Hryhorovych Kremen as an example of the formation and realization of mastery.

The subject of research is the role of stability (in its dynamic understanding) as a key hallmark of mastery in scientific, managerial, and state activities, exemplified by the biography of Vasyl Hryhorovych Kremen.

The aim of the research is the theoretical substantiation and empirical analysis of the significance of stability for achieving mastery in professional activity, particularly in the field of education governance, exemplified by the life and scientific-practical path of Vasyl Hryhorovych Kremen.

The life and multifaceted activity of Vasyl Hryhorovych Kremen serve as exceptional confirmation of the thesis that stability is a defining hallmark of mastery. His impressive career path, encompassing periods as a scholar-philosopher, Minister of Education and Science of Ukraine, and then President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, demonstrates not only consistency in his views and unwavering dedication to his cause but also an exceptional ability to adapt to changing conditions without losing fundamental orientations. His work, marked by numerous awards and honorary titles, is a living example of how stability in goal-setting and principles leads to outstanding results.

Fundamental Scientific Basis and Philosophical Consistency. Vasyl Kremen, as a scholar in the field of social philosophy and philosophy of education, deeply explores the problems of consciousness, humanity, society, and their development. This powerful philosophical base serves as a reliable intellectual foundation for all his subsequent scientific, state, and public activities. His approach to education is characterized by systematicity, based on an understanding of anthropocentrism as the central link of the educational process and the need to form a holistic personality. This philosophical consistency allowed the scholar to see deep connections and long-term perspectives in educational reforms, avoiding situational and superficial solutions.

It is worth noting some of V.H. Kremen's scholarly works, particularly the monographs "Ukraine: Alternatives for Progress (Critique of Historical Experience)" (1996), "Ukraine: The Path to Oneself. Problems of Social Transformation" (1999), and "Ukraine: Problems of Self-Organization" (2003), which are vivid evidence of his profound research into the socio-political analysis of independent Ukraine's development. He not only addresses the problem of social transformation in the context of building a rule-of-law social state and developing civil society but also initiates a series of fundamental studies in this direction. His concept of anthropocentrism in education, outlined in the work "Philosophy of Anthropocentrism in Educational Space Strategies" (2009), and his research into globalization processes are key to understanding his vision of education. These scholarly works demonstrate consistent, continuous scientific activity, which is the foundation of his mastery as a theorist and practitioner. Moreover, he does not merely implement changes; his desire to systematically integrate them into the overall logic of Ukrainian society's development is evident.

Conceptual Integrity and Consistency in Educational Reform. As Minister of Education and Science of Ukraine (2000–2005), Vasyl Kremen demonstrated exceptional stability in upholding national interests and priorities in the development of Ukrainian education. The changes that occurred in the educational sector under his leadership were conceptually integral and logically continued his theoretical scholarly work. During the challenging times of independent Ukraine's formation, he actively implemented reforms aimed at the European integration of the educational space, the preservation and development of national traditions, and the improvement of educational quality.

Among his key achievements, which demonstrate the consistency of his vision, are:

Transition from authoritarian pedagogy to the pedagogy of tolerance: This conceptual shift, initiated and led by V.H. Kremen, became the basis for the humanization of the educational process.

Bringing the Ukrainian educational system closer to European standards: This included not only the transition of general secondary schools to new content and twelve-year schooling but also the preparation of higher education for entry into the Bologna Process, which Ukraine formally joined in May 2005.

Introduction of External Independent Evaluation (EIE): Despite significant resistance, Vasyl Kremen was one of the initiators and consistent advocates of EIE. The experiment began in 2003, and in 2004, a resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine was adopted for its full-scale implementation, which was later realized. This tool became a cornerstone of academic integrity and ensuring equal access to higher education.

Increasing the role of the Ukrainian language: The increase in the number of students studying in Ukrainian from 62% to almost 75% without any coercion demonstrates his strategic approach to the development of the state language in education.

Modernization of infrastructure and funding: Computerization of institutions, "School Bus" programs, the adoption of a program for the production and supply of new generation equipment for natural sciences, mathematics, and technological disciplines, as well as a significant increase in funding for education and science, liquidation of wage arrears, and a significant increase in scholarships – all these are manifestations of his systematic and stable approach to the development of the sector.

Changes in societal consciousness: It was under his leadership that a shift in societal consciousness regarding the fateful function of education and science occurred.

The political science research of the scholar and manager, which initiated a series of studies on the socio-political analysis of independent Ukraine's development, gave him a unique understanding of the political and social mechanisms necessary for implementing reforms. He not only sees educational problems but also understands them in the context of broader societal processes, which allows for the development of more sustainable and viable solutions. This ability to systematically analyze political

realities and apply them to educational policy is a clear example of mastery based on deep and stable analytical work.

Unwavering Dedication to Science and the Development of Pedagogical Knowledge. After completing his ministerial term, Vasyl Kremen did not withdraw from active work but focused on the scientific and organizational direction, heading the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. His work in this position is characterized by a stable dedication to the development of pedagogical science, support for innovations, and the development of new educational methodologies. He continues to be an active participant in scientific discussions, initiates research aimed at solving current educational problems, and supports young scholars. This unwavering activity, reflected in nearly 1000 scientific and scientific-journalistic works, underscores a deep understanding that mastery requires continuous self-improvement and contribution to the development of one's field.

Numerous works in the field of pedagogy and educational problems, as well as textbooks for higher and general secondary education, such as "Political Science: The Science of Politics," "Philosophy: Thinkers. Ideas. Concepts," "Philosophy of Management," are a direct reflection of his consistent attention to the quality of the educational process and personality formation. His research is not limited to theoretical expositions but is always oriented towards practical application, which indicates his deep understanding of educational needs and an unwavering desire for its improvement. His current scientific activity covers a wide range of problems, central among which are the theoretical and methodological substantiation of the development of education and science in Ukraine, the definition of fundamental principles and directions for the development of the philosophy of education, and the development of conceptual issues of modern social philosophy, particularly the concept of anthropocentrism in education. This stable scientific interest in pedagogical innovations and educational problems, reinforced by the development of concepts of globalization processes and their impact on education, demonstrates not only erudition but also a constant pursuit of excellence in his professional field.

Stability as a Dynamic Process. It is important to note that stability in the case of Vasyl Kremen is not synonymous with immobility or stagnation. On the contrary, it is dynamic stability, which implies:

adaptability: the ability to effectively respond to changes and challenges in the external environment while preserving core goals and principles;

accumulation of experience: each stage of activity, whether scientific research or public service, serves as a basis for further growth, improvement, and expansion of influence;

fidelity to values: unwavering commitment to fundamental values such as educational quality, national interests, academic freedom, academic integrity, and personal development;

integration of theory and practice: constant use of deep scientific achievements to substantiate, improve, and implement practical managerial decisions.

It is precisely such dynamic stability, supported by a fundamental scientific base and a profound understanding of socio-political processes, that allowed Vasyl Kremen not only to withstand numerous trials and changes in Ukrainian society but also to become one of the most influential architects of modern Ukrainian education. His many years of work as a member of key state award committees, membership in the presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine, and numerous honorary titles testify to his continuous contribution to the development of the country's scientific and educational potential.

Conclusions. The example of Vasyl Hryhorovych Kremen is a clear confirmation that stability is not merely a passive characteristic but an active driving force underlying true mastery and leadership. His many years of consistent and purposeful activity in the field of education, deeply substantiated by fundamental scientific works in social philosophy, philosophy of education, political science, and pedagogy, are evidence that long-term success is achieved not through chaotic changes but through steadfast adherence to a chosen course, a deep understanding of the matter, and continuous development on a solid foundation of values, knowledge, and systematic scientific analysis. Stability, in this sense, is not an obstacle to progress but its indispensable condition, allowing for building, improving, and reaching the highest peaks in the development of society and human potential. The author of the article is grateful for the fate that Kremen Vasyl Hryhorovych, while serving as the Minister of Education and Science of Ukraine, signed a contract with him in 2001 as the director of a regional center of the state scientific and technical information system. The work was carried out in within the framework of the doctoral dissertation research «Theoretical and methodological foundations of training of future managers for marketing activities» and on for the implementation approved by UkrINTEI the topic of scientific research, development and testing «Development of regional innovation infrastructure: information and advisory support in in the field of intellectual property» (№0124U005180, scientific head S.P. Shkolyar) as an element of development of educational management projects in the context of the integration of regional development programs into the global economy and in the context of sustainable development goals.

Shkolyar Sergiy

**SCIENTIFIC AND ORGANIZATIONAL HERITAGE OF I.A.
ZYAZYUN: FUNCTIONING OF THE UNIVERSITY'S INTELLECTUAL
DEVELOPMENT CENTERS**

The multifaceted scientific and organizational heritage of Ivan Andriyovych Zyazyun. It requires constant study for the purpose of further development of the sphere of education. This direction is purposefully researched at the V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University. In particular, on March 4, 2025, the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun

hosted an interactive consulting seminar «Scientific and Organizational Heritage of I.A. Zyazyun: Functioning of Centers for Intellectual Development of the University», dedicated to honoring the memory and branching out the scientific heritage of the Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, the organizing director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (now the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine) Ivan Andriyovych Zyazyun. The Minister of Public Education of Ukraine, the Master of the Educational Science System, Ivan Andriyovych, for many years headed the Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, developed the infrastructure of the higher education institution, its structural divisions. One of them is the Department of Pedagogical Mastery and Management, which now bears his name. The department carefully preserves, analyzes and develops the scientific and organizational heritage of the Creator of the theory of pedagogical mastery. On its basis, new vistas of the functioning of the university's intellectual development centers are revealed. Today, the intellectual developments of the departments are carried out in accordance with the implementation of scientific research, research and design developments, in particular «Development of regional innovation infrastructure: information and advisory support in the field of intellectual property», and are focused on the ramifications of Ivan Andriyovych's ideas. Those colleagues of the department who personally knew I.A. Zyazyun, share memories of him, highlights of his pedagogical skills, honoring his memory. It is pleasant to note that colleagues, a team of scientists of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education will honor the memory and develop at the modern level the achievements of the Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, the organizing director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the National Academy of Sciences of Ukraine (now the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine), the outstanding Ukrainian Scientist, Philosopher, Pedagogue, Minister of Public Education of Ukraine (1990–1992) Ivan Andriyovych Zyazyun.

It should be noted that the Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University welcomes the initiatives of scientists of its structural divisions to create centers of intellectual development in any form: material, virtual, or combined. Material and virtual centers of intellectual development at the university are important components of the modern educational ecosystem, which provide participants in the educational process with opportunities to develop their intellectual abilities, creative thinking, and research skills. Material centers of intellectual development are physical spaces specially equipped for holding various events aimed at developing the intellectual potential of students. Virtual centers of intellectual development are online platforms that provide students with access to information resources, opportunities for communication and cooperation, as well as participation in various events in an online format.

The author, taking into account the heritage of I.A. Zyazyun [1] and previous own research [2-11], proposed a combination of material and virtual centers. The researcher believes that this is the most effective approach, allowing to create a comprehensive ecosystem that provides students with various opportunities for learning, science, communication, cooperation and development. Ensuring the proper level of material and virtual support for centers of intellectual development is an important task for the university, because it is here that the future generation of intellectuals is formed, capable of generating new ideas and contributing to the development of society. Therefore, a summary of key aspects of information support for the activities of material and virtual centers of intellectual development at the university is given [12].

The Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun is implementing a model of functioning of a combination of centers of intellectual development. Thus, the structure of the department includes scientific units that were created both thanks to modern creative approaches and on the basis of preserving the traditions of the long-standing history of the department: Scientific Research Laboratory of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun of the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun, which is part of the scientific research part of the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko; International and All-Ukrainian Makarenko Research Center, which has a scientific Internet resource "Makarenkiana", promotes the holding of annual International Scientific and Practical Conferences, provides advisory assistance to the State Museum-Reserve of A. S. Makarenko in the village of Kovalivka, Poltava region; Center for Coordination of Activities of Pedagogical Communities, which operates on the basis of the Regulations, has a correspondingly designed room; Center for the Study of the History of the Department.

In accordance with modern requirements, the department has approved and is implementing a pilot project «Workshops of scientific and pedagogical workers of the department», within the framework of which there are workshops: Professor Marina Hrynyova «Self-regulation of manager's activities»; Professor Olena Zhdanova-Nedilko «Communicative culture of a manager»; Professor Natalia Kononets «Models of resource-oriented learning»; Professor Andriy Tkachenko «Formation of scientific and research competence of a manager»; Professor Natalia Kharchenko «Methods of teaching and research of financial aspects in project management»; Associate Professor Iryna Babenko «Professional culture of managers: leadership and image approach»; Associate Professor Oksana Bolshoy «Culture of quality education»; Associate Professor Nina Pivovar «Student-centered approach in professional training of managers»; Assistant Inna Ishchenko «Formation of a creative manager»; Associate Professor Serhiy Shkolyar «Intellectual Workshop of a Patent Attorney of Ukraine».

The work was carried out in within the framework of the doctoral dissertation research «Theoretical and methodological foundations of training of future managers for marketing activities» and on for the implementation approved by UkrINTEI the topic of scientific research, development and testing «Development of regional

innovation infrastructure: information and advisory support in the field of intellectual property» (№0124U005180, scientific head S.P. Shkolyar) as an element of development of educational management projects in the context of the integration of regional development programs into the global economy and in the context of sustainable development goals.

References

1. Зязюн, І. А. (Ред.). (2008). Педагогічна майстерність: підручник. 3-тє вид допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А.М.
2. Гриньова М. В., Школяр С. П. Деякі важелі мотивації інноваційної діяльності як елементи моделі розвитку закладу освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 33-38.
3. Школяр С. П., Гриньова М. В. Мотиваційна роль інтелектуальної власності в моделі закладу вищої освіти щодо розвитку наукової активності студентської молоді. *Менеджмент у сучасному закладі освіти: проблеми, пошуки, перспективи : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, [Суми], (21 травня 2024 року) : до 100-річчя Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка : збірник статей і тез / [гол. ред. О. Г. Козлова ; редкол.: Л. В. Пшенична, Л. В. Корж-Усенко, Т. Г. Геращенко та ін.]. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. С. 133-139.*
4. Школяр С. П. Про можливості використання потенціалу закладу освіти в програмах різного рівня. *Слово і справа Антона Макаренка: український та європейський контексти: матеріали XXII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 16-17 березня 2023 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів* (м. Полтава, 16-17 березня 2023 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. С. 306-310.
5. Школяр С. П., Шпильовий В. Д. Інтеграція ключових стратегічних моделей до контексту управління освітою. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року).* Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 140–142.
6. Бабенко І. В., Школяр С. П., Дзекун Ю. О. Новаторський педагогічний менеджмент як освітня теорія і практика. *Витоки педагогічної майстерності: журнал / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка.* Полтава, 2022. Випуск 29. С. 5-9.
7. Школяр С. П., Бабенко І. В. Щодо парадигми економіки навчання при підготовці майбутніх менеджерів. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIX КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ), присвяченої розробкам моделей підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в Новій українській школі* (м. Полтава, 26-27 травня 2022 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2022. С. 249-252.
8. Школяр С.П. Аналіз процесів розвитку стандартизації в проектному менеджменті (2024). *Інвестиції: практика та досвід*, 19. С.122-126.
9. Шпильовий В. Д., Бабенко І. В., Школяр С. П. Процесні дії в стратегії управління змінами освітніх організацій. *Інноваційні аспекти освітнього та проектного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів* (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 269-271.

10. Шпильовий В. Д., Школяр С. П. Основні положення процесу системної організації та моделювання управлінської діяльності. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 272-274.*
11. Пашенко В. О., Шпильовий В. Д., Школяр С. П. Важливість стратегічного менеджменту в процесах досягнення місії та цілей закладів освіти. *Інноваційні аспекти освітнього та проєктного менеджменту: досвід А. Макаренка в діалозі із сучасністю : матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.). «Управлінська майстерність керівника закладу освіти», «Управління проєктами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 14-15 березня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 211-213.*
12. Школяр С. П. Стратегія створення та функціонування осередків інтелектуального розвитку закладу освіти. *Сучасні технології формування конкурентоспроможного менеджера: методологія, практика, перспективи : матеріали Всеукраїнського наукового форуму (м. Полтава, 13-14 березня 2025 р.) / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2025. С.33-40.*

**Zhdanova-Nedilko Olena
Kononets Nataliia**

THE PEDAGOGY OF KINDNESS BY I. ZIAZIUN IN THE PROCESS OF FORMING A NEW PEDAGOGICAL THINKING OF A HIGHER EDUCATION TEACHER

The concept of the pedagogy of kindness developed by I. Ziaziun, which became the hallmark of this world-renowned scholar, educator, and leadership figure in the national higher education system, contains a powerful scientific and pedagogical potential for shaping a new pedagogical thinking in higher education instructors. The master scholar emphasized: «...new pedagogical thinking must be human-centered, based on the pursuit of harmony, the ecological imperative, and the principles of synergetics – joint movement, the use of purposeful one-sided influences that coincide with the internal aspirations and developmental tendencies of the individual and the collective» [2]. At the same time, he defines new pedagogical thinking as fundamentally supra-situational, critical, and positive, because it holds, in its axiological potential, a consistently higher position and absolute, universal values of Goodness, Truth, and Beauty. It is directed toward building a new style of pedagogical communication, polyphonic mutual influence, and deep respect for the spiritual world of every person [1; 2].

Using the key provisions of I. Ziaziun's Concept of the Pedagogy of Kindness (human-centeredness, a humanistic approach to learning, the activity of pedagogical action, harmonization of the teacher-student relationship in a joint quest for truth,

innovativeness in pedagogical activity, the integrity of the teacher's creative personality, etc.), the formation of new pedagogical thinking in a higher education instructor is seen as a purposeful process of creating a positive professional image.

We propose the following algorithm for building a positive image of a higher education teacher:

- *Stage 1 – reflexive.* This involves the activity of the higher education teacher (the image bearer) as a subject-prototype, aimed at their self-concept. It is realized through self-reflection on their professional-pedagogical activity, comparison with their self-evaluation and the ideal self as perceived by others (students, colleagues), identification of internal contradictions, and searching for realistic ways to overcome them.
- *Stage 2 – projective.* This involves the creation of an ideal image of oneself for others, a kind of ideal model of a future image. The projected image is the result of minimizing contradictions, 1) first, between elements of the self-concept (real and ideal self), and 2) second, between the self-concept and the image of oneself in the eyes of others. The image should correspond to the self-concept of the subject-prototype and be as enriched as possible with individual characteristics.
- *Stage 3 – creative-implementational.* This stage involves choosing image-forming symbols (non-verbal and verbal communication of the teacher and work on individual communication style in professional-pedagogical activity, appearance, manifestation of personal-professional qualities, competencies, etc.) that most accurately reflect the ideal image created in the previous stage. Their optimal selection requires high creative potential, new pedagogical thinking, a high level of teacher involvement in social culture, the corporate culture of the higher education institution where they work, and pedagogical culture, which ensures fluent use of the semantics of cultural symbols and their appropriate application to express image meanings.
- *Stage 4 – corrective-developmental.* This involves the correction by the teacher, as a subject-prototype, through identifying, understanding, and resolving the contradictions of this image that emerge as a result of presenting the ideal image of oneself to others.

Thus, the construction of a higher education teacher's image, as a result of their new pedagogical thinking, goes through several stages of development and includes the following stages: reflexive, projective, creative-implementational, and corrective-developmental (Fig. 1).

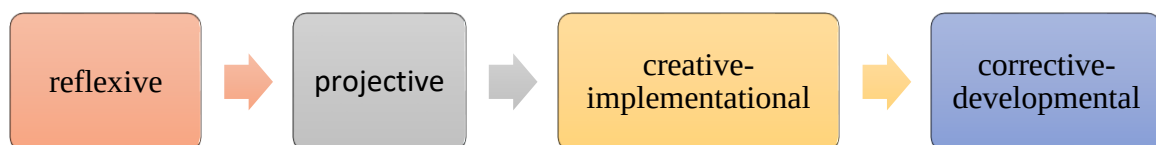


Fig. 1. Stages of Creating a Positive Image of a Higher Education Teacher

It is worth noting that while creating and developing their own positive image, the teacher must determine at what stage of development their professional image is and what motivates their work on it. Consequently, they will be able to choose the most appropriate and effective methods of projecting and presenting it in the scientific-pedagogical space.

References

1. Ziaziun I. A. Priority Principles of the Didactics of Modern Professional Education. *Theory and Practice of Managing Social Systems: Quarterly Scientific and Practical Journal*. Kharkiv: NTU "KhPI", 2000. No. 1. Pp. 11–20.
2. Ziaziun I. A. *Pedagogy of Kindness: Ideals and Realities: A Scientific-Methodological Manual*. Kyiv: MAUP, 2000. 312 p.

Білик Галина Миколаївна

ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-СЛОВЕСНИКА

Педагог-словесник, окрім своєї основної навчально-виховної діяльності в ЗЗСО, окресленої законодавчими й виробничими документами, часто – за бажанням або потребою – виконує наставницьку функцію стосовно літературно обдарованих учнів. Так, він курує написання талановитими вихованцями віршів, гуморесок, есе, казок, оповідань тощо – на свята, до стіннівок чи інших творчих проєктів класу, школи; на регіональні, всеукраїнські, міжнародні конкурси, як-от: обласний літературний конкурс «Відлуння заповітів земляків» на Полтавщині (номінація «Творча робота»), Всеукраїнський конкурс-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України (секція «Літературна творчість»), Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка й Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика (творче завдання) та багато інших; подеколи може бути першим читачем текстів юних письменників, літературним редактором або рецензентом їхніх дебютних публікацій, модератором авторських виступів школярів перед однолітками тощо. Крім того, у ЗЗСО, ЦЕВУМ й інших подібних міжшкільних осередках учитель-філолог може керувати літературним гуртком, працюючи з одно- чи різновіковою групою дітей, планувати й організовувати їхню творчо-дозвіллеву діяльність із розвитку хисту з проєкцією на ближчий результат і віддалену перспективу. Добре, якщо за цих обставин наставник – і сам митець: не тільки – як спеціаліст – знає мову й літературу, а й має вроджене відчуття слова, власний літературний набуток, а отже розуміє творчу майстерню письменника, орієнтується на досвід написання, саморедагування, публікації текстів, уміло веде творчий діалог тощо. Звісно, що так складається не завжди, а тим часом, і це надзвичайно важливо, нові модельні програми, до прикладу, з української літератури для 7–9 класів (2–4), ще прямо не вимагаючи від словесника літературно-творчої компетентності й подеколи акцентуючи на варіативності тих або тих рекомендованих для учнів завдань, очікуваних результатів їхнього навчання, усе активніше пропонують роботи креативного типу. Так, указуючи, що одне з «основних завдань вивчення української літератури в школі» – «навчити <...> творчої самореалізації», програма О. Заболотного, О. Слоньовської, І. Ярмутьської безумовним здобутком семикласника вважає вміння створювати сенкан, діаманту, есе, збілочку власної поезії тощо (2, с. 2–11). Програма Т. Яценко, В. Пахаренка, О. Слижук, І. Тригуб також цінним результатом навчання здобувачів освіти називає «використання мови для власної мовної творчості», рекомендує, з-поміж інших, творчі (найскладніші) види організації навчальної діяльності – самотійне

написання різних видів текстів, зокрема сенкана, діаманти, есе, віршів, фанфіка тощо (4, с. 4, 8, 16–18). У програмі Н. Пастушенко й М. Чумарної наголошено на необхідності розвитку «творчих умінь», «творчої самореалізації учнів», усілякому сприянню використанню ними «знання з літератури для власної творчості», наполегливо рекомендовано заохочувати «літературну творчість учнів за мотивами літературних творів і на основі власних життєвих вражень», як один із видів робіт рекомендовано створення ними «власних художніх текстів» (3, с. 2–6, 10) тощо. Чи готові педагоги до таких фахових викликів, чи мають достатньо знань і вмінь, щоб стати літературними тьюторами для своїх вихованців?

Як пересвідчує аналіз наукових педагогічних і методичних джерел із питань фахової підготовки й діяльності вчителя-словесника, розвитку його професійної майстерності та креативності, становлення професійно-ціннісного світу (Н. Голуб, А. Гридасова, О. Куцевол, О. Семеног, Г. Токмань, В. Шуляр та ін.), літературно-творчу компоненту як особливу духовну надбудову й домінанту його професійної свідомості окремо не вирізняють, проте неодмінно мислять її в широкому комплексному понятті фахової відповідності, вправності, творчості. На наш погляд, ця проблема заслуговує предметного аналізу й на часі розробка ґрунтовних «путівників» для педагога-словесника з розвитку його літературно-творчої компетентності, оскільки саме вчителів української мови та літератури, зарубіжної літератури й іноземної мови головно належить передавати ці важливі, суспільно затребувані знання й уміння учням. Тим часом констатуємо, що ОПП з підготовки вчителів-словесників першого й другого освітніх рівнів практично всіх ЗВО України не містять з-поміж обов'язкових дисциплін із циклу фахової підготовки літературної творчості, креативного письма й подібних, у кращому разі подеколи ймовірно делегуючи їх у розряд вибіркового дисциплін, як це маємо, наприклад, на факультеті української філології та журналістики ПНПУ імені В. Г. Короленка впродовж 2020–2025 рр. А отже, учитель-практик мусить розраховувати на самоосвіту, і добре, що сучасний книжковий ринок України має що йому запропонувати: «Анатомія письменниці. Як творити живі тексти» (Київ, 2021), «Інтим письменницької праці: Літературно-критичні дослідження» (Київ, 2013) М. Наєнка, «Не музи, а м'язи. 50 вправ із творчопису» (Київ, 2023) М. Титаренко, «Письмонавтика. Курс літературної творчості для дітей» (Київ, 2017) Т. Стус, «Пиши. Легкий шлях від ідеї до книжки» (Дніпро, 2018) Т. Злотковської, «Пиши сильно: практичні вправи, поради, теорія» (Київ, 2017), «Як будується оповідання» (Київ, 2019) М. Йогансена, «Як написати книгу. Концентрований курс письменницької майстерності» (Київ, 2025) тощо. Також він може скористатися можливостями неформальної освіти й прослухати ті чи ті тематичні онлайн-курси з розвитку літературно-творчих умінь на платформах «LITOSVITA», «LITCENTR». Утім про майбутнього креативного й фахового вчителя-словесника повинна подбати й вища школа на фазі здобуття ним освіти – і через навчальні дисципліни, і через позанавчальні форми діяльності, як-от функціонування літературних гуртків і студій, підтримку обдарованих студентів

шляхом залучення їх до літературних конкурсів та інших проєктів, організацію публікацій у фундованих ЗВО виданнях, створення різних майданчиків для спілкування й самореалізації творчої молоді. Звісно, що така робота потребує й широкого висвітлення з метою популяризації літературної творчості та якомога ширшого залучення до неї студентів.

ПНПУ імені В. Г. Короленка й, зокрема, кафедра української літератури, яка функціонує на факультеті української філології та журналістики в його структурі, мають значний досвід і вагомі здобутки у вирішенні окресленої проблеми. Так, уже понад 60 років у ЗВО діє літературна студія «Заспів», заснована 1963–1964 н. р. з ініціативи викладача, а згодом завідувача кафедри української літератури П. Загайка (1928–2013). У різний період цим творчим об'єднанням керували науково-педагогічні працівники Є. Радченко, Т. Лещенко, В. Мартусь, Г. Білик, В. Сарапин, М. Свалова, Ю. Возна (Волощук), В. Подрига та ін. Традиційно літстудійці виготовляли стінгазету, улаштовували літературні читання й літературно-музичні вечори, у 1970 й 1986 рр. виготовили об'ємні рукописні альманахи своїх творів, у 1997 й 2008 рр. – за підтримки кафедри й деканату факультету – видали колективні друковані збірки. 2022 р. – із початком повномасштабної стадії російсько-української війни – під редакторським керівництвом Г. Білик було підготовлено унікальне електронне книжкове видання «У серці – Україна» (5) – збірку творів 70 авторів, з-поміж яких студенти, викладачі, випускники педуніверситету різних років та ін. 2025 р. за ініціативою й редакторською орудою Г. Білик побачила світ нова електронна збірка творів майбутніх філологів і вчителів-словесників – «Казка до Миколая» (1), яка стала підсумковим видавничим проєктом конкурсу різдвяної літературної казки, що відбувався у 2021–2025 рр. поміж першоркурсників денної та заочної форми навчання факультету української філології та журналістики. У 2020-х рр. «Заспів» проводив спільні читання з літстудією імені М. Рильського КНУ імені Т. Шевченка; його вихованці (І. Олюха, П. Ярова) ставали переможцями міжнародних конкурсів у номінаціях переклади, поезія, проза. Звісно, що літстудія й уся філологічна спільнота університету пишаються тими випускниками, які стали знаними письменниками (В. Тарасенко, І. Циган, О. Недовіс, І. Дудка, О. Колінько, Ю. Манойленко, С. Осока та багато інших), а величезну повагу висловлюють тим, котрі плідно працюють на педагогічній ниві й запалюють своїми хистом і натхненням нові літературні зірочки – учнів. Це Т. Балагура – Герой України, учителька української мови й літератури, яка багато років пропрацювала в Полтавському міському багатoproфільному ліцеї № 1 імені І. П. Котляревського, а сьогодні викладає в Науковому ліцеї № 3 Полтавської міської ради, організаторка й керівниця учнівської літературної студії «Перевесло» (5, с. 12–14); Т. Кльокта – член НСПУ, учителька української мови й літератури, заступниця директора з навчально-виховної роботи Малобудищанського ЗЗСО I–III ступенів Опішнянської селищної ради Полтавської області (5, с. 173–181); Н. Колісніченко – учителька української мови й літератури, багаторічна викладачка філологічних дисциплін Лубенського

фінансово-економічного коледжу ПДАА, а сьогодні – ОЗ «Засульський ліцей Лубенської міської ради», керівниця учнівських літстудій (5, с. 197–205) та ін.

Зрозуміло, що не всі обдаровані студенти стають учасниками літстудії ЗВО. Багато з них, зокрема в останнє десятиріччя, формують свої університетські чи міжуніверситетські товариства, шукають різні міські локації для творчої діяльності й самореалізації або ж навіть залишаються самотниками-індивідуалістами з великим бажанням розвиватися як письменники. У кожному разі вони завжди можуть отримати кваліфіковану пораду від викладачів кафедри української літератури чи інших кафедр факультету української філології та журналістики, де працює багато творчих особистостей. Велику публікаційно-популяризаторську роботу з підтримки літературної молоді здійснював альманах «Рідний край» (1999–2020) ПНПУ імені В. Г. Короленка, який презентував на своїх сторінках твори сотень студентів із Полтавщини й багатьох інших куточків України.

Отже, літературно-творча компонента професійної особистості педагога-словесника є важливою; значною мірою з нею пов'язаний подальший успішний розвиток шкільної літературної освіти й формування гармонійної особистості учня в нових соціальних і культурно-історичних умовах. Фахове співтовариство мусить всіляко сприяти належному науковому осмисленню й практичному вирішенню цього складника професійної майстерності вчителя.

Список використаних джерел

1. Казка до Миколая : збірка літературних казок / Літературна студія «Заспів» ; Кафедра української літератури ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка ; редакторка-упорядниця, авторка передмови *Галина Білик*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 108 с.

2. Модельна навчальна програма «Українська література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Заболотний О. В., Слоньовська О. В., Ярмольська І. В. (2023). URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/04.12.2023/Ukrayinska.literatura.7-9-kl.Zabolotnyy.ta.in.04.12.2023.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).

3. Модельна навчальна програма «Українська література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Пастушенко Н. М., Чумарна М. І. (2023). URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/29.12.2023/Ukr-lit.7-9.klas.Pastushenko.ta.in.29.12.2023-1.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).

4. Модельна навчальна програма «Українська література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Олеся Слижук, Ірина Тригуб (2024). URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/31-12-2024/ukrayinska-literatura-7-9-kl-yatsenko-ta-in-31-12-2024.pdf> (дата звернення: 23.05.2025).

5. У серці – Україна : поезія, проза, есе, історії із життя, статті, інтерв'ю : збірник / Літературна студія «Заспів» ; Кафедра української літератури ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка ; редакторка-упорядниця, авторка передмови *Галина Білик*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка 2022. 488 с.

Дзекун Юрій Олексійович

**ПРОДОВЖУЮЧИ ТРАДИЦІЇ ТА ВИФОРМОВУЮЧИ НОВЕ:
ШТРИХИ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОРТРЕТА
ОЛЕНИ ЖДАНОВОЇ-НЕДІЛЬКО**

Олена Григорівна Жданова-Неділько (рис. 1), доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна є продовжувачкою педагогічної династії Жданових.



Рис. 1. Олена Григорівна Жданова-Неділько

Її мати, Катерина Андріївна, була вчителькою математики, батько, Григорій Іванович, – вчителем історії і довгий час очолював Кирило-Ганнівську восьмирічну школу Зіньківського району. Донька ж обрала шлях вчителя-філолога.

Сім'я стала першим професійно зорієнтованим середовищем, що формувало особистість майбутнього викладача. У батьків була велика бібліотека педагогічної літератури, передплачувалося чимало періодичних видань з педагогіки, публікації яких часто обговорювалися вдома, як і різноманітні ситуації, що траплялися на уроках. Тож вибір у 1979 році Полтавського педагогічного, який свого часу закінчили обоє батьків, був цілком зрозумілим. А щодо факультету були сумніви. Подобалася історія. Проте любов до художнього слова, власні проби пера у прозі й поезії вирішили справу на користь філології.

Саме тут доля звела Олену Григорівну з багатьма педагогами вищої школи, про кого з повагою згадують більшість випускників кінця 1970-х-початку 1980-х років. Це Ніна Миколаївна Тарасевич, Наталія Василівна Хоменко, Валентина Василівна Березовська, Галина Григорівна Сидорова, Віталій Віталійович

Синицький, Ярослав Григорович Вовк, Степан Васильович Ніколенко, Іван Григорович Слюсаренко, Дмитро Іванович Ганич, Олександр Кирилович Міщенко, Наталія Григорівна Марченко, Лариса Леонідівна Безобразова, Валентина Іванівна Мацапура, Тетяна Михайлівна Конєва, Кармія Михайлівна Ширяєва і багато інших. Кожен згадується як яскрава особистість, чиї заняття навіть через десятиліття пам'ятаються і слугують професійним зразком.

Але з особливою вдячністю Олена Григорівна згадує керівника своєї дипломної роботи, кандидата філологічних наук, доцента Ганну Володимирівну Оголевець. Важко переоцінити ті знання і вміння, які були отримані у спілкуванні з нею. Неперевершений фахівець у галузі лінгвістичного аналізу, вона навчила не тільки працювати зі словом, з текстом, а й розуміти його емоційно-образну першооснову, розшифровувати почуття й думки того, хто це слово вимовив чи написав. А ще, говорить Олена Григорівна, саме Ганна Володимирівна стала її безцінним наставником у провадженні наукових досліджень, у роботі з першоджерелами, у інтерпретації дослідницьких фактів. «Досі мов чую голос Ганни Володимирівни: «Ну, посилання на підручник – це не солідно. Працюйте зі статтями, з книгами вчених, інакше це не наука». Скільки разів потім це згадувалося, коли писала кандидатську, а згодом докторську дисертацію, де, окрім суто педагогічних аспектів завжди так чи інакше мали місце аналіз спілкування, моделювання мовленнєвої взаємодії – наставницький спадок Г. В. Оголевець.

Проте спершу було закінчення педагогічного інституту в 1983 році, диплом з відзнакою і розподіл до рідного Зіньківського району, робота вчителем у Лютенсько-Будищанській середній школі. Але вже в 1986 році доля розпорядилася так, що Олена Григорівна стає асистентом кафедри педагогічної майстерності. З легкої руки фундаторки й першої завідувачки кафедри Ніни Миколаївни Тарасевич починає викладати на рідному філологічному факультеті, освоює особливості викладацької праці. В 1993 році вступає до аспірантури Київського педагогічного вишу, нині Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. В січні 1997 року під керівництвом д.п.н., проф. Алли Йосипівни Капської захищає кандидатську дисертацію з педагогіки, де в основі дослідження мовленнєвої підготовки вчителя застосовується і різнобічно описується мало тоді досліджена кейсова методика, повертається працювати на свою кафедру, якій не зраджує донині.

Завдяки підтримці Марини Вікторівни Гриньової, декана природничого факультету й завідувачки кафедри в 2000-х роках, що стала також науковим консультантом при написанні Оленою Григорівною докторської дисертації «Дидактичні основи навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін», в 2017 році нею було отримано науковий ступінь доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.09 – теорія навчання. З 2020 року вона є очільником кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, в 2024 році отримала вчене звання професора.

Серед науково-педагогічних працівників кафедри Олена Григорівна відома як фахівець у роботі з науковими публікаціями, з 2010 року вона була відповідальним редактором фахового видання «Витоки педагогічної майстерності». Має низку власних публікацій, серед яких одноосібна монографія та розділи в колективних, фахові статті, тези виступів на науково-практичних конференціях, методичні посібники. Коло її наукових інтересів досить широке, проте майже завжди в центрі дослідницької уваги – освітнє середовище, взаємодія між його суб'єктами, подолання комунікативних бар'єрів та конфліктів, налаштування стосунків співробітництва. Чільне її переконання, основа професійної позиції: кожна людина має неабиякий потенціал, і завдання педагога – знайти шляхи до його розкриття.

Починаючи з 2010 року під керівництвом О.Г. Жданової-Неділько захищено 8 кандидатських дисертацій, продовжується керівництво аспірантами і докторантами. Фактично, все її трудове життя присвячене розвитку та впровадженню в світогляд випускників нашого ЗВО ідей педагогічної майстерності як основи особистісно-професійного становлення ефективного педагога, фахівця вітчизняної освіти.

Долгов Владислав Андрійович

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ
ПОЛІТЕКОНОМІЇ ПОЛТАВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА У
ВИКЛАДАННІ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Економічна освіта як фундамент для формування конкурентоспроможної економіки, є важливою та необхідною, оскільки формує фінансову грамотність, розвиває критичне мислення, готує до свідомої участі в економічному житті суспільства та сучасному ринку праці. Вона дає змогу розуміти механізми функціонування економіки, ухвалювати обґрунтовані фінансові рішення, протистояти маніпуляціям і відповідально ставитися до використання обмежених ресурсів. Освічені в економічному сенсі громадяни здатні сприяти сталому розвитку як особистого добробуту, так і національної економіки загалом. Закладають цей фундамент викладачі кафедри політекономії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка у складі кандидата економічних наук, доцента, завідувача кафедрою Сергія Степаненка, доктора економічних наук, професора Лариси Яковенко, кандидатів економічних наук, доцентів Тетяни Непокупної і Бориса Шевченка, кандидата історичних наук, доцента, магістра з економіки Олександра Сакала, які забезпечують реалізацію освітніх програм «Економіка» трьох рівнів вищої освіти – першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього (освітньо-наукового) та відіграють вирішальну роль у підготовці фахівців,

здатних аналізувати складні економічні процеси та приймати виважені рішення в умовах сучасного VUCA-світу.

Їхня педагогічна майстерність і висока професійна компетентність у викладанні дисциплін, таких як економічна теорія, мікроекономіка, макроекономіка, фінанси, менеджмент та глобальна економіка, створюють міцну основу для формування і розвитку майбутніх фахівців-економістів, які сприятимуть економічній стабільності та інноваційному розвитку України.

Викладачі кафедри політекономії є не лише педагогами, а й справжніми експертами у своїх галузях. Їхні глибокі знання економічної теорії та практики дозволяють розкривати складні концепції доступно й системно. Наприклад, у курсі мікроекономіки студенти отримують ґрунтовне розуміння ринкових механізмів, поведінки споживачів і фірм, тоді як у макроекономіці викладачі майстерно пояснюють складні взаємозв'язки між економічними агрегатами, такими як ВВП, інфляція та безробіття. Курс «Історія економіки та економічної думки» формує у бакалаврів системне наукове знання еволюції світової економіки та логіки виникнення і розвитку різних економічних теорій у конкретно-історичних умовах, їх взаємозв'язків для неупередженого розуміння закономірностей функціонування економічних систем, занурює студентів у еволюцію економічної думки, допомагаючи зрозуміти, як ідеї Адама Сміта, Карла Маркса, Джона Мейнарда Кейнса чи Мілтона Фрідмана впливають на сучасні економічні політики.

Кожен викладач демонструє не лише теоретичну підготовку, але й практичне розуміння сучасних економічних реалій. Наприклад, у дисциплінах «Фінанси» та «Економічна безпека» викладачі інтегрують актуальні кейси, пов'язані з фінансовими кризами, кіберзагрозами чи економічними санкціями, що дозволяє студентам бачити зв'язок між теорією та практикою. Такий підхід не лише поглиблює розуміння предмета, але й готує студентів до реальних викликів у професійному середовищі.

Традиційні методи, які застосовують викладачі кафедри, створюють міцну основу для засвоєння знань. Лекції, що вирізняються чіткою структурою та логічною послідовністю, дозволяють студентам систематизувати знання з економічних дисциплін. Наприклад, у курсі «Економічна теорія» викладачі використовують класичні методи аналізу, такі як графічне моделювання попиту та пропозиції, що допомагає студентам візуалізувати економічні процеси. Семінари та практичні заняття сприяють розвитку критичного мислення, адже студенти активно беруть участь у дискусіях, розв'язують задачі та аналізують реальні економічні ситуації.

Особливо вражає вміння викладачів адаптувати складний матеріал до рівня підготовки студентів. Наприклад, у дисципліні «Глобальна економіка» викладачі пояснюють складні концепції на зрозумілих прикладах, що робить навчання доступним навіть для тих, хто тільки починає свій шлях у економіці.

Поряд із традиційними методами викладачі кафедри активно застосовують інноваційні підходи, які роблять навчання динамічним і захопливим.

Використання інтерактивних технологій, таких як мультимедійні презентації та онлайн-симуляції ринкових процесів, дозволяє студентам глибше зануритися в предмет. Наприклад, у курсі «Економічний аналіз» викладачі застосовують інтерактивні методи, такі як аналіз реальних даних і побудова економічних моделей, що допомагають студентам опанувати сучасні інструменти економічного аналізу.

Ще одним прикладом інноваційного підходу є застосування кейс-методу і ділових ігор. У дисципліні «Менеджмент» студенти беруть участь у симуляціях, де вони виступають у ролі керівників компаній, вирішуючи стратегічні завдання, що сприяє засвоєнню теоретичних знань, але й розвиває навички командної роботи, лідерства та прийняття рішень у стресових умовах.

Однією з головних рис педагогічної майстерності викладачів кафедри політекономії є їхня здатність знаходити індивідуальний підхід до кожного студента. Вони не лише передають знання, але й надихають студентів на саморозвиток, заохочують до дослідницької роботи та участі в наукових конференціях. Викладачі створюють атмосферу партнерства і відкритості, де студенти можуть вільно висловлювати свої ідеї, задавати питання чи дискутувати на складні теми.

Особливої уваги заслуговує їхнє вміння мотивувати студентів. Наприклад, у дисципліні «Економічна безпека» викладачі підкреслюють важливість цієї теми в умовах сучасних глобальних викликів, таких як кібератаки чи економічні війни, що спонукає студентів глибше занурюватися в предмет. Такий підхід формує не лише професійні компетенції, але й громадянську відповідальність.

Вважаю, що педагогічна майстерність і висока компетентність викладачів кафедри політекономії є запорукою успіху освітніх програм «Економіка». Поєднання традиційних та інноваційних методів викладання, глибокі знання предмета, індивідуальний підхід до студентів і вміння мотивувати створюють унікальне навчальне середовище, яке сприяє всебічному розвитку майбутніх економістів. Викладачі не просто передають знання – вони формують мислення, яке дозволяє студентам критично аналізувати економічні процеси, приймати виважені рішення та бути готовими до викликів сучасного світу. Їхня робота є прикладом того, як педагогічна майстерність може трансформувати освіту, роблячи її не лише джерелом знань, а й шляхом до професійного та особистісного зростання, що має вирішальне значення для розвитку економіки України особливо у повоєнний час.

Каленіченко Інна Миколаївна

ВІД СТУДЕНТА ДО ПЕДАГОГА: ЯК НЕ ЗАГУБИТИ НАТХНЕННЯ Й СТАТИ МАЙСТРОМ

Кожен, хто обрав шлях педагога, добре знає: це не просто професія — це покликання. Ще навчаючись в університеті, студенти педагогічних

спеціальностей проходять складний і водночас надзвичайно важливий шлях становлення. Але як не загубити натхнення, з яким прийшов до вишу, і згодом стати справжнім майстром своєї справи?

1. Натхнення – це джерело енергії

Натхнення – це не постійний стан, а внутрішній ресурс, який потребує підживлення. Студенти часто відчують прилив мотивації на перших курсах: нові знання, практика, романтика майбутньої професії. Та з часом цей ентузіазм може згасати під тиском побутових труднощів, навантаження чи першого розчарування в системі. Саме тому важливо навчитися відновлювати своє натхнення.

Джерела для цього різноманітні: цікава книга, натхненна лекція, спілкування з досвідченим педагогом, позитивний відгук дитини на практиці. Варто навчитися помічати ці моменти і «зберігати» їх у внутрішній скарбничці.

Також кожен прагне почуватися компетентним, мати досягнення, але завдання, які заохочують, повинні відповідати віку. Адже надто легкі або, навпаки, непосильні завдання не схожі на виклик, із яким можна впоратися. А саме подолання труднощів додає самоповаги, тому такий вид діяльності мотивує і дає натхнення.

Натхненні вчителі – це мотиватори думки, які зосереджуються на розвитку чотирьох аспектів дитини:

- інтелект: критичне мислення, застосування знань для розв’язання проблем;
- допитливість: здивування, захопливе спостереження, поведінка дослідника;
- уява: вміння креативно і незалежно мислити;
- цілісність: вміння відстоювати переконання, ухвалювати рішення, здатність слухати, поважати, співпрацювати та вчитися в інших.

2. Проєкти як школа майстерності

Проєктна діяльність – один із найефективніших способів професійного зростання під час навчання в університеті. Вона дозволяє застосовувати теорію на практиці, розвивати креативність, критичне мислення та командну роботу. Участь у педагогічних проєктах формує активну позицію, вчить брати відповідальність і готуватися до реальних викликів професії.

Так, багато студентів беруть участь у волонтерських ініціативах: організовують інтерактивні заняття для дітей з особливими освітніми потребами, працюють у літніх таборах, проводять майстер-класи в школах. Інші створюють освітні блоги, розробляють мобільні додатки для навчання або беруть участь у міжнародних програмах обміну. Такі проєкти стають справжнім випробуванням – і водночас каталізатором професійного зростання.

Наприклад, у межах проєкту «Школа юного вчителя» молоді спеціалісти не тільки проводять заняття з дітьми, а й отримують менторську підтримку досвідчених педагогів. Або ініціатива «Педагогіка в дії» – коли студенти-

практиканти створюють авторські методичні розробки та випробовують їх в освітньому процесі.

3. Постійне навчання – шлях до майстерності

Бути педагогом – означає постійно вчитися. Курси підвищення кваліфікації, тренінги, участь у конференціях, вебінарах, форумах – усе це формує педагога-майстра. Але найголовніше – це вміння рефлексувати, критично оцінювати свої дії, шукати відповіді на складні запитання.

Майстерність починається там, де є свідоме прагнення стати кращим. Успішний педагог – це не той, хто знає все, а той, хто не боїться вчитися й визнавати помилки.

4. Любов до дітей – головний орієнтир

Жодна педагогічна технологія, жоден сучасний підхід не спрацює, якщо вчитель не любить дітей. Ця любов – не сентиментальна, а глибока, що проявляється у повазі, турботі, бажанні зрозуміти кожного учня.

Коли студент іде на практику вперше, він іноді розчаровується: діти неслухняні, не зацікавлені, не відповідають уявленням з підручників. Але саме в цей момент народжується справжній педагог: той, хто приймає реальність, але не втрачає віри в дитину.

5. Професійна спільнота – джерело підтримки

Становлення педагога не відбувається у вакуумі. Дуже важливо ще з перших курсів бути частиною професійної спільноти: брати участь у студентських наукових гуртках, педагогічних форумах, тематичних вечорах. Саме в колі однодумців легше долати труднощі й зберігати інтерес до професії.

Досвідчені вчителі говорять: щоб горіти, потрібно бути серед тих, хто світиться. Тож не варто боятися просити допомоги, ділитися сумнівами і запозичувати досвід інших.

Становлення педагога – це тривалий, динамічний процес, у якому кожен крок має значення. Натхнення, активна участь у проєктах, прагнення до навчання, любов до дітей і підтримка спільноти – ось ті орієнтири, які допомагають студенту перетворитися на майстра. І хоча цей шлях не завжди легкий, він завжди вартий зусиль, бо кожен учитель – це людина, що формує майбутнє.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2013. 280 с.
2. Сисоєва С. О. Професійне становлення майбутнього педагога: методологія і практика. К. : Науковий світ, 2012. 256 с.
3. Савченко О. Я. Теорія і методика навчання в початковій школі. К. : Слово, 2011. 320 с.
4. Кононко О. Л. Психологія професійного саморозвитку педагога. Х. : Основа, 2014. 208 с.
5. Кравченко Т. Г. Формування професійної ідентичності студентів педагогічних спеціальностей у процесі проєктної діяльності. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 89–93.
6. Лавріненко О. А. Майстерність удосконалення зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки майбутнього вчителя: методичні рекомендації. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 126 с.

Калініченко Ірина

**АКАДЕМІЧНЕ ЛІДЕРСТВО Й ОСВІТНЄ МОДЕРНІЗУВАННЯ:
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ
МАРИНИ ВІКТОРІВНИ ГРИНЬОВОЇ**

Постать професорки Марини Вікторівни Гриньової у сучасному науково-освітньому дискурсі є знаковою. Її багатогранна діяльність як ученого, викладача, наукового керівника й менеджера визначає стратегії розвитку української педагогіки на сучасному етапі. Докторка педагогічних наук, членкиня-кореспондентка НАПН України, заслужена працівниця освіти України, ректорка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка — це лише частина професійної ідентичності дослідниці, діяльність якої впливає як на академічну спільноту, так і на розвиток національної освіти загалом.



Рис. 1. Марина Вікторівна Гриньова

Навчання під керівництвом професорки Марини Вікторівни Гриньової стало для мене прикладом високоефективної науково-освітньої взаємодії, що ґрунтується на дотриманні академічних стандартів, чіткому методологічному

супроводі та міжособистісній емпатії. Її лекції та практичні заняття вирізняються глибиною змісту, логіко-композиційною завершеністю й інтелектуальним динамізмом, який спонукає до самостійного аналізу, рефлексії й дослідницького пошуку.

Наукова школа Марини Вікторівни сформувалася на ґрунті комплексного підходу до проблеми саморегуляції навчальної діяльності та педагогічної майстерності як домінанти професійного становлення. У межах цієї школи було підготовлено низку фахівців, які сьогодні репрезентують українську педагогіку у вітчизняному та міжнародному контексті. Тематика її досліджень охоплює також освітній менеджмент, інноваційні технології у вищій школі, методiku викладання природничих дисциплін, проблематику академічної доброчесності та інтеграції до європейського освітнього простору.

Адміністративна діяльність Марини Вікторівни як ректорки є взірцем ефективного освітнього менеджменту, заснованого на принципах прозорості, стратегічного планування та відкритого діалогу зі стейкхолдерами освітнього процесу. Її ініціативи у сфері створення міждисциплінарних платформ, розвиток науково-дослідної інфраструктури університету, підтримка студентської науки — усе це свідчить про високу управлінську компетентність і здатність мобілізувати академічний потенціал для вирішення актуальних викликів часу.

Марина Вікторівна Гриньова є не лише носієм педагогічної традиції, а й її трансформатором, здатним оновлювати зміст і форми освіти, зберігаючи водночас ціннісні засади гуманізму, критичного мислення й академічної гідності. Її постать є доказом того, що педагогіка — це не лише професія, а й життєва місія, реалізована через науку, викладання і служіння суспільству.

Козороз Наталія Іванівна

ФІЛОЛОГ-ПЕДАГОГ, ЛЮДИНА-СВІТЛО: ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАЛАНТ ТА ОСОБИСТІСНІ ВИМІРИ ВИКЛАДАЧКИ ВІРИ МЕЛЕШКО

Домінантним складником педагогічного успіху / педагогічної майстерності є любов до своєї професії, любов, яка збігається з філософським поняттям «сродної» праці Григорія Сковороди. Так само визначальним чинником успіху / майстерності педагога-науковця були й залишаються глибокі знання, відповідні до фаху вміння та навички. Ці складові частини простежено в професійній діяльності Віри Мелешко — філолога-педагога.

«Де народився, там і знадобився», — стверджує народне прислів'я. Буває так, що дехто їде геть від своєї *батьківщини*, вимушено чи добровільно. Там, у краях нерідних, знаходить гарну долю, покликання, реалізує себе повно. Можливо, і не знаходить, і не реалізує... Є й інші, котрі не покидають землі своєї, служать їй повсякчас, працюючи наполегливо та самовіддано. До такої когорти трудівників-краян належить і Віра Анатоліївна Мелешко, Відмінник освіти

України, кандидат філологічних наук, доцент, кафедри української літератури Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Залюбленість Віри Анатоліївни у Слово – від рідних, від читання, від особливостей вдачі та душі. «Матеріалізувалася» ця любов під час навчання в Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка (1978 – 1982 рр.). Тут вона прилучалася до азів філології, розпочала мандри в безкінечний світ вчителства, викладацтва, науки.

Вісім років працювала В. Мелешко учителем української мови та літератури в сільській школі. Горда з того, що її учні, зосібна Володимир Сивокінь, стали чудовими педагогами.

Уже майже тридцять п'ять років трудиться Віра Анатоліївна у своїй alma mater – Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (від 1990 року), спочатку як старший викладач (1990–1991; 1994–1997), потім – доцент (від 1997), завідувач кафедри української літератури (1998–2024). Закінчила аспірантуру при кафедрі української літератури Київського державного педагогічного інституту ім. М. Горького (нині національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова) (1994).

В. Мелешко активно досліджує творчість письменника-земляка Панаса Мирного. Захистила дисертацію на тему «Художнє освоєння морально-етичної проблематики в повістях Панаса Мирного» (науковий керівник – дійсний член АПН України, доктор філологічних наук, професор Хропко Петро Панасович). Актуальність роботи «очевидна, оскільки світ переконався в пріоритеті загальнолюдських начал над будь-якими іншими; суспільство в пошуках духовних орієнтирів щодалі відчутніше звертається до гуманістичного досвіду, а мораль розглядає як один із важливих шляхів утвердження загальнолюдських цінностей» (Степаненко, 2015). Аналізуючи дисертацію Віри Анатоліївни, знаний науковець Микола Степаненко твердить: «Новаторство праці В. М. в тому, що вона простежила механізм взаємодії етичного та естетичного в повістях Панаса Мирного, умотивувала залежність художніх засобів від проблематики творів; уперше цілісно проаналізувала повісті “Голодна воля” та “Лихо давнє й сьогочасне” з погляду осягнення в них світу приниженої особистості; “Народолубець” і “Лихі люди” потрактувала через призму проблеми справедливості насильства» (Степаненко, 2015).

З метою пошанування творця соціально-психологічного роману В. Мелешко ініціювала та організувала Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Панас Мирний і літературний процес (з нагоди 150-річчя письменника)». Віра Анатоліївна кілька років поспіль – член журі Літературної премії імені Панаса Мирного Полтавської обласної ради.

Загалом коло наукових інтересів В. Мелешко обертається навколо історії української літератури XIX століття, сучасного національного письменства та літературного краєзнавства. Останнім часом саме в царині літературного краєзнавства активізувала свою діяльність Віра Анатоліївна. Вона стала ініціатором та організатором кількох наукових конференцій різного рівня.

Мешканці Полтавської області із задоволенням слухають виступи Віри Мелешко по радіо: вона науково-популярно представляє зв'язки письменників України та світу з полтавським краєм, оглядає й аналізує набуток митців-земляків (програма «Полтавська паралель» (державна радіостанція «Ваша хвиля»)). Цікавими й науково виваженими є статті пані Віри у всеукраїнській, обласній та районній пресі («Літературна Україна», «Слово Просвіти», «Зоря Полтавщини», «Оржицькі вісті»).

Віра Анатоліївна безпосередньо працює з учителями-словесниками області. Ми з'ясували, що вона:

- науковий консультант Полтавського обласного ліцею імені А. С. Макаренка (с. Ковалівка Полтавського району). Про це йдеться у статті директора ліцею Валерія Шульги (Шульга, 2020];

- член журі другого (регіонального) туру конкурсу «Учитель року» у номінації «Українська мова та література»;

- лектор Полтавської академії неперервної освіти імені М. В. Остроградського тощо.

Для Віри Мелешко викладацтво – це її органічне буття. Свої лекції вона вибудовує таким чином, аби а) звичайно, навчити студентів, б) зацікавити здобувачів освіти життям, творчістю того чи того митця слова (зацікавити наскільки, щоб вони відчули / сприйняли письменника як людину-творця; в) виокремити найголовніше у художньому просторі автора та його словесного полотна. Лекції доцента Мелешко зачаровують слухачів головно тим, що вона перепускає матеріал крізь розум і серце, творячи в результаті неймовірний текст. Текст, у якому органічно переплетені раціональне (наука) та ірраціональне (емоція / почуття / переживання).

Під час практичного заняття Віра Анатоліївна виконує роль вдумливого диригента, під орудою якого «звучить» уся студентська група. План практичного заняття – то своєрідна науково-методично-художня партитура, де зафіксована й оригінальна особистість викладачки, і її сприймання автора та його набутку, і бачення нею літературно-критичних думок та переконань.

Педагогові-філологів Мелешко важливо не тільки озброїти здобувачів освіти знаннями, а навчити їх думати, зіставляти, аналізувати, доходити переконливих самостійних висновків.

Студенти шанобливо ставляться до Віри Анатоліївни, бо бачать у ній викладача, котрий уболіває за них, підтримує; вишукано, майстерно, захопливо ділиться з ними літературознавчим багатством. Підтвердження цьому – оцінні думки філологів-королєнківців різних років. Кілька прикладів: «Віро Анатоліївно, Ви – мега крута і сучасна! Неймовірна професійність, любов до справи та відчуття ритму молоді!» (Ірина Козина); «Вітаю! Такі прекрасні Люди трапляються на життєвій стежині рідко. Мені пощастило! Ваші лекції – бальзам на душу. Щирість, креативність, розум, краса. поєдналися у Вас, пані Віро! Саме Ваші лекції пам'ятаю, зберігаю конспекти з 1997» (Валентина Горб); «Віро Анатоліївно, слухати Ваші лекції – одне задоволення!» (Світлана Сивокінь); «Ви

та Людина, знайомство з якою робить кожну іншу Людиною кращою!» (Оксана Стефанів); «Віра Анатоліївна завжди була найкращим викладачем факультету! Кожна її лекція – то окрема, неповторна історія, яка закохує в українську літературу!» (Олена Дашченко) «Пам'ятаю лекції з української літератури I та II половини XIX століття. Дуже цікаво було чути детальні, розлогі епопеї з цитуванням напам'ять величезних уривків, історичними екскурсами, ліричними відступами, особистими дослідженнями» (Олена Ткаченко).

Анна Бакша, членкиня регіонального осередку Громадської організації «Інша Жінка» (Полтава), вітаючи Віру Анатоліївну з професійним святом, акцентувала її мовне волонтерство: «Радію з того, що була дотична до цікавих занять у межах проєкту “Мова має значення”. Прекрасна, найчутливіша та найемпатичніша викладачка, яку люблять та згадують з неймовірним теплом».

Фаховість і людяність, вимогливість і доброта, розум й емоційність «уживаються» в одній людині – Вірі Анатоліївні Мелешко, котра поважає думки та почуття інших, прагне завжди чинити справедливо, совісно; має якості лідера, зібрана, рішуча.

Список використаних джерел

1. Мелешко Віра Анатоліївна. Степаненко М. Літературознавча Полтавщина. Полтава, 2015. С. 158–160.
2. Шульга В. І. Полтавський обласний науковий ліцей імені А. С. Макаренка: погляд у минуле, оцінка сьогодення і перспективи на майбутнє. *ПостМетодика*. 2020. № 1 (134). С. 26–31.

Комашко Андрій Володимирович

НАУКОВИЙ ДОРОБОК ПЕДАГОГІВ-ДОСЛІДНИКІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У сучасних умовах великих трансформаційних змін в освітньому просторі науковий доробок педагогів – дослідників набуває особливо важливого значення. Ефективність та якість підготовки майбутніх фахівців, і зокрема вчителів освітньої галузі «Технології» залежить не лише від вдосконалення освітніх програм, а й від наукового доробку вчених України. Наукова діяльність педагогів – освітян полягає у розробці та впровадженні теоретично-методичних засад, розробці сучасних інноваційних методик, проведення різного роду експериментальних досліджень, а також впровадженні їх у навчальний процес діяльності закладів вищої освіти.

Вчені – дослідники своїми працями забезпечують науково – методичну основу для реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі. Ними розробляються нові педагогічні технології, зокрема інтерактивні, проєктні, дослідницькі.

Сучасна наука про освіту зосереджена на формуванні таких ключових компетентностей, як критичне мислення, здатність до самоосвіти, адаптивність

до змін, цифрова грамотність. У зв'язку з цим внесок педагогів стає основним для модернізації освітніх програм, упровадженні нових форматів навчання (змішаного, дистанційного тощо), а також формування нового типу фахівця – мобільного, інноваційного, відповідального.

До найактуальніших напрямів сучасних педагогічних досліджень належить:

- розвиток професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти;
- формування soft skills (гнучких навичок);
- інтеграція ІКТ у навчальний процес;
- інклюзивна освіта та її методичне забезпечення;
- педагогіка партнерства у вищій школі;
- інклюзивна освіта та її методичне забезпечення;
- цифрова трансформація освіти;
- академічна доброчесність та її формування в освітньому середовищі.

Науковий доробок педагогів – це монографії, навчально-методичні посібники, підручники, наукові статті, різні програми дослідницького характеру. Наукові доробки професорів у галузі технологічної освіти - це монографії докторів наук, професорів Коберника О.М., Корця М.С., Курок В. П., Кільдерова Д.О., Мадзігуна В.М., Кулика Є. В., Піддячого М.І., Слюсаренко Н.В., Оршанського Л.В., Тименка В.П., Цини А. Ю., Ящука С.М. та багато інших вчених. У них висвітлюються сучасні виклики в освітній галузі – цифровізація освіти, міжнародна інтеграція, педагогічні технології, та інші.

В університетах сьогодні широко впроваджується наукова мобільність, участь у різного роду грантах, цифрових платформ. У вищих навчальних закладах України працюють відділи аспірантури, тому значна роль відводиться педагогічним експериментам, які дозволяють спробувати нові підходи та оцінити їх результативність. Після закінчення аспірантури здобувачі третього (освітньо - наукового рівня) захищають свої дисертаційні роботи, отримуючи дипломи доктора філософії.

У вищих навчальних закладах працюють педагогічні стартапи, дослідницькі лабораторії, науково-методичні центри в яких тісно співпрацюють викладачі, здобувачі першого – другого освітніх рівнів, а також третього освітньо-наукового рівня. Таким чином формується дослідницька культура у здобувачів освіти та забезпечується тісний зв'язок між теоретичними і практичними дослідженнями.

Отже, напрацьований доробок педагогів-дослідників є важливим чинником якісної підготовки майбутніх фахівців. Він формує підґрунтя для оновлення змісту методів і технологій освіти, відповідає на сучасні виклики та сприяє розвитку освіти як системи, що ґрунтується на знаннях, інноваціях і партнерстві.

Зміст доповідей на Міжнародних і Всеукраїнських конференціях з обов'язковою участю не лише викладачів закладів вищої освіти, а і докторантів, аспірантів, студентів – це віддзеркалення спільної роботи педагогів та здобувачів

освіти. Зокрема, у Полтавському педагогічному університеті уже багато років на факультеті технології та дизайну проводяться Конгреси з Етнодизайну (останній шостий проходив у 2024 р.), а також форуми, семінари, майстер-класи.

Окрему увагу слід звернути на наукову діяльність наукових шкіл, які забезпечують спадковість і сталість досліджень поширення передового досвіду. До наукових шкіл сучасності, лідерами якої є відомі професори-дослідники школа акад. Мадзігона В.М., професорів Коберника О.М., Корця М.С., Курок В.П., Слюсаренко Н. В., Оршанського Л.В., Титаренко В.П., Цини А.Ю. та інших.

Ключовим завданням сьогодення є інтеграція наукових результатів у навчально-виховний процес викладання різних дисциплін. Це виявляється у створенні сучасних авторських процесів, оновленні змісту дисциплін, використання кейс-методів, симуляцій.

Список використаних джерел

1. Історія розвитку методики трудового навчання в Україні. Коберник О.М, Гаргін В.В. Умань. ПН: Жовтий О.О, 2012. 160 с.
2. Оршанський Л. Я. Основи гуцульського художнього деревообробництва: Навчальний посібник. Косів: Писаний камінь, 2002. 236 с.
3. Титаренко В.П. Вишивальне мистецтво Полтавщини. Полтава: Полтавський Літератор, 2021. 272с.
4. Цина А. Ю., Титаренко В.М. Історія трудового навчання в Україні: навчальний посібник. Полтава: Астрал, 2021. 240 с.

Кривонос Діана Валентинівна

УЧИТЕЛЬ, ЯКИЙ НАДИХНУВ МЕНЕ ОБРАТИ ПЕДАГОГІЧНИЙ ШЛЯХ

У нашому швидкоплинному світі, де все навколо змінюється з космічною швидкістю, серце освіти б'ється в ритмі людських відносин між учителем і учнем. Моя тема важлива саме зараз, коли в школах бракує справжніх педагогів, а професія вчителя втрачає свій престиж. Розповідаючи про того особливого вчителя, який змінив моє життя, я хочу показати, що навіть один педагог може запалити у людині таку любов до навчання і виховання, що вона стає сенсом всього життя. Це не просто спогади – це спроба зрозуміти магію педагогічного впливу.

Кожен з нас пам'ятає вчителя, який залишив слід у серці. Але чому саме цей педагог став для мене дороговказом до професії? Що в його словах, поглядах, діях, вчинках було такого, що перевернуло моє уявлення про власне майбутнє? Відповіді на ці питання можуть стати ключем для розуміння того, як навчати справжніх учителів сьогодні, оскільки педагогічна майстерність передається через приклад живої людини, яка любить дітей і свою професію. Моє дослідження – це спроба розгадати секрет цієї передачі педагогічного вогню від серця до серця.

Постать вчителя займає особливе місце в житті кожної людини: саме він часто стає тією рушійною силою, яка формує систему знань, ставлення до світу, до себе, до інших людей. Справжній педагог – це не просто носій інформації, а скульптор людських душ, який своїми руками ліпить характер, світогляд і майбутнє своїх вихованців. Кожен його урок – це маленька подорож у світ знань, де він виступає провідником, показуючи учням не лише факти і формули, а ще і красу пізнання, радість відкриттів. Як влучно зазначав видатний український педагог В. О. Сухомлинський: «До хорошого уроку Вчитель готується все життя ... І добре знає, що урок – це кристал, в якому зливаються у єдине ціле мудрість, майстерність, артистизм, натхнення» (Сухомлинський, 1988, с. 45).

Справжній вчитель має володіти не лише глибокими знаннями, людяністю, педагогічною майстерністю чи природною харизмою, але й тим особливим даром – вмінти надихнути своїх учнів на життєвий вибір та пробудити в них інтерес до майбутньої професії. Це той педагог, який бачить у кожній дитині унікальну особистість з власними талантами і можливостями, який вміє розгледіти іскорку зацікавлення в очах учня і розв'язати її у справжнє полум'я пристрасті до обраної справи. Такий учитель не просто викладає свій предмет – він показує, як знання можуть стати крилами для польоту в майбутнє, як можна знайти своє покликання і стати щасливою, корисною для суспільства людиною. Він залишає в серцях своїх учнів не тільки знання, а й віру в себе, натхнення для подальшого розвитку і незгасаючу любов до навчання.

У школі, де я навчалася (Пристанційнівська гімназія Новосанжарської селищної ради Полтавської області) є така вчителька, яка допомогла мені не лише засвоїти шкільні знання, але й повірити в себе та в свої сили: завдяки їй я знайшла своє покликання у сфері педагогічної діяльності. Це вчитель біології, вчитель вищої категорії Деркач Лілія Петрівна.

Наша школа знаходиться біля соснового лісу, який ставав для нас справжньою природною лабораторією під відкритим небом. Уроки Лілії Петрівни були подорожжю по чарівному світу природи, де кожна стежина ховала свої таємниці, а кожне дерево розповідало власну історію. Вона майстерно поєднувала теоретичні знання з живим спілкуванням з природою, розкриваючи перед нами наукові факти і неповторну красу та глибину навколишнього середовища. Своїм натхненням викладом вона пробуджувала в нас справжню любов до рідної землі та непохитне бажання захищати її від екологічних катастроф, які можуть виникати через людську недбалість.

Кожен урок перетворювався на захоплюючу пригоду: ми з цікавістю спостерігали за сезонними змінами в природі, проводили прості, але такі важливі досліді, створювали власні міні-дослідницькі проекти. Разом з учителькою ми досліджували рівень забруднення води в місцевих ставках, вивчали руйнівний вплив сміття на природне середовище та з ентузіазмом шукали практичні шляхи вирішення цих проблем. Найяскравіше в пам'яті залишилися ті незабутні заняття, коли наш клас перетворювався на команди юних дослідників: ми порівнювали ріст рослин у різних умовах, ретельно вимірювали вологість ґрунту,

створювали власні моделі кругообігу води, відчуваючи себе справжніми науковцями.

Після закінчення школи я вступила до Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського. Навчалася у Навчально-науковому інституті механічної інженерії, транспорту та природничих наук, кафедра здоров'я людини та фізичної культури за освітньою програмою «Фізична терапія, ерготерапія». Протягом навчання я несподівано для себе відкрила, що любов до природи, яку прищепила мені шкільна вчителька, знайшла своє продовження в роботі з людьми. Так само, як колись досліджувала вплив навколишнього середовища на рослини, тепер я вивчала, як різні чинники впливають на здоров'я та відновлення людського організму. Ті навички спостереження, аналізу та пошуку рішень, які розвивала моя наставниця під час природничих досліджень, стали міцним фундаментом для опанування медичних дисциплін. Кожен пацієнт, як той унікальний природний зразок, потребував індивідуального підходу, ретельного вивчення та турботливого ставлення. Саме тоді я зрозуміла, що справжнє покликання вчителя полягає не лише в передачі знань, але й у формуванні світогляду, який допомагає знаходити свій шлях у будь-якій сфері життя.

Отримавши диплом бакалавра, переді мною постав вибір вступу до магістратури: свідомо я обрала освітньо-професійну програму «Теорія і практика STEM-освіти» кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

STEM-освіта сьогодні стає справжнім містком між традиційним навчанням та потребами сучасного технологічного світу. Цей інноваційний підхід, який об'єднує науку, технології, інженерію та математику в єдину систему, захоплює своєю можливістю показати учням, як теоретичні знання оживають у практичних проєктах. У світі, де штучний інтелект та цифрові технології стрімко змінюють наше повсякдення, саме STEM-освіта готує молодь до професій майбутнього, розвиваючи критичне мислення, креативність та вміння працювати в команді. Мене приваблює те, як цей підхід дозволяє поєднати мою любов до природничих наук, яку колись зародила Лілія Петрівна, з сучасними педагогічними методиками, створюючи освітнє середовище, де кожен урок стає захоплюючим дослідженням, а кожен учень – справжнім винахідником власного майбутнього.

Навчання на цій освітній програмі відкрило переді мною захоплюючий світ сучасної педагогіки, де традиційні методи викладання гармонійно поєднуються з інноваційними технологіями. Кожна дисципліна стала новим відкриттям: від теоретичних основ STEM-освіти до практичного створення інтерактивних уроків з використанням робототехніки, 3D-моделювання та цифрових лабораторій. Особливо цікавими виявилися заняття з проєктного навчання, де ми самі розробляли міждисциплінарні проєкти, що поєднували фізику з математикою, біологію з інформатикою, створюючи той самий синергетичний ефект, який колись відчула на уроках своєї улюбленої вчительки. Викладачі освітньої

програми не просто передають знання, але й показують, як стати тим педагогом-натхненником, який здатен запалити в учнів цікавість до науки та технологій, готуючи їх до викликів завтрашнього дня (Мокляк, Петренко, Хоменко, 2022).

Таким чином, особистість справжнього педагога володіє неймовірною силою впливу на долю своїх вихованців. Моя незабутня вчителька біології Деркач Лілія Петрівна стала для мене не просто провідником у світ наукових знань – вона відкрила мені абсолютно новий спосіб сприйняття реальності, де панує дослідницький дух, інтегроване мислення та жага до інновацій. Саме цей унікальний підхід до пізнання світу став фундаментом сучасної STEM-освіти, з якою я твердо вирішила пов'язати своє педагогічне майбутнє. Її приклад довів: Учитель здатен надихнути на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Мокляк В. М., Петренко Л. М., Хоменко А. В. STEM-освіта: шляхи реалізації у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. *Соціально-економічні, політичні та гуманітарні виміри національного та місцевого розвитку* : зб. наук. ст. учасників III Всеукраїнської наук.-практ. конф. / редкол.: С. В. Степаненко (голова ред.) та ін. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 100-103.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів. Київ: Рад. школа, 1988. 304 с.

Сокіл Анна Андріївна

ПРОФЕСІЯ, ЩО СТАЛА ПОКЛИКАННЯМ: НАТАЛІЯ КОНОНЕЦ – ВЗІРЕЦЬ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У світі освіти є постаті, зустріч із якими змінює траєкторію професійного й особистісного розвитку. Саме такою особистістю для мене є моя наукова керівниця Наталія Василівна Кононец, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Її ім'я добре знане у наукових і педагогічних колах не лише Полтави, а й далеко за межами України.

Понад усе Наталія Василівна вірить у силу якісної освіти й натхненно працює задля її розвитку. Вона – не просто викладачка, вона – педагог із великої літери, для якої кожен студент, аспірант – особистість, а кожне заняття – можливість запалити вогонь знань і мислення. Її лекції, авторські курси, майстер-класи – це завжди діалог, обмін думками, інноваційна практика, виклик до роздумів і простір для творчого пошуку. Вона не лише викладає – вона формує світогляд, надихає, підтримує і допомагає розкрити внутрішній потенціал.

Окремої уваги заслуговує наукова діяльність Наталії Василівни. Як дослідниця, вона невтомно працює над розвитком ресурсно-орієнтованої освіти, педагогічної майстерності, менеджменту освіти, освітнього лідерства, а також над створенням цифрових освітніх ресурсів. Її наукові праці (рис. 1) мають вагомий вплив на сучасну освітню думку, а її участь у конференціях, круглих

столах, методичних семінарах є справжнім інтелектуальним орієнтиром для колег і молодих науковців.

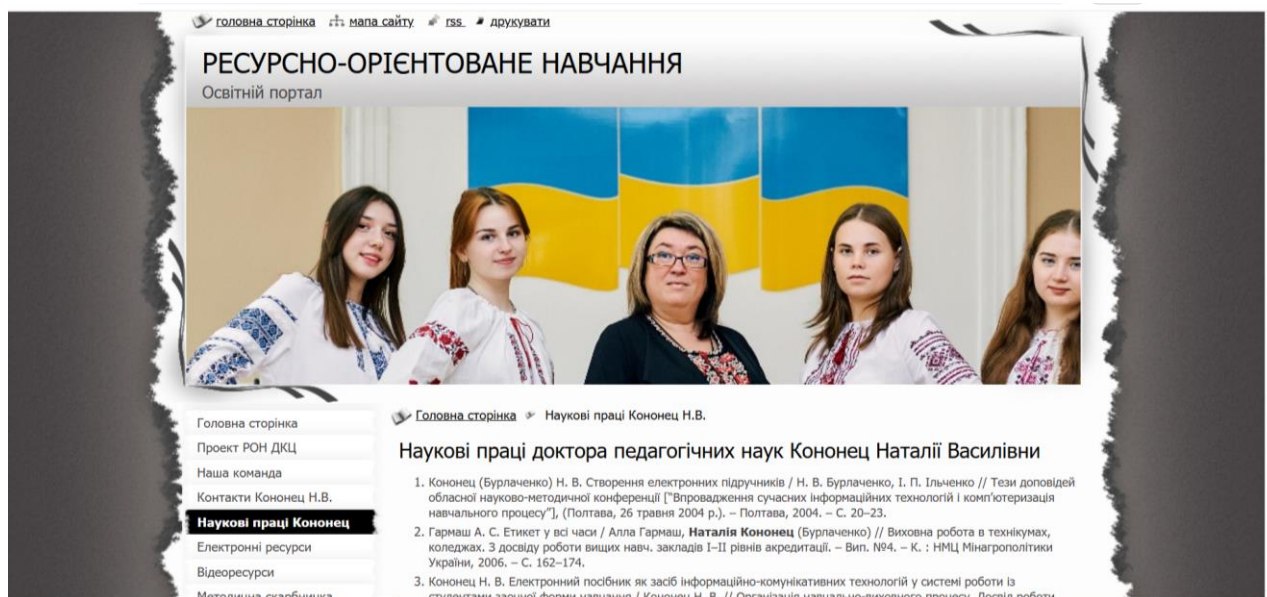


Рис. 1. Сторінка авторського сайту Н. Кононець: наукові праці

Та що особливо цінне – Наталія Василівна є щирою наставницею. Вона вміє підтримати, надихнути, вислухати і водночас підштовхнути до нових вершин. Бути її аспіранткою – це не лише почесно, а й надзвичайно відповідально, адже поруч з тобою – людина, яка вірить у твій успіх навіть тоді, коли сам ще вагаєшся.

У час змін і викликів Наталія Василівна залишається джерелом стабільності, глибини думки та професійної етики. Вона – педагог, дослідник, лідер і людина, чий приклад надихає не зупинятись на досягнутому.

Сопільняк Альбіна Олександрівна
Сулаєва Наталія Вікторівна

ПЕДАГОГ ЯК НАСТАВНИК І НАТХНЕННИК: ОСОБИСТІСНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Сучасні трансформації в системі освіти актуалізують потребу у формуванні високомотивованих, морально зрілих і професійно підготовлених педагогів, здатних не лише передавати знання, а й бути духовними наставниками молодого покоління нашої держави. У цьому контексті особливої ваги набуває усвідомлений вибір професії вчителя, що значною мірою формується під впливом особистих прикладів педагогів-наставників. Досвід взаємодії з учителями, які поєднують фахову компетентність зі щирою людяністю, відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх освітян. Аналіз цього

досвіду сприяє глибшому розумінню ціннісних орієнтирів сучасного педагога та його впливу на розвиток особистості учня.

Проблема професійного самовизначення майбутнього педагога посідає одне з провідних місць у педагогічній науці, оскільки якість професійної підготовки вчителя значною мірою залежить від усвідомленого ставлення до обраної професії. Зокрема, видатний український педагог, філософ, ректор Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка в 1975-1990 роках (нині Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка), перший Міністр освіти і науки незалежної України Іван Зязюн наголошував, що становлення особистості педагога є не лише результатом засвоєння знань, а й внутрішньо вмотивованим процесом духовного і професійного зростання, яке має базуватися на педагогічній культурі, ціннісних орієнтаціях і гуманістичному світогляді (Зязюн, 2008).

Сучасні вітчизняні дослідники, зокрема О. Овчарук (Овчарук, 2004.), Л. Масол (Масол, 2012), О. Пометун (Пометун, 2007) акцентують увагу на потребі формування компетентнісного підходу в підготовці педагогів, де вагоме місце відводиться розвитку емоційного інтелекту, рефлексивних умінь і комунікативної культури як засобів глибшого професійного самопізнання й самовизначення.

Аналіз наукових джерел свідчить про багатовимірність і комплексність процесу професійного самовизначення майбутнього педагога, що має як зовнішні (соціальні, освітні), так і внутрішні (ціннісні, мотиваційні, емоційні) чинники, що визначають вектор особистісного й професійного розвитку здобувача освіти.

Маю нагоду й бажання поділитися особистісним досвідом професійного самовизначення. Сьогодні я здобуваю освіту за освітньо-професійною програмою «Середня освіта (Музичне мистецтво). Початкова освіта» на факультеті педагогічної і мистецької освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Пишаюся й радію з того, що стала студенткою одного з найкращих закладів вищої освіти України. Переконана, що моє сумління, активна студентська позиція та педагогічна майстерність викладачів цього вишу складе підґрунтя мого подальшого професійного шляху.

Підкреслю, що мій вибір професії педагога був усвідомлений і зумовлений не лише прагненням бути учителем молодого покоління, але й глибоким розумінням суспільної значущості цієї непростой професії. Педагог – це фахівець, який не лише транслює знання, але й впливає на формування світогляду, ціннісні орієнтири, комунікативні навички та творчі здібності. Висококваліфікований педагог є не лише наставником, а й тим, хто мотивує, надихає та підтримує учнів на шляху особистісного й професійного самовизначення і становлення. Справжній педагог поєднує глибокі знання з людяністю, толерантністю, педагогічною майстерністю та індивідуальним підходом до кожного учня.

Власне педагогічне покликання як майбутнього учителя музичного мистецтва я усвідомила завдяки прикладу мого педагога з вокалу в Кобеляцькій дитячій музичній школі – Вікторії Татарко. Підґрунтя її професійного становлення, закладалося також у вищеназваній музичній школі й Полтавському музичному училищі імені М. В. Лисенка (нині – Полтавський фаховий коледж мистецтв імені Миколи Віталійовича Лисенка). А продовжилося в тому ж університеті, де сьогодні навчаюся я – Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка на кафедрі музики (нині – кафедра музики імені Григорія Левченка).

Уже майже 35 років Вікторія Татарко навчає молоде покоління Кобеляччини вокалу та музично-теоретичним дисциплінам. Має любов і повагу учнів, визнання серед колег та однодумців. Її вихованці, зокрема Сопільняк Альбіна, Федчун Аліна, Ватагіна Анна, неодноразово здобували перемоги на конкурсах та олімпіадах різного рівня: «Музичний вернісаж», «Музичний калейдоскоп», конкурс академічного сольного співу імені Володимира Путька, «Душі пісенної криниця», «Сяйво талантів», «Зірки Грузії».

Саме робота з Вікторією Татарко дала мені змогу опанувати пісні, які склали основу мого пісенного репертуару, зокрема: «Стояла і слухала весну», «Ніч над Карпатами», «У долі своя весна», «Я щаслива зроду», «Шуміла ліщина», «Ой летіли лебеді» та інші. Через ці музичні твори педагогиня сприяла формуванню в мені естетичного сприйняття музики як засобу духовного розвитку. Її професійність, емпатія та любов до справи потужно впливали на розвиток мого музичного світогляду, емоційного інтелекту, моральних цінностей та творчої самореалізації. Сьогодні я продовжую розвиватися шляхом отримання не лише формальної мистецько-педагогічної освіти, але й неформальної – є учасницею Українського народного хору «Калина» імені Григорія Левченка та народного жіночого ансамблю «Свічадо» ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Важливу роль у формуванні мого педагогічного світогляду та вибору додаткової спеціальності – учителя початкових класів відіграла й перша вчителька, яка навчала мене на малій батьківщині (с. Іванівка Кобеляцького району Полтавської області) – Ярош Ольга. Діяльність цієї чарівної для нас, учнів-першачків, учительки не обмежувалася навчальними завданнями: вона водночас була взірцем гуманності, доброзичливості та педагогічної майстерності. Її уроки вирізнялися глибоким змістом і викликали інтерес до пізнання. Особливо цінними були її підтримка та віра в сили кожної дитини. Неодноразово мені доводилося чути слова: «У тебе вийде! Головне – намагатися зробити і не боятися помилок». Ці слова стали моїм життєвим кредо.

Мій найкращий педагог вмів бачити індивідуальність у кожному учневі. Вона не нав'язувала, а спрямовувала. Її щира усмішка, відкритість і справжня любов до дітей робили навчання приємним і бажаним. Завдяки їй я зрозумів, що справжній педагог – це не лише професіонал, а людина з великим серцем. Такі педагоги змінюють світ не гучними вчинками, а щоденною самовідданою

працею. Вони сіють у серцях дітей зерна добра, знань, краси й віри – у себе, в інших, у майбутнє. Їхній вплив виходить далеко за межі шкільних кабінетів, бо кожне добре слово, щира підтримка, мудра порада – це крок до формування гармонійної, чуйної особистості. Саме завдяки таким учителям ми зростаємо не лише освіченими людьми, а й морально зрілими, здатними співпереживати, творити і нести світло в суспільство.

Не можу обмежитися лише описом впливу цих двох педагогів на моє професійне самовизначення, адже на моє становлення як особистості й майбутньої студентки педагогічного вишу вплинули й інші мої учителі – професійні, самовіддані, небайдужі люди (Русняк Юлія, Гобруля Людмила, Шевченко Сергій). Їхній приклад надихав мене ставати активною, відповідальною та ініціативною. Сьогодні мене підтримала інша когорта педагогів – викладачів Полтавського педагогічного. Тож, вступ до університету дав мені змогу побачити нові горизонти професійного розвитку. Вже на першому курсі мені довелося стати не лише здобувачкою освіти, старостою академічної групи, учасницею двох мистецьких колективів, але й мати за честь бути обраною головою студентської ради одного з найбільших факультетів ПНПУ імені В. Г. Короленка – факультету педагогічної і мистецької освіти. Цей комплексний досвід формує моє розуміння професії вчителя як справи, що потребує не лише знань, а й щирої відданості, активної громадянської позиції й умінь вести за собою інших.

Отже, професійне самовизначення майбутнього педагога є складним і багатовимірним процесом, що має зовнішні впливи та глибокі внутрішні мотиви, пов'язані з усвідомленням значущості обраної професії. Особистий досвід, а також педагогічна діяльність учительки з вокалу Вікторії Татарко, вчительки початкових класів та інших учителів, що зустрілися на життєвому шляху, пересвідчили мене в тому, що справжній педагог – це не лише фахівець зі знаннями, а передовсім наставник і натхненник, який формує в учнів моральні цінності, творчий світогляд та соціальну відповідальність. Педагогічна майстерність у поєднанні з емпатією, толерантністю та індивідуальним підходом сприяє гармонійному розвитку особистості кожної дитини та підтримує її на шляху особистісного і професійного самовизначення. Переконана, що усвідомлений вибір педагогічної професії, зумовлений прикладом видатних наставників і власним духовним зростанням, є запорукою формування висококваліфікованих, відповідальних і творчих учителів, готових до викликів сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с
2. Масол Л. М. Мистецтво в особистісному розвитку учнів: теоретико-методичний аспект. К. : Видавничий дім «Слово», 2012. 256 с.
3. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія. К. : К.І.С., 2004. 112 с.

4. Пометун О. І. Теоретичні і методичні засади формування ключових компетентностей учнів у процесі навчання : монографія. К. : А.С.К., 2007. 254 с.

Телятник Анжела Сергіївна

ІННОВАЦІЙНЕ МИСЛЕННЯ ТА НАУКОВА СТАЛІСТЬ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ІННИ СЕРГІЇВНИ ІЩЕНКО

У сучасному освітньому просторі України зростає потреба у фахівцях нового покоління — науковцях, які поєднують глибоке знання предметної галузі, інноваційне мислення та відданість справі. Яскравим прикладом такої постаті є кандидат економічних наук, викладачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка – Інна Сергіївна Іщенко.



Рис. 1. Інна Іщенко - кращий викладач факультету природничих наук та менеджменту

Інна Сергіївна – не лише висококваліфікована дослідниця, а й викладачка, яку студенти щиро поважають та люблять. Її двічі поспіль визнано кращим викладачем кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, а також кращим викладачем факультету природничих наук та менеджменту (рис. 1). Ці відзнаки – свідчення високого професіоналізму, методичної майстерності та особливої атмосфери довіри й зацікавлення, яку вона створює під час кожного заняття.

Досвід навчання у неї став для мене важливим етапом формування аналітичного мислення та здатності до самостійного дослідницького пошуку.

Лекції Інни Сергіївни відзначаються глибоким змістовим наповненням, структурованістю подачі матеріалу та тісним зв'язком з реаліями сучасного бізнес-середовища. Її підхід стимулює студентів до активної участі в обговоренні, самостійного аналізу і формування власної наукової позиції.

Наукова діяльність Інни Сергіївни охоплює питання управління ризиками інвестиційних проєктів, інноваційного менеджменту, цифрової трансформації підприємств, стратегічного розвитку вітчизняного бізнесу. Захист дисертації у 2021 році засвідчив її здатність формулювати нові наукові підходи до актуальних проблем економіки та управління. Вона є активною учасницею наукових форумів, авторкою низки публікацій у фахових виданнях.

Інна Сергіївна Іщенко – представниця нового покоління українських науковців, які формують обличчя сучасної педагогіки та економіки, поєднуючи високі академічні стандарти із глибокою людяністю. Її діяльність є прикладом для нас, студентів, джерелом натхнення та стимулом до розвитку.

Секція 9. Розвиток педагогічної майстерності викладача закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти

Бабич Ольга Олександрівна

ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ, ЯК ОДИН З ПРІОРИТЕТНИХ НАПРЯМКІВ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ФІЗИКИ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ

Сьогодення висуває нові, досить жорсткі вимоги до освіти і освітян. Суспільство очікує, що заклади освіти підготують до дорослого життя компетентного, здатного до самоосвіти і швидкого прийняття рішень фахівця. Тому, однією з головних вимог суспільства, що ставиться до випускників аграрних коледжів, є наявність у них знань і практичних вмінь, необхідних для відмінної реалізації їх у професійній діяльності.

Фахова освіта не може бути відокремленою від опорних предметів, на яких вона ґрунтується. Адже основні інтелектуально-креативні характеристики майбутнього спеціаліста аграрної галузі закладаються на основі загальноосвітніх дисциплін. Природничі дисципліни забезпечують у здобувачів освіти основи формування про природу і місце людини в ній та розуміння цілісної картини світу. І ні для кого не є таємницею, що природничі науки цікаві, але разом з тим складні. Існує проблема у формуванні в студентів особистої позитивної мотивації до навчання, оволодіння вміннями і навичками. І для того, щоб не згасав інтерес до вивчення зокрема фізики, астрономії, викладачу потрібно орієнтуватись у різноманітті сучасних інноваційних методів навчання. Розвиток аграрної освіти вимагає якісних змін у змісті, формі та методах пізнавальної діяльності студентів. Це пов'язано з необхідністю формувати у майбутніх фахівців не тільки пізнавальні, але й професійні інтереси, виховувати системне логічне мислення, формувати цілісне уявлення про обрану професію.

Сучасні вимоги суспільства до підготовки фахівців по-новому ставлять питання про рівень їх фізичної освіти. Фізика є базовою дисципліною для вивчення дисциплін професійної підготовки в коледжах. Одним з шляхів реалізації вимог суспільства до підвищення якості та рівня підготовки випускників коледжів до умов ринку праці є професійна спрямованість навчання фізики.

Організація освітнього процесу з фізики у закладах фахової передвищої освіти ґрунтується переважно на фундаментальних підходах, у той час як оволодіння та формування умінь застосовувати фізичні знання для виконання певних завдань реалізується не повною мірою. Знання, які сформовані у здобувачів фахової передвищої освіти на заняттях з фізики, повинні бути базою для вивчення дисциплін професійної та практичної підготовки, а також для освоєння сільськогосподарської техніки і технологій нового покоління, зміна

яких протягом продуктивного життя людини відбувається майже кожне десятиріччя. Тому курс фізики для майбутніх фахівців агроінженерних напрямів має сприяти формуванню уявлень у здобувачів про сучасну фізичну картину світу, тенденції розвитку техніки та технологій. За таких підходів фізична освіта у аграрному коледжі стає цілісною системою, орієнтованою на міжпредметні зв'язки. Тому вивчення фізики має базуватися на розгляді не лише фундаментальних закономірностей, а й конкретних фізичних процесів та явищ, що матимуть прояв у професійній діяльності майбутнього фахівця аграрно-технічної галузі.

На заняттях з фізики здобувачів освіти необхідно знайомити із застосуванням знань з фізики у житті та майбутній професійній діяльності. Вони мають зрозуміти, що фізичні відкриття спрямовані для поліпшення життя людей. При цьому здобувачам технічних спеціальностей потрібно наголошувати, що техніка сьогодні – не тільки «споживач» досягнень фізичної науки. Без досягнень сучасної техніки не було б і сучасної фізики. Фізикам для експериментів щороку потрібні все точніші і досконаліші прилади, а для розрахунків – усе потужніші і швидкодіючі комп'ютери. Можна також навести приклади застосування фізичних явищ у техніці на моделях двигуна внутрішнього згоряння, гідравлічного пресу, блоків, електронагрівальних приладів тощо. Часто здобувачам технічних спеціальностей у аграрному коледжі, наприклад, електроенергетика, електротехніка та електромеханіка, агроінженерія тощо не має сенсу зайвий раз нагадувати важливість вивчення фізики, оскільки вони і так весь час мають справу з фізичними явищами, законами і добре розуміють значення фізики у своїй професії.

Ефективним засобом формування професійної компетентності на заняттях фізики є навчальні проєкти. Виконання навчальних проєктів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність здобувачів, спрямовану на отримання самостійних результатів за консультативної допомоги викладача. На сьогоднішній день використання проєктної технології – є однією з найбільш актуальних і цікавих тем в освітньому середовищі. В основі методу проєктів лежить розвиток дослідницької компетентності здобувачів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі. Такі педагогічні технології потрібні для, того щоб стимулювати інтерес здобувачів до вирішення певних проблем, а потім показати практичне застосування отриманих знань. Проєктна форма роботи передбачає переважно колективну співпрацю над проблемою, що з одного боку сприяє формуванню вмінь та навичок роботи в групі, а з іншого – дозволяє підібрати для кожного виконавця проєкту завдання відповідно до рівня його знань, інтересів, здібностей та можливостей (Барканов, 2017).

Проєктна діяльність займає визначне місце в освітньому процесі у навчанні фізики. Специфіка викладання фізики в аграрних коледжах створює сприятливі умови для використання проєктної технології з урахуванням майбутньої професії.

Мета проєктного навчання полягає у тому, щоб створити умови, за яких здобувачі освіти:

- самостійно і з бажанням можуть опановувати знання з різних джерел;
- вчаться користуватися цими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань;
- набувають комунікативні уміння, працюючи в різних групах;
- розвивають дослідницькі уміння (виявлення проблем, збір інформації з літератури, документів тощо): спостереження, експеримент, аналіз, висування гіпотез, узагальнення;
- розвивають аналітичне мислення;
- підвищують інтерес до обраної професії.

Отже, метод проєктів – один з ефективних інструментів для професійного становлення майбутніх фахівців, який дає змогу студенту здійснювати співпрацю з викладачами дисциплін професійної підготовки. Суть проєктного навчання полягає в тому, що здобувач у процесі роботи над навчальним проєктом пізнає реальні процеси, об'єкти і т.п

У Мирогощанському аграрному фаховому коледжі було проведено анкетування серед здобувачів освіти, метою якого було виявити, що необхідно змінити в роботі викладача фізики, щоб заняття з даного предмету стали для вас більш цікавими? Дане дослідження дозволило виявити, яким чином можна мотивувати здобувачів аграрних коледжів, щоб підвищити інтерес до вивчення фізики. Результат анкетування показав, що для підвищення інтересу до вивчення фізики необхідно залучати здобувачів до проєктної діяльності, підбираючи тему так, щоб вона поєднувала фізику та майбутню професію. Для виконання проєктного завдання найкраще, найефективніше використовувати додаткові позанавчальні години у вигляді гурткової роботи, консультацій чи факультативних занять. У закладах фахової передвищої освіти потрібно залучати здобувачів до проєктної роботи з урахуванням їх інтересу до вивчення предмету, майбутній фах, взаємозв'язок між фізикою та дисциплінами професійного циклу підготовки.

У Мирогощанському аграрному фаховому коледжі метод проєктів активно використовується під час вивчення фізики. Під час планування проєктної роботи беремо до уваги майбутній фах здобувачів. Вони самостійно обирають будь-яку тему проєкту – відповідно до своїх інтересів та можливостей. Кращі проєкти та доповіді презентуються під час проведення предметних тижнів, відзначаються грамотами.

Отже застосування методу проєктів у дозволяє:

- формувати у здобувачів освіти уміння чітко висловлювати свою думку під час виконання проєкту та виступу на його захисті;
- наближає здобувача до реальних умов майбутньої професійної діяльності;
- розширює інформаційний простір та адаптує майбутнього фахівця до соціуму;

- сприяє підвищенню мотивації до отримання знань;
- розвиває інтелектуальні здібності здобувачів.

Використання проектних технологій дає підстави зробити висновок щодо високої ефективності цієї технології у формуванні професійно спрямованих знань здобувачів аграрних коледжів під час вивчення фізики.

Список використаних джерел

1. Барканов А.Б. Застосування методу проектів у професійно орієнтованому навчанні фізики в агротехнологічних коледжах. *Наукові записки*. Вип. 12. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 3. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2017. 200 с.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013.
3. Роздобудько М.О. Підготовка викладача фізики до формування проектно-дослідницьких компетенцій студентів. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Сер.: Педагогічна. 2013. Вип. 19. С. 180-182.
4. Роздобудько М.О. Проектно-дослідницька компетентність, формована засобами фізики, як якість майбутнього фахівця аграрного профілю. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. 2014. Вип. 20. С. 154-156.

Березан Валентина Ігорівна
Кононенко Лілія Володимирівна

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ НОВИХ ВИКЛИКІВ

Сучасне суспільство характеризується безпрецедентною динамічністю та складністю. В Україні до глобальних викликів додаються масштабні наслідки повномасштабної війни, що зумовлюють зростання кількості осіб, які потребують соціальної допомоги та психологічної підтримки. У таких умовах традиційні підходи до підготовки соціальних працівників виявляються недостатніми, і виникає нагальна потреба у формуванні фахівця з високим рівнем професійної майстерності, здатного до комплексного розв'язання проблем.

Професійна майстерність соціального працівника в умовах нових викликів передбачає не лише глибокі знання у сфері соціальної роботи, а й володіння навичками, що виходять за межі однієї науково-практичної царини. Це обумовлює необхідність інтеграції знань, умінь та навичок з психології, медицини, юриспруденції, педагогіки, соціології, економіки та інших галузей. Саме міждисциплінарна інтеграція стає ключовим чинником підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Міждисциплінарна інтеграція – це процес взаємопроникнення, взаємодоповнення та синтезу знань, методів, концепцій та підходів різних наукових дисциплін для комплексного розуміння та вирішення складних проблем (Паласюк, Шкільна, 2021). У контексті соціальної роботи це означає

відхід від ізольованого вивчення предметних галузей і перехід до цілісного, системного бачення людини та її оточення.

Значення міждисциплінарної інтеграції для соціальної роботи є величезним, оскільки соціальні проблеми рідко бувають одномірними. Наприклад, проблема внутрішньо переміщених осіб може включати психологічні травми, юридичні питання щодо документів та житла, медичні потреби, педагогічні виклики щодо адаптації дітей до нової школи та економічні труднощі з працевлаштуванням. Ефективне розв'язання такого комплексу проблем можливе лише за умови інтегрованої роботи команди фахівців, де соціальний працівник виступає координатором та фасилітатором.

Значення міждисциплінарної інтеграції в підготовці фахівців із соціальної роботи полягає у:

- розширенні професійних компетентностей. Інтеграція знань з різних галузей дозволяє майбутнім соціальним працівникам краще розуміти потреби клієнтів та надавати комплексну допомогу, з іншого боку, за відсутності належного фахового ресурсу, – робити адекватне перенаправлення;
- підвищенні адаптивності. Здатність працювати в міждисциплінарних командах та використовувати різноманітні підходи робить фахівців більш гнучкими та готовими до змін у професійному середовищі;
- покращенні якості послуг. Комплексний підхід до розв'язання соціальних проблем забезпечує більш ефективне надання послуг та підвищує задоволеність клієнтів.

Сучасні виклики, які стоять перед соціальною роботою, є безпрецедентними:

- наслідки війни – величезна кількість ветеранів, осіб з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, сімей загиблих, постраждалих від психологічних травм. Це вимагає знань у сфері психології, реабілітології, права, кризового консультування;
- пандемії та епідемії – досвід COVID-19 показав важливість взаємодії з медичними працівниками, необхідність розуміння епідеміологічних ризиків, психологічних наслідків ізоляції;
- цифровізація та технологічний прогрес – використання онлайн-платформ для консультування, створення електронних реєстрів, електронний аналіз даних. Це потребує знань у сфері кібербезпеки, цифрової грамотності, дистанційної роботи;
- глобалізація та міграційні процеси – робота з мігрантами, біженцями, що вимагає знань культурних особливостей, міжнародного права, міжкультурної комунікації;
- екологічні кризи – соціальні наслідки зміни клімату, стихійних лих, що вимагають розуміння екологічної проблематики та готовності до кризових інтервенцій.

Усі ці виклики виходять за рамки суто соціальної роботи і потребують залучення знань та експертизи з інших галузей. Відтак, майбутній соціальний працівник має бути не просто фахівцем у своїй сфері, а своєрідним «інтегратором» знань, здатним координувати зусилля різних служб та спеціалістів.

Саме тому кафедра соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка робить особливий акцент на підготовці фахівців, здатних працювати на перетині різних фахових напрямів. Це формує у студентів системне мислення, вміння бачити проблему цілісно, а не фрагментарно, що є основою професійної майстерності в умовах високої складності та невизначеності (ОП «Соціальна робота (Соціальна педагогіка)», 2024; ОП «Соціальна реабілітація. Повоєнна адаптація», 2024).

Кафедра соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації ПНПУ системно працює над інтеграцією міждисциплінарного підходу в освітній процес, що відображається в таких напрямках:

оновлення освітніх програм та навчальних планів. У відповідь на нові виклики до навчальних планів спеціальності 231 Соціальна робота постійно вносяться корективи. Зберігаються та додаються дисципліни, що мають яскраво виражений міждисциплінарний характер, як-от: «Соціальна психологія», «Психологічні підходи до соціальної реабілітації та адаптації» (інтеграція психології і соціальної роботи); «Основи соціально-правового захисту особистості» (інтеграція юриспруденції і соціальної роботи); «Технології соціальної реабілітації» (інтеграція реабілітології та соціальної роботи); «Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти» (інтеграція спеціальної педагогіки та соціальної роботи); «Соціально-педагогічна робота з сім'єю» (інтеграція педагогіки та соціальної роботи) тощо. Це дозволяє студентам отримати базові знання, необхідні для ефективної взаємодії з фахівцями суміжних сфер та розуміння їхньої специфіки;

практико-орієнтоване навчання та співпраця з партнерами. Кафедра активно співпрацює з низкою практичних установ, що надають допомогу постраждалому населенню, або з тими, які потребують підтримки. Зокрема, тісна взаємодія налагоджена з громадськими організаціями «Центр реінтеграції ветеранської спільноти» (м. Полтава), «Нове відповідальне управління» (м. Кременчук), «Міжнародна антинаркотична асоціація, Полтава», благодійними організаціями «Світло надії» (м. Полтава), «Благодійний фонд «Карітас Полтава», «Вихід є» (м. Полтава), «Полтавський єврейський фонд Хесед Нефеш», комунальною установою «Обласний молодіжний центр» Полтавської обласної ради, Центром допомоги врятованим (м. Полтава), Полтавським обласним центром соціальних служб, Центром надання соціальних послуг Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області та ін. Також студенти мають можливість проходити виробничі практики в середовищі, де реалізується міждисциплінарний підхід. Вони спостерігають за

роботою мультидисциплінарних команд, беруть участь у спільних консультаціях, відвідують тренінги, що проводяться фахівцями різних профілів (психологи, юристи, фізіотерапевти). Крім цього, до освітнього процесу регулярно запрошуються фахівці з названих організацій-партнерів, академічних та медичних закладів, правозахисних організацій для проведення гостьових лекцій, майстер-класів, семінарів, тренінгів. Це дозволяє студентам отримувати знання «з перших рук» та розуміти реальні кейси, що вимагають інтегрованих рішень;

використання інтерактивних та інноваційних методик навчання. Для розвитку навичок міждисциплінарної взаємодії кафедра активно застосовує: кейс-метод (розбір реальних та моделювання гіпотетичних складних випадків, що вимагають аналізу з різних точок зору (юридичної, психологічної, соціальної) та розробки комплексних планів допомоги); проєктне навчання (створення спільних проєктів, де студенти працюють над конкретною соціальною проблемою, залучаючи знання з різних дисциплін); симуляційні вправи та рольові ігри (моделювання ситуацій взаємодії з представниками інших професій (наприклад, соціальний працівник – психолог, соціальний працівник – лікар), що допомагає відпрацювати навички комунікації та координації); застосування цифрових технологій (використання онлайн-платформ для спільної роботи над проєктами, доступу до міжнародних баз даних та вебінарів, що дозволяє розширити горизонти знань та опанувати інструменти для дистанційної міждисциплінарної взаємодії).

Упровадження міждисциплінарної інтеграції у підготовку майбутніх фахівців із соціальної роботи на кафедрі соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації ПНПУ вже демонструє позитивні результати. Випускники кафедри проявляють високу адаптивність, здатність до системного мислення, ефективної командної роботи та комплексного розв'язання проблем у складних умовах. Вони затребувані в різноманітних соціальних службах, реабілітаційних центрах, громадських організаціях, що працюють з уразливими категоріями населення, зокрема – з постраждалими внаслідок війни (ВПО, особами з інвалідністю, ветеранами та їх сім'ями та ін.)

Перспективи подальшого розвитку міждисциплінарної інтеграції передбачають:

- поглиблення науково-дослідної роботи в галузі міждисциплінарної соціальної роботи, зокрема дослідження ефективності інтегрованих моделей допомоги;
- розширення міжнародної співпраці для обміну досвідом у підготовці фахівців для роботи в кризових умовах;
- розробка та впровадження інноваційних методик оцінки міждисциплінарних компетентностей і компетенцій майбутніх фахівців соціальної роботи.

Таким чином, міждисциплінарна інтеграція є стратегічно важливим напрямом у формуванні професійної майстерності майбутнього соціального

працівника. Досвід кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка підтверджує ефективність такого підходу в умовах нових викликів, спричинених війною, та потребами повоєнної адаптації. Забезпечення фахівців комплексними знаннями та навичками на межі дисциплін є запорукою їхньої успішної професійної діяльності та здатності ефективно відповідати на складні соціальні проблеми сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Паласюк Б. М., Шкільна М. І. Міждисциплінарна інтеграція – основа професійної спрямованості навчання у медичному закладі вищої освіти. *Медична освіта*. 2021. № 4. С. 42–46.
2. Соціальна реабілітація. Повоєнна адаптація : освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. 37 с.
3. Соціальна робота (Соціальна педагогіка) : освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота галузі знань 23 Соціальна робота. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. 38 с.

Близиук Микола Миколайович

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ

За умов стрімкого розвитку технологій та постійних змін на ринку праці, особливо у сфері дизайну, зростає значущість високого рівня професійної підготовки фахівців. Ключова роль у цьому процесі належить викладачу закладів професійної освіти, чия педагогічна майстерність є визначальним фактором успішності навчання. Це питання набуває особливої актуальності, оскільки викладач дизайну повинен не лише передавати знання, а й формувати креативне мислення, практичні навички та вміння адаптуватися до інновацій.

Проблема педагогічної майстерності традиційно перебуває у фокусі уваги науковців. Різні аспекти цього феномену досліджували в своїх працях такі вчені, як О. В. Бондарчук, С. П. Григоренко, І. М. Коваленко, Р. А. Мельник та інші. Однак, специфіка педагогічної майстерності викладача саме у галузі дизайну, що поєднує художньо-естетичні, технічні та психологічні аспекти, потребує більш системного та комплексного розгляду.

Педагогічна майстерність викладача дизайну це багатовимірний феномен, що включає **комплекс взаємопов'язаних компетенцій**. Виділимо п'ять ключових складових: професійну, психолого-педагогічну, організаційно-методичну, комунікативну, а також рефлексію та саморозвиток.

Професійна компетентність є фундаментальною основою педагогічної майстерності викладача дизайну. Вона охоплює не тільки глибокі теоретичні знання історії, теорії та методології дизайну, але й постійне володіння актуальними трендами, новітнім програмним забезпеченням (Adobe Photoshop, Illustrator, InDesign, Figma, Blender тощо), матеріалами та технологіями.

Викладач не може бути лише теоретиком; його власний практичний досвід реалізації дизайн-проектів є безцінним для передачі студентам реальних кейсів, проблем та успішних рішень (Коваленко, 2023). Це забезпечує формування у них релевантних та затребуваних на ринку праці практичних навичок. Необхідним є постійне оновлення знань через систематичне вивчення нових технологій та участь у професійних заходах.

Психолого-педагогічна компетентність як складова майстерності фокусується на здатності викладача ефективно взаємодіяти з студентами на психологічному рівні та застосовувати оптимальні педагогічні підходи. Вона включає знання психології навчання, розуміння вікових та індивідуальних особливостей студентів, їх мотивації до навчання та особливостей сприйняття інформації у творчих професіях (Петренко, 2021). Викладач повинен володіти різноманітними методиками викладання дизайну, застосовуючи активні та інтерактивні форми навчання, такі як проєктні методи, кейс-стаді, мозковий штурм, майстер-класи та воркшопи. Ці методи стимулюють розвиток креативного та критичного мислення, уяви та фантазії, а також вміння аналізувати, оцінювати та обґрунтовувати дизайнерські рішення. Важливою є індивідуалізація та диференціація навчання, що передбачає врахування рівня підготовки та інтересів кожного студента. Окрім того, викладач формує професійні цінності, виховуючи відповідальність, етичність, пунктуальність, комунікабельність та вміння працювати в команді.

Організаційно-методична компетентність передбачає вміння викладача ефективно планувати та організовувати навчальний процес. Це включає розробку сучасних та ефективних навчальних програм, конспектів лекцій, практичних завдань та критеріїв оцінювання, що відповідають вимогам освітніх стандартів та запитам ринку праці. Раціональна організація часу, ресурсів та матеріалів, а також ефективна організація роботи в дизайн-студіях та майстернях є ключовими аспектами (Кравчук, 2022). Використання сучасних освітніх технологій, таких як онлайн-платформи, інтерактивні дошки та мультимедійні презентації, робить навчальний процес більш наочним та привабливим. Об'єктивна та прозора система оцінювання, що стимулює студентів до самовдосконалення та надає конструктивний зворотний зв'язок, є невід'ємною частиною цієї компетенції. Важливою є також співпраця з роботодавцями, залучення представників дизайн-індустрії до навчального процесу та організація екскурсій на підприємства.

Комунікативна компетентність є запорукою ефективної взаємодії викладача з усіма учасниками освітнього процесу. Вона передбачає вміння встановлювати довіру, створювати атмосферу співробітництва, поваги та відкритості з студентами, що є критично важливим для творчого процесу (Романюк, 2022). Ефективна комунікація також поширюється на взаємодію з колегами та адміністрацією, обмін досвідом, участь у методичних об'єднаннях та роботу в команді. Професійна риторика, здатність чітко та зрозуміло

викладати матеріал, використовувати професійну термінологію, а також вміння проводити дискусії та презентації, є невід’ємними складовими цієї компетенції.

Рефлексія та саморозвиток є рушійною силою постійного вдосконалення педагогічної майстерності. Це безперервний процес самоаналізу педагогічної діяльності, регулярний аналіз власної роботи, виявлення сильних сторін та зон для покращення. Постійне самовдосконалення через участь у програмах підвищення кваліфікації, отримання додаткової освіти та самоосвіту дозволяє викладачеві залишатися актуальним у швидкозмінній галузі дизайну (Яковенко, 2021). Відкритість до нового, готовність до експериментів та впровадження інноваційних методик та підходів у викладанні є ключовими для підтримання високого рівня майстерності та натхнення студентів.

Основними *аспектами педагогічної майстерності* викладача закладу професійної освіти у галузі дизайну є:

- *система професійно-педагогічних знань* (викладач повинен володіти глибокими знаннями в галузі дизайну, а також знати сучасні методи навчання, педагогіку та психологію);
- *система професійно-педагогічних навичок та умінь* (включно вміння ефективно планувати та проводити заняття, оцінювати знання студентів, використовувати різні методики та технології навчання, а також працювати з сучасним обладнанням та програмним забезпеченням);
- *досвід творчої педагогічної діяльності* (викладач повинен постійно шукати нові підходи до навчання, експериментувати з різними методами та технологіями, а також ділитися своїм досвідом із колегами);
- *особистісні професійно значущі якості* (включаючи такі якості, як комунікабельність, емпатія, вміння працювати в команді, а також готовність до постійного самовдосконалення та професійного зростання).

У контексті *дизайнерського підходу* педагогічна майстерність проявляється як:

- *розвиток творчого мислення* (викладач повинен вміти стимулювати у студентів творчий потенціал, допомагати їм знаходити нестандартні рішення та втілювати свої ідеї у життя);
- *формування практичних навичок* (викладач повинен забезпечувати студентів необхідними інструментами та технологіями для реалізації своїх проєктів, а також допомагати їм удосконалювати свої навички у конкретних галузях дизайну);
- *розвиток критичного мислення* (викладач повинен навчати студентів аналізувати свої роботи та роботи інших, а також оцінювати їх з погляду дизайну та естетики);
- *підтримці та мотивації* (викладач має створювати сприятливу атмосферу для навчання, підтримувати студентів у їхніх творчих починаннях та мотивувати їх на досягнення високих результатів).

Критеріями педагогічної майстерності викладача закладу професійної освіти у галузі дизайну виступають:

- доцільність (викладач повинен чітко розуміти цілі та завдання навчання, а також обирати відповідні методи та засоби навчання);
- продуктивність (результатом ефективного навчання мають бути високі знання та вміння студентів, а також їхня здатність до творчої самореалізації);
- оптимальність (викладач повинен використовувати оптимальні методи та засоби навчання, які відповідають вимогам навчальної програми та особливостям студентів);
- творчість (викладач повинен постійно шукати нові підходи до навчання, експериментувати з різними методами та технологіями).

Загалом педагогічна майстерність викладача закладу професійної освіти в галузі дизайну є ключем до підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних успішно працювати у сучасній сфері дизайну.

Таким чином, педагогічна майстерність викладача закладу професійної освіти у галузі дизайну є динамічною та багатогранною системою, що вимагає постійного розвитку всіх її компонентів. Лише інтеграція професійних знань, психолого-педагогічних умінь, організаційних та комунікативних навичок, підкріплена постійною рефлексією та саморозвитком, може забезпечити ефективну підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців для креативної індустрії.

Перспективи подальших досліджень включають розробку методик оцінювання рівня сформованості педагогічної майстерності викладачів дизайну, вивчення впливу цифрових трансформацій на вимоги до компетенцій викладача, а також аналіз ефективності інноваційних форм підвищення кваліфікації у галузі дизайну.

Список використаних джерел

1. Коваленко І. М. Практичні аспекти викладання дизайну: досвід та рекомендації. Харків: Новий Світ, 2023. С. 88.
2. Петренко Л. С. Психологія творчості та навчання в мистецьких професіях. Одеса: Психологія, 2021. С. 63.
3. Кравчук П. С. Організація навчального процесу в дизайн-студії. Суми: Професійна Освіта, 2022. С. 95.
4. Романюк В. Д. Комунікативні стратегії викладача в творчому середовищі. Чернігів: Комунікації, 2022. С. 40.
5. Яковенко С. Г. Безперервний професійний розвиток педагога. Тернопіль: Перспектива, 2021. С. 125.

**Бобилева Яна В'ячеславівна
Бутиріна Марина Володимирівна**

КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ: КРІМ АКАДЕМІЧНИХ ЗНАНЬ

Сьогодення диктує нові вимоги до викладання курсів у вищих навчальних закладах. Курс «Вікова психологія» не виключення. Особливої уваги заслуговує

викладання цього курсу для майбутніх психологів. На нашу думку, в умовах дистанційного навчання вивчення цього курсу набуває особливого значення, тому що майбутні фахівці з психології, в умовах дистанційного навчання, дуже часто позбавлені живого спілкування і не мають можливості спостерігати і робити висновки щодо психологічних ситуацій, які їм як майбутнім психологам потрібно буде вирішувати в процесі професійної діяльності. Важливу роль в підготовці майбутніх психологів відіграє педагог, який викладає цей курс. Викладач має бути не просто транслятором інформації, а й фасилітатором розвитку особистості студента, не просто «вичитує» матеріал, а активно сприяє глибинним змінам у студентах — як у їхньому мисленні, так і в особистісному та професійному зростанні. У викладанні вікової психології це означає не просто вивчення теорій, а й спонукання студентів до критичного переосмислення власних уявлень про розвиток, дорослішання, старіння. Викладач допомагає подолати стереотипи щодо певних вікових груп, показати складність і багатогранність життєвого шляху, допомагає студенту усвідомити себе майбутнім психологом, з його відповідальністю, етичними принципами, цінностями. Він моделює професійну поведінку, обговорює етичні дилеми, допомагає студентам «приміряти» на себе роль фахівця. Вивчення вікової психології неминуче пов'язане з рефлексією над власним життям, своїми віковими кризами, стосунками. Викладач створює безпечне середовище, де студенти можуть осмислювати цей матеріал через призму власного досвіду, що веде до самопізнання та особистісного розвитку.

Питання основних компетентностей сучасного педагога (крім академічних знань) є центральним у сучасній педагогіці та психології освіти. Багато науковців — як українських, так і зарубіжних — приділяли йому увагу, розглядаючи різні аспекти цих компетентностей. Д. Равен досліджував поняття компетентності та її вимірювання, виділяв когнітивні, афективні, вольові якості та досвід як складові компетентності (Raven, 1984). Д. Колб, хоча він не прямо писав про компетентності викладачів, його теорія має прямий вплив на те, які компетентності мають бути у педагога, але зазначав, що викладач повинен вміти створювати умови для активного навчання, де студенти не лише отримують інформацію (конкретний досвід), але й рефлексують над ним (рефлексивне спостереження), формулюють узагальнення (абстрактна концептуалізація) і застосовують їх на практиці (активне експериментування) (Kolb, 1984). І. Зязюн досліджував питання педагогічної майстерності та професіоналізму. Він підкреслював, що майстерність — це не лише знання предмету, а й володіння педагогічною технікою, емоційною культурою, здатністю впливати на особистість учня (Отич, Зязюн, 2011).

На нашу думку слід розглянути основні компетентності сучасного педагога (крім академічних знань):

1. Психолого-педагогічна компетентність:

- розуміння психології студентів (здатність розуміти вікові та індивідуальні особливості студентів вищої школи (рання дорослість, особливості мотивації, пізнавальних процесів у цьому віці);
 - володіння методами активного навчання (уміння застосовувати інтерактивні лекції, семінари-дискусії, кейс-стаді, проєктне навчання, рольові ігри, що стимулюють критичне мислення та залучають студентів до активної участі);
 - фасилітація групової динаміки (навички роботи з групою, створення сприятливої атмосфери для обговорень та співпраці);
 - навички зворотного зв'язку та оцінювання (вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок, що сприяє розвитку, а не лише констатує помилки).
2. Дослідницька компетентність:
- актуальна наукова діяльність (викладач, який сам є активним дослідником у галузі вікової психології, може ділитися не лише знаннями, а й досвідом наукового пошуку, методологією, розумінням сучасних тенденцій, пов'язувати свої теоретичні знання з прикладами життєвих ситуацій, практичним досвідом роботи);
 - наставництво в науковій роботі студентів (здатність залучати студентів до власних досліджень, керувати їхніми курсовими та дипломними роботами, формуючи їхні власні дослідницькі навички).
3. Крос-культурна та етична компетентність:
- культурна чутливість (розуміння та повага до різноманіття культурних контекстів у розвитку особистості).
 - етична рефлексія (обговорення та демонстрація дотримання етичних норм у психологічній діяльності, формування етичної свідомості у студентів. Викладач є взірцем професійної етики).
4. Комунікативна компетентність:
- зрозуміла та доступна подача матеріалу (уміння пояснювати складні концепції зрозумілою мовою, адаптуючи її до рівня аудиторії);
 - активне слухання (здатність чути студентів, їхні питання, зауваження, розуміти їхні потреби);
 - створення діалогу (заохочення до запитань, дискусій, обміну думками, а не монологічна подача матеріалу).
5. Технологічна компетентність:
- володіння цифровими інструментами (ефективне використання онлайн-платформ, інтерактивних презентацій, освітніх ресурсів, симуляцій для збагачення навчального процесу);
 - медіаграмотність (вміння критично оцінювати інформацію з різних джерел та навчати цьому студентів).
6. Рефлексивна та саморозвивальна компетентність:
- здатність до самоаналізу (регулярний аналіз власної викладацької діяльності, виявлення сильних сторін та зон росту);

- постійне професійне зростання (готовність до безперервного навчання, відвідування конференцій, курсів підвищення кваліфікації, ознайомлення з новітніми дослідженнями та методиками);
- стійкість до емоційного вигорання (вміння підтримувати власний психологічний ресурс для ефективної роботи).

Сучасний викладач вікової психології — це не лише науковець, а й педагог-практик, ментор, фасилітатор, який володіє широким спектром компетентностей для формування всебічно розвинених та професійно готових психологів. У контексті динамічних змін, зокрема переходу до дистанційного навчання, ця роль набуває особливої значущості. Саме в умовах віртуальної взаємодії вікова психологія має надзвичайно велике значення. Вона надає майбутнім фахівцям незамінний інструментарій для глибинного розуміння людини, її розвитку на всіх життєвих етапах, сприйняття її поведінки, мотивації та емоцій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей. Це критично важливо для ефективної діагностики, консультування та корекційної роботи, адже специфіка кожного вікового періоду вимагає унікального підходу. Майстерність сучасного викладача вікової психології полягає саме в тому, щоб правильно донести ці складні та водночас життєво важливі знання до студентів. Це вимагає не просто володіння матеріалом, а й вміння адаптувати його до онлайн-формату, підтримувати інтерактивність, розвивати критичне мислення та емпатію навіть без фізичного контакту. Лише викладач, який постійно розвиває свої психолого-педагогічні, комунікативні, технологічні та рефлексивні компетентності, здатен підготувати психологів, готових до викликів сучасної практики та ефективної роботи з людьми різного віку у будь-яких умовах.

Список використаних джерел

1. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2009. 440.
2. Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект: Монографія / В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань та ін.; Під ред. В.Й. Бочелюка. Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2007. 248 с.
3. Kolb, D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall. (1984).
4. Raven, J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. H.K. Lewis & Co. Ltd. (1984).

Боровик Андрій Сергійович

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна система професійно-технічної освіти в Україні перебуває на етапі трансформації, що обумовлено викликами часу, серед яких: війна, цифровізація, глобалізація знань, зміна освітніх парадигм, а також прагнення до інтеграції в

європейський простір професійної підготовки. Одним із ключових аспектів цієї трансформації виступає моделювання освітнього середовища в умовах змішаного навчання – такого формату, що забезпечує гнучкість, адаптивність та інклюзивність освітнього процесу.

Під поняттям «освітнє середовище» розуміється цілісна система матеріальних, інформаційних, соціальних, психолого-педагогічних, організаційних та культурних компонентів, які впливають на розвиток здобувача освіти [3]. У контексті змішаного навчання до цієї системи додаються цифрові платформи, засоби електронного комунікування, дистанційні модулі та засоби зворотного зв'язку. Метою такого моделювання є створення умов, за яких кожен здобувач освіти має змогу опановувати професію в зручному, безпечному та ефективному форматі.

Змішане навчання – це поєднання традиційного (аудиторного) навчання з елементами онлайн-компоненту. Така форма дозволяє гнучко організовувати навчальний час, розподіляти навантаження, залучати сучасні цифрові ресурси, стимулювати самостійну роботу, формувати цифрову та інформаційну компетентність здобувачів професійної освіти [5]. У професійно-технічній освіті, де значну частину навчального часу займає практична підготовка, поєднання форматів дає змогу краще структурувати навчальний процес, реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії, а також підтримувати безперервність навчання за будь-яких умов.

Моделювання освітнього середовища в умовах змішаного навчання вимагає врахування низки чинників, серед яких ключовими є: технічне забезпечення, цифрова компетентність педагогічних працівників, доступність якісного контенту, організація педагогічного супроводу, формування мотиваційного клімату, вибір методичних підходів та моделей взаємодії. Серед найпоширеніших моделей змішаного навчання, що застосовуються у закладах професійно-технічної освіти, варто виділити «перевернутий клас», ротаційні моделі, гнучкий графік, а також індивідуалізоване навчання. Ці моделі дозволяють створити варіативні освітні сценарії, які враховують потреби, рівень підготовки, доступ до технічних засобів, а також психофізичні можливості здобувачів освіти [2].

Ключовим етапом моделювання освітнього середовища є розробка його концептуальної структури. Вона передбачає визначення цілей, завдань, принципів організації, критеріїв оцінювання результатів навчання. Основними складовими такого середовища є:

- 1) освітній контент (навчальні програми, методичні матеріали, електронні ресурси);
- 2) цифрова інфраструктура (інтернет-платформи, онлайн-сервіси, LMS-системи);
- 3) педагогічна підтримка (наставництво, зворотний зв'язок, моніторинг навчальної діяльності);

4) мотиваційно-ціннісний компонент (формування особистісного сенсу навчання, заохочення, соціальне визнання);

5) організаційний менеджмент (розклад, режим доступу, регламенти взаємодії).

Значну роль у реалізації моделі освітнього середовища відіграє педагог. Саме викладач здійснює проектування навчального процесу, адаптує методики викладання до особливостей змішаного формату, розробляє цифрові ресурси, модерує онлайн-взаємодію, забезпечує рефлексію та оцінювання. Тому одним із найважливіших напрямів реформування професійно-технічної освіти є підвищення цифрової та методичної компетентності педагогів, впровадження систем наставництва, формування культури педагогічного коучингу [4].

Особливу увагу слід приділити засобам цифрової підтримки освітнього середовища. Серед найефективніших рішень у контексті змішаного навчання в професійній освіті – використання Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Moodle, Zoom, Classroom, Canva, Mentimeter, Padlet. Ці інструменти дозволяють організувати навчальний процес відповідно до принципів інтерактивності, мобільності, персоналізації та гейміфікації. Завдяки їм педагог має змогу створювати цифрові курси, вести облік успішності, організовувати тести, відеоуроки, збирання зворотного зв'язку, форуми обговорення тощо [1].

Іншою важливою складовою моделювання є формування безпечного освітнього середовища, що забезпечує психологічний комфорт, відкритість до інклюзії, попередження цифрової втоми, дотримання норм академічної доброчесності. В умовах змішаного навчання актуальними є принципи педагогіки довіри, демократичного стилю спілкування, створення «безпечного цифрового простору», в якому здобувачі можуть вільно висловлюватися, ставити запитання, отримувати підтримку, не побоюючись помилок.

Змішане навчання також вимагає переосмислення підходів до оцінювання. Традиційні контрольні роботи та заліки мають доповнюватися формативним оцінюванням, портфоліо, самооцінкою, онлайн-вікторинами, динамічними кейсами. Це дозволяє більш об'єктивно визначити рівень досягнення результатів навчання, враховуючи як когнітивні, так і соціальні, мотиваційні й емоційні аспекти.

Важливо підкреслити, що освітнє середовище змішаного типу має враховувати специфіку професій – зокрема, потреби галузей готельно-ресторанного бізнесу, машинобудування, сільського господарства, енергетики тощо. У зв'язку з цим доцільним є використання віртуальних лабораторій, відеодемонстрацій виробничих процесів, 3D-моделювання, симуляторів, що дозволяє компенсувати часткову відсутність фізичної практики в умовах дистанційної взаємодії.

Не менш важливим чинником ефективного функціонування такого середовища є управління освітнім процесом на рівні адміністрації закладу. Мова йде про розробку локальних нормативних документів, інструкцій для викладачів і учнів, визначення регламенту комунікацій, підтримку ІТ-інфраструктури,

організацію технічного супроводу та захисту даних, забезпечення академічної доброчесності в онлайн-просторі.

Таким чином, моделювання освітнього середовища в умовах змішаного навчання у закладах професійно-технічної освіти є складним і багаторівневим процесом, що потребує скоординованої роботи викладачів, адміністрації, здобувачів освіти та зовнішніх стейкхолдерів. Це не лише технологічне або організаційне завдання, а глибокий педагогічний виклик, пов'язаний із необхідністю переосмислення ролі викладача, підходів до навчання, способів організації змісту та форм взаємодії. Успішна реалізація такої моделі дозволить забезпечити якісну підготовку кваліфікованих кадрів, здатних адаптуватися до викликів сучасного ринку праці, працювати в умовах цифрової трансформації та постійного професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Гура О.І. Інноваційні освітні технології у підготовці кваліфікованих робітників: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 232 с.
2. Ситник Г.П. Змішане навчання: концепції, моделі, перспективи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2023. №2. С. 45–52.
3. Андрущенко В.П. Освітнє середовище: структура, функції, динаміка. *Освіта і управління*. 2020. №4. С. 12–19.
4. Козак Л.В. Цифровізація професійної освіти: виклики, ризики, рішення. *Професійна педагогіка*. 2023. №1. С. 87–95.
5. Гриневич Л. Змішане навчання як нова стратегія в умовах цифровізації освіти. URL: <https://osvita.ua/school/actual/82034/> (дата звернення: 11.05.2025 р.).

Букрєєва Галина Василівна

ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ТА ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна освіта знаходиться на етапі глибоких змін, що зумовлені швидким розвитком інформаційних та комунікаційних технологій. Заклади фахової передвищої освіти, зокрема коледжі, також адаптуються до цих змін, прагнучи забезпечити якісну підготовку фахових молодших бакалаврів, що відповідають вимогам ринку праці. Одним із важливих напрямів розвитку таких закладів є формування і удосконалення інформаційно-освітнього середовища (ІОМ), яке є невід'ємною частиною сучасної освіти.

Інформаційно-освітнє середовище закладу освіти включає в себе сукупність усіх інструментів, платформ, технологій, ресурсів та методик, які сприяють процесу навчання, а також комунікації між здобувачами освіти, викладачами та адміністрацією. Цей процес є особливо важливим для закладів фахової передвищої освіти, де основною метою є підготовка кваліфікованих кадрів для різних галузей економіки.

Інформаційно-освітнє середовище закладу освіти – це комплекс технологій, інструментів, програмного забезпечення, ресурсів та платформ, що

забезпечують організацію та проведення освітнього процесу. В умовах фахової передвищої освіти ІОМ має на меті сприяти інтеграції традиційних методів навчання з новітніми технологіями, щоб надати здобувачам освіти доступ до актуальних знань, підтримати їх навчання на всіх етапах і створити умови для розвитку професійних компетентностей.

До основних складових ІОМ у закладах фахової передвищої освіти належать:

- Цифрові платформи та програмне забезпечення, що використовуються для організації навчання (наприклад, платформи для відеоконференцій – Google Meet, Zoom).
- Інтерактивні ресурси (відеоуроки, віртуальні лабораторії, тренажери).
- Мобільні додатки та онлайн-ресурси, які забезпечують доступ до навчальних матеріалів з будь-якої точки світу.
- Комунікаційні інструменти для взаємодії здобувачів освіти та викладачів (чати, соціальні мережі, електронна пошта).

Інформаційно-освітнє середовище в закладах фахової передвищої освіти має кілька ключових функцій, серед яких можна виділити:

Підвищення доступності освіти: сучасні цифрові технології дозволяють здобувачам освіти отримувати доступ до навчальних матеріалів незалежно від їхнього місцезнаходження. Це особливо важливо для здобувачів освіти, які проходять навчання в умовах обмежених ресурсів або в віддалених регіонах.

Індивідуалізація навчання: використання ІОМ дає змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб і можливостей здобувачів освіти. Завдяки онлайн-курсам, відеоурокам та інтерактивним тренажерам кожен здобувач освіти може вчитися в зручний для нього час, що покращує ефективність навчання.

Формування професійних компетентностей: ІОМ дозволяє інтегрувати навчання з практичною діяльністю. Віртуальні лабораторії, тренажери, моделювання реальних робочих ситуацій допомагають здобувачам освіти отримувати навички, які можуть бути використані на практиці одразу після завершення навчання.

Підвищення ефективності комунікації: платформи для електронного навчання, відеоконференції та соціальні мережі створюють умови для постійного обміну інформацією між викладачами та здобувачами освіти, дозволяючи оперативно вирішувати питання, обговорювати матеріали та виконувати завдання.

Стимулювання колективної роботи: використання ІОМ допомагає стимулювати роботу в групах, взаємодію між здобувачами освіти через онлайн-платформи, що розвиває вміння працювати в команді та розв'язувати проблеми спільно.

Інформаційно-освітнє середовище складається з кількох важливих елементів:

Платформи для управління навчанням: у закладах фахової передвищої освіти все більш активно використовуються навчальні платформи, що дозволяють організувати курс, зберігати і поширювати матеріали, стежити за виконанням завдань, оцінювати результати.

Інтерактивні онлайн-ресурси: це можуть бути онлайн-лекції, інтерактивні тестування і завдання, що дозволяють здобувачам освіти набувати знань та навичок у реальному часі або самостійно.

Мобільні додатки: застосування мобільних додатків для освіти (наприклад, Google Classroom) дає можливість здобувачам освіти отримувати доступ до матеріалів, виконувати завдання та взаємодіяти з викладачами на ходу, в будь-який час і з будь-якого пристрою.

Комунікаційні інструменти: чати, соціальні мережі, месенджери використовуються для зворотного зв'язку, допомоги в навчанні, обміну думками і запитаннями між здобувачами освіти та викладачами.

Електронні бібліотеки та ресурси: онлайн-бібліотеки, електронні підручники надають здобувачам освіти доступ до додаткових навчальних матеріалів, що підтримують процес самостійного навчання.

Розвиток інформаційно-освітнього середовища у закладах фахової передвищої освіти є ключовим фактором для забезпечення високої якості навчання та відповідності вимогам сучасного ринку праці. Використання новітніх технологій, створення інтерактивних і доступних платформ дозволяє забезпечити більш гнучке, персоналізоване навчання. Однак важливими залишаються питання доступу до технологій, безпеки даних і підготовки викладачів до роботи в умовах цифрової освіти. Врахування цих аспектів дозволить ефективно розвивати ІОМ в закладах фахової передвищої освіти.

Список використаних джерел

1. Єфімова, О. В. (2022). Інформаційно-освітнє середовище: сучасні підходи та тенденції розвитку. Харків: Харківська академія неперервної освіти.
2. Микитенко, Л. Л. (2021). Розвиток дистанційного навчання в закладах фахової передвищої освіти України. Київ: Наукова думка.
3. Шаповал, В. І. (2020). Ефективність використання інформаційних та комунікаційних технологій в освітньому процесі. Київ: Науково-методичний центр.

Винник Софія Віталіївна

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ З КРЗОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У сучасному світі, який стрімко змінюється і часто стикається з соціальними потрясіннями, особливо важливою стає проблема психологічної підтримки особистості у складні періоди життя. Людське існування наповнене подіями, які здатні спричинити серйозні емоційні кризи: втрата близьких, розлучення, хвороби, втрата роботи (Атаманчук, 2023). Значних психологічних травм завдають також соціальні катастрофи – війни, терористичні акти, природні лиха, економічні потрясіння, переселення та еміграція. У подібних ситуаціях

звичні механізми самозахисту часто виявляються недостатніми, і людині потрібна професійна підтримка. У цьому контексті надзвичайно важливою стає робота фахівця з кризової психології.

Кризовий психолог – це не просто фахівець, що веде консультації. Це спеціаліст, який діє швидко, рішуче й ефективно в умовах емоційної напруги та екстремальних обставин. Його клієнти – люди, які перебувають у стані сильного емоційного стресу: паніки, страху, апатії, гніву, шоку чи відчаю. Основне завдання такого фахівця стабілізувати психічний стан людини, повернути їй здатність раціонально мислити, допомогти віднайти внутрішні ресурси для подолання труднощів. У критичних ситуаціях психолог може стати тією людиною, що утримує людину на межі, а іноді – рятує її життя.

Сфера діяльності фахівця з кризової психології охоплює роботу з жертвами насильства, людьми, які пережили втрату, учасниками бойових дій, рятувальниками, очевидцями катастроф, тими, хто потрапив у складні життєві обставини або має суїцидальні думки. Його допомога має чітке спрямування: це короткострокова підтримка, зосереджена на теперішньому моменті, без глибокого аналізу минулого чи тривалої терапії. Основна мета – стабілізація психоемоційного стану, зменшення психологічного болю, тривоги та повернення відчуття контролю над власним життям (Базика, 2024).

Професійні навички фахівця з кризової психології включають техніки швидкого заземлення, активного слухання, створення безпечного простору, емпатійної підтримки, а також методи релаксації, дихальні вправи, елементи когнітивно-поведінкової терапії. Він повинен бути врівноваженим, співчутливим, витривалим і готовим до роботи в екстремальних умовах. Часто такі фахівці працюють безпосередньо на місцях подій – у зонах бойових дій, лікарнях, під час евакуацій, телефоном або в тимчасових притулках. Їм необхідно миттєво оцінювати стан людини, приймати ефективні рішення та надавати підтримку без затримки. Це вимагає не лише фахової підготовки, а й значної психологічної стійкості.

Особливо вагома роль фахівців з кризової психології виявляється у періоди масштабних соціальних криз. В Україні потреба в таких спеціалістах різко зросла після початку військових дій у 2014 році, а з початком повномасштабної війни у 2022 році – стала критичною. Мільйони людей зазнали глибоких психотравм: втратили дім, рідних, звичне життя, опинилися в умовах постійного стресу та депресії. У таких реаліях психологи стали справжнім порятунком. Вони працюють у мобільних командах, волонтерських ініціативах, гарячих лініях, реабілітаційних центрах. Допомога надається як військовим, так і цивільним особам – дітям, літнім людям, біженцям, тим, хто втратив близьких або залишився без житла.

Окремий напрямок діяльності фахівців з кризової психології – робота з людьми, які мають суїцидальні думки або переживають глибоке горе. Часто такі особи не звертаються по допомогу через страх, сором чи почуття безвиході. Саме

кризовий психолог здатен стати тією підтримкою, яка вислухає без осуду, подарує надію і дасть зрозуміти, що людина не одна.

Крім індивідуальної роботи, психологи проводять групові сесії – після катастроф, масових трагедій або у спільнотах, які пережили колективну травму. Це можуть бути зустрічі в школах, лікарнях, робочих колективах. Групова підтримка дозволяє висловити емоції, поділитися переживаннями, відчутти спільність із тими, хто переживає схожі стани. Така форма допомагає нормалізувати реакції на стрес і запобігти розвиткові серйозних психічних розладів.

Діяльність фахівця з кризової психології потребує постійного піклування про власне ментальне здоров'я. Щоденний контакт із болем, втратою та стражданнями інших може призводити до емоційного вигорання. Тому супервізія, взаємопідтримка колег, навички саморегуляції, відпочинок та робота над внутрішніми ресурсами є життєво необхідними для збереження ефективності та професіоналізму фахівця.

У сучасному суспільстві важливо розуміти, що звернення по психологічну допомогу – це не слабкість, а прояв турботи про себе. Людина, яка шукає підтримки, має значно більше шансів пройти крізь кризу з мінімальними втратами та зберегти своє життя і здоров'я. Важливо забезпечити доступність, своєчасність і якість такої допомоги. Підготовка психологів, розвиток служб підтримки та інформаційна робота з населенням – мають бути одним із пріоритетів державної політики.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Н.М. Кризова психологія: Конспект лекцій. Навчальний посібник для студентів спеціальності 053 Психологія денної та заочної форм підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, магістр. Укл. Н.М.Атаманчук. Полтава: ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2023. 142 с.

2. Кризова психологія [Електронний ресурс]: конспект лекцій для студентів першого (бакалавр) рівня вищої освіти, спец. 053 «Психологія» /уклад. Є.Л. Базики; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, Ф-т психології та соціальної роботи. Одеса : ОНУ, 2024. 65 с.

**Воскобойник Валентина Іванівна
Шпак Максим Володимирович**

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ПРАВА

Освітній процес в Україні постійно розвивається. Все частіше нові методи та прийоми викладання використовуються в діяльності закладів III та IV рівнів акредитації, де молоді особи, які бажають навчатися новим знанням, матимуть змогу знайти нові шляхи подолання існуючих проблем у сфері права.

Розглядаючи аспірантуру як можливий шлях розвитку молодих юристів, не варто забувати про особливе значення іноземних мов.

Навчанню майбутніх докторів філософії іноземних мов присвячено багато робіт, проте розробка сучасних методів та методик навчання молодих правників іноземних мов ще потребує значної уваги.

Для сучасного аспіранта (здобувача освітнього ступеня доктора філософії за спеціальністю «Право») вкрай необхідно застосовувати знання іноземних мов у науковій роботі.

По-перше, це потрібно для роботи над дисертацією, підготовки наукових статей та тез наукових доповідей (особливо для написання анотацій статей та задоволення інших вимог, які ставляться редакціями фахових видань).

По-друге, сучасна аспірантура потребує від аспіранта знання іноземної мови (особливо англійської) як важливого складника навчання, який дозволяє аспірантам ознайомитися із сучасними іншомовними джерелами з теми дисертаційного дослідження, а також дослідити судові практики інших країн.

По-третє, у ході підготовки аспірант має брати участь у міжнародних наукових конференціях з метою презентації результатів дослідження, що зумовлює необхідність спілкування англійською мовою з колегами, викладачами та практиками.

Крім цього, виховання культури англійського академічного письма та доброчесності в університетських умовах приносить користь студентам, викладачам та академічній спільноті в цілому (Зуєнко, Воскобойник, Тимінська 2024, с. 327).

Таким чином, ураховуючи особливу складність підготовки майбутнього доктора філософії з напрямку «Право», необхідно розробляти нові методи та методики їх навчання англійської мови. Це є однією з передумов успішної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі права.

Список використаних джерел

1. Зуєнко М., Воскобойник В., Тимінська І. Іншомовне академічне письмо як важлива складова підготовки філологів. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. Збірник наукових праць. Випуск 2 (26). 2024. С. 319–327.

**Герасименко Лариса Олександрівна
Ісаков Рустам Ісраїлович**

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я: МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ТА ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ

З 10 жовтня 1992 року за ініціативою Всесвітньої федерації психічного здоров'я відзначається день психічного здоров'я [1]. Ця організація стверджує, що на нашій планеті живуть більше 450 мільйонів людей, які страждають на психічні захворювання. Важливість цієї проблеми на сьогодні важко переоцінити. Для України це питання є особливо актуальним, оскільки згідно останніх досліджень наша країна є лідером у Європі за поширеністю психічних розладів серед населення.

Загальне визначення здоров'я, запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), передбачає стан людини, при якому: збережені структурні та функціональні характеристики організму, наявна висока адаптивність до змін звичного природного і соціального середовища, а також зберігається емоційне та соціальне благополуччя[2].

Таким чином, поняття здоров'я трактується значно ширше, ніж тільки нормальні фізіологічні функції організму на всіх рівнях. Здоров'я людини як цілісний феномен інтегрує чотири компоненти - фізичний, психічний, соціальний і духовний. Всі вони невід'ємні один від одного.

Психічне здоров'я — динамічна сукупність психічних властивостей індивіда, що забезпечують стан душевного благополуччя та характеризується передовсім відсутністю хворобливих психічних проявів і адекватною умовам дійсності регуляцією поведінки [3]. Ключовими характеристиками психічно здорової людини є поняття гармонії та саморегуляції, у розумінні максимальної адаптивності суб'єкта до мінливих умов середовища.

Критерії психічного здоров'я за визначенням ВООЗ [4]:

- усвідомлення безперервності та сталості власного "Я";
- почуття сталості переживань в однотипних ситуаціях;
- критичність до себе і результатів своєї діяльності;
- відповідність психічних реакцій характеру зовнішніх впливів;
- соціальна адаптивність - здатність керувати своєю поведінкою відповідно до загальноприйнятих норм;
- здатність планувати своє життя і реалізовувати свої плани;
- здатність до здорової рефлексії - зміни поведінки залежно від життєвих ситуацій і обставин.

У визначенні стану здоров'я існує два наукових підходи: негативний і позитивний. Негативне визначення здоров'я розглядає останнє як просту відсутність патології. Тут норма розглядається як синонім здоров'я, а патологія - хвороби. Категорія норми використовується як базовий критерій порівняння поточного (актуального) і постійного (звичного) стану людини. Відхилення від норми розглядається як хвороба - стан, що не здається "нормальним" і "звичайним". Однак змістовне, а не інтуїтивне визначення клінічної норми - важлива методологічна проблема.

Норма - це термін, у який можуть вкладатися два основних змісти [5].

1. Статистична норма - відображає діапазон рівнів функціонування психіки, що є найбільш поширеним, властивим більшості людей. Статистична норма об'єктивно існує і визначається за допомогою обчислення середньоарифметичних значень деяких емпіричних (що піддаються спостереженню і обліку) даних. Наприклад, більшість людей не бояться опинитися в замкнутому просторі, отже, відсутність такого страху є статистично нормальною.

2. Оціночна норма - деякий ідеальний з філософської та світоглядної точки зору стан людини, до "досконалості" якого мають тією чи іншою мірою прагнути

всі люди. У цьому аспекті норма виступає суб'єктивним, довільно встановленим нормативом, що приймається за зразок уповноваженими особами, наприклад, експертами. Така ідеальна норма виступає засобом спрощення й уніфікації різноманіття форм психічної діяльності, у результаті чого деякі з них виявляються за межею прийнятного рівня функціонування. Усе, що не відповідає вибраному ідеалу, визначається як ненормальне.

Проблема норми пов'язана із проблемою вибору *нормативної групи* - людей, чия життєдіяльність виступає стандартом ефективного рівня функціонування. До кола норм-нормативів включаються не тільки ідеальні характеристики, але і функціональні, соціальні та індивідуальні норми.

Функціональні норми оцінюють діяльність людини через призму наслідків (шкідливо або не шкідливо), або можливості досягнення певної мети (сприяє або не сприяє).

Соціальні норми контролюють поведінку людини, спонукаючи її відповідати певному бажаному (запропонованому оточенням) або встановленому владою зразку.

Індивідуальна норма передбачає порівняння стану людини не з іншими людьми, а зі станом, у якому вона перебувала раніше і який відповідає її особистим можливостям. Інакше кажучи, індивідуальна норма є ідеальним з погляду індивіда, а не домінуючої соціальної групи станом, що враховує можливості конкретної людини.

Для оцінки нормальності (відповідності нормі) психічного стану особистості, залежно від обставин, психологом або психіатром можуть застосовуватися ті чи інші з перерахованих концепцій визначення норми.

Загалом, у поведінкових реакціях поняття межі норми є дуже розмитим. Об'єктивне визначення граничного діапазону безпечних рівнів функціонування можливе відносно біологічної норми. Відносно ж психічної норми ніяких чітких об'єктивних меж установити не можна, оскільки тут домінує довільний оціночно-нормативний підхід.

Реакцію на безпосередній подразник можна вважати нормальною, якщо вона по силі відповіді адекватна інтенсивності стимулу, а її тривалість дорівнює тривалості дії психотравми. Нормальна реакція завжди мотивована і є чуттєво адекватною відповіддю на переживання.

Встановлення психологічних меж, що характеризують норму, тісно пов'язане із теоретичними уявленнями про природу особистості, у яких моделюється деяке ідеальне уявлення про людину як соціальну істоту. Наприклад, у класичному психоаналізі гомосексуальність трактується як патологія, тоді як у сучасних психологічних теоріях, орієнтованих на поняття індивідуальної норми, - як варіант норми.

При цьому наявність або відсутність відхилень від норми на біологічному рівні існування переважно не є визначальною для віднесення себе до здорових або хворих. Наприклад, люди, що вжили алкоголь на вечірці, мають змінений стан свідомості, що є відхиленням від "нормальних" параметрів психічного

функціонування, однак, вони не є хворими доти, доки через це системно не починає порушуватись виконання соціальних функцій.

Ця колізія привела дослідників до необхідності пошуку позитивних концепцій здоров'я.

Позитивне визначення здоров'я не зводить останнє до простої відсутності хвороби, а намагається розкрити його автономний зміст.

Поняття норми і патології ширші за здоров'я і хворобу, будучи завжди континуальними та охоплюючи цілу низку взаємопов'язаних станів. А здоров'я й хвороба виступають як дискретні, чітко окреслені у своїх межах стани. Вони пов'язані не з об'єктивно виявленим відхиленням від норми, а із суб'єктивним станом самопочуття, що впливає на виконання повсякденних функцій. Характеристика загального самопочуття виступає центральною ланкою розмежування здоров'я і хвороби.

Здорова людина благополучно себе почуває і тому може виконувати повсякденні соціальні функції.

Хвора людина має погане самопочуття і тому не може виконувати повсякденні соціальні функції.

Поняття хвороби являє собою не стільки відображення об'єктивного стану людини, скільки виступає загальним теоретичним і соціальним конструктом, за допомогою якого намагаються дати визначення виникаючим порушенням здоров'я.

Здоров'я являє собою динамічне сполучення різних показників, тоді як хворобу, навпаки, можна визначити як порушення критеріїв здоров'я, його особливий випадок. Протилежним психічному здоров'ю станом є психічний розлад, проміжним - межові психічні розлади.

Особливо важливими з цієї точки зору є соціальні аспекти. Хвороба завжди пов'язана з роллю хворого й обмеженнями звичайної рольової соціальної поведінки. Тому лейбелінг (англ. labeling - навішення ярлика) несе небезпеку прогресування наявного у людини порушення здоров'я, навіть якщо воно є мінімальним. В результаті відхилення від норми може перетворитись на тяжкий розлад, як наслідок того, що людина приймає нав'язану їй роль "ненормальної". Вона почувається й поводить як хвора, а навколишні до неї відповідно ставляться, визнаючи її тільки у цій ролі. Деякі фахівці вважають, що у певній частині випадків психічні розлади виникають не через внутрішню схильність, а внаслідок порушення соціальних відносин, як результат життя у "хворому суспільстві".

На сучасному етапі, акцент методологічних досліджень зміщується до психоосвітніх, психопрофілактичних і реабілітаційних аспектів проблеми психічного здоров'я. З 10 жовтня 1992 року відзначається всесвітній день психічного здоров'я. Метою таких заходів є зміна ставлення суспільства до осіб із психічною патологією, оскільки ключовими характеристиками психічно здорової людини є поняття гармонії та саморегуляції, у розумінні максимальної адаптивності суб'єкта до мінливих умов середовища, то ключовими проблемами

визнається необхідність подолання наслідків стигматизації та максимально повна реабілітація відповідного контингенту пацієнтів.

Список використаних джерел

1. Ждан В.М. Діяльність Полтавського державного медичного університету в контексті розвитку медичної освіти в Україні / В. М. Ждан, В. М. Дворник, Д. С. Аветіков, О. М. Беляєва // Медична освіта за новими стандартами: виклики та інтеграція в міжнародний освітній простір : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 30 березня 2023 р. Полтава, 2023. С. 4–6.
2. Скрипніков А.М. Ментальне здоров'я населення Полтавської області: колективна монографія / за ред. А. М. Скрипнікова, Л. О. Герасименко. Полтава: ПП «Астроя», 2023. 190 с.
3. Borysenko V. V. Differences in psychological adaptation, predictors and features of psychological and social maladjustment formation in foreign students of medical institutions of higher education in Ukraine / V. V. Borysenko, R. I. Isakov, L. O. Herasymenko [et al.] // Світ медицини та біології. 2023. № 4 (86). Р. 24–29.
4. Юр'єва Л. М. Охорона психічного здоров'я [Електронний ресурс]: підручник для лікарів / [колектив авторів]; за заг. ред. професора Л. М. Юр'євої, професора Н. О. Марути. Харків: Строків Д. В., 2022.
5. Скрипніков А. М. Діагностичний процес у психіатрії / А. М. Скрипніков, Л. О. Герасименко, Р. І. Ісаков. Полтава : АСМІ, 2012. 128 с.

Герасименко Лариса Олександрівна

Ісаков Рустам Ісроілович

Рудь Вадим Олексійович

Кидонь Павло Володимирович

Казаков Олексій Анатолійович

КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ МЕДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Під час підготовки майбутніх лікарів дедалі більше приділяється увага комунікативним навичкам. Вважається, що немає «золотого» стандарту стосунків лікар-пацієнт, але гарна комунікація та гарні взаємини покращують лікування, комплаєнс, приносять високу задоволеність лікаря та пацієнта[1]. Відповідальність за здоров'я хворого - головний моральний обов'язок лікаря, людини, якій пацієнт довіряє своє здоров'я і благополуччя, натомість очікуючи на професійність, порядність і принциповість. Вирішальним фактором створення ефективного психотерапевтичного середовища є єдиний стиль роботи медичного колективу, а ефективна комунікація один із її головних засобів. За таких умов, атмосфера лікувальної установи в першу чергу залежить від лікаря, його стилю спілкування, емоційного тону, комунікативних навичок. Спілкування між лікарями й пацієнтами має базуватися на взаємній довірі й повазі. Відомий вислів: «Якщо хворому не стало краще після першої ж зустрічі з лікарем, те це поганий фахівець» [2]. При всій невинуватій категоричності такого підходу, необхідно пам'ятати, що лікар завжди сприймають

психотерапевтично - позитивно або негативно, а вірна та ефективна комунікація є запорукою початку успішного комплаєнсу.

Основною метою викладання комунікативних навичок на початкових курсах для здобувачів освіти у медичних ЗВО є навчання студентів загальним комунікативним навичкам у людських взаєминах. Завданнями є: слухати та переповідати історії життя – не медичні, вміти вловлювати емоційні натяки, надавати емпатію. Такі цілі та завдання готують майбутнього лікаря до вміння слухати історії пацієнта, досліджувати думки та переживання пацієнта, впоратися з емоціями. Методами навчання є тренінги, під супервізією лікаря чи медичного психолога. Здобувачі передивляються відео чи фільми з певними особливостями комунікації та обговорюють комунікації на заняттях. Програють рольові ігри, що стосуються емоцій, у парах, демонструють емоції, які потрібно оцінити та виробити стратегії роботи.

На старших курсах перевага у навчанні надається вправам у реальному житті, що може бути застосовано, наприклад, у педіатричній практиці. Комунікативні вправи з членами сім'ї включають розмови про емоції з різними членами сім'ї. Вони обговорюють теми: народження дитини, становлення матір'ю чи батьком, зміна навичок.

Здобувачі старших курсів загальну модель консультації: слухання історії реального пацієнта та її відтворення, дослідження думок та переживань пацієнта, завершення консультації (закриття). Темі комунікації пов'язані зі віковою психологією, так із літніми обговорюються проблеми старіння та вмирання, з дорослими – кар'єри, сексуальних стосунків тощо. Результати візитів обговорюються із медичним психологом.

Наступним етапом навчання комунікативним навичкам – є медична комунікація у специфічних ситуаціях. Одночасно з вивченням хвороб, синдромів, вивчаються комунікативні навички: як повідомити діагноз, як жити із хронічним захворюванням, особливості комунікації з пацієнтами, які потребують стороннього догляду. Заняття рекомендовано проводити у тренінгових формах у малих групах – 4 тренінги по 2 години. Мета навчання спрямована на подолання проблемних консультацій: некомплієнтність, агресивні пацієнти, депресивні, пацієнти з іншими культурними цінностями тощо. Основним завданням навчання є вирішення основних питань взаємовідносин при обстеженні, лікуванні та знаходження спільного з пацієнтом рішення.

Заняття з медичної психології у здобувачів ЗВО повинні включати теорії комунікації, роботу з симулятивними пацієнтами та проходити цикл взаємовідносин «лікар-пацієнт», включаючи з'ясування історії, обстеження, обговорення методу лікування, заповнення медичної документації. Окремо на семінарських заняттях обговорюється нелікарська терапія, заснована на когнітивній та поведінковій психотерапії, тривозі, депресії, безсонні, психосоціальних проблем та ін. [3,4].

Таким чином, навчання здобувачів ЗВО медичного профілю повинно включати вивчення та напрацювання комунікативних навичок, як основну компетенцію майбутнього фахівця. Навчання ефективній комунікації повинно відбуватися протягом усього періоду навчання у ЗВО та враховуватися при складанні освітніх програм під час підготовки майбутніх лікарів усіх спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Герасименко Л. О. Соціально-психологічні аспекти формування професійної компетентності студента медичних закладів України / Л. О. Герасименко, Ю. О. Іщейкіна, К. О. Приліпка // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи : зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 22–24 листопада 2023 р. Полтава, 2023. С. 65–69.
2. Скрипніков А.М. Ментальне здоров'я населення Полтавської області: колективна монографія / за ред. А. М. Скрипнікова, Л. О. Герасименко. Полтава: ПП «Астроя», 2023. 190 с.
3. Чабан О.С. Комунікативні навички лікаря: підручник для студентів ВМНЗ та фахівців практичної медицини / наук ред. та укл. Чабан О.С., колектив авторів, 3-є видання. К: Видавничий дім Медкнига, 2024. 528с.
4. Юр'єва Л.М. Марута Н.О. Охорона психічного здоров'я: підручник для лікарів / [колектив авторів]; за заг. ред. професора Л. М. Юр'євої, професора Н. О. Марути. Харків: Строков Д. В., 2022.

Гребінюк Наталія Миколаївна

АНАЛІЗ НЕЙРОДИНАМІЧНИХ ПАРАМЕТРІВ НАПАДНИКІВ У РІЗНИХ ІГРОВИХ ДИСЦИПЛІНАХ

У сучасному спорті високих досягнень значну увагу приділяють індивідуальним психофізіологічним характеристикам спортсменів, що безпосередньо впливають на результативність змагальної діяльності. Однією з провідних складових цього комплексу є нейродинамічні властивості — характеристики нервової системи, що визначають рівень функціонування мозку під час сенсомоторної, когнітивної та емоційної активності (1).

До основних нейродинамічних показників, що мають значення для ігрової діяльності нападника, належать: швидкість простої та вибіркової реакції, стійкість та врівноваженість нервових процесів, рухливість процесів збудження і гальмування, сенсомоторна координація, здатність до оперативного переключення уваги, а також стійкість до сенсорного перевантаження (2, 3). Ці властивості виступають основою швидкого прийняття рішень, точного реагування на зовнішні стимули, прогнозування дій суперника та ефективного виконання техніко-тактичних дій.

Специфіка гри вимагає від гравців-нападників миттєвого включення у змінну ситуацію, здатності до ініціативної та імпровізаційної діяльності, що пов'язано з активізацією кори головного мозку та злагодженою взаємодією сенсорних і моторних систем (4). У футболі, наприклад, нападник має

здійснювати миттєві ривки, передбачати дії захисників, обирати оптимальну позицію для удару. У баскетболі важливими є здатність до швидкої зміни напрямку руху, просторове орієнтування, зорово-рухова координація. Гандболісти-нападники, зі свого боку, потребують високої точності кидків, швидкості реакції на дії воротаря, вміння зберігати контроль над м'ячем у складних умовах (5, 6).

Результати психофізіологічного тестування, проведеного серед 90 спортсменів (по 30 з футболу, баскетболу та гандболу), показали, що найвищі показники швидкості простої сенсомоторної реакції спостерігаються у гандболістів (середнє значення – 215 мс), тоді як у футболістів цей показник становив 225 мс, а у баскетболістів – 230 мс. Щодо складної реакції вибору, найкращі результати зафіксовано у баскетболістів (480 мс), що пояснюється частою необхідністю швидкого реагування на зміну ситуації у вертикальній площині (передача, блок, підбирання м'яча) (3).

Важливим чинником ефективності дій нападника є також рівень нервової працездатності, що визначається через стійкість до втоми при тривалому виконанні одноманітних завдань. За даними тесту на концентрацію уваги (таблиця Шульте), футболісти продемонстрували найменше падіння продуктивності в умовах інтелектуального навантаження, що пов'язується з високим рівнем загальної витривалості та стійкості нервових процесів (7).

Окремо варто розглянути питання сенсомоторної координації. Нападники, на відміну від гравців інших амплуа, демонструють вищий рівень узгодженості рухів, що дозволяє їм ефективно обробляти складну просторово-часову інформацію. У гандболі це проявляється в кидках у стрибку, у футболі — в координації рухів під час обіграшу суперника, у баскетболі — в техніці кидка після дриблінгу (5).

Розвиток нейродинамічних властивостей є важливою складовою тренувального процесу. До ефективних методик можна віднести вправи з використанням світлових та звукових стимулів, тренажери для сенсомоторної реакції, тренування з несподіваними перешкодами, вправи на рівновагу та на точність рухів. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності також сприяє формуванню здатності до швидкого прийняття рішень в умовах високої інформаційної насиченості (2, 8).

Крім того, значну увагу слід приділяти індивідуальному добору гравців на амплуа нападника на основі психофізіологічного тестування. Встановлення типу вищої нервової діяльності, рівня нейротизму, швидкості обробки інформації може стати надійним критерієм для формування індивідуального плану підготовки (1, 4).

Слід зазначити, що нейродинамічні характеристики мають вікову динаміку. У підлітковому віці спостерігається поступове підвищення швидкості реакцій та стійкості уваги, однак у спортсменів, які рано почали займатись спортом, ці показники випереджають однолітків. У віці 20–25 років досягається

максимальний рівень сенсомоторної ефективності, після чого відбувається стабілізація (6).

У процесі підготовки спортсменів тренерам доцільно враховувати також особливості функціональної асиметрії мозку. Правші зазвичай демонструють вищу швидкість реакції правої руки, але за належного тренування можливо досягти симетричного розвитку. Це має практичне значення для техніки володіння м'ячем у різних іграх (7).

У підсумку, можна зробити висновок, що нейродинамічні властивості є критично важливими для гравців-нападників у всіх ігрових видах спорту. Вони визначають здатність до ефективного виконання техніко-тактичних дій, забезпечують швидкість прийняття рішень та адаптацію до змін у ігровій ситуації. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення генетичних основ нейродинаміки, розробка інноваційних методів тренування сенсомоторної системи, а також створення психофізіологічних профілів гравців для цілей селекції та прогнозування спортивних досягнень.

Список використаних джерел

1. Вільчковський Е.С. Основи спортивної психофізіології. Львів: Сполом, 2010. 256 с.
2. Жданова Л.Г. Психофізіологія спорту: навч. посіб. Харків: ХДАДМ, 2015. 212 с.
3. Круцевич Т.Ю., Безверхня Г.В. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді. К.: Олімпійська література, 2010. 232 с.
4. Лях В.І., Зайцева І.А. Психологія спорту. К.: Олімпійська література, 2013. 288 с.
5. Платонов В.М. Система підготовки спортсменів в олімпійському спорті. К.: Олімпійська література, 2015. 784 с.
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теорія і методика фізичного виховання і спорту. К.: Олімпійська література, 2016. 416 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика навчання фізичної культури. К.: Освіта, 2012. 366 с.
8. Schmidt R.A., Lee T.D. Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. Champaign: Human Kinetics, 2014. 512 p.

Данилишин Володимир Іванович

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ КЕЙС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ G19 БУДІВНИЦТВО ТА ЦИВІЛЬНА ІНЖЕНЕРІЯ

Освіта поєднує в собі дві протилежні ролі: з одного боку, вона виступає як традиційний інститут, що підтримує усталені форми навчання та розвитку, а з іншого — є джерелом новаторських ідей і прогресивних підходів, які формують напрямки розвитку суспільства. Освіта все далі стає основним чинником для відтворення суспільства, яке здатне швидко адаптуватися до його цифровізації.

Гейміфікація — це підхід, який знаходить застосування в багатьох сферах, зокрема в маркетингу, медицині, професійному навчанні, політичній діяльності тощо. В освітній галузі ця концепція здобула особливу популярність протягом останніх десяти років, чому значною мірою сприяли розвиток веб-технологій та мобільних застосунків. З екрану смартфона, ноутбука, комп'ютера щохвилини на

нас ллється величезний потік інформації, яка досить часто модифікована під гру або сприймається як така, проте це не заважає нам використовувати ігрові елементи як стимул та потенціал до саморозвиток (Тріщук, Фіголь, Волик, 2019).

У контексті освіти гейміфікація передбачає створення навчального процесу, що стимулює інтерес і мотивацію здобувачів освіти шляхом впровадження ігрових елементів у навчальне середовище.

Залучення ігор у освітній процес сприяє підвищенню їхньої зацікавленості та активності під час навчання, а також позитивно впливає на засвоєння знань загалом. Сучасні студенти практично не уявляють життя без смартфона. Адже з його використанням вони здійснюють більшість повсякденних дій. Покоління Z охоплює дітей, які народилися приблизно після 2002 року. Для них те, що інші ще називають "технологіями майбутнього", давно стало щоденною реальністю. Вони не читають друковані газети, не звикли писати конспекти від руки й не уявляють життя без інтернету — з самого народження вони занурені у цифровий світ і мають всі свої профілі в соціальних мережах.

Ці діти не губляться на місцевості завдяки навігаторам, не залишаються без відповіді, бо завжди можуть звернутися до Google чи Siri. Унікальність покоління «Z» у тому, що технології супроводжують їх із перших днів життя. Наприклад, перший iPhone з'явився у 2007 році — саме тоді, коли вони починали своє дитинство, тому вони не знають світу без смартфонів. Якщо покоління «бебі-бумерів» асоціюється з дискетами, покоління «X» — із CD-дисками, покоління «Y» — із флешками, то покоління «Z» — це вже не фізичний носій інформації, а хмарне сховище. Вони — не просто користувачі інтернету, вони і є його продовженням. Саме тому в освітньому процесі вкрай важливо активно впроваджувати сучасні цифрові технології, зокрема елементи гейміфікації.

Застосування гейміфікації в освітньому процесі дає змогу педагогу ефективно організовувати самостійну діяльність учнів і спростувати перевірку їхніх знань. Водночас вона сприяє розвитку критичного мислення, творчих здібностей, просторової уяви, а також стимулює самомотивацію. Завдяки гейміфікації навчання відбувається в інтерактивному форматі, що робить його більш захопливим та результативним. Важливо розуміти, що ігрові елементи в освіті служать не лише для розваги, а й для підвищення якості та ефективності освітнього процесу. Процес інтеграції гейміфікації в освітній процес має такі етапи (Буряк, 2024):

- упровадження навчальних платформ (застосування спеціалізованих освітніх платформ, що містять елементи гейміфікації — зокрема систему балів, рейтинги або значки (баджі), — може реалізовуватися як за допомогою окремих програм, так і в рамках комплексних навчальних платформ);

- симуляційні ігри (створення або використання вже наявних симуляційних ігор, що моделюють реальні виробничі ситуації в галузі будівництва.);

- командні завдання (організація командних завдань і змагань, у межах яких студенти працюють у групах над проєктами або вирішенням ситуаційних задач, сприяючи розвитку співпраці та творчого мислення);
- індивідуальні досягнення (здобувачам освіти надається можливість досягати персональних цілей і отримувати бали чи відзнаки за виконання визначених завдань або досягнення конкретних результатів);
- аналіз та оцінка (остійне оцінювання результативності гейміфікованих методів навчання на основі зворотного зв'язку від студентів та аналізу їхніх успіхів і динаміки навчального прогресу).

Гейміфікація – це використання ігрових технологій навчання. Часто гейміфікацію ототожнюють зі спорідненими термінами «гра», «навчання засноване на грі», але вони відрізняються від «гейміфікації» за певними критеріями (3). Напевно багатьом з нас знайомі такі слова як Minecraft, Roblox, Fortnite, Among Us і т. д. Так це комп'ютерні ігри у які грає численна світова аудиторія. Тому їх варто акумулювати у освітній процес.

Minecraft — одна з найуспішніших комп'ютерних ігор в історії, яка у 2023 році обійшла всім знайомий нам Tetris. Тільки уявіть 172 млн. людей у світі хоча б один раз в місяць відкривають гру, а постійних гравців більше 160 млн. Щоб боротися із залежністю дітей від гри або хоча б повернути її в корисне русло, компанія Microsoft створила освітню версію гри — MinecraftEdu. У школах Швеції Minecraft є обов'язковою частиною програми з 2013 року. В Австралії гру використовують на уроках природознавства, у США — для вивчення історії. А в Північній Ірландії ігрову платформу встановили не тільки всі середні школи, а й бібліотеки (3).

На рис 1. показано використання комп'ютерної гри Minecraft при викладанні освітніх компонентів професійного спрямування для здобувачів освіти спеціальності G19 Будівництво та цивільна інженерія, а саме Технології і організації будівельно-монтажних та ремонтних робіт в газовому господарстві.

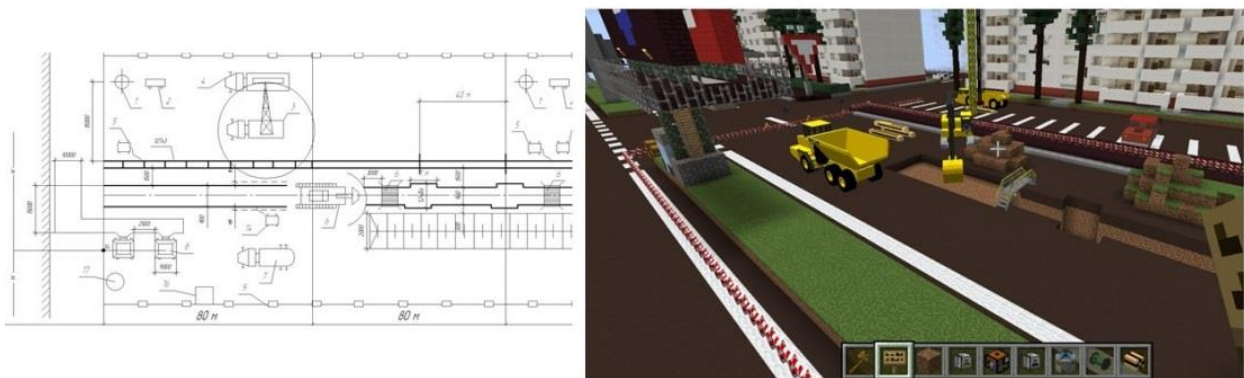


Рис.1. Будівельний генеральний план виконаний у програмі AutoCAD та комп'ютерній грі Minecraft

Студенти виконали будівельний генеральний план будівництва підземного газопроводу. Якщо використовувати Minecraft, як навчальну платформу, вона може допомогти здобувачам освіти:

- вивчити освітні компоненти;
- розвивати творчі здібності та бути креативному;
- підвищити залученість та мотивацію через ігровий формат;
- врегулювати психоемоційний стан;
- персоналізувати навчання під здобувачів освіти.

Таким чином, впровадження ігрових елементів у навчальний процес робить його більш динамічним, захоплюючим і корисним для сучасних здобувачів освіти. Проте варто відзначити, що наразі гейміфікація ще не набула широкого поширення в системі фахової передвищої освіти. Це, зокрема, пов'язано з обмеженим матеріально-технічним забезпеченням закладів освіти. Не всі педагоги мають змогу організувати доступ студентів до комп'ютерів з підключенням до Інтернету, що є необхідною умовою для ефективного застосування гейміфікаційних методів. Додатковою проблемою залишається недостатня локалізація багатьох освітніх платформ та програм, що використовуються для реалізації ігрових підходів у навчанні.

Важливо не лише впроваджувати гейміфікацію, але й оцінювати її реальний вплив на якість засвоєння знань та здатність здобувачів фахової передвищої освіти застосовувати їх на практиці. Основна мета гейміфікації — не розвага, а позитивна трансформація навчальної поведінки та підвищення ефективності освітнього процесу загалом.

Список використаних джерел

1. Тріщук О. В., Фіголь Н. М., Волик Н. С. Гейміфікація в освітньому процесі, КПІ ім. Ігоря Сікорського, Київ, Україна, 2019.
2. Буряк В.Г. Інтеграція цифрової гейміфікації в професійну підготовку майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогічні науки*. Херсонський державний університет, 2024.
3. Games vs Game-based Learning vs Gamification. Режим доступу: <http://goo.gl/F0nf7>

Дацун Валентина Вікторівна
Хімчик Наталія Григорівна

КРОСКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ФАХОВІЙ ПЕРЕДВИЩІЙ ОСВІТІ

У сучасній системі фахової передвищої освіти посилюється потреба у формуванні не лише професійної, а й культурної, міжособистісної та кроскультурної компетентності викладача. Усе це є складовими педагогічної майстерності, яка у ХХІ столітті визначається не лише рівнем знань, а й здатністю до культурного діалогу, емпатії, інтерпретації символів і смислів, що

формують духовне тло освіти. Мистецтво як універсальна мова культури є важливим інструментом у цьому процесі. Використання культурологічного підходу у викладанні не тільки збагачує освітній процес, а й формує педагогічну чутливість викладача як носія й транслятора культурних цінностей.

Для сучасного викладача кроскультурна компетентність стає незамінною складовою майстерності, що дозволяє йому ефективно працювати з культурними відмінностями, вибудовуючи освітній процес на засадах відкритості та толерантності.

Під час вивчення навчальних дисциплін Культурологія та Історія мистецтв кроскультурний підхід відкриває широкі можливості для осмислення спільного й відмінного в культурному розвитку людства, формування у студентів поваги до культурної різноманітності та здатності до діалогу. Кроскультурність у цьому контексті постає як форма соціокультурної взаємодії, яка виявляється у взаємовпливі національних і світових культурних традицій, художніх форм і освітніх моделей. Суть кроскультурного підходу полягає у виявленні точок перетину, конфлікту або гармонізації між різними культурними системами – як у минулому, так і в сучасності.

Сучасна наука розглядає кроскультурність як міждисциплінарне поняття, що набуває різного змістового наповнення у філософії, психології, соціології, педагогіці й історії культури. Зокрема, у культурологічному та мистецтвознавчому аналізі кроскультурність дає змогу досліджувати витоки та трансформації художніх стилів, образів, символів, а також порівнювати культурні коди візуального мистецтва різних епох і регіонів. Саме тому цей підхід є надзвичайно цінним у професійній підготовці майбутніх фахівців у сфері культури й мистецтв.

Підкреслюючи значущість ціннісного діалогу культур у процесі виховання, академік І. Бех наголошує: «Полікультурне виховання мусить забезпечити свідоме засвоєння особистістю цінностей національної та світової культури, формування широких соціальних чинників як міжкультурних інтеграторів, готовності до практичних ціннісних взаємообмінів при збереженні власної культурної самобутності» (Бех, 2015).

Ця позиція актуалізує потребу у формуванні кроскультурної компетентності педагога, зокрема через інтеграцію мистецьких творів і культурних практик у освітній процес. У контексті глобалізації та культурної взаємодії кроскультурний підхід набуває особливої значущості як методологічна основа підготовки фахівців мистецького спрямування. Як зазначає Лю Їге, «загострення процесів глобалізації та міграції в сучасному світі призводить до формування нової культурної реальності, що отримала назву «мозаїчна культура». Це явище є одним із перших етапів створення єдиної світової культури, в основі якої лежить інтеграція різних культурних практик, стилів життя та професійного досвіду» (Лю Їге, 2023). У таких умовах міжкультурні обміни активізуються, а «діалог культур» стає важливим чинником у процесі

збереження національної ідентичності та водночас – інтеграції у світовий культурний простір.

Ефективним прикладом креативної реалізації кроскультурного підходу в межах вивчення дисциплін Культурологія та Історія мистецтв стали міждисциплінарні студентські проекти. Один із них – «Мистецтво як оберіг: кроскультурний театр символів». Цей проект спрямований на осмислення спільних і відмінних рис

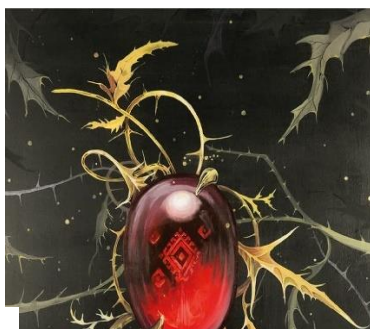


культурних кодів різних народів світу крізь призму їхніх традиційних оберегів. Студенти досліджували символіку захисних образів у культурі України, Японії, Індії, Мексики, Італії, Китаю та інших країн, аналізували твори живопису, архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва, де ці обереги представлені, і на основі здобутих знань створили кроскультурну візуально-сценічну композицію. Проект було реалізовано як інтерактивне культурологічне дослідження, що завершилося публічною презентацією у форматі перформансу. У ході роботи студенти розробляли міні-дослідження (есе, стендові доповіді, презентації), присвячені конкретним оберегам і їх образотворчим інтерпретаціям у творах мистецтва різних епох. Вони створювали колажі, моделі сценічного оформлення та короткі театралізовані етюди, в яких відтворювали семіотику обраних символів у культурному контексті.

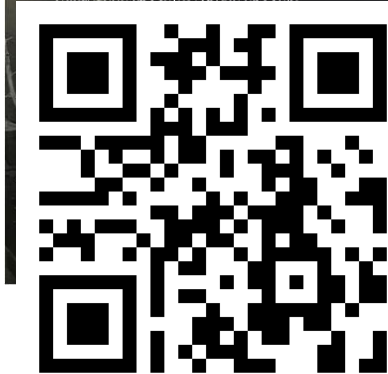
Кроскультурна компетентність як інтегрована характеристика особистості включає знання про інші культури, відкритість до міжкультурного діалогу, повагу до «іншого», здатність до адаптації в полікультурному середовищі. Вона є необхідною умовою професійної майстерності фахівця у сфері дизайну, режисури, культурної діяльності, оскільки забезпечує розуміння символів, смислів, традицій, притаманних різним етносам. У вітчизняній педагогіці все частіше підкреслюється важливість впровадження кроскультурного підходу в освітній процес фахової передвищої освіти, зокрема через культурологічні



проекти, що поєднують міждисциплінарні знання та практичну діяльність студентів.



Важливим прикладом реалізації кроскультурного підходу став також культурологічний проєкт «Незримі вартові», створений за участі студентів IV курсу освітньо-професійної програми



Графічний дизайн та III курсу освітньо-професійної програми Організація масових і театралізованих видовищ Житомирського фахового коледжу культури і мистецтв імені Івана Огієнка. Основна ідея проєкту полягає у збереженні української культурної ідентичності шляхом художньої репрезентації духовних символів і традиційних оберегів – як автохтонних, так і запозичених з інших культур – через мистецькі форми виразності. Проєкт включає створення інтерактивної книжки, орієнтованої на підліткову аудиторію, до якої входять новела в жанрі урбан-фентезі під назвою «Одвічні обереги народу мого», тематичні ілюстрації, серія наліпок, що взаємодіють зі змістом книжки, а також QR-код із посиланням на відео, що розширює сприйняття проєкту через мультимедійну складову. Поєднання літературної, візуальної та інтерактивної складових перетворило проєкт на яскравий приклад кроскультурного діалогу, втіленого засобами мистецтва.

Реалізація проєкту вимагала від викладача не лише знань з культурології та історії мистецтв, педагогіки та методики проєктної діяльності, а й високого рівня педагогічної майстерності, організаторських і комунікативних умінь. Методологічною основою став кроскультурний аналіз символів-оберегів, представлених у творах українських художників, зокрема Тараса Шевченка, Марти Пітчук, Олега Шупляка та інших. Особливу увагу було приділено співвіднесенню українських образів із аналогічними мотивами у візуальних культурах інших народів (наприклад, образ матері-захисниці, знаки стихій, мотиви світового дерева, підкови, хреста тощо).

У процесі роботи студенти здійснювали компаративний аналіз, вивчали джерела, шукали паралелі між культурами, що сприяло розвитку їхнього

критичного мислення, креативності, здатності до аналізу культурного контексту. Особливу роль відіграли візуальні засоби, адже саме через них відбувалось осмислення культурних кодів. Завдяки створенню ілюстрацій, серії наліпок і макетів книжки студенти не лише відтворювали, а й трансформували культурні образи, адаптуючи їх до сучасного сприйняття.

Педагогічна цінність проекту полягає не тільки в здобутих знаннях чи естетичних результатах, а й, насамперед, в особистісному зростанні студентів. За результатами анкетування, проведеного серед учасників, понад 80% здобувачів освіти зазначили, що участь у проекті допомогла їм усвідомити багатство української культури, навчила толерантності до інших культур, а також дала змогу поєднати індивідуальне творче бачення з колективною відповідальністю. У свою чергу, для викладача участь у такому міждисциплінарному проекті сприяла вдосконаленню методики інтеграції культурологічного знання в професійну підготовку, поглибила розуміння значення кроскультурного підходу для формування світогляду молоді.

Таким чином, завдяки участі в таких проектах, у студентів формується навичка аналізу візуальних образів як носіїв культурного змісту, розвивається емоційна чутливість, здатність до інтеркультурного порівняння та саморефлексії. Проекти сприяють розвитку кроскультурної компетентності, адже студенти не просто знайомляться з іншими культурами, а вчаться бачити спільне в різному, відкривати універсальні цінності в унікальних художніх формах. Завдяки інтеграції культурологічного аналізу та мистецької творчості цей досвід стає глибоко особистісним. Він відкриває простір для діалогу між традицією й сучасністю, локальним і глобальним, а також формує вміння інтерпретувати мистецтво як джерело історичної пам'яті й засіб міжкультурної комунікації.

З педагогічної точки зору, участь у подібних проектах є важливою умовою формування педагогічної майстерності викладача як координатора культурного досвіду, провідника між світами мистецтва, історії, етнології та сучасної освіти. Через мистецтво й культурологічне осмислення студент не тільки отримує знання, а й здобуває інструменти для гуманістичного світогляду, відкритості, поваги до інших культур і здатності творити культурний продукт, актуальний у сьогоденні. У цьому сенсі кроскультурний підхід не є лише дидактичною стратегією, а виступає методологією особистісного й професійного зростання як викладача, так і студента.

Таким чином, культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності передбачає не просто засвоєння культурних знань, а цілісне включення викладача в процес міжкультурного пізнання через мистецтво. Мистецтво при цьому є не об'єктом вивчення, а засобом – провідником у простір культури, пам'яті, символів, які формують як особистість студента, так і професійну ідентичність викладача. Залучення до міждисциплінарних і творчих проектів, таких як «Мистецтво як оберіг: кроскультурний театр символів» і «Незримі вартіві», демонструє, що саме через взаємодію з мистецтвом

формуються навички культурного аналізу, рефлексії, комунікації, необхідні для ефективної педагогічної діяльності в полікультурному середовищі.

У підсумку варто зазначити, що формування педагогічної майстерності викладача засобами мистецтва є не лише ефективним, а й необхідним елементом сучасної освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку моделей навчальних курсів, які поєднуюватимуть культурологію, педагогіку та мистецтво, створюючи умови для гармонійного професійного зростання викладачів фахової передвищої освіти в умовах культурного різноманіття.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
2. Лю Їге. Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2023/2_2023/18.pdf (дата звернення: 20.05.2025)

Дмитрієнко Оксана Олексіївна

БРЕНД ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ: РЕПУТАЦІЯ, ЩО НАРОДЖУЄТЬСЯ ЗСЕРЕДИНИ

У сучасних умовах, коли суспільство проходить через випробування війною, поняття довіри набуває особливої ваги. Ми довіряємо тим, хто перевірений справами, хто послідовний у діях і щирий у своїх намірах. Саме тому питання персонального бренду викладача закладу професійної фахової передвищої освіти – це не данина моді, а стратегічна необхідність.

Персональний бренд викладача – це насамперед його репутація. Вона формується роками щоденної праці, у спілкуванні з колегами, у стосунках зі здобувачами освіти, у тому, як педагог реагує на виклики та вирішує проблеми. Репутація – це відгуки, думки, історії, які розповідають про нас інші. Це цінність, яку не купити – її можна лише заслжити.

Довіра – це те, що об'єднує спільноти у складні часи. У період війни вона стає ресурсом, який здатен змінювати середовище, підтримувати мораль, надихати. Викладач, якому довіряють, стає не просто наставником – він стає опорою, джерелом впевненості й віри у завтрашній день.

Справжній бренд викладача народжується всередині нього самого. Він визріває з особистих цінностей, переконань, життєвих принципів. Це не про красиву картинку в соцмережах і не про модні слова в резюме. Це про справжність. Про любов до справи, про бажання робити світ кращим через освіту, про натхнення, яке викладач передає своїм учням.

Такий бренд живиться пристрастю до професії. Коли викладач не просто «відпрацьовує години», а дійсно горить своєю справою, це відчувають усі навколо. Це те, що не підrobiш. Це те, що формує довіру.

Щоби бути особистістю-брендом, не обов'язково бути ідеальним. Людям ближчі ті, хто чесно визнає свої слабкості, хто вчиться на помилках, хто живе справжнім життям. І навпаки – надмірна досконалість часто викликає недовіру.

Достатньо дотримуватись трьох ключових умов:

1. Бути послідовним – у словах і вчинках. Студенти і колеги завжди помічають, коли педагог «живе тим, що говорить».

2. Бути щирим – не боятися показувати емоції, визнавати помилки й ділитися реальними історіями.

3. Бути відкритим до розвитку – вчитися новому, адаптуватися до змін, працювати над собою.

Персональний бренд – це ключ до впливу, інструмент довіри й засіб професійного зростання. Для педагога він означає (Кудирко, 2023):

- професійне визнання – серед колег, студентів, роботодавців;
- здатність формувати цінності у молоді – через власний приклад;
- міцні освітні зв'язки – обмін досвідом, участь у проектах, розвиток професійної спільноти;
- внутрішню стійкість – коли знаєш, хто ти є і чому робиш те, що робиш.

Щоб персональний бренд був справжнім, сталим і впливовим, він має ґрунтуватися на певних принципах. Саме вони забезпечують внутрішню цілісність викладача як особистості та професіонала:

1. Автентичність. Бути собою – головна умова довіри. Люди цінують справжніх, а не вигаданих персонажів. Автентичний викладач не боїться демонструвати свої цінності, емоції, іноді навіть слабкості. Це робить його ближчим до студентів і колег.

2. Цілісність. Персональний бренд не терпить подвійних стандартів. Якщо декларуються одні принципи, а в житті реалізуються інші – довіра руйнується. Важливо бути послідовним у поглядах, діях і рішеннях, навіть у складних ситуаціях.

3. Емпатія та людяність. Бренд викладача – це не тільки про знання і компетенції, а й про здатність слухати, підтримувати, розуміти інших. Особливо це актуально у часи війни, коли кожен студент може мати власну складну історію.

4. Фаховість і постійний розвиток. Сильний бренд тримається на міцному професійному фундаменті. Викладач має демонструвати глибоке знання предмета, бути в курсі нових підходів, методик, технологій, а також постійно вдосконалюватися.

5. Присутність і видимість. Щоб персональний бренд працював, важливо бути помітним у професійній спільноті: брати участь у заходах, писати, ділитися ідеями, вести активну комунікацію – як офлайн, так і в цифровому середовищі.

6. Готовність ділитися. Щедрість на знання, досвід, підтримку – це те, що формує бренд не менше за експертність. Люди запам'ятовують тих, хто допомагає, надихає, підказує і мотивує.

7. Соціальна відповідальність. У сучасному світі викладач із сильним персональним брендом – це ще й громадянин, який розуміє свій вплив на молодь і суспільство. Така людина підтримує важливі ініціативи, доносить гуманістичні цінності й формує культуру через освіту.

Отже, персональний бренд викладача – це не випадковість, а результат щоденної цілеспрямованої праці над собою. Він вибудовується на основі ширості, професіоналізму, послідовності та бажання бути корисним іншим. У наш час, коли викладач стає не лише передавачем знань, а й моральним орієнтиром, такий бренд – не розкіш, а відповідальність.

Наведемо приклад, де медична освіта відіграє ключову роль, викладачі стають не лише носіями знань, а й наставниками, які формують професіоналів, готових працювати в умовах викликів.

Персональний бренд викладача – це не лише професійна компетентність, а й людяність, відповідальність та здатність надихати студентів.

У закладах фахової передвищої медичної освіти викладачі відіграють унікальну роль. Вони не лише навчають практичним навичкам – вони вкладають у студентів систему цінностей, формують майбутню професійну етику, прищеплюють відчуття відповідальності за людське життя.

Такий викладач:

- не боїться визнавати власні помилки, бо знає, що це частина росту;
- готовий слухати й підтримувати студентів у кризові моменти;
- ділиться не лише знаннями, а й досвідом – часто здобутим у найскладніших умовах;
- є прикладом фахової гідності, витримки та сили, необхідної медикам у будь-які часи.

У Полтавському базовому медичному фаховому коледжі працюють викладачі, які поєднують самореалізацію з формуванням власного професійного іміджу, заснованого на досвіді, високих стандартах викладання та активній участі в медичних ініціативах.

Кожен викладач медичної галузі цього коледжу має глибокий практичний досвід – від роботи в шпиталях до участі в волонтерських медичних проєктах. Вони не просто навчають студентів, а перетворюють навчальний процес на реальні життєві ситуації, даючи майбутнім медичним працівникам неоціненні знання.

Самореалізація викладачів виявляється у:

- постійному професійному розвитку та вдосконаленні методик викладання;
- активній участі у міжнародних медичних освітніх програмах;
- прагненні зробити навчальний процес інтерактивним, практико-орієнтованим та адаптивним;
- підтримці студентів на всіх етапах їхнього професійного становлення.

Викладачі Полтавського базового медичного фахового коледжу формують персональний бренд через:

- автентичність – справжній професіонал не просто навчає, а надихає власним прикладом;
- послідовність – їхні принципи та методи відповідають високим стандартам медицини;
- емпатію – вони не лише передають знання, а й підтримують студентів, мотивуючи їх до розвитку;
- публічну активність – участь у конференціях, наукових дослідженнях, створення навчальних матеріалів та інтерактивного контенту;
- соціальну відповідальність – вони розуміють, що їхня діяльність формує не лише фахівців, а й майбутніх лідерів медичної галузі.

Цифровізація освіти вже давно вийшла за межі онлайн-уроків. Сьогодні цифровий викладач – це активний учасник цифрової екосистеми, який не лише володіє інструментами, а й усвідомлює, що кожна дія в мережі формує його бренд.

У медичній сфері, де велике значення має точність, практичність і довіра, цифровий образ викладача також має бути цілісним і професійним.

Цифровий бренд викладача-медика – це не лише про технічні навички, а передусім – про вміння бути людиною й наставником у нових умовах. Такий викладач не ховається за шаблонами, а трансліює власні цінності навіть у цифровому просторі, ділиться досвідом через блоги, відеоуроки, онлайн-курси, адаптує матеріал до молодіжної аудиторії, використовуючи мультимедійні формати та сучасну мову, розвиває цифрову педагогіку, у якій поєднуються гуманізм, технології та доказова медицина, формує спільноту навколо себе – серед студентів, молодих колег, фахівців. Якщо в аудиторії викладач глибокий і людяний, а в соцмережах – поверховий і закритий, бренд втрачає цілісність.

Викладачі медичної галузі Полтавського базового медичного фахового коледжу – це не просто освітяни, а наставники, які виховують покоління висококваліфікованих медиків. Вони створюють власний професійний імідж через щоденну працю, самореалізацію, відповідальність та прагнення передати найкраще студентам. Їхній внесок в освіту – це внесок у майбутнє медицини, що стає основою для змін, розвитку та вдосконалення медичних стандартів в Україні.

Підсумовуючи, бренд викладача – це не про ідеальність, а про автентичність. Це репутація, заснована на цінностях, довіра, що виростає з послідовності та щирості, і вплив, що народжується з бажання ділитися. У часи, коли суспільство потребує лідерів духу, викладач із сильним персональним брендом – це не просто фахівець. Це носій надії, знання та змін.

Список використаних джерел

1. Кудирко О. Персональний брендинг як інструмент професійного розвитку педагога. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти «Публічне управління та адміністрування»*. № 2 (5) 2023. URL: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pma/article/download/119/113/>

2. Особистий бренд викладача: навіщо він потрібен і як його розвивати. URL: <https://www.bestcleverslms.com/porady/osobystyy-brend-vykladacha-navishcho-vin-potriben-i-iak-yoho-rozvyvaty/>

Дубова Наталія Вячеславівна

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна система професійної освіти переживає активну трансформацію, спричинену глобальними суспільними змінами, розвитком технологій, потребами ринку праці та необхідністю формування нової генерації фахівців, здатних до інноваційної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває якісна підготовка педагогів професійної освіти, зокрема в галузі харчових технологій, яка вимагає постійного оновлення змісту, форм та методів навчання.

Методична підготовка майбутніх педагогів полягає не лише в засвоєнні прийомів і технологій навчання. Це глибоке розуміння механізмів ефективної взаємодії із здобувачами освіти, адаптація теоретичних знань до реальних ситуацій та впровадження інноваційних педагогічних підходів, що відповідають сучасним тенденціям і вимогам освітнього процесу (Паска Т.В., Мойсеєнко І.М., Шапка І.В., 2024).

Зростає потреба у фахівцях, які володіють здатністю адаптуватися до змін, працювати в міждисциплінарному середовищі, використовувати сучасні освітні технології, розвивати критичне мислення, комунікаційні та управлінські навички. Тому впровадження інноваційних стратегій у процес професійної підготовки педагогів харчової галузі є ключовою умовою формування висококваліфікованих кадрів, здатних здійснювати ефективну педагогічну діяльність і впливати на якість підготовки майбутніх технологів.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок (Дубасенюк 2022, 143).

Сучасна підготовка педагогів професійної освіти, зокрема галузі харчових технологій, вимагає запровадження ефективних інноваційних стратегій, які б відповідали викликам часу, забезпечували формування професійної майстерності, адаптивності, педагогічної креативності та високого рівня фахової компетентності. Такі стратегії мають бути спрямовані на оновлення змісту освіти, організацію освітнього процесу, методичне забезпечення та педагогічну взаємодію. Серед стратегій, які створюють умови для реалізації потенціалу майбутнього педагога як новатора, фахівця та особистості, здатного забезпечити якісну професійну підготовку конкурентоспроможних фахівців харчової галузі ми виокремлюємо: інтеграцію освіти і виробництва, цифровізацію освітнього

середовища, практико-орієнтоване навчання, розвиток педагогічної творчості, міждисциплінарну інтеграцію, особистісно-орієнтований підхід.

Стратегія інтеграції освіти і виробництва передбачає поєднання навчання з реальними умовами майбутньої професійної діяльності. У підготовці викладачів харчових технологій вона реалізується через систему дуальної освіти, виробничі практики, стажування в закладах ресторанного господарства, екскурсії на харчові підприємства. Наприклад, вивчаючи дисципліну «Технологічне обладнання харчової галузі» у співпраці з визначеним підприємством здобувачі вищої освіти можуть розробляти проєкт із добору сучасного обладнання, проводити економічне обґрунтування та презентувати його фахівцям підприємства.

Стратегія цифровізації освітнього середовища розширює можливості для індивідуалізації та активізації навчання. Створення електронних курсів, використання платформ Moodle, Google Classroom, інтерактивних симуляцій (наприклад, віртуальні лабораторії технологічного обладнання), відеоуроків із приготування страв сприяє візуалізації навчального матеріалу, розвитку самостійності й цифрової компетентності майбутнього викладача.

Стратегія практико-орієнтованого навчання забезпечує активне залучення здобувачів вищої освіти до реальних або наближених до виробничих умов професійних ситуацій. У процесі підготовки педагогів активно застосовуються методи кейс-аналізу, розв'язання виробничих ситуацій, майстер-класи, тренінги, розробка методичних занять, участь у фуд-челенджах або презентації авторських страв. Така діяльність формує професійну готовність до викладання спеціальних дисциплін з опорою на сучасні вимоги та стандарти. Наприклад, можна провести практичне заняття з дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» у виробничих умовах (на базі ресторану або підприємства харчової галузі), під час якого здобувачі вищої освіти спостерігають, аналізують, документують роботу технологічного обладнання (наприклад, вакуумного апарата, котла, хліборізки) і готують звіт з рекомендаціями з техніки безпеки та обслуговування.

Стратегія розвитку педагогічної творчості реалізується через залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідницької роботи, участі у професійних конкурсах, педагогічних проєктах, творчих майстернях, моделюванні нестандартних уроків. Наприклад, з метою формування навичок творчої педагогічної інтерпретації складної технічної інформації в процесі вивчення дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» пояснення принципу роботи обладнання відбувається у доступній, візуалізованій формі, використовуючи відео матеріали, анімації, тощо.

Стратегія міждисциплінарної інтеграції передбачає інтеграцію знань із суміжних галузей: педагогіки, психології, харчової хімії, технологічного обладнання, менеджменту, екології. Наприклад, вивчаючи дисципліну «Управління якістю в ресторанному господарстві», здобувачі вищої освіти одночасно опановують основи управління, правові норми, технологічні аспекти виробництва, що дозволяє формувати системне мислення; під час вивчення

дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» пояснення принципу дії теплового обладнання через закони термодинаміки (фізика); визначення впливу температурного режиму на зміну структури речовин (хімія), та іншими.

Стратегія забезпечення особистісно-орієнтованого підходу передбачає створення індивідуальних освітніх траєкторій, які враховують здібності, професійні інтереси й темп розвитку здобувачів вищої освіти. Реалізація цієї стратегії можлива через індивідуальне консультування, тьюторський супровід, менторські програми, ведення професійного портфоліо, залучення здобувачів вищої освіти до планування та аналізу власної навчальної діяльності. Наприклад, на практичному занятті з дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» можна запропонувати проєкт «Моє інженерне рішення», де кожен здобувач вищої освіти обирає певне обладнання й готує міні-дослідження щодо шляхів його модернізації для підвищення ефективності або екологічної безпеки.

Отже, впровадження зазначених інноваційних стратегій дозволяє модернізувати систему підготовки викладачів професійної освіти, забезпечити її якість, відповідність потребам ринку праці та розвиткові особистості майбутнього педагога. Інновації виступають не лише як інструменти оновлення, а як умова формування активного, креативного й відповідального викладача нової формації.

Список використаних джерел

1. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / відповідальні редактори Барановська Л.В. (Київ, Україна), Морська Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. 341 с.
2. Паска Т.В., Мойсеєнко І.М., Шапка І.В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип.29. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/948/868> (дата звернення: 21.05.2025 р.)

Єріна Віолетта Віталіївна

МОРАЛЬНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЯК АКСІОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Сучасна освітня дійсність України зазнає кардинальних трансформацій, В умовах глибоких соціальних потрясінь, гуманітарної вразливості та екзистенційної нестабільності, спричиненої воєнними діями в Україні, професійна підготовка майбутнього фахівця соціономічної сфери вимагає переосмислення не лише методологічних та змістових засад освітнього процесу, а й тих глибинних особистісних основ, які забезпечують справжню зрілість і цілісність професійного становлення. В цьому контексті особливого значення набуває моральна позиція як стрижнева внутрішня установка, що визначає етичну спрямованість професійної діяльності, глибину відповідальності,

здатність діяти згідно з переконаннями навіть в умовах зовнішнього тиску або моральної невизначеності.

Професійна підготовка представників соціономічних спеціальностей (психологів, педагогів, соціальних працівників, фахівців соціального захисту, медичних консультантів тощо) не може бути редукована лише до формування прикладних навичок чи нормативної компетентності. Вона передбачає виховання особистості, здатної діяти як суб'єкт морального вибору, приймати складні рішення, керуючись не лише знаннями, а й глибокими ціннісними переконаннями, дотримуватися етичних принципів у ситуаціях міжособистісного напруження, соціального конфлікту чи внутрішньої суперечності [2]. Тобто моральна позиція постає як аксіологічне ядро професійної ідентичності, що інтегрує моральну свідомість, емоційну рефлексію, соціальну відповідальність та ціннісну автономію.

Сучасний соціально-психологічний контекст підготовки фахівців у сфері «людина – людина» супроводжується низкою нових викликів: емоційне виснаження серед молоді, зростання професійного цинізму, поширення настанови на формальну ефективність без глибинної емпатійності, а також криза довіри в гуманітарній сфері. За цих умов формування моральної позиції як внутрішньої сили особистості, що дозволяє їй залишатися вірною гуманістичним цінностям, не втрачаючи емоційної відкритості, набуває винятково важливого значення. Йдеться не просто про моральну риторику, а про формування здатності майбутнього фахівця бути морально присутнім у професійній дії – бачити у людині, з якою працює, не об'єкт, а суб'єкта, не функцію, а сенс [3].

Підвищена суспільна увага до професійної етики, намагання гуманізувати освітній процес, потреба в психологічно стійких, морально самовизначених фахівцях, які можуть діяти у складних ціннісно-ситуативних просторах – усе це зумовлює необхідність системного дослідження моральної позиції як внутрішнього ресурсу професійного становлення. Мова не лише про нормативну етику, а про особистісно пережиту, аксіологічно осмислену здатність жити й діяти згідно з власними моральними орієнтирами, що стає особливо актуальним у часи національного випробування, втрат і внутрішніх коливань.

У цьому контексті проблема формування моральної позиції майбутніх фахівців соціономічної сфери набуває міждисциплінарного значення, охоплюючи психологію морального розвитку, педагогіку особистісного становлення, етику професійної відповідальності та аксіологію гуманітарної освіти. Її наукове вивчення відкриває перспективу не лише якісної трансформації змісту підготовки, а й оновлення самого розуміння професійності як глибоко особистісного, етико-ціннісного явища, що коріниться у внутрішній здатності до правди, співчуття, відповідальності та людяності [1].

Попри те, що поняття «моральна позиція» не є стабільно усталеним у вітчизняному психологічному та педагогічному дискурсі, низка суміжних категорій дозволяє осмислити його як цілісне аксіологічне утворення особистості. У контексті дослідження моральної свідомості, морально-ціннісних

орієнтацій та етичної компетентності фахівця окреслюються ті компоненти, які в інтеграції складають основу моральної позиції. Так, К. В. Василець розглядає моральну свідомість як системоутворювальний рівень ціннісного розвитку особистості, який визначає зміст етичного самовизначення в професійній сфері [1]. Ю. В. Тимош наголошує на тому, що моральна свідомість не обмежується засвоєнням соціально схвалених норм, а передбачає глибоку когнітивну та рефлексивну опрацювання моральних дилем, що формує ґрунт для автономного морального вибору [3].

У контексті педагогічної психології морально-ціннісні орієнтації розглядаються як чинники, що зумовлюють внутрішню активність особистості, спроможної здійснювати етичний вплив на соціальне середовище. Саме сталість таких ціннісних настанов розглядається як свідчення сформованої моральної позиції, що набуває особливої ваги у професіях соціономічного профілю, де фахівець виступає носієм і транслятором моральних смислів для інших. Професійна підготовка майбутнього спеціаліста в такому випадку не зводиться лише до формування суто фахових умінь, а включає й елементи етичної компетентності. У межах цього підходу підкреслюється, що ефективна діяльність у соціальній сфері є неможливою без розвиненого морального самоконтролю, здатності до емпатії, готовності нести відповідальність за іншого, а також внутрішньої послідовності в дотриманні особистісних переконань та етичних принципів [2].

Узагальнення цих підходів дозволяє трактувати моральну позицію як інтегративну якість особистості, що включає в себе моральну свідомість, стійку систему цінностей, етичну рефлексію, здатність до морального вибору та готовність нести відповідальність за наслідки власних рішень. Така позиція не лише задає вектор професійного становлення, а й забезпечує стабільність поведінки фахівця у ситуаціях соціальної напруги, невизначеності або морального конфлікту, що особливо актуально в умовах сьогоденних викликів, які постають перед гуманітарною освітою в Україні.

Професійне становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери – процес складний, внутрішньо суперечливий і багатовекторний, що охоплює не лише формування спеціалізованих знань, навичок та вмінь, а й розвиток таких якостей особистості, які дозволяють ефективно функціонувати в морально насиченому професійному полі. Одним із визначальних психологічних утворень, що забезпечує якість цієї функціональності, виступає моральна позиція. Вона формується на перетині моральної свідомості, особистісних цінностей, емоційної чутливості, етичної рефлексії та готовності нести відповідальність за наслідки своєї діяльності. В умовах сучасних викликів, зокрема гуманітарної дестабілізації, соціальної фрагментації, етичної розгубленості, питання формування моральної позиції набуває статусу не просто педагогічної проблеми, а цивілізаційного завдання. У цьому контексті особистість майбутнього фахівця має розглядатися як потенційний агент гуманістичних трансформацій у соціальному середовищі.

Суть моральної позиції полягає у внутрішній готовності діяти згідно з усвідомленими моральними переконаннями навіть за умов зовнішнього тиску, ціннісної неоднозначності чи емоційної нестабільності. Її структура охоплює когнітивний рівень (знання про моральні принципи, здатність до етичного мислення), афективний (емоційне прийняття моральних норм, емпатія), мотиваційний (орієнтація на добро, відповідальність, служіння), вольовий (здатність до моральної саморегуляції) та поведінковий (послідовність у реалізації моральних рішень). На відміну від нормативного знання про мораль, моральна позиція є виявом суб'єктної автономії, яка проявляється у здатності особистості приймати моральні рішення у складних, нестандартних ситуаціях, орієнтуючись не на зовнішні санкції, а на внутрішній етичний імператив [1].

Формування моральної позиції не відбувається автоматично в процесі здобуття освіти. Воно потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, створення морально насиченого освітнього середовища, яке стимулює студента до морального самовизначення. Такий процес включає в себе аналіз етичних кейсів, участь у моральних дебатах, моделювання професійних ситуацій з високим рівнем моральної відповідальності. Не менш важливим є формування внутрішнього механізму моральної рефлексії – здатності до осмислення власних моральних установок, аналізу мотивів своїх учинків, критичного ставлення до власних цінностей і поведінки [3]. Ця рефлексія забезпечує зростання моральної свідомості до рівня моральної суб'єктності, яка є ядром професійної ідентичності гуманітарного фахівця.

Важливим чинником становлення моральної позиції є включення майбутнього фахівця у ситуації, що потребують етичного вибору. Вони можуть бути як умовно змодельованими в навчальному процесі, так і реальними – під час практики, волонтерської діяльності, соціального служіння. Такі ситуації актуалізують ціннісно-смыслову сферу особистості, стимулюють усвідомлення меж допустимого і належного, поглиблюють здатність до емоційної чуйності [2]. В умовах постійних соціальних потрясінь, таких як війна, гуманітарні кризи, соціальна несправедливість, саме фахівець соціономічної сфери часто опиняється на передовій етичної взаємодії. Тому без сформованої моральної позиції він не зможе ані підтримати іншого, ані зберегти себе, ані зреалізувати свій професійний потенціал. Моральна позиція виконує роль внутрішнього компаса, що задає стратегії поведінки в ситуаціях морального конфлікту, професійної невизначеності, соціального тиску. Вона визначає, якою буде взаємодія фахівця з іншими людьми: маніпулятивною чи діалогічною, дистанційною чи емпатійною, байдужою чи відповідальною. Вона також безпосередньо впливає на формування професійної суб'єктності, яка передбачає не лише функціональну ефективність, а й моральну відповідальність. Без такої позиції будь-яке професійне знання залишається формальним, а будь-які навички – потенційно небезпечними, адже позбавлені етичного вектора. Саме тому формування моральної позиції майбутнього фахівця соціономічної сфери має розглядатися як один із пріоритетів сучасної гуманітарної освіти.

Підсумовуючи усе вищезазначене, варто наголосити, що моральна позиція майбутнього фахівця соціономічної сфери не є побічним продуктом професійної підготовки, а виступає її глибинною сутнісною основою. Вона не зводиться до знання моральних норм чи декларування гуманістичних цінностей, а репрезентує собою інтеграцію ціннісно-сислової, емоційної, когнітивної та вольової сфер особистості, що забезпечують здатність діяти відповідально в умовах етичної невизначеності. Така інтеграція надає професійній діяльності не лише зовнішньої результативності, а й внутрішньої автентичності, вкоріненої в етично обґрунтоване бачення себе й іншого. Професійна освіта, яка орієнтується на формування моральної позиції, має виходити за межі традиційної предметності та охоплювати досвід морального осмислення, рефлексії, емпатійної взаємодії та вміння бути суб'єктом моральної дії. За сучасних умов – повномасштабної війни, соціальної кризи, руйнування ціннісних орієнтирів – саме моральна позиція здатна стати для майбутнього фахівця внутрішнім етичним каркасом, що витримує зовнішні тиски та водночас дозволяє реалізовувати підтримувальну, відновлювальну, гуманізуючу функцію його професії. У цьому полягає її особливе значення як аксіологічного підґрунтя професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Василець К. В. Особливості моральної свідомості особистості: теоретична модель. *Психологія і особистість*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Київ ; Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. Вип. 1 (21). С. 21-33.
2. Жирун О. А. Ціннісні орієнтації як елементи моральної свідомості особистості. *Гілея: науковий вісник*. 2014. № 84. С. 412–415.
3. Тимош Ю. В. Психосемантика моральної свідомості особистості : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2018. 236 с.
4. Тюльпа Т. Особистісне становлення майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей як основа його соціальної компетентності. *Prospektive globale wissenschaftliche Trends*. 2021 P. 9. С. 77-83.

Єфименко Наталія Романівна
Дмитренко Лілія Миколаївна

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ: КАТАЛІЗАТОР АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

У сучасному світі, що характеризується стрімким розвитком інформаційних технологій та постійним оновленням знань, традиційні методи навчання все частіше поступаються місцем інноваційним педагогічним технологіям. Ці технології не лише відкривають нові можливості для активізації навчального процесу, роблячи його більш захоплюючим та інтерактивним для здобувачів освіти, але й стають потужним інструментом для професійного розвитку педагога, спонукаючи його до творчості, експериментування та

постійного самовдосконалення. Впровадження інноваційних педагогічних технологій є ключовим фактором підвищення якості освіти та формування компетентної, креативної та здатної до саморозвитку особистості здобувача освіти. Інноваційні педагогічні технології охоплюють широкий спектр інструментів та підходів, від використання мультимедійних засобів та інтерактивних дошок до застосування онлайн-платформ, хмарних сервісів, технологій віртуальної та доповненої реальності, а також ігрових та проєктних методів навчання. Спільним для всіх цих технологій є їхня спрямованість на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, стимулювання їхньої самостійності, розвиток критичного мислення, комунікативних навичок та вміння співпрацювати. Завдяки інтерактивності, візуалізації та можливості персоналізації навчання, інноваційні технології допомагають зробити навчальний процес більш цікавим, змістовним та ефективним, враховуючи індивідуальні потреби та навчальні стилі кожного здобувача освіти.

Використання мультимедійних презентацій, навчальних відеороликів, інтерактивних симуляцій дозволяє педагогу зробити навчальний матеріал більш наочним та доступним, активізувати різні канали сприйняття інформації здобувачами освіти. Застосування онлайн-платформ та хмарних сервісів відкриває можливості для організації змішаного навчання, спільної роботи над проєктами, обміну ресурсами та здійснення інтерактивного зворотного зв'язку. Технології віртуальної та доповненої реальності створюють ефект занурення в навчальне середовище, роблячи навчання більш емоційним та запам'ятовуваним. Ігрові та проєктні методи навчання спонукають здобувачів освіти до активної участі в навчальному процесі, розвитку їхньої ініціативності, творчості та вміння вирішувати проблемні ситуації.

Вплив інноваційних педагогічних технологій на активізацію навчального процесу є очевидним. Вони підвищують мотивацію здобувачів освіти до навчання, роблять процес пізнання більш захоплюючим та різноманітним, сприяють розвитку їхньої пізнавальної самостійності та ініціативи. Завдяки інтерактивності та можливості миттєвого зворотного зв'язку, здобувачі освіти отримують змогу активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, контролювати свій прогрес та коригувати власну навчальну траєкторію. Використання інноваційних технологій також сприяє розвитку у здобувачів освіти ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в сучасному світі, таких як інформаційно-цифрова компетентність, вміння вчитися впродовж життя, комунікативна та соціальна компетентності.

Однак, інноваційні педагогічні технології є не лише засобом активізації навчання здобувачів освіти, але й потужним інструментом для професійного розвитку самого педагога. Їхнє освоєння та впровадження вимагає від педагога постійного самовдосконалення, вивчення нових інструментів та підходів, готовності до експериментів та творчості. Педагог, який використовує інноваційні технології, стає більш гнучким, адаптивним та відкритим до нових

ідей. Він отримує можливість по-новому поглянути на свій предмет, розширити свій методичний арсенал, зробити свої заняття більш цікавими та ефективними.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій також сприяє розвитку професійної рефлексії педагога. Аналізуючи результати використання нових технологій, спостерігаючи за реакцією здобувачів освіти, педагог отримує цінну інформацію про ефективність своїх педагогічних рішень, виявляє сильні та слабкі сторони свого викладання та визначає напрямки подальшого професійного зростання. Співпраця з колегами в процесі освоєння та впровадження інноваційних технологій сприяє обміну досвідом, взаємному навчанню та формуванню професійних спільнот.

У контексті сучасних освітніх викликів, таких як необхідність підвищення якості освіти, розвиток дистанційного та змішаного навчання, формування цифрової компетентності здобувачів освіти та педагогів, роль інноваційних педагогічних технологій стає ключовою. Вони відкривають нові горизонти для організації навчального процесу, роблять навчання більш доступним, гнучким та персоналізованим, а також стимулюють професійний розвиток педагога, спонукаючи його до постійного самовдосконалення та творчого пошуку.

Отже, інноваційні педагогічні технології є не просто модним трендом, а необхідною умовою для активізації навчального процесу та якісного зростання педагогічної майстерності. Їхнє розумне та творче застосування дозволяє педагогу зробити навчання більш ефективним та захоплюючим для здобувачів освіти, а також сприяє власному професійному розвитку, відкриваючи нові можливості для самореалізації та вдосконалення педагогічної практики. Інвестиції в освоєння та впровадження інноваційних педагогічних технологій є інвестиціями в майбутнє освіти та професійне зростання педагогів.

Список використаних джерел

1. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 1- 2 (46-47), 2015. С. 11–17.
2. Бурлаєнко Т.І. Ігрові форми навчання в формуванні економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічна освіта Scientific Journal «ScienceRise»*. № 2/5(19). 2016. С. 15-20.
3. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 8. С. 630– 644.
4. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. Р.О. Семенової. К.; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.

Зазуляк Тетяна Костянтинівна

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З КОМПОЗИЦІЇ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

За даними ЮНЕСКО, головним завданням освіти ХХІ ст. є надання можливостей усім людям проявити свої таланти і здібності, розкрити свій творчий потенціал, тому найбільшого значення набуває розробка нових

інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості, використання науки і техніки.

Сьогодні в Україні компетентнісний підхід є одним із ключових елементів освіти. Його неможливо впровадити без змін до підходів оцінювання та вимірювання знань здобувачів освіти. Саме тому одним із основних елементів впровадження компетентнісного підходу є стимулююча система оцінювання. Основна її мета – глибше проаналізувати процес розвитку компетентностей кожного здобувача освіти, «підкреслювати досягнення здобувача освіти на рівні з помилками, які потрібно виправляти».

Реалізація освітньої політики щодо підготовки конкурентноспроможного фахівця передбачає впровадження сучасних інноваційних технологій у навчальний процес закладів освіти (Кожем'якіна, 2020). Серед інноваційних технологій, які покликані забезпечити успішне запровадження компетентнісного підходу, важливе місце посідають інтерактивні методи навчання, що мають особистісну та фахову зорієнтованість, тому що спрямовані на розвиток особистості та її професійного становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності та життєтворчості.

Освітній компонент «Композиція і проектування» є основою розвитку творчої особистості та складовою частиною загально-художнього і естетичного виховання студентів мистецьких спеціальностей закладів фахової передвищої освіти.

За висловом академіка Зязюна І.А. сутністю сучасної мистецької освіти має бути «поєднання інтелекту і почуттів». Вчені-дослідники, викладачі-новатори вважають, що у центрі уваги сучасної освіти мають бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності здобувача освіти. Тобто, необхідно навчити студента критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати і враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватися з іншими людьми – бути активно-творчою особистістю.

Тому, для науковців і педагогів актуальним залишається питання, як викладати і навчати, як вчити і вчитися, як об'єктивно оцінити навчальні досягнення і навчити гідно оцінювати себе та партнера, щоб зробити процес навчання комфортним для розвитку творчого потенціалу кожного учасника - і студента, і викладача, а атмосферу на занятті доброзичливою?

Специфіка викладання, а також і опанування студентами основ композиції передбачає: вміння аналізувати творчий процес, ведення осмисленого пошуку потрібної інформації, оперативне використання знайденої інформації у контексті власної творчої діяльності, вміння зосереджуватись на конкретній меті, креативний підхід до створення нових мистецьких творів, вміння методично правильно реалізовувати власні ідеї.

Все це не можливо без конструктивної критичної оцінки продуктів творчої діяльності.

З огляду на зазначене вище партнерська взаємодія викладача та студентів на заняттях з композиції розглядається в контексті:

- ефективності застосування відомих інтерактивних методів навчання,
- їх інтерпретації та адаптації до викладання композиції з метою впливу на особистість студента, а саме формування молодого митця з новим типом мислення,
- створення інтенсивного освітнього середовища та здорового духу конкуренції за допомогою формувального оцінювання, як одного із інструментів інтерактивної технології.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Спільна діяльність студентів в процесі пізнання, оволодіння навчальним матеріалом означає, що кожен вносить в цей процес свій особистий індивідуальний вклад, що йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Причому, відбувається це в атмосфері доброзичливої та взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, але й розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високі форми співпраці.

Викладач лише визначає коло питань, формулює завдання, виступає в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання, партнера, консультанта, співавтора ідеї. Студенти є активними об'єктами освітнього процесу, вони самостійно шукають нові ідеї, залучають допоміжні джерела інформації, проводять їх аналіз, обмінюються думками, спільно вирішують проблеми, оцінюють дії колег та свій власний результат (Зазуляк, 2024).

Сучасний освітній процес в закладі фахової передвищої освіти передбачає застосування двох видів оцінювання: **формувального та підсумкового**.

Формувальне оцінювання проводиться з метою відстеження особистісного розвитку здобувачів освіти, їхнього навчального поступу, процесу здобуття навчального досвіду як основи компетентності для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії студентів.

Підсумкове оцінювання - це оцінювання, під час якого результати навчання здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами навчання, визначеними стандартами фахової передвищої освіти у межах спеціальностей та освітньо-професійних програм, за якими провадиться освітній процес в коледжі.

Формувальне оцінювання – оцінювання під час навчання, яке одразу впливає на це навчання. Це оцінювання:

- приділяє увагу тому, в які способи студент досяг результатів навчання, враховує спільну роботу кількох здобувачів освіти;

- інформує про досягнення студента, його реальний навчальний досвід (виявляє сильні та слабкі сторони) спонукає до наступних дій задля покращення своєї роботи, сприяє мотивації начальної діяльності;
- фокусується на труднощах (визначенні матеріалу, складного для сприйняття) і допомозі стосовно кращого розуміння навчального матеріалу, що дозволяє адаптовувати навчальні заходи до потреб здобувачів фахової передвищої освіти;
- забезпечує вчасний feedback між учасниками освітнього процесу (feedback як від викладача, так і від «рівного» собі) і впливає на якість зворотного зв'язку в освітньому процесі;
- формує довіру та повагу у стосунках між викладачем та студентами, що сприяє налагодженню комфортної атмосфери в освітньому середовищі (Ніколаєв, 2020).

У контексті компетентнісного підходу формувальне оцінювання відбувається постійно, на кожному занятті у різних формах (оцінювання викладачем, взаємооцінювання, самооцінювання).

Розглядаючи формувальне оцінювання як інструмент інтерактивної технології, потрібно зауважити, що воно виступає формуючим елементом діалогічного спілкування, за допомогою якого будується складний процес активної взаємодії викладача зі студентами на засадах рівності та партнерства.

Одним із прикладів взаємодії і співпраці учасників освітнього процесу на заняттях з композиції є проведення «експертизи» (колективного обговорення) ескізного матеріалу чи проєктних частин, яке відбувається безпосередньо на занятті у спеціально виділений час у формі засідання *експертного бюро*. Цей інтерактивний метод дозволяє успішно застосовувати *формувальне оцінювання*, а саме його форми (самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання викладачем).

Засідання відбувається за такою схемою:

- етап 1 «ПРЕЗЕНТАЦІЯ►САМООЦІНЮВАННЯ» – студент академгрупи - «автор ідеї», розкладає ескізи на демонстраційній дошці, коротко характеризуючи і розкриваючи зміст своїх ідей, а також оцінює успішність, якість, креативність, обсяг власної роботи;
- етап 2 «ОБГОВОРЕННЯ►ОЦІНКА ВІД РІВНОГО СОБІ» – кожен із учасників обговорення - «консультантів» (одногрупників), ділиться враженнями від побаченого та подає пропозиції щодо шляхів покращення чи вдосконалення запропонованих ідей;
- етап 3 «РЕЦЕНЗІЯ►ОЦІНКА ЕКСПЕРТА» – заключне слово викладача-«експерта», який детально аналізує ескізний матеріал «автора ідеї», коментує вдалі поради «консультантів» та надає рекомендації до виконання чистового ескізу;
- етап 4 «РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАДУМУ» – на основі почутого студент-«автор», розробляє чистовий ескіз, де враховує зауваження «експерта» та побажання «консультантів».

Таке колективне обговорення можна також практикувати і в процесі збору інформації, особливо на завершальному етапі, коли вся інформація уже систематизована та критично проаналізована. Кожний учасник експертизи коментує свої ідеї та задуми, а головне визначається з аналогом, який ляже в основу його майбутньої творчої роботи. Основне завдання викладача на цьому етапі – прослідкувати, щоб студенти обрали цікаві, актуальні і різні теми.

Дуже важливо, щоб під час обговорення кожний учасник («автор», «консультант», «експерт») був почутий, кожному була надана можливість стисло виступити і запропонувати своє бачення. Такий творчий діалог краще будувати на основі рівності та добровільності. Діалогічне спілкування утворює і підтримує спільну навчальну діяльність, в якій і відбувається розвиток всіх об'єктів, що беруть участь в цій діяльності. Воно дозволяє почати складний процес взаємодії і передбачає наступний алгоритм застосування формувального оцінювання.

1. *«Формулювання об'єктивних і зрозумілих для студентів цілей навчання»*. Це означає, що на початковому етапі викладач розробляє, доводить до відома й обговорює зі студентами цілі заняття.

2. *Створення ефективного зворотного зв'язку*. Це означає, що чим більше інформації отримує викладач про те, що студенти знають, як відбувається хід їхніх думок, - тим більше має можливостей для вчасного реагування та корекції цього процесу.

3. *Забезпечення активної участі студентів у процесі пізнання*. Для того, щоб знання ставало компетенцією та інструментом, студент має усвідомити, як його застосовувати на практиці, має розуміти, як шукати умови й межі застосування, як доповнювати, перетворювати, розширювати тощо.

4. *Ознайомлення студентів із критеріями оцінювання*. Важливим є ознайомлення студентів із критеріями до початку виконання завдання, а також представлення критеріїв у вигляді градації – опису різних рівнів досягнення очікуваного результату.

5. *Рефлексія або забезпечення можливості й уміння студентів аналізувати власну діяльність*. Самооцінювання передуює оцінюванню роботи викладачем та передбачає не лише оцінювання студентом власної роботи, але й визначення проблем і способів їх вирішення.

6. *Корегування спільно зі студентами підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання*. Формувальне оцінювання впроваджується задля моніторингу викладачем процесу просування студента до цілей навчання, вчасного корегування освітнього процесу, а також дає можливість усвідомлення здобувачем освіти власної відповідальності за самоосвіту.

Отже, як бачимо, робота в режимі інтерактиву із застосуванням формувального оцінювання найбільш повно і всебічно реалізовує природний потенціал здобувача освіти, виховує активну особистість, здатну до самоосвіти, що вміє використовувати одержані знання для творчого розв'язання проблем, критично мислити та оцінювати результати творчої діяльності, а також

інтенсифікує та урізноманітнює новими формами освітній процес, робить його комфортним та сприятливим для творчості.

Список використаних джерел

1. Зазуляк Т. К. Робота в режимі інтерактиву як механізм розкриття творчого потенціалу майбутніх митців. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : зб. наук. праць. Переяслав, 2024. Вип. 108. С. 72–75.
2. Кожем'якіна І.В. Інноваційна технологія як інструмент професійного розвитку вчителя в умовах післядипломної освіти. *Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»: наук. вісн. Ужгород*. 2020. Вип. 1 (46). С. 169-173
3. Ніколаєв Є. Як підвищити якість оцінювання? *Академічна доброчесність: інформаційний бюлетень*. 2020. Вип. 7. URL: <https://academiq.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/Integrity-bulletin-07.pdf>

**Іщенко Валентина Леонідівна
Горбуньова Соф'я Олегівна**

TEACHING PRONUNCIATION TO FUTURE PHILOLOGISTS: BRIDGING THEORY AND PRACTICE

In the realm of linguistics and language studies, philologists occupy a unique space. Not only are they analysts of texts and languages but also stewards of linguistic heritage and change. For future philologists – students who will dedicate their careers to understanding and preserving languages – mastery of pronunciation is not a mere technical skill; it is an essential component of their scholarly identity. That being the case, teaching pronunciation to these students demands a nuanced approach that balances phonetic precision, historical context, and pedagogical innovation.

Mastering the skill of pronunciation, in the philological context, serves multiple purposes:

1. **Analytical Competence:** Accurate pronunciation enables students to better analyze phonetic shifts, trace etymologies, and understand dialectal variation.
2. **Authenticity in Reconstruction:** Historical and comparative philology often involves reconstructing the sounds of ancient or extinct languages. A solid foundation in phonetics empowers students to make informed hypotheses.
3. **Effective Communication:** Whether reading aloud Old English poetry or reciting Latin texts, clear and accurate pronunciation enhances both scholarly presentation and audience comprehension.

Thus, pronunciation is not just a linguistic skill; it's a methodological tool. To make the most of this tool, educators may use innovative and interactive teaching methods. For example, incorporation of gamification which serves as a motivational tool that fosters a sense of accomplishment among learners or a Flipped Classroom Model (this approach is grounded in the principle that students achieve deeper understanding when classroom time is dedicated to collaborative tasks and personalized instruction.) (Arfstrom, 2020).

In the process of teaching correct English pronunciation, professors face several problems. The core challenges in teaching pronunciation include the fact that future

philologists often study several languages simultaneously, each with distinct phonological systems – modern, classical, and sometimes reconstructed. Moreover, concepts like aspiration, voicing, or vowel height can be abstract and require tangible illustration.

One more challenge is that for ancient or minority languages, there may be no native speakers, necessitating reliance on reconstructions or scholarly consensus. Also, adult learners often struggle to correct ingrained pronunciation patterns formed by their first language or to recognize and distinguish sounds that are not present in their native language. “Challenging for training are the phonemes of the distant series like [θ], [ð], [w], [r], [h] due to their unfamiliarity and lack of equivalents in the Ukrainian language. In this case, we choose tongue twisters aimed at practicing these difficult sounds, which may not come naturally to the students due to their foreign nature.” (Ischenko, Horbuniova, Kononenko, 2023).

In order to combine theoretical and practical application of the acquired knowledge and skills, we recommend using some of the following activities and teaching strategies that have proven to be effective.

1. Phonetic Grounding with IPA: The International Phonetic Alphabet (IPA) should be a staple in philological education. Students trained to transcribe and interpret speech sounds using IPA gain clarity and consistency across languages. Instruction should begin with ear training and articulatory exercises, fostering both recognition and production.

2. Audio-Visual Tools: Employment of spectrograms, ultrasound videos of tongue movement, and phonetic visualization software like Praat. These tools demystify articulatory phonetics and offer feedback beyond the capabilities of the human ear.

3. Historical Phonology Modules: It is advisable to incorporate lessons on historical sound changes (e.g., Grimm’s Law, the Great Vowel Shift) to contextualize pronunciation evolution. This not only improves theoretical understanding but also enhances practical phonetic awareness.

4. Comparative Listening Practice: Expose students to recordings of the same text in various dialects, time periods, or reconstructions. Ask them to analyze differences using phonetic terminology. This trains both the ear and the mind to appreciate phonological nuance.

5. Pronunciation Labs: Offer pronunciation labs as part of the curriculum where students can receive individualized instruction and practice. These can be especially useful in programs that teach dead languages or lesser-studied tongues.

6. Performance-Based Learning: Encourage students to recite poetry, perform dramatic readings, or participate in pronunciation competitions. Such activities blend phonetic precision with performative confidence, reinforcing learning in memorable ways (Ischenko, Horbuniova, Kononenko, 2023).

Teaching pronunciation to future philologists should not be about enforcing rigid standards but about cultivating linguistic awareness and adaptability. It is crucial to

foster an environment where curiosity about sound, structure, and change is rewarded. Philology is, after all, the love of words – and every word begins with a sound.

For the future philologist, pronunciation is more than a tool; it is a lens through which language is heard, felt, and understood. By blending modern phonetic techniques with a deep appreciation for linguistic history, educators can prepare students not only to speak well but to listen with scholarly depth. In doing so, we pass on more than skills – we transmit a living tradition.

Список використаних джерел

1. Arfstrom, K. M., PhD. (2020, May 6). What's the difference between a flipped classroom and flipped learning? *Technology Solutions That Drive Education*. <https://edtechmagazine.com/k12/article/2014/07/whats-difference-between-flipped-classroom-and-flipped-learning>
2. Іщенко, В. Л., Горбуньова, С. О., Кононенко О.А. (2023) Ways of training English pronunciation through tongue twisters: experience of Poltava University of Economics and Trade. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. Випуск 31. С. 81-86.

Казанцев Юрій Вікторович

РОЗПОДІЛ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЧЧИНИ ЗА ОСВІТНІМИ СФЕРАМИ (2018–2023): ПРІОРИТЕТИ, ДИНАМІКА ТА ТЕНДЕНЦІЇ

У сучасних умовах трансформації європейського освітнього простору академічна мобільність викладачів виступає не лише інструментом міжнародної співпраці, а й потужним чинником формування професійної майстерності педагогів. Нові освітні виклики – цифровізація, міждисциплінарність, глобальні кризи та зростаюча конкуренція між університетами – актуалізують потребу в переосмисленні традиційних підходів до викладання і навчання. У цьому контексті досвід Німеччини як одного з лідерів програми Erasmus+ є показовим. Стаття присвячена аналізу динаміки та пріоритетів академічної мобільності викладачів з Німеччини у 2018–2023 роках, зокрема її ролі у модернізації змісту освіти, впровадженні інноваційних форм навчання та розвитку міжнародної освітньої співпраці.

Упродовж 2018–2023 років програма Erasmus+ продовжувала відігравати важливу роль у формуванні освітнього середовища Німеччини, зокрема у сфері академічної мобільності викладачів.

Розподіл мобільності за освітніми сферами демонструє як стабільні міждисциплінарні пріоритети, так і різнорівневу залученість галузей знань у мобільні процеси (рис. 1, 2).

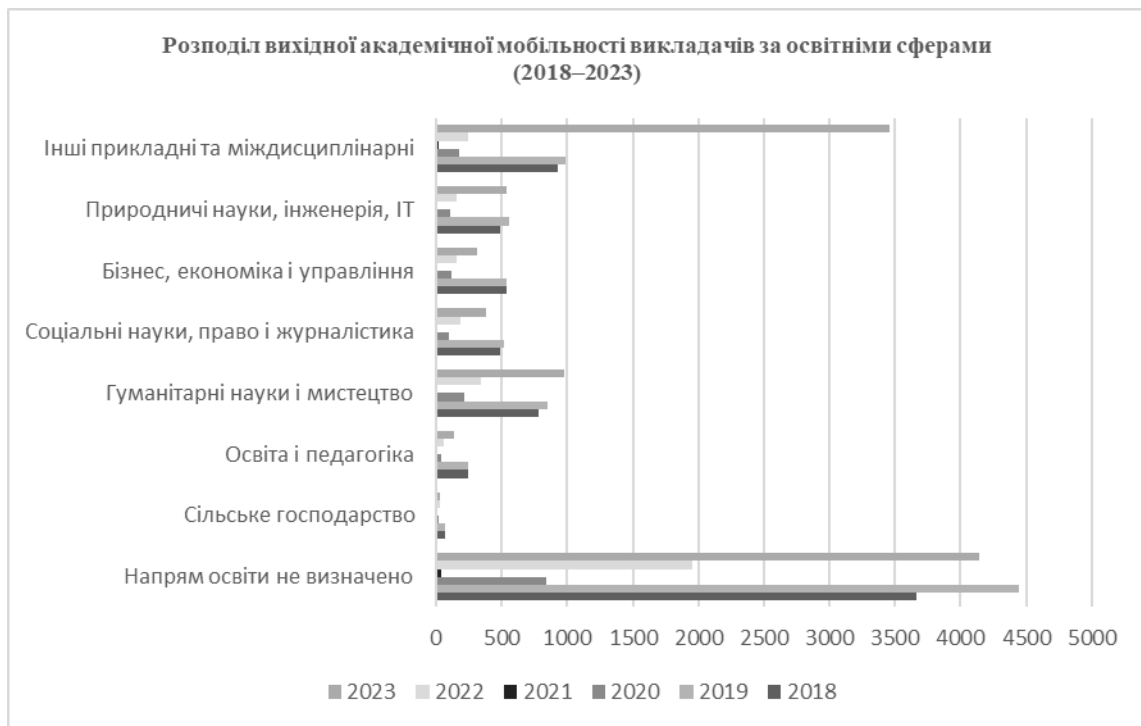


Рис.1. Розподіл вихідної академічної мобільності викладачів за освітніми сферами (2018–2023). (Побудовано автором за Downloadable statistics for researchers—Erasmus+)

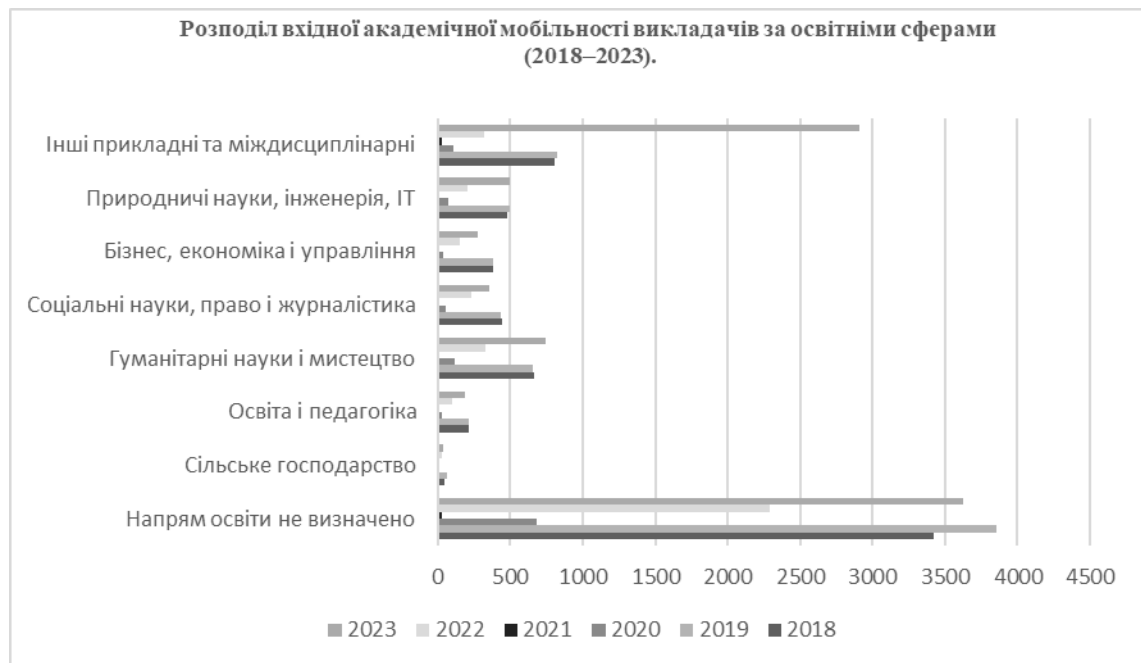


Рис.2. Розподіл вхідної академічної мобільності викладачів за освітніми сферами (2018–2023) (Побудовано автором за Downloadable statistics for researchers—Erasmus+).

Найбільшу кількість мобільностей у 2018–2023 роках (15 082 – вихідна; 13 902 – вхідна) було віднесено до категорії «Напрямок освіти не визначено». Така ситуація є типовою не лише для німецького сегмента програми Erasmus+, а й для

всієї системи мобільності вищої освіти Європи. Ця аномалія зумовлена кількома чинниками. По-перше, технічними або адміністративними обмеженнями при заповненні форм участі, коли освітня сфера або не зазначається, або не відповідає національній класифікації дисциплін. По-друге, постійним зростанням частки міждисциплінарних програм, що поєднують кілька напрямів, наприклад, цифрові технології, екологічна інженерія чи соціальні інновації. Експерти також підкреслюють, що нечіткість класифікації свідчить про інституційну недооцінку аналітичного потенціалу цих даних та потребу в покращенні звітності. Проблема є загальновизнаною в науковому дискурсі: сучасні дослідження акцентують увагу на необхідності створення більш гнучких аналітичних інструментів, що дозволять відслідковувати міждисциплінарну мобільність із урахуванням якісних характеристик. У відповідь на ці виклики вже розробляються методології, як-от «Mobility Matrix», що поєднує кількісний облік з якісним аналізом освітніх траєкторій учасників мобільності, і може бути впроваджений у подальших етапах розвитку Erasmus+ (Valtins, & Sarma, 2024).

Природничі науки, інженерія та інформаційні технології (STEM) посіли друге місце за сумарною академічною мобільністю викладачів у межах Erasmus+ у 2018–2023 роках: 1 859 виїздів з Німеччини та 1 757 прибуттів (всього 3 616 мобільностей). Така висока динаміка пояснюється глобальним попитом на STEM-освіту, інтенсивною участю у міжнародних дослідницьких проєктах і стратегічним акцентом Німеччини на цифрову трансформацію освіти. Програми Erasmus+ у цій сфері часто поєднують обмін досвідом викладання з розвитком спільних навчальних курсів, а також з формуванням консорціумів для інновацій у вищій освіті. Дослідження підтверджують, що мобільність у рамках Erasmus+ має позитивний вплив на результати викладання та навчання в STEM-дисциплінах, сприяє академічному зростанню та формує довготривалі міжнародні наукові зв'язки (Granato et al., 2021).

Соціальні науки, право і журналістика. Ця освітня сфера стабільно демонструє високі показники академічної мобільності викладачів з Німеччини у межах Erasmus+: 1670 вихідних і 1533 вхідних мобільностей у 2018–2023 роках. Основними напрямками залучення є розвиток громадянських компетенцій, європейських студій і підвищення медіаграмотності. Європейська політика спрямована на зміцнення соціальної згуртованості через міжкультурний обмін і академічну співпрацю, що посилює значущість саме соціально-гуманітарних дисциплін. Як зазначають дослідники, участь у таких програмах дозволяє викладачам не лише обмінюватися досвідом, а й адаптувати нові моделі викладання та міждисциплінарні підходи, що стимулює інновації у приймаючих закладах (Zajadacz et al., 2021).

Бізнес, економіка і управління. У цій категорії було зафіксовано 1647 вихідних і 1225 вхідних мобільностей. Високий рівень академічної мобільності пояснюється акцентом Erasmus+ на розвиток підприємницьких компетенцій, транснаціонального менеджменту та інтеграції компонентів сталого розвитку (ESG) у програми менеджменту. Частина викладацьких візитів спрямована на

адаптацію навчальних курсів до європейських стандартів ESG, розвиток студентських стартапів та інтернаціоналізацію бізнес-шкіл. Дослідження підтверджують, що сфера бізнесу й економіки посідає одне з провідних місць за рівнем привабливості серед усіх академічних напрямів Erasmus+, особливо в контексті міжнародної співпраці та якості навчального середовища (REMIT & Sobral, 2022).

Освіта і педагогіка. Ця сфера демонструє майже симетричну участь у академічній мобільності викладачів у межах Erasmus+: 737 вихідних і 745 вхідних мобільностей протягом 2018–2023 років. Обміни у межах педагогічних спеціальностей мають високу додану вартість, оскільки сприяють впровадженню інклюзивних підходів, модернізації навчальних програм, застосуванню blended learning та міжкультурного обміну досвідом. Зокрема, досвід країн-учасниць, таких як Італія, Португалія та Фінляндія, свідчить про активне використання цифрових ресурсів, відкритих навчальних матеріалів та Language MOOCs як інструментів для підвищення якості викладання і підготовки до мобільності. Проект LMOOC4SLAV, підтриманий Erasmus+, демонструє, як навчальні курси на цифрових платформах можуть сприяти академічній інтеграції учасників з різних мовних та культурних середовищ, підвищуючи ефективність короткотермінових візитів та інтернаціоналізацію навчального процесу (Śtepień et al., 2020).

Сфера гуманітарних наук і мистецтва залишається однією з найбільш представлених у програмі Erasmus+ упродовж 2018–2023 років: за цей період було зафіксовано 3179 виїзних і 2520 вхідних мобільностей. Висока активність пояснюється як академічною привабливістю дисциплін гуманітарного профілю, так і їхнім потенціалом до міжкультурного діалогу. Мистецькі й філософські дисципліни формують простір для розвитку креативних індустрій, культурного обміну та зміцнення європейської ідентичності. Дослідження Бронзе визначають, що гуманітарні напрямки сприяють формуванню критичного мислення, громадянських цінностей і соціальної інклюзії [28]. Рібейро своїм дослідженням додає, що саме гуманітарна освіта в межах Erasmus+ підтримує стратегічну мету програми — формування «Європи народів» через активізацію міжкультурного обміну та академічного залучення до суспільних трансформацій (Ribeiro, 2021).

Сільське господарство, хоча й демонструє меншу кількість мобільностей (205 вихідних і 180 вхідних у 2018–2023 роках), залишається стратегічною сферою для Erasmus+. Програма активно підтримує академічний обмін у цій галузі через проекти, орієнтовані на сталий розвиток, екологічну освіту та агроінновації. Особливо активно до цих проєктів долучаються університети з Центральної та Східної Європи, що пов'язано з їхнім фокусом на модернізацію аграрної освіти. Дослідження доводять, що сільськогосподарські програми в Erasmus+ відіграють важливу роль у досягненні цілей сталого розвитку, зокрема у сферах якісної освіти та зменшення нерівності (Ribeiro, 2021). Це підтверджує

значущість аграрної мобільності не лише в академічному, а й у соціально-екологічному вимірі.

Розподіл академічної мобільності за освітніми сферами відображає як змістовні стратегічні орієнтири Erasmus+, так і організаційні виклики. Участь Німеччини у мобільності за широким спектром дисциплін, відображає її багатовекторну стратегію освітньої взаємодії в Європі.

Найвищі показники у міждисциплінарних і невизначених напрямках вказують на потребу в точнішому моніторингу, а стабільні показники в STEM, соціогуманітарних та освітніх галузях — на довгострокову ефективність співпраці. Особливо важливими є результати щодо нерівномірного розподілу мобільності освітніми сферами, зокрема високий відсоток мобільностей у категорії «невизначеної галузі», що свідчить про потребу у вдосконаленні звітності та класифікації в межах Erasmus+.

Отримані результати можуть бути використані як основа для оптимізації участі у програмі Erasmus+ з боку інших країн, зокрема України. Застосування принципів стратегічного партнерства, збалансованого галузевого розподілу та вдосконалення системи моніторингу й звітності створює підґрунтя для розвитку ефективної моделі мобільності викладачів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз впливу академічної мобільності на якість викладання та міжнародну конкурентоспроможність університетів, а також на вивчення ролі цифрових форматів (blended mobility) у постпандемічному контексті трансформації вищої освіти в Європі.

Список використаних джерел

1. *Downloadable statistics for researchers—Erasmus+*. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/for-researchers>.
2. Granato, S., Havari, E., Mazzarella, G., & Schnepf, S. V. (2021). Study Abroad Programmes and Students' Academic Performance: Evidence from Erasmus Applications. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3908866>.
3. REMIT, Universidade Portucalense, Porto, Portugal, & Sobral, S. R. (2022). Erasmus Country Ranking: Towards Quality Student Mobility. *International Journal of Learning and Teaching*, 31–38. <https://doi.org/10.18178/ijlt.8.1.31-38>.
4. Ribeiro, A. (2021). Erasmus at 30: Institutional Mobility at Higher Education in Perspective. В D. Cairns (Ред.), *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration* (cc. 163–171). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_16.
5. Stępień, M., Berger, K., Rassölkin, A., & Vaimann, T. (2020). The Erasmus+ Strategic Partnership as a Way to Attract Young People to Engineering. В W. Karwowski, T. Ahram, & S. Nazir (Ред.), *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences* (Т. 963, cc. 252–259). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20135-7_25.
6. Valtins, K., & Sarma, Z. E. (2024). Measuring University Staff Mobility Impact in Higher Education. *International Journal of Studies in Education and Science*, 5(4), 515–536. <https://doi.org/10.46328/ijses.117>.
7. Zajadacz, A., Krukowska, R., & Durydiwka, M. (2021). Staff Teaching Mobility of Selected Polish Universities on the Example of Erasmus Plus Programme. В J. P. Cerdeira Bento, F. Martínez-Roget, E. T. Pereira, & X. A. Rodríguez (Ред.), *Academic Tourism* (cc. 67–84). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57288-4_5.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІХУ ІННОВАЦІЙ: РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ВИКЛАДАЧА

У сучасних умовах, коли інновації захлинули освітній простір, їх успішне запровадження значною мірою залежить від мотивації викладача, його активності, творчого характеру педагогічної діяльності. Інноваційна діяльність викладача ЗВО – це процес, що веде до творчого навчання, впровадження нових методів, засобів і нового змісту, який може бути корисним для студентів у здобутті ними професійних компетентностей, розвитку їх творчого потенціалу (А. Кокарева, А. Хоменко-Семенова, 2022). Однак, без внутрішнього бажання змінювати, вдосконалювати та експериментувати, навіть найперспективніші ідеї залишатимуться лише на папері. Професіоналізм викладача та його вмотивованість до інновацій є важливим фактором для успішного навчання здобувачів освіти.

Мотиваційний чинник у реалізації викладацьких інновацій є ключовим з кількох важливих, на наш погляд, причин: по-перше, високомотивований викладач легше сприймає зміни в усталених практиках, бачить у них не перешкоди, а можливості для професійного зростання та підвищення ефективності навчального процесу, його внутрішня енергія допомагає долати сумніви, бути гнучким у складних або незвичних обставинах; по-друге, впровадження інновацій вимагає креативності та ініціативності викладача, а саме, творчого підходу, здатності адаптувати загальні ідеї до конкретних умов, пошуку нестандартних рішень, співавторства у запровадженні змін, генерування власних ідей та винайдення шляхів їх реалізації; по третє, внутрішня мотивація діє як потужна опора, що допомагає викладачеві долати труднощі, аналізувати помилки, шукати нові підходи та доводити розпочате до кінця, робити висновки для подальшого вдосконалення; по-четверте, так як інновації вимагають постійного навчання, опанування нових технологій, методик, підходів, мотивований викладач бачить у цьому можливість розширити свій кругозір і стати більш компетентним фахівцем, він активно інвестує свій час та зусилля в самоосвіту та підвищення кваліфікації; по-п'яте, захоплений інноваціями викладач стає прикладом для наслідування, його ентузіазм передається студентам, стимулюючи їх до пізнавальної активності та творчості, водночас, він надихає й своїх колег до нових ідей та спільної роботи.

За Л. Сущенко, для розуміння мотивації викладача до інновацій необхідно враховувати не лише її місце серед усіх професійних мотивів, а й те, наскільки глибоко викладач потребує педагогічних нововведень та як він їх сприймає. Це, своєю чергою, визначає змістову сторону творчої спрямованості його професійної діяльності (Сущенко, 2010).

В інноваційній діяльності викладачів можуть проявлятися наступні мотиви: зовнішні стимули та визнання, які пов'язані з матеріальним та моральним заохоченням, зовнішнім самоствердженням через оцінку колег, студентів тощо; внутрішні мотиви та особистісна реалізація, що впливають з особистісних переконань та потреб викладача, зокрема потреба у передачі знань та розвитку студентів, особистісна самореалізація та саморозвиток, які є проявом його прагнення до постійного вдосконалення, розширення власних горизонтів та реалізації свого потенціалу. У цілому, це можливість для творчої свободи, експериментів, апробації нових ідей, що сприяє його власному професійному та особистісному зростанню.

Викладачі, що прагнуть до самоактуалізації, не просто механічно застосовують інноваційні методи. Їхній вибір є свідомим і обґрунтованим, оскільки вони глибоко розуміють власні професійні можливості та чітко бачать дидактичні завдання, які стоять перед ними. Такі педагоги не обмежуються сліпим наслідуванням: вони творчо адаптують обрані інновації, вносячи до них необхідні зміни та доповнення, щоб якнайкраще відповідати конкретним умовам навчання. При цьому центральним елементом їхнього підходу є орієнтація на інтереси та потреби студентів, що робить інноваційну діяльність по-справжньому ефективною та студентоцентричною.

Важливо зазначити, що ці мотиви часто-густо не існують ізольовано. Зазвичай, вони взаємодіють та доповнюють один одного. Зовнішні стимули можуть першочергово спонукати до інновації, але лише за наявності внутрішньої потреби у саморозвитку та бажанні вдосконалювати навчальний процес інноваційна діяльність стає стійкою та глибоко вкоріненою в професійній практиці викладача. Розуміння цієї комплексної системи мотивів дозволяє ефективніше підтримувати та стимулювати інноваційну активність педагогів.

Зауважимо, що для успішної реалізації інновацій важливо не лише мати мотивованих викладачів, а й створювати сприятливе освітнє середовище, яке буде специфічно корегувати, підтримувати та розвивати їхню мотивацію, а саме: визнавати та заохочувати досягнення; створювати можливості для професійного розвитку та навчання; забезпечувати ресурсами та підтримкою; формуватиме культуру відкритості до нового та обміну досвідом; забезпечуватиме участь викладачів у прийнятті рішень щодо впровадження інновацій.

Отже, мотивація викладача – це не просто бажаний, а фундаментальний чинник успіху будь-яких інноваційних перетворень в освіті. Інвестиції в мотивацію – це інвестиції в майбутнє якісної освіти.

Список використаних джерел

1. Сущенко Л. О. Мотивація інноваційної діяльності викладача вищої школи як підґрунтя педагогічного успіху. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць* / відп. ред. Т. І. Сущенко. Запоріжжя, 2010. Вип. 10(63). С. 388-391.
2. Кокарева А. М., Хоменко-Семенова А. М. Креативність як основа інноваційної педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти: монографія / відповідальні редактори Л. В. Барановська, Л. І. Морська. Біла церква : ТОВ «Білоцерківдрук», 2022. С. 79-91.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ІТ-ФАХІВЦЯ

Професійна ідентичність є психологічним утворенням дорослої особистості, яка відіграє важливу роль у житті людини, зокрема є одним з чинників самореалізації, відчуття стабільності та приналежності до певної соціальної групи, досягнення якості життя (Атрощенко, 2021; Пріб, Бегеза, 2020).

У попередніх публікаціях нами було сформульовано трактування поняття професійна ідентичність майбутнього ІТ-фахівця – «психологічне утворення, що поєднує когнітивні, мотиваційні, поведінкові та ціннісні характеристики особистості, забезпечує її професійне самовизначення та професійну самореалізацію у процесі навчання та подальшої професійної діяльності в галузі інформаційних технологій» (Крашеніннік, Качур, 2024, с. 23-24), а також виокремлено її компоненти. Одним з них є когнітивний компонент, який включає «знання загальних та специфічних вимог до ІТ-фахівців, відповідність спеціальності інтересам, запитам та прагненням особистості, сформованість професійно значущих якостей та професійних компетентностей» (Качур, 2024, с. 37).

Відповідно постає завдання щодо визначення шляхів формування когнітивного компоненту професійної ідентичності ІТ-фахівців у процесі професійної підготовки за освітніми програмами бакалаврського рівня в закладах вищої освіти.

Основним аспектом когнітивного компоненту є *обсяг професійних знань та сформованість пізнавальних навичок*, необхідних для ІТ-фахівця. У зв'язку з цим першочергове значення має зміст освітніх компонентів, який повинен відповідати вимогам ІТ-індустрії, тобто необхідно забезпечити систематичне оновлення змісту. Важливо також дотримуватись міждисциплінарного підходу, поєднуючи викладання фахових дисциплін з курсами з керування проєктами, права, психології тощо. Доцільно використовувати кейси і приклади з реальної практики для ілюстрації специфічних вимог до ІТ-професій, бажано із залученням діючих фахівців галузі.

Приклад кейсу: Проєктна група розробляла веб-застосунок для електронної черги в поліклініці. На етапі внутрішнього тестування з'ясувалося, що в години пікового навантаження система дозволяє декільком пацієнтам записатися на один і той самий час до одного лікаря. Помилка виникла через те, що перевірка на доступність часу проводилася лише на рівні інтерфейсу, а не в логіці бази даних. Завдання: знайти спосіб гарантувати унікальність запису на певний час до лікаря.

Зазначені шляхи нині є стандартними вимогами до організації освітнього процесу, але без їхньої реалізації формування професійної ідентичності неможливе.

Ще один аспект когнітивного компоненту – *наявність здатностей до практичної діяльності в ІТ-галузі, виконання конкретних видів робіт в умовах реального виробничого процесу*. Основним шляхом формування цих здатностей є проходження виробничих практик на підприємствах, тому слід забезпечити широкий вибір баз практики, де студенти зможуть набути відповідних компетентностей. Окрім того, варто зосередити увагу на створенні в ЗВО умов, наближених до реальної діяльності. Це можуть бути навчальні проекти з командною роботою та чітким розподілом функцій між виконавцями, хакатони, студентські стартапи тощо.

Наступний аспект – *наявність системи знань та розумінь про ІТ-професії загалом та обрану спеціальність зокрема*. Галузь інформаційних технологій надзвичайно різноманітна, випускникам ІТ-спеціальностей університетів пропонується широкий вибір видів робіт і можливостей для кар'єрного розвитку, тому необхідно приділяти увагу ознайомленню здобувачів вищої освіти з ролями ІТ-фахівців, типовими обов'язками та ін. З цією метою варто передбачити окремі теми в межах освітніх компонентів (Вступ до фаху, Програмування, Базу даних та інформаційні системи; Проєктування та реалізація програмного забезпечення та ін.), а також заходи (наприклад, Q&A-сесії) для ознайомлення з ІТ-професіями, запрошуючи фахівців-практиків.

Наступний аспект – *кар'єрна орієнтація*. Здобувачі вищої освіти повинні не лише розуміти сутність та особливості ІТ-професій, а й орієнтуватися на побудову кар'єри в галузі. Для формування відповідних орієнтацій доцільно впровадити систему тренінгів з профорієнтації, спрямованих на осмислення студентами власних інтересів, здібностей і співвіднесення їх з різними ІТ-спеціальностями. Реалізація таких тренінгів протягом перших двох років навчання утворює міцне підґрунтя для вибору майбутньої спеціалізації в межах спеціальності та уточнення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Ефективними методами формування кар'єрної орієнтації є залучення студентів до ІТ-спільнот, open source-проєктів, що сприяє формуванню в них відчуття належності до професійного середовища та уявлення про його цінності й норми, а також менторство – система наставництва з боку викладачів або студентів старших курсів, які допомагають початківцям у професійному самовизначенні. Можна використовувати такі форми викладацького наставництва (академічного менторства): зустрічі (індивідуальні або в малих групах) для обговорення навчального прогресу, інтересів, труднощів; допомога у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії, у виборі спеціалізації, бази практики, теми курсової/дипломної роботи та ін.; консультування щодо освітніх ресурсів, неформальної освіти, академічної мобільності, позанавчальної активності. Наставництво старших студентів (взаємне менторство) може включати підтримку першокурсників у процесі адаптації до освітньої програми,

неофіційні консультації з питань вибору освітніх компонентів, пошуку місця для першої практики, участі в проєктах.

Отже, нами розглянуто такі аспекти когнітивного компоненту професійної ідентичності ІТ-фахівця: обсяг професійних знань та сформованість пізнавальних навичок, наявність системи знань та розумінь про ІТ-професію загалом та обрану спеціальність зокрема, кар'єрна орієнтація. Запропоновано шляхи формування відповідних здатностей у здобувачів вищої освіти за освітніми програмами бакалаврського рівня.

Список використаних джерел

1. Атрощенко Т.О. Наукові проєкції феномену професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. № 1(48). С. 15–18. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.15-18>.
2. Качур А.Д. Структура професійної ідентичності ІТ-фахівця. *Сучасна вища освіта: досягнення, виклики та перспективи розвитку в умовах невизначеності*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя – Мелітополь, 04–05 жовтня 2024 р.). Запоріжжя: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2024. С. 36-38.
3. Крашеніннік І., Качур А. Сучасний стан вивчення проблеми формування професійної ідентичності майбутніх ІТ-фахівців. *Освітологічний дискурс*. 2024. Т. 47, № 4. С. 18-27. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.4.2>.
4. Приб Г.А., Бегеза Л.Є. Теоретичне підґрунтя моделі професійної ідентичності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 1(17). С. 95-100. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-1-10>.

Керімлі Гюльяз

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ: ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У дослідженні розглядається актуальність професійної підготовки майбутніх кризових психологів у контексті сучасних викликів, пов'язаних з бойовими діями. Акцентовано увагу на формуванні ключових компетентностей, що необхідні для ефективної роботи з військовослужбовцями. Визначено напрями підготовки та шляхи формування професійної компетентності.

У зв'язку з актуальними воєнними подіями, підготовка кризових психологів набула пріоритетного значення. Майбутні психологи, які будуть працювати з військовими, усвідомлюють необхідність не лише глибокої теоретичної бази, а й високої етичної відповідальності та практичної готовності до роботи у бойових умовах [2].

Визначено за Кліменко В.В., що професійна компетентність військового психолога включає знання з психодіагностики, кризової інтервенції та специфіки психічного стану військовослужбовців у бойовій обстановці [2].

Комунікативна, етична та адаптивна компетентності посідають важливе місце в підготовці психолога. Етичні норми взаємодії з військовослужбовцями,

зокрема принципи конфіденційності, гуманності та професійної відповідальності, чітко представлені в Етичному кодексі психолога України [1].

Особливу увагу вітчизняні фахівці приділяють стресостійкості та здатності до саморегуляції — критично важливим якостям, які забезпечують стабільну та ефективну допомогу у надзвичайних умовах. Їх розвиток відбувається як у процесі особистісного зростання, так і через спеціальні тренінги та практики [4].

Згідно з методичними рекомендаціями Міністерства оборони України [3], професійна підготовка кризових психологів повинна включати вивчення спеціальних дисциплін, участь у польових навчаннях, симуляціях кризових ситуацій, а також проходження практики у військових частинах або реабілітаційних центрах. Це дає змогу сформувати не лише фаховість, а й психологічну готовність діяти в умовах невизначеності.

Формування етичної позиції, особистісної зрілості та готовності до служіння людям є важливою складовою професійної ідентичності психолога. Це визначено як пріоритет у сучасній підготовці фахівців-психологів, зокрема в умовах воєнного конфлікту [1].

На основі теоретичного аналізу було з'ясовано, що професійна підготовка кризових психологів у сучасних умовах вимагає поєднання глибоких теоретичних знань, сформованих етичних орієнтирів і практичної готовності до роботи в екстремальних ситуаціях. Особливу цінність мають розвиток стресостійкості, саморегуляції, комунікативних і моральних якостей, що дозволяють ефективно взаємодіяти з військовослужбовцями. Така підготовка формує не лише компетентного фахівця, а й зрілу особистість, здатну відповідати викликам воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Етичний кодекс психолога України. Київ: УСП, 2017. URL: https://uspu.org/wp-content/uploads/2017/01/etichnyy_kodeks_usp.pdf
2. Клименко В. В. Військова психологія: підручник. Київ: Академія, 2020.
3. Психологічна підготовка у ЗСУ: методичні рекомендації. Київ: МОУ, 2022.
4. Барабанщиков В.А. Психологія бойового стресу. Харків: Основа, 2019.

Корносенко Оксана Костянтинівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ

У сучасних умовах реформування системи вищої освіти та впровадження компетентнісного підходу особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня в галузі фізичної культури і спорту. Одним із ключових чинників, що безпосередньо впливають на якість цього процесу, є педагогічна майстерність науково-педагогічного працівників закладу вищої освіти. Вона визначається не лише професійними знаннями, а й умінням формувати мотиваційно-ціннісне

ставлення до професії, застосовувати сучасні освітні технології, створювати інтерактивне освітнє середовище, що сприяє розвитку практичних умінь і рефлексивного мислення у майбутніх фахівців.

Питання розвитку педагогічної майстерності викладача розкрито у низці наукових праць провідних українських учених (Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б., Вахрушева Т.Ю., 2009, Кузьмінський А.І. 2011, Холковська І.Л., Волошина О.В, Губіна С.І., 2019), які наголошують на тому, педагогічна майстерність викладача передбачає володіння сучасними методами викладання, здатність до ефективної комунікації зі здобувачами освіти, наукову обґрунтованість змісту освітніх компонентів, вміння інтегрувати теоретичні знання з практикою майбутньої професійної діяльності. Особливе значення має особистісний приклад викладача, його авторитет, педагогічна етика, культура мовлення, емоційна врівноваженість і доброзичливе ставлення до здобувачів. Водночас в епоху стрімкого розвитку інформаційних технологій потребує переосмислення підходів до організації освітнього процесу, впровадження інноваційних методів навчання та постійного професійного вдосконалення викладача як провідника знань і цінностей у цифровому середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти як ключового чинника підвищення якості професійної підготовки магістрів зі спеціальності А7 Фізична культура і спорт в умовах сучасних освітніх трансформацій.

У процесі педагогічного спостереження нами з'ясовано, що в підготовці магістрів зі спеціальності А7 «Фізична культура і спорт» педагогічна майстерність викладача проявляється у здатності мотивувати здобувачів до науково-дослідної діяльності, формувати критичне мислення, аналітичні здібності та потребу в самоосвіті, забезпечувати міждисциплінарну інтеграцію знань (медико-біологічних, психолого-педагогічних, соціальних аспектів) і орієнтацію на реальні запити ринку праці у сфері спорту та здоров'я.

Однією з важливих складових педагогічної майстерності є готовність до інновацій — володіння цифровими освітніми технологіями, розвиток дистанційного навчання, залучення мультимедійних інструментів, а також методів фасилітації, наставництва, коучингу. Саме завдяки цим інструментам можлива реалізація індивідуальної траєкторії розвитку здобувачів, студентоцентричного підходу в організації навчального процесу та активне стимулювання студентів до професійного зростання.

Таким чином, педагогічна майстерність викладача є не лише показником його професійної компетентності, а й важелем управління якістю освітнього процесу. Її цілеспрямований розвиток, удосконалення педагогічних підходів, саморефлексія і навчання протягом життя мають стати пріоритетом для кожного викладача, який працює з майбутніми магістрами фізичної культури і спорту. Якісна підготовка висококваліфікованих, інтелектуально та емоційно розвинених фахівців – це результат цілеспрямованої роботи майстра педагогіки,

який розуміє виклики сьогодення і трансформує їх у можливості для розвитку здобувачів.

Список використаних джерел

1. Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., Вахрушева, Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навчальний посібник. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
2. Кузьмінський, А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2011. 468 с.
3. Холковська, І. Л., Волошина, О. В., Губіна, С. І. Основи педагогічної майстерності : практикум. Вінниця : Твори, 2019. 240 с.

Костенко Віталій Олександрович

Костенко Вікторія Геннадіївна

Акімов Олег Євгенович

Денисенко Софія Валеріївна

Міщенко Артур Володимирович

Назаренко Світлана Миколаївна

Соловйова Наталія Веніамінівна

КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ДО ПЕРШОГО ЕТАПУ ЄДИНОГО ДЕРЖАВНОГО КВАЛІФІКАЦІЙНОГО ІСПИТУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасна підготовка майбутнього лікаря потребує нових підходів до організації навчання, що поєднують розвиток предметної компетентності з формуванням універсальних когнітивних умінь і навичок саморегуляції. У цьому контексті особливого значення набуває використання когнітивних і метакогнітивних стратегій у процесі підготовки до першого етапу єдиного державного кваліфікаційного іспиту, що містить «КРОК-1» та тестування з англійської мови професійного спрямування. Саме педагогічна майстерність викладача полягає не лише в ефективній передачі знань, але й у створенні таких освітніх умов, які стимулюють студентів до самостійного, аналітичного і критичного мислення.

Досвід кафедри патофізіології Полтавського державного медичного університету у поєднанні з практиками викладачів іноземних мов засвідчив доцільність інтегрованого підходу до підготовки студентів. У ході реалізації міждисциплінарних курсів застосовувалися методи контент-аналізу типових помилок, ментального картування, сканування, прогнозування змісту, а також обговорення клінічних кейсів англійською мовою з фаховим патофізіологічним коментуванням. Така практика дозволила студентам не лише краще засвоїти логіку клініко-патогенетичних процесів, а й підвищити рівень розуміння англомовного фахового тексту.

Виявлено, що застосування когнітивних стратегій, таких як виокремлення ключових понять, побудова логічних зв'язків, тематичне групування понять,

дозволяє покращити орієнтування в тестовій інформації, а отже, і точність відповідей. Метакогнітивні стратегії, у свою чергу, сприяють формуванню навичок моніторингу власного розуміння, адаптації мислення до різних типів завдань і своєчасної самокорекції, що є критично важливими у форматі тестового контролю знань. Інтеграція англomовного матеріалу стимулювала роботу з високорівневими когнітивними процесами – аналізом, синтезом, оцінюванням — згідно з таксономією Блума.

Таким чином, запровадження когнітивних та метакогнітивних стратегій у підготовку до «КРОК-1» та до іспиту з іноземної мови сприяє підвищенню результативності навчання, розвитку автономності студента та формуванню цілісної клініко-мовної компетентності. Такий підхід демонструє потенціал міждисциплінарної співпраці й підсилює педагогічну майстерність як основу якісної професійної підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я.

**Костюк Ольга Петрівна
Божинський Назар Іванович**

ВПЛИВ ВИВЧЕННЯ ДАВНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТВОРЧОСТІ ТА ТЕХНІК ВІДОМИХ МИТЦІВ НА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Підкреслюється необхідність, щоб майбутній дизайнер усвідомлював об'єктивний зміст своєї діяльності, вмів розділяти почуття та точки зору, від розуміння творчості інших митців до аналізу, творчої інтерпретації й здатності передавати емоції, думки та переживання інших у своїх дизайнерських творах. Ця проблема розглядається в контексті формування естетичної свідомості та розвитку емпатії, які впливають на пізнання й розуміння мистецтва, вирішення проблем естетичного досвіду, а також на процеси розвитку особистості. Взаємодія естетичної свідомості та емпатії в мистецтві й дизайні зокрема визначає усвідомленість щодо мистецьких і дизайнерських творів, їх сприйняття та інтерпретацію. Це також виявляє здатність співчувати та сприймати емоції, думки й переживання інших митців, а також передавати їх через власні твори. Така важлива якість дозволяє створювати виразні образи, які не лише вражають зовнішнім виглядом, але й спонукають до внутрішньої рефлексії та емоційного співпереживання.

У професійній підготовці майбутнього дизайнера формування естетичної свідомості та розвиток емпатії здійснюється за певних педагогічних умов. Зокрема, зміст освітнього компоненту «Історія мистецтв» спрямований на створення у здобувачів вищої освіти уявлення про етапи розвитку вітчизняного та зарубіжного мистецтва в різні історичні епохи, а також на ознайомлення з основними мистецтвознавчими концепціями і напрямками дослідження мистецтва.

Звично вважається, що курс «Історія мистецтв» є теоретичним і базується на візуальному вивченні мистецьких творів, періодизації стилів, явищ та біографіях видатних творчих особистостей. Формами контролю та показниками результатів навчання зазвичай є реферати, есе, тести тощо. Проте, протягом 2023 – 2024 навчального року було апробовано новий підхід до вивчення теоретичного матеріалу освітнього компоненту «Історія мистецтв» підготовки бакалаврів спеціальності 022.01 «Дизайн» освітньо-професійної програми «Графічний дизайн» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» шляхом вивчення давніх технологій творчості та технік відомих митців з подальшим практичним відтворенням цих стилів у власних творчих роботах здобувачами вищої освіти (Божинський, 2024).

Одне з завдань для практичного опрацювання теоретичного матеріалу в межах змістового модуля «Мистецтво давнього світу та Середньовіччя» полягало у відтворенні наскальних зображень та у створенні історичної кераміки. Для розуміння функціонального та естетичного значення конкретного малюнка, історичного предмета студентам потрібно було усвідомити основний зміст діяльності, відчути емоції, думки та переживання майстра, який створював подібний малюнок або предмет тисячу років тому. Під час вивчення мистецтва давніх часів здобувачі вищої освіти практично відтворювали наскальні зображення та реконструкції «трипільської» кераміки, горщиків «зрубної» культури, композиції чорно- і червонофігурних античних ваз та багато іншого (Рис.1, Рис.2).



Рис. 1 Відтворення наскальних зображень



Рис. 2 Реконструкції «трипільської» кераміки, горщиків «зрубної» культури

У рамках освітнього компоненту «Історія мистецтв» студенти переходять від найпростіших давніх технологій до вивчення складніших технік відомих митців імпресіонізму. Вони намагаються зрозуміти, чому такі художники, як Клод Моне, Едгар Дега, Едуард Мане, Каміль Піссарро, Альфред Сіслей, П'єр-

Огюст Ренуар, Поль Сезанн та Берт Морізо, заперечуючи елементарні правила мистецтва, відіграли ключову роль у розвитку імпресіонізму – одного з найвпливовіших мистецьких рухів XIX ст. Практичне опрацювання теоретичного матеріалу включало завдання: за допомогою технічних прийомів мозаїки, аплікації, колажу відтворити техніки відомих митців. Це завдання охоплювало роботу в стилях імпресіонізму, сюрреалізму, супрематизму, дадаїзму, наївного мистецтва, поп-арту та інших напрямків (Рис.3).



Рис. 3 Відтворення техніки відомих митців імпресіонізму

Майбутні дизайнери реалізовували свої ідеї, працюючи з новими матеріалами в заданому стилі. Позитивні практичні результати виявилися не тільки у створенні нових цікавих робіт, але й у розумінні функціональності й естетичності створених предметів, усвідомленні об'єктивного змісту творчості інших митців, а також у глибшому розумінні умов, в яких вони працювали, їхніх можливих емоцій, думок і переживань. Таким чином, для майбутнього дизайнера споглядання мистецького твору і його відтворення не є лише процесом інтелектуального аналізу, але також процесом емоційного відчуття того, що хотів передати митець. Студенти проєктують свої власні емоції та досвід на твір, створюючи індивідуальний, але водночас глибоко пов'язаний з оригінальним задумом митця продукт. Цей процес емоційного відгуку є ключовим для повного розуміння і переживання мистецтва.

Отже, естетична свідомість та емпатія як багатофункціональні конструкції взаємодіють і впливають на пізнання та глибше розуміння мистецтва. Їхня взаємодія формує усвідомлене сприйняття мистецьких творів, їхню інтерпретацію та здатність передавати емоції, думки й переживання через власні твори. Розвинута естетична свідомість та емпатія дизайнера визначається сприйняттям краси і художньої цінності, здатністю співчувати, розуміти потреби, емоції та перспективи інших митців і дизайнерів. У рамках взаємодії, з якими створюється дизайн-об'єкт, ці якості набувають особливої ваги. Шляхи перетину естетичної свідомості та емпатії в діяльності дизайнера проявляються *в естетичному сприйнятті з позиції емоційного співпереживання*. За таких умов дизайнери здатні створювати виразні естетичні образи, що мають глибокий емоційний та інтелектуальний зміст, який змушує думати, відчувати й співпереживати. Такі образи викликають емоційний відгук у вигляді співчуття, радості, туги або будь-яких інших почуттів, які переживає автор через свої твори. Це дозволяє дизайнерам передавати не лише зовнішню красу, але й внутрішній світ створених персонажів, ситуацій та оточуючого середовища.

Список використаних джерел

1. Божинський Н.І. Вплив практичного засвоєння давніх технологій мистецтва на студентів-дизайнерів під час вивчення курсу «Історія мистецтв». *Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти*: зб. мат. VIII Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 14 березня 2024 р., 2024. С. 86–88.
2. Костюк О.П. Естетична свідомість та емпатія в професійній підготовці майбутнього дизайнера. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки* No 4 (363), 2024. С. 60–68.

Кошляк Михайло Анатолійович

ПОШУКУ ЕФЕКТИВНИХ МЕТОДІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У ЗВО В РЕЦЕПЦІЇ СУЧАСНИХ УЧЕНИХ

Суспільно-політичні зміни, що відбулися в Україні, суттєво змінили сутність професійної діяльності вчителів фізичного виховання. Винятково важливого значення набуває модернізація процесу навчання вчителів фізичного виховання у закладах вищої освіти, де відбувається опанування студентами комплексом знань, умінь і навичок, їхній професійний розвиток, формуються інтереси, професійні мотиви та ціннісні орієнтації, що завершується виробленням професійно-педагогічної позиції (Степанченко, 2017).

Досліджуючи становлення національної системи фізичного виховання студентської молоді України А. Домашенко, Р. Раєвський, С. Канішевський приходять до висновку, що для фізичного виховання студентів України характерні: відсутність конкретного соціального замовлення виробництва та роботодавців на фізичну готовність випускників і, як наслідок; нерозуміння з боку керівництва вищого навчального закладу та студентів доцільності фізичного виховання, неефективність керування цим процесом; недостатня гуманістична й професійна спрямованість процесу фізичного виховання; неефективна теоретична та методична підготовка студентів із питань особистої фізичної культури; обмежений арсенал практико-діяльнісних компонентів, що забезпечують сукупність виконання її функцій; низька дієвість дидактичного наповнення практичних розділів програми фізичного виховання; неадекватність форм організації процесу фізичного виховання сучасному менталітету й мотиваційній зрілості студентів; відсутність належних дієвих умов для його ефективного функціонування (достатнього кадрового, науково-методичного, медичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення); недостатня мотивація студентів до власної фізкультурної освіти та її вдосконалення; –відсутність науково обґрунтованої моделі подальшого розвитку системи в найближчому й віддаленому майбутньому в країні в цілому (Домашенко, Раєвський, Канішевський, 2003).

На думку В. Базильчук, О. Жданова, у фізичному вихованні студентів є такі дві проблеми: перша – як забезпечити студентам оптимальний обсяг рухової активності, необхідний їм для збереження здоров'я, розумової і фізичної

працездатності, і який дасть можливість ефективно засвоїти життєво необхідні вміння, навички й фізичні якості; друга – як підвищити ефективність освітнього процесу. Якщо перша проблема передбачає, в основному, розв'язання питань організації фізичного виховання (покращення матеріальної бази, підготовку кадрів, покращення керівництва, збільшення бюджету часу для занять фізичними вправами), то друга пов'язана з пошуком шляхів диференційованого підходу до студентів, розробкою технології навчання та використанням технічних засобів навчання (Базильчук, Жданова, 2002).

Досліджуючи шляхи формування системи фізичного виховання студентів закладів вищої освіти України Г. Грибан стверджує, що враховуючи високий науковий потенціал України в галузі фізичної культури і спорту, наукові досягнення в сфері фізичного виховання студентської молоді є можливість без великих матеріальних затрат якісно покращити систему фізичного виховання. На думку дослідника, для цього необхідно на рівні держави провести низку організаційних заходів, а саме:

- 1) узгодити державні програми з навчальними планами й інструктивними листами міністерств і відомств;
- 2) добитися виконання державних програм з фізичного виховання.

Г. Грибан підкреслює, що подальше удосконалення навчального процесу з фізичного виховання та спортивно-масової роботи не можливе без поліпшення матеріально-технічної бази вузів (Грибан, 2020).

Для підвищення ефективності фізичного виховання студентів у теперішній час і в майбутньому, стверджує Н. Бугайчук, обов'язковими умовами є: достатнє висококваліфіковане кадрове забезпечення; інформаційне й науково-методичне забезпечення навчального процесу, посилене сучасними інформаційно-комунікативними технологіями; достатнє фінансове забезпечення; тісний зв'язок із системою підготовки фахівців у цілому, шкільною та позашкільною фізичною культурою, валеологією, фізичною рекреацією, профілактичною медициною, фізіологією й психологією, безпекою життєдіяльності, екологією (Бугайчук, 2015).

Г. Кучеренко до провідних принципів у формуванні фізичних компонентів, що зумовлює освітню, методичну і практичну діяльну спрямованість педагогічної системи відносить: принцип діяльного підходу визначає специфічні умови, що викликають активність людини, і далі через неї сприяє її розвитку. Він передбачає дотримання етичних, гуманістичних, естетичних вимог при визначенні індивідуальних фізичних навантажень, можливості використання спортивних або оздоровчих методик, у відповідності з цілями людей, які займаються (Кучеренко, 2012).

Свого оптимального рівня фізична культура особистості майбутнього фахівця, на думку Г. Галайтатий, досягає в умовах забезпечення цілісності компонентів системи фізкультурного виховання й виступає як процес конструктивний, творчий, причинно-детермінований. Він вимагає прояву інтелектуальних, емоційновольових і практично-дієвих зусиль особистості,

активізує функціонування професійної свідомості, діалектику потреб і здібностей. Дослідник підкреслює, що для забезпечення його ефективності необхідне цілеспрямоване використання різноманітних форм навчальної діяльності на основі їх внутрішньої єдності, наступності, взаємозв'язку, а також дотримання таких принципів і поєднання світоглядного, інтелектуального і тілесного компонентів у формуванні фізичної культури особистості, що зумовлює освітню, методичну й діяльнісно-практичну спрямованість виховного процесу, діяльнісний підхід до засвоєння фізкультурно-спортивної практики, яка характеризується реалізацією цінностей фізичної культури, залученням студентів у процес самоосвіти й самостійного вдосконалення; варіативність і різноманітність фізкультурного виховання, що ґрунтується на індивідуалізації та диференціації (Галайтатий, 1997).

Отже, значна кількість досліджень із проблеми організації процесу фізичного виховання у закладах вищої освіти вказує на необхідність пошуку сучасних засобів, нових технологій, які зможуть підвищити рівень мотивації студентів до занять фізичними вправами, будуть націлені на формування в них високої культури здоров'я, розвитку фізичних якостей. Фізичне виховання повинне формувати в молодого покоління загальнолюдські цінності здоров'я.

Список використаних джерел

1. Базильчук В. Б. Жданова О. М. Проблема здоров'я і формування мотивації у студентів до навчальних занять. *Вісник Технологічного університету*. Поділля: наук. журнал, 2002. № 5. С. 59-60.
2. Бугайчук Н. Способи оптимізації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів на сучасному етапі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, Східноєвроп. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: А. В. Цьось та ін.]. Луцьк, 2015. № 4 (32). С. 56-60.
3. Винничук О. Проблеми вивчення курсу «Історії фізичної культури» у вищих навчальних закладах України та його місце в системі наук. *Зб. наук. праць: Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк, 2002. № 1. С. 38-39.
4. Галайтатий Г. Д. Фізіологічна характеристика фізичної і розумової працездатності студентів з різним рейтингом успішності і фізичної підготовленості: автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1997. 20 с.
5. Грибан Г. П. Шляхи формування системи фізичного виховання студентів вищих освітніх закладів України. *Фізичне виховання: проблеми та перспективи*: монографія / за загальною редакцією проф. Г. П. Грибана. Житомир: Рута, 2020. С. 83-101.
6. Домашенко А., Раєвський Р., Канішевський С. Становлення національної системи фізичного виховання студентської молоді України. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 16. С. 16-23.
7. Крук М. З. Шкільна фізична культура в Україні (20-30-ті рр. XX ст.): навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 218 с.
8. Кучеренко Г. В. Особливості системи фізичного виховання студентів вищого навчального закладу. *Наука і освіта*, 2012. № 7. С. 58-61.
9. Наумчук В. І. Модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури засобами самостійної роботи зі спортивних ігор. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: Рута, 2001. № 122. С. 79-87.

10. Стасюк Р. М., Востоцька І. Ф. Осипова І. Л. Проблеми та шляхи підвищення ефективності фізичного виховання ВНЗ. 2009.
URL: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009-03/09srmptu.pdf
11. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.

Кравченко Валерія Олександрівна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТРЕНЕРА ЯК ФУНДАМЕНТ ЕФЕКТИВНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ТРЕНУВАНЬ

Функціональні тренування, як засіб підвищення спортивних показників, тісно переплітаються з педагогічною майстерністю тренера. Це не просто набір вправ, а цілісна система, ефективність якої значною мірою залежить від вміння фахівця правильно її застосовувати, адаптувати та передавати знання та навички своїм вихованцям. Функціональні тренування спрямовані на розвиток рухів, які імітують реальні дії у спорті та повсякденному житті, покращують координацію, баланс, стабільність та загальну фізичну підготовку. Однак без педагогічної майстерності тренера, їхній потенціал може бути не повністю реалізований. Тренер повинен досконало знати, як функціонує людське тіло, розуміти принципи руху, роботу м'язів та енергетичних систем. Це дозволяє йому не просто обирати вправи, а й пояснювати їхню структуру, вказувати на важливі нюанси виконання та передбачати можливі ризики.

Педагогічна майстерність тренера проявляється у здатності адаптувати функціональні тренування під індивідуальні потреби, рівень підготовки та цілі кожного вихованця. Це включає правильне визначення обсягу, інтенсивності, періодизації та прогресії навантажень. Функціональні тренування часто вимагають складної координації рухів. Тренер, як педагог, повинен вміти чітко і зрозуміло пояснити та показати правильну техніку виконання вправ, виявляти та коригувати помилки, використовуючи різні педагогічні прийоми (вербальні інструкції, візуальні демонстрації, тактильні підказки).

Тренувальний процес може бути виснажливим. Педагогічна майстерність тренера полягає у вмінні мотивувати спортсменів, підтримувати їхню віру в себе, формувати позитивне ставлення до тренувань та допомагати долати психологічні бар'єри. Це досягається через ефективну комунікацію, встановлення довіри та створення сприятливої атмосфери. Досвідчений тренер прагне не просто давати вказівки, а й навчати спортсменів розуміти своє тіло, аналізувати власні відчуття та приймати усвідомлені рішення щодо тренувального процесу. Це сприяє формуванню самостійних та відповідальних легкоатлетів. Ми вважаємо, що педагогічна майстерність тренера також проявляється у постійному прагненні до самовдосконалення, вивчення нових методик, адаптації до сучасних тенденцій та готовності змінювати свої підходи відповідно до нових знань та потреб спортсменів.

Функціональні тренування на сьогодні є одними з найперспективніших підходів у підвищенні спортивних результатів спортсменів. У сучасному спорті важливо не лише володіти фізичною силою та витривалістю, а й бути здатним виконувати рухи з високою координацією, точністю та адаптивністю до різних умов. Традиційні методи тренувань часто фокусуються на ізольованих групах м'язів, що не завжди відповідає вимогам до комплексного руху під час змагань.

Функціональні тренування спрямовані на розвиток всього тіла в контексті реальних рухів, характерних для конкретного виду спорту. Вони поєднують в собі вправи, які розвивають силу, витривалість, гнучкість, баланс та координацію. Ці тренування включають багатосуглобові рухи та імітують дії, які спортсмен виконує під час змагань, що сприяє покращенню спортивних результатів та зменшенню ризику травм. Функціональні тренування забезпечують підвищення спортивних показників і швидке відновлення після навантажень, що робить їх актуальними для дослідження та впровадження у практику.

Ми проаналізуємо та оцінемо вплив функціональних тренувань, заснованих на концепції міофасціальних ліній Томаса Майерса та роботи у різних площинах руху. Дослідження спрямоване на визначення ефективності цих методик у розвитку мобільності, стабільності, сили та координації спортсменів, а також на покращення їхніх спортивних результатів і зниження ризику травм.

Функціональне тренування – це систематизована методика, яка базується на природних рухах тіла. Завдяки таким тренуванням можна навчити спортсменів рухатися ефективніше та з більшою координацією. Це не тільки сприяє покращенню фізичних здібностей, але й робить повсякденні завдання легшими, підвищуючи загальну якість життя. Головною перевагою функціональних тренувань є те, що вони працюють над покращенням рухів у їхньому природному середовищі, забезпечуючи тілу стабільність та мобільність там, де це необхідно.

Однак для досягнення найкращих результатів важливо розуміти, як саме тіло функціонує в цілісному контексті. Щоб краще зрозуміти принципи функціональних тренувань, варто розглянути концепцію міофасціальних ліній за Томасом Майерсом, яка пояснює, як м'язи та фасції працюють разом для забезпечення рухів і передачі сил через усе тіло.

Міофасціальні лінії – це концепція, яка описує пов'язані між собою м'язи та фасції (сполучна тканина), що проходять через тіло у вигляді ліній або шляхів. Ці лінії створюють мережу, яка зв'язує різні частини тіла, забезпечуючи координацію рухів та передачу сил. Кожна міофасціальна лінія складається з м'язів, які розташовані уздовж певного шляху, і фасцій, які оточують ці м'язи і з'єднують їх між собою. Вони допомагають пояснити, як напруження або розтягнення в одній частині тіла може впливати на інші частини [1].

Міофасціальна структура – це загальна система м'язів і фасцій, яка забезпечує підтримку та координацію рухів у тілі. Фасції – це сполучна тканина, яка оточує, підтримує і розділяє м'язи, органи, кровоносні судини та нерви. Вони

є невід'ємною частиною нашого тіла, надаючи йому форму і структуру, а також відіграючи ключову роль у передаванні напруження та розподілі сил по всьому тілу.

Міофасціальна структура відповідає за інтеграцію рухів, баланс і постуральну стабільність, оскільки вона з'єднує всі частини тіла в єдину функціональну систему. Напруження в одній частині цієї системи може впливати на всю структуру, що часто призводить до компенсаторних змін в інших частинах тіла [1].

Серед основних міофасціальних ліній виділяють поверхневу передню, задню, латеральні, спіральну та внутрішню лінії. Кожна з цих ліній відіграє важливу роль у забезпеченні ефективних рухів, підтриманні постуральної стабільності та передачі напруги через тіло. Вони працюють у взаємозв'язку, допомагаючи тілу адаптуватися до різних фізичних навантажень і зберігати баланс. Розглянемо кожен з цих ліній детальніше, щоб краще зрозуміти їхній вплив на рухову функцію.

Поверхнева передня лінія (Superficial Front Line) проходить по передній частині тіла, починаючи з тильного боку стопи і закінчуючи м'язами обличчя. Вона включає передню великогомілкову м'язу, чотириголовий м'яз стегна, прямий м'яз живота, грудні м'язи та груднинно-ключично-соскоподібний м'яз. Ця лінія працює в комплексі з іншими міофасціальними лініями, забезпечуючи стабільність, підтримку і рівновагу тіла.

Поверхнева задня лінія (Superficial Back Line) проходить по задній частині тіла, починаючи з підошви стопи і закінчуючи надбрівними дугами. Вона включає підошовну фасцію, ахіллове сухожилля, литкові м'язи, задню групу м'язів стегна, сідничні м'язи, довгі м'язи спини, та фасції потилиці.

Ця лінія забезпечує розтягнення по всій задній частині тіла, з'єднуючи підошви стоп з верхівкою голови, і взаємодіє з іншими міофасціальними лініями для підтримки ефективних рухів і правильної постави.

Латеральні лінії (Lateral Lines) проходять з боків тіла, починаючи з основи стоп і піднімаючись до голови. Вони включають малогомілкові м'язи, клубово-гребінцевий тракт, косі м'язи живота, міжреберні м'язи та м'язи шиї.

Таким чином, латеральна лінія є важливою для забезпечення балансу, стабільності і правильної постави під час рухів у боковому напрямку. Вона працює в тісному зв'язку з іншими міофасціальними лініями, створюючи комплексну систему підтримки і руху.

Спіральна лінія (Spiral Line) проходить по всьому тілу по спіральній траєкторії. Вона починається від стоп, охоплює зовнішні малогомілкові м'язи, переходить на внутрішню частину стегна, через тулуб, до плечового пояса, закінчуючи на потилиці. Ця лінія особливо важлива для розуміння рухів, які вимагають ротації, нахилів або зміни напрямку, і часто є ключовою у виправленні постуральних проблем, пов'язаних з неправильним розподілом навантаження на різні частини тіла.

Глибинна передня лінія (Deep Front Line) проходить через центр тіла, забезпечуючи основну підтримку та стабільність. Вона включає передній м'яз стегна, діафрагму, глибокі м'язи черевного преса, попереково-крижові м'язи та м'язи ший. Ця лінія важлива для розуміння балансу і рухів у тілі, особливо при роботі з постуральними порушеннями або дисфункціями.

Після розгляду функціональних ліній, важливо зрозуміти, що для повноцінного розвитку тіла необхідно працювати у всіх трьох площинах руху: сагітальній, фронтальній та горизонтальній (трансверсальній).

Сагітальна площина ділить тіло на праву і ліву частини. Якщо розділення йде точно по центру, площина називається медіанною сагітальною площиною. Рухи в цій площині відбуваються вперед і назад. Прикладом є нахил тулуба вперед і назад або ходьба випадами вперед і назад.

Фронтальна площина ділить тіло на передню та задню частини. Рухи в цій площині відбуваються з боку в бік. Прикладом є нахил тулуба вбік або ж відведення ноги в бік.

Горизонтальна (трансверсальна) площина ділить тіло на верхню і нижню частини. Ця площина також називається поперечною. Рухи в цій площині відбуваються навколо осі тіла. Приклад обертання голови вліво або вправо, повороти тулуба.

Ці площини є основою для розуміння анатомічної термінології та опису рухів у різних видах фізичної активності, медицини та фізіотерапії. Вони допомагають точно визначити, в якій площині відбувається той чи інший рух, що дуже важливо для діагностики та лікування [2].

Багато традиційних тренувань орієнтовані лише на сагітальну площину (наприклад, біг, присідання, випади), що може призводити до дисбалансів у тілі, оскільки рухи в інших площинах залишаються незадіяними. Це може обмежувати загальну функціональність та призводити до ризику травм.

Функціональні тренування допомагають уникнути цього, оскільки вони включають рухи у всіх трьох площинах. Завдяки такому підходу тіло працює більш гармонійно, розвиваючи як м'язову силу, так і стабільність. Це дозволяє покращити координацію, збалансувати навантаження на всі функціональні лінії та підвищити ефективність рухів у повсякденному житті та спортивній діяльності.

Підсумовуючи, можна сказати, що функціональні тренування є ефективною методикою для покращення спортивних результатів та загальної фізичної підготовки. Вони ґрунтуються на природних рухах тіла та залучають всі основні міофасціальні лінії, забезпечуючи координацію та гармонійний розвиток м'язової системи. Використання концепції функціональних ліній Томаса Майерса дозволяє зрозуміти, як різні частини тіла взаємопов'язані та як напруга передається через м'язи й фасції.

Таким чином, функціональні тренування є потужним інструментом для підвищення спортивних показників, але їхня ефективність нерозривно пов'язана з педагогічною майстерністю тренера. Саме тренер, володіючи глибокими

знаннями, вмінням індивідуалізувати процес, ефективно навчати, мотивувати та постійно розвиватися, перетворює вправи на дієвий засіб для досягнення високих спортивних результатів. Це дозволяє не тільки тренувати тіло, а й виховувати висококваліфікованих спортсменів, здатних досягати своїх цілей.

Список використаних джерел

1. Майєрс Т. В. Анатомічні Поїзди : підручник. Book Chef, 2020. 320 с.
2. Carr K., Feit M. K. Functional Training Anatomy. 2022. 200 p.
3. Артюшенко О.Ф., Стеценко А.І. Легка атлетика : навч. посіб. для студентів ф-тів фіз. культури. Черкаси : Вовчок О.Ю., 2006. 424 с.
4. Коритко З.І. Адаптаційні можливості легкоатлетів-бігунів за умов аеробних навантажень. *Одеський медичний журнал*. Одеса, 2011. С. 49–52.

**Кравченко Вікторія Леонідівна
Шпак Максим Володимирович**

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРАВОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ

У сучасний час велике значення має підготовка фахівців для роботи з документацією правового характеру. Станом на 2025 рік чимало закордонних інвесторів та партнерів працюють в Україні. У зв'язку з цим, для затребуваного фахівця в різних галузях доречно володіти знаннями з англійської мови.

Для формування контингенту, який зможе в майбутньому замінити поточних працівників у цій галузі, вкрай потрібним є навчання майбутніх випускників. І саме тут потрібно дослідити викладацьку роботу у межах іноземномовних дисциплін з метою формулювання ідей щодо покращення стану, що є актуальним в сьогоденні.

Перш за все необхідно звернутися до думок вчених-педагогів, які приділили увагу актуальним проблемам викладання навчальних дисциплін у межах наукових праць.

Так, привертає увагу висновок з боку Т. Луцької, що отже, залучення матеріалів платформи TED Talks у процесі роботи над дисципліною «Лінгвістична антропологія» за методологією CLIL сприяє інтеграції актуальної за змістом і сучасної за формою інформації в цілісну систему курсу задля розбудови розуміння студентами визначеного для засвоєння програмового матеріалу і розвитку навичок володіння англійською мовою, опановуваною як іноземною [1, с. 244].

В роботі педагога доцільно звертати увагу на виявлення сильних і слабких сторін у здобувачів вищої освіти. Це потрібно для того, щоб підлаштовувати рівень завдань в залежності від набутих вже знань.

У ході викладання англійської мови необхідно враховувати різні питання залежно від континенту. А саме є різниця між британською англійською мовою та американською англійською мовою. Тому при підготовці майбутніх випускників в напрямку англійської мови необхідно брати до уваги потенційні

задачі, які поставатимуть перед майбутніми випускниками. Крім того, педагогу необхідно брати до уваги (для якісної підготовки до практичних занять та лекцій) і питання різного поширення визначень в межах юридичних проблем. В межах цих занять необхідно наводити приклади термінології, враховувати різні практичні завдання, розвивати критичне мислення, заохочувати наукову роботу студентів та аспірантів. В якості прикладу роботи педагога, який викладає англійську мову правового напрямку є письмові диктанти, опитування, усні розповіді, постановка діалогів, читання та переклад, відеоконференції із залученням викладачів з інших закладів вищої педагогічної та філологічної освіти як України, так і закордону.

Відтак, потрібно розширювати освітні програми із залученням провідних викладачів ЗВО, які володіють і іншими іноземними мовами, що поширені в Європі.

Список використаних джерел

1. Луньова Т. Використання матеріалів платформи TED TALKS для викладання дисципліни «Лінгвістична антропологія» за методологією CLIL. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика* : зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 25 травня 2022 р.). Полтава : ПДАУ, 2022. С. 242–244.

Кулик Євген Володимирович

ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА РОЗВИТОК ЦІННІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Перед Україною, яка заявила про свої наміри стати членом ЄС, виникли ряд фундаментальних проблем адаптації своєї системи функціонування держави, відповідно до стандартів постійного розвитку країн ЄС. Серед багатьох проблем найважливішою є проблема формування системи цінностей українського суспільства в контексті розвитку європейської системи цінностей. Огляд літератури дозволив констатувати, що Європейська система цінностей заснована на двох підходах: європейській спадщині та політико-правовому підході. Понад 300 років головні ідеї політико-правового підходу в Європі формуються за рахунок розвитку науки і технологій. Оскільки, по мірі розвитку технологій закладається культурна матриця цінностей техногенної цивілізації, то такий феномен як наука і технології необхідно розглядати на перехресті двох планів її аналізу філософсько-методологічного і філософсько-гуманітарного. Відповідно до цієї парадигми джерела кризи сучасної цивілізації появляються із штучно створеного людиною технологічного середовища, яке визначає соціальне буття. Ті країни які володіють сучасними технологіями визначають вектор розвитку цивілізації і визначають систему цінностей. Але, необхідно враховувати, що вплив технологій на розвиток цивілізації (техногенне суспільство) залежить від парадигми, яка покладена в основу буттєвих цінностей суспільства. Буттєва орієнтація суспільства визначає різні вектори впливу технологій на розвиток системи цінностей. Країни які в основу буття людини поклали ідеї гуманізму і

демократії живуть в парадигмі співіснування з природою. Країни які в основу буття людини поклали сциєнтично-технократичні цінності живуть а парадигмі підкорення природи. Ці дві моделі сформували відповідні культури у всіх галузях господарювання. В результаті сформувалися дві системи цінностей - сциєнтично-технократична і гуманістична. В Україні за останні 100 років сформована сциєнтично-технократична система цінностей. Сформувалися відповідні культури освоєння знань, які поширювалися на культуру виробництва товарів і засобів виробництва (ресурсоефективність), культуру їх споживання (ремонтоздатність), культуру експлуатації (енергоефективність), культуру утилізації відходів, культуру взаємодії людини з природою (екологія). У відповідності до такого стану сформувалися галузеві знання, які породили професійні спеціалізації. Все це відбивається на рівні життя люде і добробуту. За оцінками основних індексів життя суспільства Україна знаходиться позаду багатьох розвинених країн Європи, в яких домінує парадигма в основу функціонування якої покладено ідею гуманізму і демократії. Оскільки сучасна система цінностей формується за рахунок розвитку науки і технологій то перед технологічною освітою України постає питання зміни її змісту у контексті формування системи загальноєвропейських цінностей в українців. Аналіз даних наведений в звіті Eurydice 2023 дозволяє констатувати, що головною ідеєю сучасної європейської освіти є освіта для сталого розвитку. Вона передбачає формування бази загальноєвропейських цінностей проводити в контексті освоєння компетенцій з економіки, екології і суспільства. В такому контексті актуалізується проблема формування цінностей українців на засадах міжпредметного підходу. Тобто нам необхідно відходити від предметного змісту викладання технологій до міжпредметного, в контексті суспільства сталого розвитку і відповідної системи формування загальноєвропейських цінностей. Проведений аналіз стану міжпредметної проблеми у педагогічній теорії та практиці технологічної освіти дозволив констатувати що формування елементів культури як узагальненої інтегрованої системи знань та вмінь цінностей студентів можна здійснювати засобами інтегрованих завдань з різних предметів. Інтегровані завдання акумулюють в собі систему міжпредметних зв'язків та знання з основ предметів STEAM, що дає доступ до вивчення технологій із засвоєнням базових знань. Саме освоєння технологій із застосуванням міжпредметних знань є основою для формування технологічної культури особистості. На думку багатьох вчених, технологічна культура особистості передбачає формування необхідних знань, ціннісних орієнтації, умінь і навичок у роботі з STEAM, оволодіння нормами і правилами поведінки в технологічному освітньому середовищі. При цьому інформація про технології стає не лише об'єктом спостереження, а водночас і сировиною для виробництва нової інформації та матеріальних цінностей, які можуть створюватися на уроках трудового навчання. Такий підхід дозволив нам розглядати технологію в змісті й процесі трудового навчання не тільки як спосіб практичного перетворення матеріалів, але і як засіб формування культури учнів стосовно експлуатації

пристроїв, споживання виготовленої продукції, утилізації відходів, захисту людини від агресивного технологічного середовища; як процес самоорганізації в творенні нової інформації, прояв творчих здібностей, що розглядаються нами як складники загальної культури особистості, які формує STEAM підхід.

Куторжевська Любов Іванівна

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»**

Дисципліна «Педагогічна майстерність» («Основи педагогічної майстерності») – результат багаторічних пошуків, роздумів, практичної діяльності авторів – колективу вчених Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленка (І. А. Зязюна, Г.В. Брагіної, М.О. Герасименка, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоноса, Л.В. Малаканової, Н.М. Пивовар, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич, А.В. Ткаченка, О.Г. Штепи та інших) у галузі розробки особистісно орієнтованої моделі професійної підготовки фахівців, орієнтований не тільки на теоретичну підготовку майбутніх учителів, а й на розвиток творчого потенціалу особистості педагога, формування практичної готовності до керівництва навчально-виховним процесом. Ідея авторів – допомогти майбутньому педагогові через пізнання особливостей обраної професії визначити роль особистості вчителя, вимоги до себе і рівень власної готовності відповідати цим вимогам. Адже, як стверджують дослідники, саме в студентські роки варто набувати професіоналізму. Потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням професійної позиції, виховуванням уміння спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання [1, с. 3-4]. Вихідним концептуальним положенням при розробці курсу для дослідників стало розуміння педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості вчителя, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності. Поняття «навчання у педагогічному навчальному закладі» означає, стверджують науковці, не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами [1, с. 4]. Студенти знайомляться з теоретичними положеннями дисципліни: «Сутність педагогічної діяльності вчителя» (суспільна значущість професії вчителя, його функції; поняття педагогічної діяльності, її структура; професійно-педагогічна діяльність як мета-діяльність; розповідь учителя як модель педагогічної діяльності), «Педагогічна майстерність і особистість учителя» (поняття педагогічної майстерності; елементи педагогічної майстерності; педагогічна ситуація і педагогічна задача; самовиховання вчителя), «Педагогічна техніка вчителя» (поняття педагогічної

техніки; внутрішня техніка вчителя; зовнішня техніка вчителя), «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці» (мовлення і комунікативна поведінка вчителя; функції мовлення вчителя у взаємодії з учнями; умови ефективності професійного мовлення вчителя; шляхи вдосконалення мовлення майбутнього вчителя), «Педагогічна майстерність як мистецька дія в театрі» (особливості образного мислення; образ у мистецтві театру; театральне мистецтво у вимірах педагогіки; театральне мистецтво у вимірах психології; театральне мистецтво у вимірах естетики), «Спільне і відмінне в театральному і педагогічному мистецтві» (педагогічна й акторська дія; педагогічна сумісність і педагогічне сприймання; урок – театр одного актора).

На лабораторно-практичних заняттях («Розповідь учителя як фрагмент педагогічної діяльності», «Майстерність педагогічного спілкування», «Комунікативність учителя», «Увага та уява вчителя у спілкуванні», «Вибір учителем стратегії взаємодії» та ін.) студенти розглядають педагогічну майстерність як вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [1, с. 5]. Цікаво проходять заняття з підготовки, подачі та обговорення фрагментів уроків, фрагментів розповіді, з розв'язання педагогічних ситуацій, зокрема:

1. Іде урок української літератури в старших класах. Школярі разом з учителем аналізують систему образів твору І.С.Нечуй-Левицького "Кайдашева сім'я". На уроці панує атмосфера взаємовідвертості, щирості, взаєморозуміння. Діти працюють активно, дружно, та ось черга дійшла до образу Кайдашихи. Вчителька, щоб допомогти дітям краще зрозуміти характер героїні, її погляди, зачитує цитату, що характеризує її зовнішній вигляд і, безпосередньо, соціальне становище. Діти дізнаються про те, якими старими, обідраними до такої міри, що майже не видно, якого кольору були чоботи Кайдашихи. Темп, міміка, інтонація вчителя допомагають школярам проникнутись відповідним настроєм. Та раптом лунають слова: " А! Це такі чоботи, як у нашої вчительки хімії Людмили Петрівни! " Клас зайшовся сміхом. Що повинен робити вчитель?

2. Іде урок читання в 2 класі. В класі тиша. Вчителька стоїть біля першої парти і читає оповідання. Учні уважно слухають. Раптом Вова вирішив підкріпитися: він дістав велике червоне яблуко (а була зима), демонстративно витерши його об рукав, хотів відкусити, але Валентина Іванівна стояла поруч, швидко забрала яблуко і поклала до ящика в стіл і продовжила урок. Діти майже нічого не помітили, бо уважно слідували за текстом підручника. Вова розсердився, але... дістав друге яблуко, яке теж блискавично опинилося в ящику стола. До кінця уроків Валентина Іванівна не згадала про яблука і не повернула Вові. Після вихідних Вова приніс для вчительки від своєї бабусі торбинку таких яблук...

3. На уроці української мови восьмикласники пишуть диктант. Лише Олег, який сидів за останньою партою, як і на попередніх уроках, відкривши художню книгу, підперши голову руками ще й, щоб не заважала вчителька, вказівними

пальцями закрив вуха. Алла Іванівна поклала перед учнем чистий зошит і ручку для роботи, але він не звертав на це уваги. Повільно проходячи між рядами парт, читаючи текст, вчителька взяла книгу з парти. Він, не чекаючи цього, встиг лише зі злістю тихо прошипіти: "Крися!". Почувши це, в тон йому вчителька, яка працювала перший рік після закінчення вузу, неголосно, але різко відповіла: "Пацюк!" Учні писали диктант, кожен був зосереджений над своєю роботою, та ще й вчителька трохи збільшила темп читання, щоб не дати учням змоги говорити, якщо хтось і чув сказане Олегом.

4. Із своїм 8 класом ви повертаєтесь з кінотеатру до школи і помітили, як Олег, проходячи повз кіоск, де продавалися цитрусові, навмисне зачепив ногою столик, і фрукти посипалися додолу. Усі хлопчики кинулися допомагати продавцеві, збираючи більшу частину мандаринів до своїх кишень.

5. Зайшовши до класу, вчителька чує, як учні, що її не помітили, з захопленням обговорюють якусь подію, використовуючи цілий потік нецензурних слів.

Технологія розв'язання педагогічних ситуацій полягає в тому, що педагог виявляє повагу до протилежної сторони, надаючи право на незгоду і стимулюючи до пошуку аргументів, виправданих доказів. Педагог повинен глибоко проаналізувати ситуацію, що склалася, виявити причини конфлікту, щоб безпомилково його розв'язати, доречно застосувати прийоми: гумор, компліменти, пораду, вказівки, товариський осуд. «Педагогічна майстерність полягає і в постановці голосу вихователя, і в умінні керувати своїм обличчям» [2, с. 23]. Педагог – людина справедлива – завжди відчуває потребу та вміє знаходити виходи із екстремальних, емоційно забарвлених ситуацій, впевнено контролює, а при потребі і змінює їх. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вихователь її не помічає чи ігнорує. Педагогічною задачею стає ситуація в умовах цілеспрямованої педагогічної діяльності. Педагогічна задача – це виявлені суперечності в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах. Розв'язання її – основна клітина педагогічної майстерності вчителя. Задача може мати кілька розв'язків, позитивний ефект яких буде залежати від установок, знань, його здібностей та умінь.

Таким чином, студенти переконуються, що «добре сказане дітям ділове, міцне слово, має велике значення, і, можливо, у нас так багато ще помилок в організаційних формах саме тому, що ми ще й говорити часто з дітьми посправжньому не вміємо. А треба вміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчули вашу волю, вашу культуру, вашу особистість. Цього треба вчитися» [2, с. 22]...

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
2. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.; За ред. І.А. Зязюна. К., СПД Богданова А.М., 2008. 462 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФАРМАКОЛОГІЇ У МЕДИЧНИХ ЗВО

Удосконалення педагогічної майстерності при викладанні фармакології у медичних ЗВО є надзвичайно важливим аспектом підвищення якості медичної освіти та підготовки висококваліфікованих фахівців медичної галузі.

Серед навчальних предметів у вищій медичній освіті фармакологія відіграє вирішальну роль у формуванні клінічного мислення здобувача та майбутньої професійної діяльності лікаря будь-якої спеціальності. Фундаментальна фармакологічна підготовка майбутніх лікарів в умовах експотенційного розвитку фармацевтичної галузі потребує постійного вдосконалення й упровадження новітніх методів навчання (Bonman S.R. et al., 2021). Фармакологія, як одна з ключових наук у медичній галузі, вимагає не лише глибокого теоретичного знання, але й ефективних методів передачі цієї інформації студентам з урахуванням сучасних педагогічних підходів.

Основною формою подання інформації у медичних ЗВО України, зокрема й на кафедрі фармакології на початку ХХІ ст. залишалась лекція. Останнім часом відбулося удосконалення лекційних форм подання матеріалу за рахунок оснащення кафедри технічними засобами викладання (комп'ютери інтернет, активно використовуються проектори та інші технічні засоби навчання. Незважаючи на це, основним чинником у вдосконаленні подання лекційного матеріалу, як і раніше, залишається педагогічна майстерність, ерудованість і науковий хист лектора й викладачів медичних ЗВО.

Одним із основних напрямків удосконалення педагогічної майстерності є впровадження інтерактивних методів навчання, таких як проблемне навчання, кейс-стаді, конференції, диспути, ділові ігри, «круглі столи», симуляції та електронні ресурси. Вони сприяють активній участі студентів, розвитку критичного мислення та поглибленню практичних навичок у застосуванні фармакологічних знань у клінічній практиці.

У формі «круглого столу» можна провести заняття, в основу якого закладено кілька точок зору на одне і те ж питання, обговорення яких підводить до формування позицій та рішень, прийнятних для всіх учасників. Попередньо ЗВО дається завдання на самопідготовку за темою «круглого столу». Важливо, щоб кожен учасник за «круглим столом» висловив свою аргументовану думку з теми, що обговорюється. У кінці заняття підводиться підсумок і проголошується рекомендована версія вирішення поставлених на занятті питань.

Додатково, важливим аспектом є постійне професійне зростання викладачів через участь у тренінгах, науково-практичних конференціях та обмінах досвідом із колегами. Це дозволяє викладачам бути в курсі новітніх досягнень у галузі фармакології та педагогіки, а також підвищувати власну педагогічну майстерність і здатність зацікавлювати студентів.

У розрізі реалізації сучасних підходів до якості медичної освіти при впровадженні тенденцій розвитку фармакологічної підготовки майбутніх лікарів слід розглянути інтерактивні технології навчання в процесі викладання фармакології. Важливою тенденцією модернізації медичної освіти, зокрема при вивченні фармакології, є впровадження інформативно-комунікативних технологій (ІКТ) (Луценко О.А., 2022).

У процесі навчання медичні працівники повинні розвинути навички ефективного відбору, адаптації та технологічно грамотної обробки інформації відповідно до власних потреб та професійних завдань. Широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), без сумніву, сприятиме покращенню якості знань та забезпечить належну підготовку до складання ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок 1» та «Крок 2» [Луценко Р.В. та ін., 2020].

У сучасному освітньому процесі підготовки медичних фахівців широкого застосування набувають різноманітні інформаційно-комунікаційні технології (Гай Л.А. та ін., 2016). Їх використання охоплює широкий спектр програмного забезпечення та інтернет-ресурсів, спрямованих на забезпечення ефективного та якісного навчання. До ключових компонентів ІКТ, що використовуються в медичній освіті, належать інтернет-технології, тобто технології розробки, створення та підтримки різноманітних інформаційних ресурсів в Інтернеті, зокрема: веб-сайтів, блогів, форумів, чатів, електронних бібліотек та енциклопедій; мультимедійне програмне забезпечення, тобто навчальне програмне забезпечення загального призначення, що включає в себе текстові, графічні, аудіо- та відеоматеріали; офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, тобто програми для роботи з текстом, електронними таблицями, програми для обробки фото- та відеофайлів, а також спеціалізоване програмне забезпечення для медичних працівників; електронні підручники та навчальні посібники, тобто текстова та графічна інформація, представлена в електронному форматі, що забезпечує зручний доступ та можливість інтерактивного навчання. Окремо слід відзначити різні інтернет-платформи, які дозволяють вільно організовувати онлайн-навчання в реальному часі, зокрема відеоконференції, вебінари тощо. На думку багатьох фахівців, найбільш прийнятними та простими у використанні платформами для проведення навчального процесу є Zoom та Google Classroom. Ці платформи забезпечують широкий спектр функцій, необхідних для організації ефективного онлайн-навчання, зокрема можливість проведення відеоконференцій, обміну файлами, створення навчальних груп та організації опитувань. Використання ІКТ в медичній освіті сприяє підвищенню якості навчання, забезпечує доступ до актуальної інформації та дозволяє студентам ефективно готуватися до складання ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок 1» та «Крок 2» (Платова О.М. та ін., 2021).

У сучасних умовах швидкого розвитку технологій та зростання ролі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у медицині, навчальний процес у медичних вищих навчальних закладах потребує модернізації. Інтеграція ІКТ у навчальну, пізнавальну та виробничу діяльність є ключовим фактором для

підготовки конкурентоспроможних фахівців, які зможуть ефективно вирішувати різноманітні завдання у своїй майбутній професійній діяльності.

Таким чином, для ефективного викладання фармакології важливою педагогічною умовою сучасного викладача є вміння інтегрувати сучасні технології, такі як мультимедійні презентації, відео-лекції, комп'ютерні програми, інтернет відеоконтент та мобільні додатки, що роблять процес навчання більш сучасним, зручним та доступним. Це сприяє формуванню навичок самостійного опанування матеріалу в студентів.

Ще одним важливим аспектом є фокус на міждисциплінарний підхід, що дозволяє розглядати фармакологію у контексті суміжних галузей – клінічної медицини, біохімії, генетики та інших, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та підготовці до реальної медичної практики.

При вивченні фармакології, свою педагогічну майстерність викладач демонструє приділяючи увагу внутрішньопредметній інтеграції, формуванню внутрішньопредметних зв'язків між попередніми і наступними темами, змістовими модулями, модулями з дисципліни. Наведемо приклад: одним із видів лікарської діяльності є виписування рецепта на лікарський препарат. Вивчення фармакології розпочинається зі змістового модуля 1 «Лікарська рецептура», що охоплює 5 занять (10 годин). Засвоєні знання латинської термінології, структури рецепта дозволяє студентам краще опановувати практичними навичками виписування рецептів. Надалі завдання з рецептури студенти виконують самостійно при підготовці до кожного заняття з фармакології, ці навички контролює викладач під час практичних і підсумкових занять. Шляхом багаторазових повторень, тренінгу вміння виписувати рецепти стають автоматизованими. Саме в процесі вивчення фармакології студенти опановують навичками виписування рецептів, що необхідно для майбутньої професійної діяльності. Серед усіх видів медичної допомоги медикаментозне лікування становить 80-85 %. Тому важливим є не тільки глибоке засвоєння студентами базових знань, а й формування в них широкого фармакологічного світогляду і потреби в постійному оновленні цих знань (Рожнова Т. Є. та ін. 2022). Міжпредметну інтеграцію можна здійснювати шляхом читання міждисциплінарних лекцій, проведення інтегрованих практичних занять і семінарів, комплексних бесід, ділових ігор (Мілерян В.Є., 2004). Для успішного створення міждисциплінарних зв'язків викладачі нашої кафедри застосовують технології проблемного, особистісно-орієнтованого, інформаційного, інтерактивного навчання, комп'ютерні технології, тренінгові технології з використанням тестів, ситуаційних задач інтегрованого змісту.

Ураховуючи надзвичайну динамічність фармакологічної науки, ми постійно оновлюємо і вдосконалюємо методичні матеріали і методи контролю знань студентів.

Таким чином, удосконалення педагогічної майстерності викладачів фармакології є ключовим фактором у підвищенні якості медичної освіти. Це забезпечить формування компетентних лікарів, готових ефективно

застосовувати фармакологічні знання у своїй професійній діяльності та зосередитися на безпеці пацієнтів і сучасних медичних стандартах.

Список використаних джерел

1. Role of pharmaceutical sciences in future drug discovery / S. R. Bonam et al. *Future drug discovery*. 2021. № 3. P. 35–41.
2. Луценко О. Можливості викладання фармакології за допомогою активного застосування інформаційно-комунікативних технологій студентам медичного факультету Полтавського державного медичного університету. Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрів і студентів фізико-математичного факультету / ПНПУ імені В. Г. Короленка; редкол.: Т.М. Барболіна (голов. Ред.) та ін. Полтава : Астроя, 2022. С. 170–172.
3. Луценко Р. В., Рябушко М. М., Сидоренко А. Г., Чечотіна С. Ю., Луценко О. А. Аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту КРОК в Українській медичній стоматологічній академії студентами медичного факультету № 1. *Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2020. Т. 20, вип. 4 (72). С. 192–197.
4. Гай Л.А., Сухін Ю.В., Венгер В.Ф., Муксен С., Сердюк В.В. Сучасні методи викладання медичних дисциплін у вищій школі. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 15–18.
5. Платова О. М., Стоєва Т. В., Тіткова О. В. Дистанційне навчання при викладанні педіатричних дисциплін: виклики часу. *Медична освіта*. 2021. № 4. С. 52–56.
6. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять у медичних вузах: [метод. посібник] / В.Є. Мілерян. К.: НМУ, 2006. 80 с.
7. Рожнова Т. Є., Вадзюк С. Н., Наконечна С. С., Ратинська О. М. Інтерактивні методи навчання – шлях до підвищення ефективності освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти. *Медична освіта*. 2022. № 3. С. 51–59.

Маник Валерій Петрович

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА ДО РОБОТИ В УМОВАХ ДІЇ СТРЕС- ФАКТОРІВ

Сучасні умови професійної діяльності тренера характеризуються високим ступенем динамічності, конкуренції та психологічної напруги. Робота у спортивному середовищі передбачає постійний вплив стрес-факторів, зумовлених відповідальністю за результати команди чи спортсмена, необхідністю прийняття оперативних рішень в екстремальних ситуаціях, емоційною взаємодією з великою кількістю суб'єктів спортивного процесу (спортсмени, батьки, адміністрація, медіа тощо). Це вимагає від тренера не лише високого рівня фахової компетентності, але й стресостійкості, здатності до саморегуляції, емоційної стабільності та професійного самоконтролю (Сергієнко, 2003; Олійник, Войтенко, 2020).

У зв'язку з цим, актуальним стає завдання цілеспрямованої педагогічної підготовки майбутніх тренерів до діяльності в умовах дії стрес-факторів. На сьогодні спостерігається певний дисбаланс між професійно-практичною та психолого-педагогічною складовою підготовки, що знижує ефективність адаптації молодих фахівців до реальних умов роботи в спортивній сфері.

Потребує осмислення система форм, методів і засобів навчання, які дозволяють сформувати в майбутніх тренерів не лише фахові вміння, а й навички протистояння професійним викликам, збереження психологічної рівноваги, прийняття виважених рішень у складних ситуаціях.

Вивчення педагогічних аспектів такої підготовки є важливим не лише в теоретичному, а й у прикладному контексті, оскільки має на меті підвищення ефективності тренерської діяльності, збереження професійного здоров'я фахівців та забезпечення стабільного розвитку спортсменів у гармонійному психоемоційному середовищі. Таким чином, окреслена тематика є надзвичайно актуальною в контексті реформування спортивної освіти, розвитку психологічної підтримки фахівців і забезпечення якості підготовки спортивного резерву (Сергієнко, 2003; Колосов, 2007).

Метою статті є обґрунтування педагогічних засад професійної підготовки майбутнього тренера до діяльності в умовах дії стрес-факторів, а також визначення ефективних освітніх форм, методів і засобів, спрямованих на формування психологічної готовності до стресових ситуацій у професійній сфері.

Сутність феномена стресу як психофізіологічного стану була вперше ґрунтовно описана Г. Сельє, який визначив його як неспецифічну реакцію організму на будь-яке пред'явлене йому завдання. У педагогічній та психологічній науці сьогодні поняття «стрес» розглядається не лише як реакція на подразник, а як складне явище, що включає когнітивну, емоційну, поведінкову й фізіологічну компоненти.

У спортивній діяльності стрес набуває професійного характеру, зумовленого великою відповідальністю, високими очікуваннями результатів, складністю управління груповою динамікою, а також необхідністю ухвалення рішень в умовах дефіциту часу. Відтак, стресостійкість тренера розглядається як його здатність зберігати професійну ефективність, емоційний контроль і психологічну стабільність у стресових умовах.

Поняття «психологічна готовність тренера до діяльності в умовах стресу» може бути трактоване як інтегральне утворення, що включає: когнітивну компоненту (знання про природу стресу, способи подолання); мотиваційну (внутрішня установка на діяльність попри труднощі); емоційну (уміння керувати емоціями, знижувати тривожність); операційну (володіння прийомами саморегуляції, тайм-менеджменту, психогігієни).

Тренерська діяльність належить до професій, що функціонують в умовах підвищеної психоемоційної напруги та постійного взаємодіяння з великою кількістю суб'єктів. Характер і складність завдань, які постають перед тренером, роблять цю діяльність особливо вразливою до дії стрес-факторів, що впливають як на ефективність професійної реалізації, так і на психологічне здоров'я самого фахівця.

Аналіз наукових джерел і практичних спостережень дозволяє виокремити основні групи стресогенних чинників у тренерській діяльності:

- організаційні чинники – перевантаженість обов’язками, нестабільний розклад, брак ресурсів, недосконалість умов праці, конфлікт між адміністративними вимогами та педагогічними завданнями;
- міжособистісні чинники – складності у комунікації з підопічними, батьками спортсменів, колегами, адміністрацією; конфлікти очікувань і відповідальності; труднощі в управлінні командною динамікою;
- емоційно-психологічні чинники – переживання щодо результатів виступів команди чи окремих спортсменів, страх невдачі, синдром професійного вигорання, виснаження від інтенсивної емоційної залученості.
- інформаційно-комунікативні чинники – інформаційне перевантаження, нестача чітких інструкцій або надмір контрольних вимог, тиск зі сторони медіа або громадськості, особливо у професійному спорті.
- соціальні чинники – суспільне ставлення до тренера як до носія результату, соціальна відповідальність за імідж команди, публічна оцінка діяльності, що часто буває односторонньою і суб’єктивною.

Специфіка дії цих чинників змінюється залежно від етапу професійного становлення тренера:

- на початковому етапі (студент-практикант, молодий спеціаліст) головним джерелом стресу виступає невизначеність власної ролі, низький рівень упевненості у професійних діях, страх помилки та публічного осуду. Також спостерігається високий рівень емоційного перенапруження через недостатність досвіду адаптації до непередбачуваних ситуацій;
- на етапі становлення (3–5 років роботи) стресогенними факторами стають професійне навантаження, відповідальність за спортивні результати, необхідність балансування між тренувальним процесом, адміністративною звітністю та особистим життям.
- на етапі професійної зрілості ключовими є фактори професійного вигорання, монотонність або рутинізація діяльності, конфлікти на рівні цінностей, втрата мотивації, надмірні очікування з боку керівництва, спортсменів або суспільства.

Таким чином, стресогенні чинники в тренерській діяльності мають багатофакторний характер і змінюються залежно від професійного досвіду, що потребує диференційованого педагогічного підходу до їх подолання. На цьому фоні особливо важливою стає побудова системи підготовки майбутніх тренерів, орієнтованої на розвиток психологічної витривалості, гнучкості та здатності до конструктивної взаємодії у складних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Колосов А. Б. Когнітивний ресурс підвищення стрес-стійкості кваліфікованих спортсменів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 232 с.
2. Олійник Н. А., Войтенко С. М. Психологічні особливості спортивної діяльності: Монографія. Вінниця: ВНАУ, 2020. 240 с.
3. Сергієнко Л. П. Психологія спорту: робоча навчальна програма та практикум : метод. рек. Миколаїв : Вид-во ПСІ КСУ, 2003. 158 с.

Мороз Юрій Миколайович
Мороз Іванна Юріївна

ЗНАЧИМІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА РЕКРЕАЦІЇ

Загальні закономірності покращення якості професійної підготовки у фізичному вихованні та рекреації визначають потреби сучасної освітньої практики, оскільки однією з вимог до освітнього середовища є оптимізація навчально-виховного процесу із застосуванням елементів інноваційних педагогічних технологій навчання. Однак, на сьогодні, більшість закладів освіти часто не готові до сприйняття та реалізації педагогічних нововведень через надмірну закритість, негнучкість організаційної структури, відсутність взаємодії у педагогічному середовищі, неспроможність реагувати на соціально-економічні зміни та виклики, неспроможність педагогічних працівників до постійного та ефективного оновлення змісту та методів навчання (Карасевич 2018). Тому виникла необхідність ґрунтовного аналізу основних особливостей освітньої системи підготовки фахівців, що дає можливість для проектування та впровадження конкретних педагогічних інновацій у навчальний процес, спрямованих на оптимізацію навчальної діяльності. Дана проблема вимагає комплексного підходу до розгляду сутності професійної діяльності педагога та структури професійних компонентів підготовки майбутніх фахівців у фізичному вихованні та рекреації.

Сучасне українське суспільство з його проблемними сторонами, насамперед у освітній сфері, потребує фахівців з фізичного виховання та рекреації інноваційного характеру, які прагнуть до поєднання в собі духовного та фізичного стану особистості, здатність до творчого підходу у вирішенні питань оздоровчого характеру, професіоналів, які володіють сучасними інноваційними технологіями рекреаційного, оздоровчого спрямування (Носко, Проніков 2018). Ґрунтовна підготовка майбутніх фахівців у сфері фізичного виховання та рекреації неможлива без усвідомлення ними основ педагогічної діяльності, що включає не лише набуття певних знань, умінь і навичок, а й розуміння важливості майбутньої педагогічної практики, тому формування педагогічного компоненту майбутнього фахівця повинно відбуватися на основі глибокого розуміння сутності педагогічної діяльності у даній сфері (Хлібкевич 2020). Фахівці-педагоги у сфері фізичного виховання та рекреації мають володіти знаннями теоретичних положень фізичної культури, основами рекреаційної діяльності, засадами практичної підготовленості, мати педагогічну досвідченість в організації навчального процесу. Разом з тим, педагогічну діяльність фахівця у сфері фізичного виховання та рекреації розглядається не лише як практична діяльність, а й включає в себе соціально-оздоровчу складову основу педагогічної діяльності, що являється засобом самореалізації педагога як особистості. Одне з

провідних місць в організації підготовки фахівця у сфері фізичного виховання та рекреації посідає обґрунтування змісту й структури його педагогічної діяльності, обсяг педагогічних функцій, які він виконує, рівень знань, умінь і навичок, які є необхідними для професійної педагогічної діяльності (Без'язичний 2016). Вивчення педагогічного компоненту змісту діяльності фахівця у сфері фізичного виховання, фізичної рекреації та сутності даного компоненту дозволяє визначити оптимальну структуру педагогічного процесу, виявити і класифікувати професійні вміння, здібності, та психологічні властивості особистості педагога, які набуваються у процесі освітньої діяльності, визначити особливості вирішення основних педагогічних завдань, і на цій основі розкрити специфіку професійних компетентностей фахівця фізичної культури та рекреації, його педагогічний компонент.

Структура педагогічного компоненту фахівця складається із сукупності професійних компетентностей. На сьогодні дослідники виділяють різноманітні компетентності педагога: акмеологічні, аутопсихологічні, валеологічні, гносеологічні, дидактичні, діагностичні, дослідницько-аналітичні, загальнопедагогічні, етнопедагогічні, естетичні, комунікативні, лідерські, науково-теоретичні, методологічні, методичні, морально-правові, організаційно-управлінські, оцінно-контрольні, прогностичні, професійно-етичні, професіографічні, психологічні, психофізіологічні, регламентно-нормативні, рефлексивні, самоідентичності, соціально-педагогічні, соціокультурні, спеціалізовано-предметні, технологічні тощо. Серед перелічених компетентностей є ті, які перебувають в ієрархічних зв'язках, а також відрізняються за своєю природою. Однією із проблем формування педагогічного компоненту є те, що більшість науковців підходять до даного питання не системно, а розглядають лише одну або декілька з перелічених компетентностей (Ячнюк 2017).

Таким чином, з впровадженням нової системи підготовки фахівців у сфері фізичного виховання та рекреації, яка спрямована не тільки на підвищення ефективності і якості навчально процесу, а й на формування педагогічного компоненту, змінюється вектор системи навчання, тобто технологія навчання є первинною відносно педагогічної системи. Проектування даної педагогічної системи пов'язане як з плануванням і впровадженням в освітню діяльність нової технології навчання, так і з подальшими конструктивними змінами в інших підсистемах педагогічного процесу.

Список використаних джерел

1. Без'язичний Б. І. Теоретичні і методичні засади формування етичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2016. 42 с.
2. Карасевич С. А. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-спортивної діяльності у закладах загальної середньої освіти : монографія. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. 204 с.
3. Носко М. О., Проніков О. К. Готовність майбутнього вчителя фізичної культури до профільного навчання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №151. Том 1. С. 3–7.

4. Хлібкевич С. Б. Сучасні тенденції підготовки вчителя фізичної культури в контексті компетентнісного підходу. *Проблеми та перспективи розвитку фізичного виховання, спорту і здоров'я людини : матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф.* (23–24 квітня 2020 р.). Полтава : Сімон, 2020. С. 89–93.

5. Ячнюк І. О. Теоретична підготовка майбутніх учителів фізичної культури, як один з компонентів професійного становлення. *Молодий вчений*. 2017. № 1. С. 316–319.

**Назаренко Світлана Миколаївна
Борисенко Володимир Васильович
Міщенко Артур Володимирович
Соловйова Наталія Веніамінівна
Денисенко Софія Валеріївна
Акімов Олег Євгенович
Закологда Олена Едуардівна
Костенко Віталій Олександрович**

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ПАТОФІЗІОЛОГІЇ В МЕДИЧНОМУ ЗВО: НОВІ ОРІЄНТИРИ ДЛЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Сучасна медична освіта переживає період докорінних змін, що зумовлені стрімким розвитком медичної науки, технологій та зростаючими вимогами до компетентності майбутніх лікарів. Традиційний, фрагментований підхід до викладання окремих дисциплін поступово поступається місцем інтегрованим моделям, що передбачають системне поєднання знань з різних галузей. У цьому контексті патофізіологія, як фундаментальна медична наука, що вивчає механізми розвитку захворювань, відіграє ключову роль у формуванні клінічного мислення здобувача освіти. Проте ефективність її викладання значною мірою залежить від здатності педагога до міждисциплінарної інтеграції, яка стає не просто бажаним, а необхідним орієнтиром професійного розвитку (1). Розуміння сутності міждисциплінарної інтеграції у викладанні патофізіології, обґрунтування її важливості та визначення нових орієнтирів для сучасного педагога медичного закладу вищої освіти є невідомою частиною професійного зростання.

Мета. Розглянути сутність, методологію та значення міждисциплінарної інтеграції у вищій медичній освіті на прикладі патофізіології як базової інтегративної доклінічної дисципліни.

Обговорення. Медицина за своєю суттю є інтегративною і творчою діяльністю, де розуміння одного процесу неможливе без усвідомлення його зв'язків з іншими. Міждисциплінарна інтеграція у вищій медичній освіті передбачає систематичне поєднання знань, навичок та компетенцій з різних академічних дисциплін з метою формування цілісного, системного погляду на проблему здоров'я та хвороби. Це не просто сума окремих знань, а їхня синергія, що дозволяє здобувачу освіти бачити картину в цілому, а не лише її фрагменти.

Інтеграція сприяє глибокому розумінню здобувачами освіти взаємозв'язків між морфологічними змінами, функціональними порушеннями та клінічними проявами захворювань (2).

У контексті патофізіології міждисциплінарна інтеграція є особливо важливою. Патофізіологія є містком між фундаментальними (анатомія, гістологія, нормальна фізіологія, біохімія, мікробіологія, фармакологія) та клінічними дисциплінами (внутрішня медицина, хірургія, педіатрія, психіатрія тощо). Розуміння механізмів розвитку захворювання вимагає знань про нормальну структуру та функцію організму, біохімічні процеси, вплив мікроорганізмів та лікарських засобів. Без цього зв'язку патофізіологія ризикує стати абстрактною та відірваною від реальної клінічної практики.

Кафедра патофізіології реалізує в своїй педагогічній діяльності унікальну можливість виступати як центральний осередок міждисциплінарної інтеграції. Саме тут формується у здобувачів освіти перехід від розуміння нормальних процесів до вивчення їх порушень. Наприклад, вивчаючи патофізіологію запалення, здобувачі освіти поєднують знання з імунології (клітинні та гуморальні компоненти імунітету), біохімії (медіатори запалення), мікробіології (етіологія інфекційних запалень) та фармакології (механізми дії протизапальних препаратів). Цей комплексний підхід дозволяє сформувати не просто сукупність знань, а інтегровані компетенції, необхідні для діагностики, лікування та профілактики захворювань.

Патофізіологія є невід'ємною основою для формування клінічного мислення, оскільки вона пояснює чому виникають ті чи інші симптоми та синдроми. Таким чином, викладач патофізіології виступає не лише як ретранслятор знань, а і як координатор, який допомагає здобувачам освіти об'єднувати інформацію з різних джерел у єдину, послідовну, логічну систему знань.

Ефективна реалізація міждисциплінарної інтеграції вимагає від сучасного педагога кафедри патофізіології відповідно і нових орієнтирів у його професійному розвитку. Це виходить далеко за рамки традиційної методичної підготовки та потребує від викладача:

- поглибленого знання суміжних дисциплін та клінічної практики;
- володіння інтерактивними та інноваційними методиками викладання;
- здатності до розробки інтегрованих навчальних програм та матеріалів;
- формування "мостиків" між теорією та практикою;
- розвитку комунікативних навичок та навичок командної роботи.

Викладач патофізіології повинен не лише досконало знати свій предмет, а й володіти достатніми знаннями з нормальної фізіології, біохімії, фармакології, мікробіології, а також мати уявлення про клінічний перебіг захворювань. Це дозволить йому встановлювати адекватні міждисциплінарні зв'язки та ілюструвати патофізіологічні процеси реальними клінічними прикладами.

Постійне оновлення знань у суміжних галузях та ознайомлення з актуальними клінічними рекомендаціями є критично важливим. Для ефективної інтеграції знань необхідно відходити від лекційно-репродуктивного підходу. Використання кейс-методу, проблемно-орієнтованого навчання (PBL), симуляційних технологій, віртуальних лабораторій та рольових ігор дозволяє здобувачам освіти активно застосовувати знання з різних дисциплін для вирішення реальних медичних задач. Активні методи навчання сприяють формуванню міждисциплінарних зв'язків та розвитку клінічного мислення здобувачів освіти. Викладач повинен бути готовим до розробки та впровадження таких методик. Сучасний педагог має брати активну участь у розробці та адаптації навчальних програм, які передбачають наскрізне вивчення певних тем з урахуванням міждисциплінарних зв'язків. Це включає створення інтегрованих навчальних посібників, завдань, тестів, що вимагають застосування знань з різних дисциплін (3). Взаємодія з колегами інших кафедр стає невід'ємною частиною цієї роботи. Одним із ключових завдань міждисциплінарної інтеграції є подолання розриву між теоретичними знаннями та їх застосуванням у клінічній практиці. Викладач патофізіології має орієнтувати здобувачів освіти на практичну значущість вивченого матеріалу, що може бути досягнуто шляхом аналізу клінічних випадків, розбору результатів лабораторних та інструментальних досліджень, акцентування уваги на патофізіологічних обґрунтуваннях методів діагностики, лікування та реабілітації. Саме практична спрямованість навчання стимулює здобувачів освіти до інтеграції знань (4). Міждисциплінарна інтеграція вимагає від педагога не лише індивідуального професійного зростання, а й здатності ефективно взаємодіяти з колегами з інших кафедр. Спільна розробка навчальних планів, проведення бінарних занять, обмін досвідом та участь у науково-практичних конференціях є важливими аспектами цього процесу. У свою чергу, навчання студентів роботі в команді, вирішенню комплексних задач, що вимагають спільних зусиль, готує їх до реалій сучасної медицини. Ефективна міждисциплінарна взаємодія є показником зрілості педагогічного колективу та ключем до успішного навчання.

Впровадження міждисциплінарної інтеграції несе з собою певні виклики. Серед них – необхідність перегляду традиційних навчальних планів з дисципліни, забезпечення достатньої кваліфікації викладачів у суміжних галузях, а також створення сприятливого інтегративного середовища для міжкафедральної співпраці. Це вимагає значних зусиль з боку адміністрації ЗВО, яка повинна сприяти розробці інтегрованих освітніх програм, організації семінарів та тренінгів для викладачів, а також заохочувати їх до постійного професійного розвитку та зростання (5).

Незважаючи на виклики, перспективи міждисциплінарної інтеграції є надзвичайно привабливими. Вона дозволяє готувати не просто фахівців з певним набором знань, а компетентних, гнучких лікарів, здатних до критичного мислення, самостійного навчання та ефективного вирішення складних клінічних задач. Такі лікарі будуть краще адаптовані до викликів сучасної медицини та

зможуть надавати якісну медичну допомогу, ґрунтуючись на глибокому всебічному розумінні природи захворювань.

Висновок. Міждисциплінарна інтеграція у викладанні патофізіології є одним із ключових напрямків розвитку сучасної медичної освіти. Вона дозволяє формувати у здобувачів освіти цілісне розуміння патологічних процесів, розвивати клінічне мислення та готувати їх до ефективної практичної діяльності. Для успішної реалізації цього підходу сучасний викладач кафедри патофізіології має постійно розширювати свої знання у суміжних дисциплінах, опановувати інноваційні методики викладання, активно брати участь у розробці інтегрованих навчальних програм та продуктивно взаємодіяти з колегами. Лише таким чином кафедра патофізіології зможе повною мірою реалізувати свій інтегративний потенціал, а її викладачі стануть справжніми орієнтирами професійного розвитку для майбутніх поколінь лікарів.

Список використаних джерел

1. Ждан В. М. Сучасні інноваційні технології в підготовці сімейного лікаря / В. М. Ждан, М. Ю. Бабаніна, Є. М. Кітура, Ю. О. Іщейкіна, О. А. Кир'ян // Матеріали науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні проблеми вивчення медико-екологічних аспектів здоров'я людини Полтава», м. Полтава, 11–12 жовтня 2022 р. Полтава, 2022. С. 33-35.
2. Мельник, В.Д.. Практична спрямованість навчання як фактор інтеграції знань у медичній освіті. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2021, 25 (1), 45-50.
3. Белан О. В. Види, засоби, форми й методи педагогічного контролю у вищій школі / О. В. Белан, О. А. Борзих, А. В. Лавренко [та ін.] // Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи: зб. статей VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 24–25 листопада 2022 р. Полтава, 2022. С. 18-20.
4. Ждан В. М. Цифровий розрив у системі медичної освіти / В. М. Ждан, М. Ю. Бабаніна, Г. В. Волченко, О. А. Кир'ян, Є. М. Кітура, М. В. Ткаченко, І. В. Іваницький // Медична освіта за новими стандартами: виклики та інтеграція в міжнародний освітній простір : матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 30 березня 2023 р. Полтава, 2023. С. 66-68.
5. Аветіков Д. С. Дистанційне навчання як нова технологія практичної підготовки і контролю якості освіти у вищих медичних навчальних закладах / Д. С. Аветіков, І. В. Яценко, К. П. Локес, С. О. Ставицький // Актуальні питання контролю якості освіти у вищих медичних навчальних закладах: матеріали наук.- практ. конф. з міжнар. участю. Полтава, 2018. С. 8-10.

Нестуля Олексій Олексійович
Нестуля Світлана Іванівна

ДИДАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти України, зумовленої інтеграційними процесами в європейський освітній простір, цифровізацією, реформуванням змісту та форм навчання, проблема професійного розвитку викладача вищої школи набуває особливої ваги.

Основним вектором таких змін є переорієнтація навчального процесу на *ресурсно-орієнтований підхід*, що вимагає від викладача не лише глибоких фахових знань, але й здатності до постійного самовдосконалення, рефлексії, педагогічної творчості та адаптації до новітніх дидактичних стратегій (Кононець, 2025).

Дидактика професійного розвитку розглядається як міждисциплінарна галузь, що охоплює методологічні засади формування педагогічної майстерності, розвиток інноваційної культури, формування здатності до проектування та реалізації ефективних освітніх технологій. З огляду на це, осмислення дидактичного аспекту професійного розвитку викладача є ключовим для забезпечення якості вищої освіти, формування конкурентоспроможного фахівця та розвитку науково-освітнього середовища.

Крім того, зростає суспільний запит на педагогів нової формації, які володіють навичками фасилітації, академічного лідерства, критичного мислення та цифрової компетентності. Це обумовлює потребу в цілісному дидактичному підході до організації безперервного професійного розвитку викладача як системного, планованого та науково обґрунтованого процесу.

Визначимо 4 ключові напрями професійного розвитку викладача вищої школи (рис. 1):



Рис. 1. Ключові напрями професійного розвитку викладача вищої школи

1. *Підвищення кваліфікації (формальна освіта)* передбачає систематичне здобуття нових знань, умінь і компетентностей через участь у курсах, тренінгах, сертифікованих програмах, зокрема за програмами підвищення кваліфікації, що акредитовані відповідними установами. Мета: удосконалення педагогічної, фахової, методичної, цифрової та дослідницької компетентностей.

Приклади: проходження курсів EdEra, Prometheus тощо; участь у програмах Erasmus+, Coursera; стажування у вітчизняних чи закордонних ЗВО.

2. *Самоосвіта (неформальне та інформальне навчання)* зорієнтовує на ініціативну діяльність викладача, спрямовану на самостійне набуття нових знань, розширення світогляду, освоєння нових методик. Мета: підтримання професійної мобільності, гнучкості мислення, адаптація до інновацій.

Приклади: самостійне опрацювання фахової літератури, наукових статей; перегляд лекцій провідних університетів світу; участь у професійних онлайн-спільнотах, блогах тощо.

3. *Педагогічне менторство та наставництво* передбачає взаємодію між досвідченими викладачами та молодими педагогами для передачі досвіду, формування професійної ідентичності та розвитку індивідуального стилю викладання. Мета: розвиток фахових компетентностей, професійної культури, педагогічної майстерності, лідерських навичок, цінностей та етичних норм викладача вищої школи (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

Приклади: програми адаптації молодих викладачів; участь у менторських клубах при кафедрах; співкерівництво освітніми проєктами або дослідженнями тощо.

4. *Участь у професійних та наукових спільнотах* передбачає активне включення у фахове середовище через конференції, семінари, форуми, педагогічні майстерні, роботу у наукових товариствах. Мета: розширення академічних зв'язків, обмін досвідом, популяризація власних наукових і педагогічних здобутків, вдосконалення навичок професійної взаємодії (Жданова-Неділько, Кононець, Ткаченко, 2025).

Приклади: виступи на конференціях; участь у проєктах колективного дослідження; публікація у фахових журналах; робота в органах самоврядування чи акредитаційних комісіях та ін.

Отже, вивчення дидактики професійного розвитку викладача вищої школи є актуальним з точки зору теоретичного обґрунтування педагогічних засад сучасної освіти, а також з огляду на практичну необхідність формування ефективних моделей підвищення кваліфікації, педагогічного супроводу та освітнього менторства у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Жданова-Неділько О.Г., Кононець Н.В., Ткаченко А.В., Мороз Ю.М. Дидактичні умови підготовки вчителя до професійної взаємодії. *«Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал.* 2025. № 1(41). С. 600-611.

2. Кононець Н.В. Ресурсно-орієнтований підхід до професійного розвитку освітніх менеджерів у контексті адаптації до змін. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму* (07–08 лютого 2025 року, Київ, Харків, Полтава– Україна, Spokane, Тампа – USA) / за заг. ред. Г.В. Єльнікової; ред. кол.: О.Л. Ануфрієва, В.М. Гладкова, Г.Ю. Кравченко, З.В. Рябова; упоряд. І.С. Лапшина. Київ: Юстон, 2025. С. 279-281.

3. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононец Н.В. Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2021. 591 с.

**Огуй Світлана Володимирівна
Плахота Анастасія Романівна**

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРИКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

В умовах трансформації освіти та зростання ролі сфери обслуговування в економіці зростають вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів. Особливої ваги набуває здатність викладача виступати не лише носієм знань, а й прикладом професійної поведінки, етичних норм і культури взаємодії. Одним із визначальних чинників виховання професійної особистості є педагогічний приклад.

Педагогічний приклад — це непрямий засіб виховання, заснований на спостереженні, наслідуванні та моделюванні поведінки викладача.

Як зазначав К.Д. Ушинський, “виховувати може тільки той, хто сам вихований” В.О. Сухомлинський вважав приклад особистості серцевиною виховного процесу. Сучасні дослідники також наголошують на значенні педагогічної автентичності, щирості, моральної цілісності викладача (Ковальчук І.Ф. [3], Васильєва М.В. [1] Зязюн І.А [2]).

Майбутні викладачі сфери обслуговування потребують не лише теоретичної підготовки, а й формування особистісних рис — толерантності, емоційного інтелекту, культури мовлення, зовнішньої привабливості, впевненості. Ці якості формуються переважно через наслідування, особисте спілкування з викладачами, які виступають прикладом. Особливо це актуально у підготовці викладачів сфери обслуговування, де емоційна інтелігентність, комунікативна культура та здатність бути прикладом є основою ефективного професійного впливу. [2]

Формування педагогічного прикладу відбувається через:

- **Особисту позицію викладача**, його ставлення до предмета, до студентів і до викладацької професії загалом.
- **Професійне самовираження** — стиль викладання, доброзичливість, гнучкість у підходах, вміння надихати.
- **Виховні ситуації** — коли викладач у процесі навчання демонструє моделі поведінки в реальних чи змодельованих професійних ситуаціях.
- **Педагогічну рефлексію** — коли студенти мають змогу осмислити приклад викладача, обговорити його, співвіднести з власними уявленнями про професію.
- **Створення ситуацій професійного моделювання** — тренінги, рольові ігри, стажування з участю викладача як наставника.

Створення ситуації успіху. Студент під час демонстраційного обслуговування допустив помилку в етикеті сервірування. Викладач не зупиняє процес, а після завершення тактовно підкреслює вдалі дії студента й лише потім звертає увагу на неточність. Таке ставлення формує у студента впевненість і готовність до самовдосконалення, що є прикладом педагогічного такту та підтримки.

Індивідуалізація навчання. У групі є студенти з різним рівнем комунікативної компетентності. Викладач адаптує завдання: сильніші студенти отримують ролі менеджерів, а менш досвідчені — ролі клієнтів або асистентів. Таким чином, кожен залучений у процес, отримує можливість вчитися на власному рівні та не втрачає мотивації.

Професійне моделювання. Викладач демонструє, як слід спілкуватися з відвідувачем у кризовій ситуації (наприклад, скарга на обслуговування). Він відіграє роль консультанта, дотримуючись спокою, використовуючи ввічливу лексику, мову тіла та управління емоціями. Студенти після цього виконують аналогічну вправу, намагаючись відтворити модель поведінки викладача.

Майстерність живого слова. Під час лекції викладач використовує яскраві приклади з особистого досвіду, цитати видатних діячів сфери сервісу, емоційно забарвлену мову. Це дозволяє утримувати увагу аудиторії, мотивувати до роздумів і викликати інтерес до дисципліни.

Педагогічне наставництво. Викладач супроводжує студентів під час проходження виробничої практики в готельному або ресторанному бізнесі, не лише контролюючи виконання завдань, а й особисто демонструючи професійні дії на робочому місці: як зустрічати клієнта, вирішувати конфлікти, контролювати якість послуг. Це створює умови для формування у студентів реальних педагогічно-професійних навичок.

Позитивне ставлення до кожного студента. Незважаючи на дисциплінарні порушення з боку окремих студентів, викладач не вдається до образ чи приниження, а проводить індивідуальні бесіди, шукаючи причини поведінки. Він зберігає повагу до особистості, стимулюючи студента змінюватися через діалог, а не покарання.

Формування професійного середовища. Викладач ініціює створення студентського клубу «Школа сервісу», де старшокурсники передають навички молодшим студентам, організовують практичні заняття, тренінги, конкурси. Таким чином викладач виступає не лише як педагог, а як лідер професійної спільноти.

При проведенні практичних занять з дисципліни «Готельна справа» викладач впроваджує принцип «викладач як консультант»: на кожному занятті моделює разом з студентами реальну ситуацію з обслуговування гостей готелю. Студенти, спостерігаючи за стилем обслуговування, поступово переймають модель у власних тренінгових виступах.

При проведенні занять з дисципліни «Виробниче навчання готельно – ресторанної справи» викладач разом із студентами організовує заняття у формі

рольової гри, під час яких студенти обслуговують гостей закладу, а викладач бере участь у всіх етапах підготовки, демонструючи відповідальність, планування та етикет ділового спілкування.

Серед викликів, що стоять перед сучасною педагогікою у сфері обслуговування, є стандартизація освіти, зниження ролі живого спілкування через цифровізацію, втрата інтересу до педагогічної етики. У таких умовах саме приклад викладача стає одним із небагатьох ефективних способів формування глибокої професійної ідентичності студентів.

Педагогічний приклад є одним із ключових чинників ефективної підготовки майбутніх викладачів сфери обслуговування. Він справляє глибокий вплив на формування їхньої професійної ідентичності, системи цінностей та культури поведінки. За умови цілеспрямованого застосування педагогічного прикладу можна досягти не лише засвоєння знань, а й виховання особистостей, здатних бути взірцем для своїх майбутніх учнів.

Список використаних джерел

1. Васильєва М.В. Педагогіка прикладу як ефективний інструмент виховання. *Педагогічні науки*. 2020. № 2(94). С. 34–38.
2. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. К.: Вища школа, 2000. 278с.
3. Ковальчук І.Ф. Формування професійної культури майбутніх викладачів засобами педагогічного впливу. *Вісник ЖДУ*. 2019. №4. С. 82–86.
4. Назаренко Т.М. Педагогічна майстерність викладача у професійній підготовці студентів коледжу. *Освітній простір України*. 2021. – № 1(29). С. 45–50.

**Омельчак Еліна Юріївна
В'юшкова Тамара Іванівна
Варванський Павло Андрійович
Шапоренко Лариса Володимирівна**

ЗАСТОСУВАННЯ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХОВИХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ І5 МЕДСЕСТРИНСТВО

Особливого значення набуває медична практика у галузі охорони здоров'я, оскільки ціною помилки є людське здоров'я та життя. Починаючи з перших курсів, здобувачі знайомляться з клінічними профільними дисциплінами, під час яких опановують техніку догляду за хворими та основні методики медичних маніпуляцій, вивчають основи медсестринства, а в подальшому – техніку домедичної та медичної допомоги. Під час засвоєння більшості практичних навичок у змішаному форматі та переважно у дистанційному режимі (у зв'язку з прифронтовим розташуванням міста Запоріжжя), наші студенти потребують впровадження в освітній процес інноваційних методик, що максимально наближені до реальної клінічної ситуації, бо стикаються з ризиком ускладнень стану здоров'я пацієнта під час маніпуляцій. Симуляційне навчання, в основі якого лежать технології, що допомагають моделювати певні ситуації-сценарії,

які, зазвичай, проходять медичні фахівці під час виконання своїх професійних обов'язків.

Симуляційне навчання - сучасна технологія набуття загальних та спеціальних профільних компетенцій здобувачами освіти, заснована на реалістичному моделюванні та імітації клінічної ситуації з використанням сучасного цифрового навчального обладнання.

Впровадження симуляційного навчання сприяє підвищенню безпеки та професіоналізму медичних послуг. Наша місія підвищити інтерес до опанування спеціальностей та в майбутньому зменшити дефіцит висококваліфікованих фахових молодших бакалаврів у галузі охорони здоров'я України.

Практикуючі фельдшери (парамедики), сестри медичні, акушери мають змогу покращити свої навички з використанням високотехнологічних манекенів та симуляційних сценаріїв.

Наша мета як медичного закладу фахової передвищої освіти – забезпечення усіх учасників освітнього процесу безпечним середовищем роботи та поліпшення якості освіти як на додипломному, так і на післядипломному рівнях із впровадженням програм віртуального моделювання та гейміфікації в симуляційному навчанні.

Використання стандартизованого пацієнта як одного з методів навчання та підвищення кваліфікації лікарів і медичних сестер розпочалося ще у 1963 році в Університеті Південної Кароліни, США. Там вперше для опанування навичок збору анамнезу та попередньої діагностики захворювань використовували акторів, а не справжніх хворих. З того часу інструментарій симуляційного навчання значно збагатився, дозволивши учасникам освітнього процесу обирати найбільш ефективні методи та форми відпрацювання практичних навичок, не піддаючи загрозі професійної помилки життя і здоров'я пацієнтів.

2009 року Світовий альянс за безпеку пацієнтів за підтримки ВООЗ опублікував Керівництво для медичних освітніх закладів щодо забезпечення безпеки пацієнтів. У цьому документі йдеться про необхідність створення безпечного освітнього середовища для набуття клінічних навичок за допомогою симуляції процесу надання медичної допомоги з відпрацюванням технік, не лякаючись допустити помилку, але й, водночас, відчувати міру своєї відповідальності за результат надання медичної послуги (4).

Світовим лідером в області симуляційного навчання у медсестринстві визнано Міжнародну асоціацію медсестер із клінічного моделювання та навчання (The International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INACSL)), яке було створене з метою підвищення безпеки пацієнтів за допомогою втілення у практику передового досвіду в області моделювання у медицині та розробки новітніх симуляційних технологій. На підставі настанов Асоціації, проведення симуляційного заняття передбачає певну послідовність, а саме, на першому етапі рекомендується перевірка рівня вхідних знань, інструктаж та визначення мети заняття, після чого вивчаються та відпрацьовуються практичні навички з обов'язковим наступним обговоренням виконання

навчального завдання та набутого досвіду, де завершальним етапом є підведення підсумків та складання обов'язкового тестування (1). На даний час існує достатня база для успішного проведення симуляційних занять, а саме мультимедійні техніки (відеофільми, презентації, банки ситуаційних завдань тощо), механічні тренажери (фантоми, муляжі), віртуальні 3D тренажери з використанням комп'ютерних програм (анатомічний стіл Anatomage), мобільні застосунки 3D Anatomy, роботи-імітатори пацієнтів, а також навчальні ігри із пацієнтами-акторами (здобувачами), які грають роль пацієнта.

Робочою групою коледжу було проведено анкетування здобувачів освіти та викладачів щодо використання симуляційних методик під час вивчення освітньо-професійних програм Лікувальна, Сестринська та Акушерська справи (денна та вечірня форми навчання). Опитування показало, що 98,2% здобувачів і 100% викладачів вважають доцільним використання манекен-симуляторів під час навчання. На питання про використання симуляційних технологій, програм віртуальної реальності, мобільних 3D застосунків на базах виробничої та переддипломної практик (у закладах охорони здоров'я), 71,9% студентів їх використовували разом із своїми керівниками, а 28,1% здобувачів хотіли б отримати дозвіл на роботу безпосередньо з пацієнтами лікувально-профілактичних закладів. З опитування викладачів щодо сучасності манекенів дали нам інформацію, що все ж таки 35,1% педагогів хочуть осучаснити матеріально-технічну базу, запрошуючи до співпраці стейкхолдерів (2, 3).

В КЗ «ЗМФК» ЗОР реалізуються такі форми симуляційного навчання, як практичні заняття з дисциплін професійно-практичного циклу із здобувачами; тренінги з іншими учасниками освітнього процесу та майстер-класи з домедичної допомоги для цивільних; проведення засідань гуртків та досліджень для пошуково-дослідницької студентської конференції коледжу; проведення професійних змагань між студентами «Кращий за фахом» тощо.

На думку наших викладачів основними вимогами до успішного симуляційного навчання є: наявність штучно створеного імітованого середовища для навчання; можливість використання манекенів або статистів для повноти та реалістичності моделювання об'єкта в певній ситуації; відпрацювання конкретних практичних навичок з використанням сучасної апаратури без завдання шкоди здоров'ю людини; відпрацювання командної роботи в імітованій конкретній ситуації; наявність досвідчених викладачів (інструкторів/тренерів), які разом із здобувачами проводять волонтерську діяльність з навчання військовослужбовців та працівників служб з надзвичайних ситуацій з надання екстреної медичної та домедичної допомоги.

На базі Запорізького медичного фахового коледжу для проведення симуляційного навчання створені тренажерні кабінети, де проводиться навчання здобувачів, медичних фахівців та громадян без медичної освіти, які проводять наші досвідчені викладачі, маючи досвід практикуючих лікарів та

сертифікованих тренерів міжнародних тренінгових програм з екстреної медицини та медицини катастроф.

Отже, можна зробити підсумок вищезазначеного та підкреслити значні переваги симуляційного тренінгу під час підготовки фахових молодших бакалаврів спеціальності І5 Медсестринство: можливість проводити заняття інтерактивно, у командній взаємодії за допомогою гейміфікації симуляційного навчання; зниження стресу здобувачів під час перших самостійних маніпуляцій; чітке відпрацювання навичок під час надання домедичної та медичної допомоги, догляду за хворими при станах, що загрожують життю; розвиток професійних компетенцій; розвиває критичне і клінічне мислення для об'єктивної оцінки досягнутого рівня майстерності студентів та, звісно, сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу (5).

Список використаних джерел

1. Lioce L. Standards of best practice: Simulation standard IX: simulation design / L. Lioce, C. H. Meakim, M.K. Fey [at all.]. *Clinical simulation in nursing*. 2015. № 11(6). P. 309-315.
2. Flo J., Flaathen E.K, Fagerström L. Simulation as a learning method in nursing education – a case study of students' learning experiences during use of computer-driven patient simulators in preclinical studies. *Journal of nursing education and practice*. 2013. № 3(8). P.138-149.
3. Tosterud R. Nursing students' perceptions of high– and low-fidelity simulation used as learning methods / R. Tosterud, B. Hedelin, M. Louise Hall-Lord // *Nurse education in practice*. 2013. № 13(4). P. 262-270.
4. Оспанова Т.С. Роль симуляційного навчання у процесі підготовки бакалавра та магістра медицини за фахом «Медсестринство» / Т.С. Оспанова, Т.В. Бездітко, М.В. Панченко та ін. // Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів: матеріали навч.-метод. конф., присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ, Харків, 30 листопада 2016 р. / ХНМУ. Харків, 2016. С.121-124.
5. Боровик І., Левчик О. Нові виклики у викладанні загальної практики (сімейної медицини) – симуляційне навчання. *Медична академія*. 2021.

**Пасічніченко Анжела Василівна
Зімакова Лілія Василівна
Ковалевська Наталія Володимирівна
Карапузова Ірина Валеріївна**

ПСИХОЛОГІЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Сучасні трансформаційні процеси в освіті, соціальна багатовекторність запитів до особистості педагога, зокрема вихователя закладу дошкільної освіти, актуалізують потребу у формуванні не лише загально-педагогічних, але й особистісно-креативних компетентностей. Професійна діяльність вихователя вимагає високого рівня адаптивності, інноваційності мислення, гнучкості у прийнятті рішень та здатності до творчого самовираження в умовах постійних змін. Для ефективного здійснення освітнього процесу вихователь повинен володіти широким спектром фахових компетентностей, серед яких провідне

місце займає креативність. Її розвиток можливий лише за умов цілеспрямованого педагогічного впливу, особливо у межах викладання психологічних дисциплін, які створюють сприятливе підґрунтя для формування особистісно-творчих якостей майбутнього фахівця.

Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного визначення поняття «креативність». У вітчизняній та зарубіжній науці креативність розглядається як складне багатокомпонентне утворення. Так, у «Психологічній енциклопедії» креативність визначається як рівень творчої обдарованості, що проявляється в мисленні, спілкуванні та діяльності, є стійкою характеристикою особистості, яка не зводиться лише до інтелектуальних функцій (Психологічна енциклопедія, 2006).

На думку Е. Торренса, креативність – це здатність продукувати оригінальні ідеї та вирішувати проблеми нетрадиційними способами. Автор вважає, що вона охоплює процес виявлення прогалин в інформації, формулювання гіпотез, їх перевірку та модифікацію (Torrance, 1988). У свою чергу, В. Павленко підкреслює, що креативність – це загальна властивість особистості, що забезпечує інноваційну активність, здатність до створення нового у будь-якій сфері діяльності (Павленко, 2016). Отже, креативність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує інноваційну спрямованість та ефективність у різних сферах життєдіяльності, зокрема у професійній сфері вихователя.

У контексті професійної підготовки фахівців дошкільної освіти креативність виступає не лише як якість особистості, як когнітивна здатність до створення нових, оригінальних і соціально значущих ідей або продуктів, що супроводжується нестандартним підходом до розв'язання проблем, виходом за межі шаблонного мислення та досягненням нетривіальних результатів, що відображають індивідуальність суб'єкта, а як функціональний компонент, що забезпечує успішну реалізацію освітнього процесу (Пасічніченко, 2021). Вихователь має вміти самостійно проєктувати педагогічні ситуації, знаходити ефективні психолого-педагогічні рішення, організовувати діяльність дітей із урахуванням індивідуальних особливостей та творчого потенціалу.

Професійна діяльність вихователя передбачає постійну взаємодію з дитиною, що потребує емоційної гнучкості, здатності до імпровізації, відкритості до нового. Саме креативність забезпечує ефективне вирішення педагогічних завдань, які часто мають нестандартний характер. Як зазначає С. Дімітрова-Бурлаєнко, креативна компетентність є визначальною у професійному становленні педагога в умовах нової освітньої парадигми (Дімітрова-Бурлаєнко, 2017).

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО психологічні дисципліни виконують не лише функцію формування загальнопсихологічної обізнаності, але й відіграють ключову роль у розвитку особистісних якостей, зокрема креативності. Зміст освітньо-професійної програми спеціальності 012 «Дошкільна освіта» передбачає опанування таких

базових курсів, як дитяча психологія, психологія дитячої творчості, педагогічна психологія, які створюють передумови для комплексного, цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу студентів.

Зазначені дисципліни сприяють поглибленому розумінню закономірностей психічного розвитку дитини; усвідомленню важливості індивідуального підходу; формуванню емпатії, гнучкості мислення, емоційного інтелекту; розвитку вмінь приймати нестандартні, творчі рішення у педагогічній діяльності; стимулюванню здатності до інноваційного проєктування освітнього процесу.

Особливої важливості у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО набуває поєднання теоретичних знань із практико-орієнтованими формами навчання, що забезпечують активну участь студентів у моделюванні педагогічних ситуацій та виконанні творчих завдань. У межах вивчення психологічних дисциплін ефективним є впровадження інтерактивних та діяльнісних методів, спрямованих на розвиток креативного мислення. Зокрема, застосування психологічних тренінгів сприяє формуванню дивергентного мислення, емоційної гнучкості та здатності до саморефлексії, а також передбачає виконання вправ, що стимулюють уяву, інтуїцію та вміння знаходити альтернативні шляхи розв'язання проблем. Використання методу кейсів дозволяє студентам аналізувати як типові, так і нестандартні ситуації з професійної діяльності вихователя, формуючи аналітичне мислення та навички прийняття рішень, зокрема в умовах невизначеності. Ефективним інструментом розвитку творчості є також мозкові штурми, які активізують колективне мислення та сприяють пошуку інноваційних педагогічних рішень. Розробка творчих проєктів надає студентам можливість створювати авторські методики, ігри та вправи, а також формує навички проєктування та практичного впровадження власних ідей у професійну діяльність. Інтерактивне моделювання та рольові ігри дозволяють відпрацювати різноманітні моделі взаємодії «вихователь – дитина» в умовах, наближених до реальних, що сприяє розвитку імпровізаційних здібностей, адаптивності та комунікативної гнучкості. Окрему цінність у цьому контексті мають рефлексивні практики, які включають аналіз особистого педагогічного досвіду, самоспостереження. Такі підходи сприяють формуванню здатності до самооцінювання, самокорекції та постійного вдосконалення професійної діяльності.

Практика засвідчує, що впровадження зазначених форм і методів у процесі викладання психологічних дисциплін забезпечує помітне підвищення рівня сформованості креативності у студентів. Вони демонструють зростання рівня рефлексії, уяви, відкритості до нового досвіду, здатності працювати з альтернативними поглядами і приймати нестандартні рішення. Систематичне використання вказаних методик в освітньому процесі зумовлює не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й активне формування ключових професійних умінь, серед яких провідне місце займають: ініціативність і творчість у вирішенні педагогічних завдань; уміння бачити альтернативні

підходи до виховання та навчання; здатність працювати в умовах змін і невизначеності; рефлексивність і критичність мислення. Таким чином, психологічні дисципліни виступають своєрідною платформою для інтеграції знань і практики, розвитку професійної самосвідомості та становлення креативної особистості майбутнього вихователя.

Отже, креативність є однією з ключових професійних якостей сучасного вихователя закладу дошкільної освіти. Її формування становить необхідну умову для досягнення високого рівня професійної компетентності фахівця. Психологічна підготовка майбутніх вихователів ЗДО є ефективною платформою для розвитку креативності, особливо за умов практичної спрямованості навчального процесу. Впровадження інтерактивних методів, проблемно-орієнтованого навчання, а також креативних педагогічних технологій у викладанні психологічних дисциплін створює сприятливе середовище для розвитку творчого потенціалу студентів. Таким чином, психологічні дисципліни не лише збагачують професійну підготовку майбутніх вихователів ЗДО, а й забезпечують формування особистості, здатної до творчої самореалізації, інноваційної діяльності та ефективної взаємодії з дитиною.

Список використаних джерел

1. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 3–14.
2. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*. Житомир, 2016. Вип. 11. С.120–131.
3. Пасічніченко А.В. Формування креативності у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Полтава, 2021, Вип. 78. С.17-21.
4. Психологічна енциклопедія/ автор-упоряд. О. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
5. Torrance E. P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. *The Nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1988. P. 32-75.

Пащенко Олександр Володимирович
Пащенко Наталія Юріївна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ, ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації системи освіти особливої актуальності набуває проблема підвищення якості підготовки педагогічних кадрів. Педагогічна майстерність викладача визначає ефективність освітнього процесу, мотивацію здобувачів освіти, рівень засвоєння знань і формування професійних компетентностей. У зв'язку з цим розвиток педагогічної майстерності викладача закладу професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти є ключовою умовою успішної реалізації освітньої політики держави, спрямованої на формування конкурентоспроможного фахівця.

Метою даної статті є аналіз основних підходів до розвитку педагогічної майстерності викладача, визначення її структури та специфіки у різних типах закладів освіти.

Педагогічна майстерність — це інтегративна характеристика професійної діяльності викладача, що включає знання, уміння, навички, цінності та установки, які забезпечують ефективну реалізацію освітніх завдань. Вона формується на основі професійної компетентності, методичної підготовки, особистісних якостей педагога, його здатності до самоаналізу та постійного вдосконалення.

До ключових компонентів педагогічної майстерності відносять: професійну компетентність (глибоке знання предмета); методичну компетентність (володіння сучасними методами і технологіями навчання); психолого-педагогічну компетентність (знання вікових, індивідуальних та соціальних особливостей здобувачів освіти); комунікативну культуру (ефективна взаємодія з учасниками освітнього процесу); креативність та інноваційність (здатність до розробки й реалізації новаторських освітніх рішень); рефлексивність (здатність до аналізу та оцінки результатів власної діяльності).

У світлі реформування української освіти пріоритетним стає перехід від традиційного до інноваційного підходу в підготовці викладачів. Основними шляхами розвитку педагогічної майстерності є:

1. Формальні освітні практики:

- проходження курсів підвищення кваліфікації;
- участь у тренінгах, семінарах, конференціях;
- здобуття другої вищої освіти або ступеня магістра, доктора філософії

(PhD).

2. Неформальна освіта:

- самоосвіта через онлайн-платформи (Prometheus, EdEra, Coursera);
- читання фахової літератури, участь у професійних спільнотах;
- перегляд педагогічних подкастів, відео, майстер-класів.

3. Інноваційна діяльність:

- впровадження ІКТ у навчальний процес (Moodle, Google Workspace, Zoom, Kahoot);

- використання технологій змішаного, дистанційного, адаптивного навчання;

- застосування методів гейміфікації, проектного навчання, кейс-методів.

4. Професійна взаємодія:

- наставництво, тьюторинг, коучинг;
- співпраця з колегами, обмін досвідом;
- участь у педагогічних експериментах і дослідженнях.

У кожному типі освітнього закладу педагогічна майстерність реалізується з урахуванням професійної спрямованості та запитів ринку праці.

Професійна (професійно-технічна) освіта вимагає орієнтації на практичну підготовку, впровадження дуальної форми навчання, тісної співпраці з

виробничими підприємствами. Фахова передвища освіта поєднує академічну та прикладну підготовку, акцентуючи увагу на розвитку конкретних професійних умінь, здатності до самостійного прийняття рішень, організації командної роботи. Вища освіта спрямована на формування аналітичного, критичного мислення, академічної доброчесності, а також розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти. Тут викладач має бути не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором, модератором навчального процесу.

Умовами ефективного розвитку педагогічної майстерності є: створення сприятливого психолого-педагогічного середовища; підтримка професійного розвитку з боку адміністрації ЗО; формування мотивації до постійного самовдосконалення; забезпечення ресурсної бази для навчання та викладання; проведення внутрішнього моніторингу якості викладання.

Педагогічна майстерність — це динамічне, багатокомпонентне явище, що розвивається протягом усього професійного шляху викладача. Її формування потребує цілеспрямованих зусиль, постійної рефлексії, інноваційного підходу та взаємодії з професійною спільнотою. У контексті сучасних викликів та змін в освіті розвиток педагогічної майстерності є необхідною умовою якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців у системі професійної, фахової передвищої та вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Теоретичні основи педагогічної майстерності. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 3. С. 15–21.
2. Онопрієнко О. В. Педагогічна майстерність викладача як фактор ефективності освітнього процесу. *Освітній простір України*. 2021. № 45. С. 112–118.
3. Литвинова С. Г. Цифрова компетентність викладача: теоретичний аналіз і практичні рекомендації. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. № 5 (79). С. 123–134.

Подуфалов Павло Петрович

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ КОЛЕДЖІВ

Сьогодні неможливо уявити сучасну систему освіти без використання інформаційних технологій у процесі навчання, в тому числі із застосуванням комп'ютерної техніки і глобальних інформаційних мереж. Необхідність застосування сучасних методів викладання в коледжі з використанням новітніх інформаційних технологій продиктована зміною ролі викладача в навчальному процесі. Основним критерієм використання інформаційних технологій є новизна, тому для педагога в інноваційному процесі важливим є визначення, в чому полягає сутність нового. З цією метою викладачі мають бути включені до інноваційної діяльності. Педагогічними інноваціями в навчальному процесі можуть бути такі, що стосуються змісту навчального матеріалу, технічних засобів, педагогічних технологій, методів.

Протягом останніх кількох десятиріч, відбувається перехід від традиційного навчання до навчання на базі комп'ютерних технологій. Сучасні інформаційні технології дають змогу підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу. Під час реформування освіти у вищих навчальних закладах прогресивно розробляється концепція дистанційної освіти, що передбачає розробку різноманітних технологій, у тому числі технології змішаного навчання (Дичківська, 2013).

Постійна увага підвищення якості надання освітніх послуг і впровадження сучасних інноваційних методів традиційного і інтерактивного навчання за допомогою інтерактивних методів і різних аудіо-візуальних програм (Skype, відео-конференції на базі платформи Zoom, Microsoft Teams, а також Viber, YouTube, Telegram, Instagram та ін.). У класичному варіанті навчання під час лекцій, практичних і семінарських занять основною дієвою особою є викладач, який будує хід вивчення теми, тобто тему заняття. Для моніторингу рівня знань при класичній формі навчання використовуються такі оціночні засоби, як теоретичне опитування, тестування, рішення ситуаційних завдань, індивідуальне завдання. У викладача є тимчасові обмеження, тобто за певний час розглянути якомога більший обсяг навчального матеріалу. Однак навіть найсучасніше технічне обладнання не може замінити на практичному занятті чи на лекції викладача. Увесь процес навчальної діяльності проходить на позитивному емоційному фоні, що забезпечує підвищення ефективності співпраці викладача та слухачів. При цьому викладач, проводячи заняття, стає не стільки джерелом інформації, скільки організатором усієї роботи, спрямовує її в потрібне русло, створює сприятливий психологічний клімат у групі, вказує на помилки. Викладач, у такому разі, повинен відігравати роль медіатора знань, який, з одного боку, сам бездоганно володіє інформаційною культурою, а з іншого, дає приклад для наслідування (Гончар, 2010).

В даний час завданням закладів вищої та фахової передвищої освіти є не просто підготовка фахівця, а висококваліфікованого професіоналу, здатного приймати рішення швидко і адекватно в нестандартній ситуації, який здатен поєднати практичну діяльність з дослідницькою роботою, тому і виникає потреба в застосуванні сучасних методів викладання. Говорячи про нові технології викладання, розглянемо ті з них, які можуть бути використані, як самостійні елементи навчального процесу:

- модульні форми навчання, які дозволяють підвищити ступінь самостійного оволодіння необхідною інформацією та знаннями. Ця форма передбачає підвищення відповідальності студента за результат власної роботи, роль викладача полягає в постановці ключових завдань по освоєнню навчальної дисципліни, коригування освітніх моментів і перевірці отриманих студентом знань;

- використання можливостей Інтернету в навчальному процесі.

Скорочення загального обсягу аудиторного навантаження і розвиток навичок самостійної роботи можливе також і при використанні модульного

навчання, яке найбільш доцільно використовувати при вивченні студентами дисциплін спеціалізації. Варто відзначити, що електронні технології, які використовуються при дистанційному навчанні, діляться на три великі категорії: неінтерактивні (друковані матеріали або паперові носії, аудіо-, відео-носії), засоби комп'ютерного навчання (електронні підручники, комп'ютерне тестування і контроль знань, новітні засоби мультимедіа), відеоконференції - розвинуті засоби телекомунікації по аудіо-каналах, відео-каналах і комп'ютерним мережам.

Високоєфективний зв'язок викладача і студента в педагогічному процесі не тільки підвищує рівень організації навчального процесу, а й більшою мірою формує комунікативні компетенції студентів. Ще одним з сучасних методів викладання з використанням інформаційних технологій є телекомунікаційні проекти – спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча чи ігрова діяльність студентів, яка організована на базі комп'ютерних телекомунікацій та має спільну мету, проблему, погодження засоби та методи розв'язання проблеми, яка спрямована на те, щоб досягти певних результатів.

Відповідно, глибоке вивчення тематичного матеріалу в закладі передвищої освіти диктує необхідність застосування сучасних інформаційних технологій, що дозволяють надати студентам повний і вільний контакт з великими обсягами довідкових даних, моніторинг змін змісту матеріалу відповідно до нових наукових досягнень світового масштабу. Система коледжанської освіти, незважаючи на яскраво виражену потребу в більш широкому впровадженні високих освітніх технологій, сама по собі є каталізатором процесу інформатизації суспільства, інструментом формування інформаційної культури людини, підготовки професіоналів нового складу.

Список використаних джерел

1. Гончар О. В. Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи. *Матеріали II Міжнародної наукової конференції*. 15-16 квітня 2010 р. / ред. кол.: В. Г. Кремінь (гол. ред.) [та ін.]. Харків 2010. С.143-145.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: практикум: навч. посіб. Київ : Слово, 2013. 352 с.
3. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с.

Потапюк Лілія Миколаївна
Мельник Василь Володимирович

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Інклюзивне освітнє середовище, орієнтоване на різноманіття студентських потреб, відкриває нові можливості для реалізації педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток креативного мислення, уяви, здатності до

нестандартного вирішення проблем. Це потребує глибокого аналізу психолого-педагогічних чинників, що визначають ефективність розвитку творчих здібностей в осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей їхнього психічного та особистісного розвитку.

У цьому контексті важливою є розробка і впровадження інноваційних освітніх технологій, диференційованого підходу, інтерактивних методів навчання, що сприяють створенню сприятливого мікроклімату та мотиваційного простору. Ефективна організація процесу розвитку творчих здібностей здобувачів освіти передбачає володіння викладачів спеціальними знаннями та навичками у галузі психології, педагогіки, інклюзивної освіти, методики розвитку креативності, здатність до емпатійного, толерантного спілкування, підтримки та створення безпечного й стимульовального освітнього середовища, а також вміння працювати «з програмним забезпеченням, яке може гарантувати персоналізований своєчасний зворотній зв'язок та надавати контекстуальні підказки для вирішення певних навчальних ситуацій» (Potapiuk, Sasiuk, 2024).

Дослідження психолого-педагогічних умов розвитку творчих здібностей в інклюзивній освіті має важливе теоретичне і практичне значення, оскільки спрямоване на підвищення якості освітнього процесу, забезпечення рівних можливостей для розвитку і самореалізації кожного здобувача освіти незалежно від його індивідуальних особливостей.

Теоретико-методологічні засади дослідження психолого-педагогічних умов розвитку творчих здібностей в інклюзивній освіті ґрунтуються на поєднанні положень психології творчості, інклюзивної педагогіки, гуманістичного та діяльнісного підходів. Вітчизняні дослідники, зокрема О. Кононко, Л. Потапюк, Н. Софій, Т. Яценко та ін., акцентують увагу на значущості соціального контексту, індивідуального підходу та створення розвивального освітнього середовища для підтримки креативності осіб з особливими освітніми потребами.

У зарубіжній науці важливими є концепції Г. Гарднера про множинний інтелект, а також гуманістичні підходи К. Роджерса і А. Маслоу, які підкреслюють роль підтримки, прийняття та розвитку індивідуального потенціалу кожної особистості.

Майбутній фахівець із сформованими творчими навичками вміє по-новому змінювати та поєднувати навчальний матеріал, використовуючи нестандартні підходи. Він відкритий до створення інноваційних технологій планування освітнього процесу, ефективно застосовує різноманітні методи, форми та прийоми в організації педагогічної діяльності. Такий фахівець постійно шукає шляхи покращення освітнього процесу з метою розвитку індивідуального творчого потенціалу кожної дитини (Руденко, 2014; Shostak and others, 2023; Hudym and others, 2024).

Одним із найбільш перспективних, проте ще недостатньо досліджених напрямів у контексті розвитку творчих здібностей здобувачів освіти в умовах інклюзивної освіти є інтеграція до педагогічного процесу інноваційних підходів,

які поєднують знання з галузей нейропедагогіки, візуального мислення та цифрової креативності.

Зокрема, новітні відкриття у сфері нейронаук вказують на те, що процеси, пов'язані з креативністю, є нейрофізіологічно зумовленими й активізуються за участі обох півкуль мозку. Л. Арден та М. Ротенберг доводять, що творче мислення – це результат взаємодії аналітичних та інтуїтивних процесів, що активуються в умовах когнітивної новизни, несподіваних стимулів і емоційно безпечного середовища (Arden, Rothenberg, 2005). У цьому контексті важливу роль відіграють педагогічні стратегії, які не лише спрямовані на передавання знань, а й на створення таких умов, де кожна особистість, незалежно від її індивідуальних можливостей, може розкривати свій потенціал через багатоканальне сприйняття, асоціативне мислення та особистісне занурення у процес пізнання.

У роботі Л.С. Островерх зазначено, що діти з особливими освітніми потребами здатні демонструвати унікальні форми творчості, які часто не вписуються у традиційні уявлення про креативність, але мають значну цінність як прояви глибокого внутрішнього світу та нестандартного способу мислення (Островерх, 2020). Саме тому педагоги повинні володіти гнучкими інструментами діагностики та стимулювання творчості, адаптованими до індивідуальних освітніх траєкторій кожної дитини. Одним із таких інструментів є методика візуального мислення (*Visual Thinking Strategies*), що активно використовується в інклюзивних класах США та європейських країн. Її сутність полягає у спільному аналізі візуального матеріалу, зокрема творів мистецтва, з подальшим обговоренням, що стимулює асоціативне мислення, розвиває мовлення, емоційний інтелект і критичне мислення. На думку Ф. Єнавайна, цей метод особливо ефективний для дітей, які мають труднощі з вербальним самовираженням, порушеннями слуху або розлади спектра аутизму, адже він дозволяє їм взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу через образ, інтерпретацію та візуальний досвід (Yenawine, 2013).

Не менш важливою є роль цифрових технологій як засобу розвитку творчості, що набуває особливого значення в інклюзивному середовищі. У звіті ЮНЕСКО наголошено, що адаптивні цифрові інструменти, такі як програми для створення музики, віртуального живопису, цифрових історій або візуального програмування, здатні надати дітям із різними особливостями розвитку нові засоби комунікації, самовираження та участі в колективному творчому процесі (UNESCO, 2021). Такі інструменти можуть не лише компенсувати певні функціональні обмеження, а й розкрити приховані здібності, які залишалися непоміченими в межах традиційної освітньої парадигми. Таким чином, сучасна інклюзивна освіта потребує переосмислення понять «творчість» і «здібності» у більш широкому, гуманістично-орієнтованому вимірі – як здатність мислити по-своєму, генерувати ідеї, взаємодіяти з іншими та реалізовувати себе у різних напрямках.

На нашу думку, одним із найбільш інноваційних і маловідомих, але надзвичайно перспективних інструментів розвитку творчих здібностей в умовах інклюзивної освіти є платформа *PartiPlay* – унікальний методологічний підхід до створення спільних ігор у нейрорізноманітному середовищі. Цей підхід, розроблений в рамках міждисциплінарного проєкту за участі дослідників із Фінляндії та Нідерландів, спрямований на те, щоб дати змогу особам із різними когнітивними, сенсорними, мовленнєвими й соціально-поведінковими особливостями не бути пасивними споживачами гри, а бути її активними творцями.

PartiPlay передбачає процес «спільного дизайну» гри, в якому кожна особистість, незалежно від особливостей її розвитку, бере участь на рівних правах. Дослідження показують, що коли особи з особливими освітніми потребами долучаються до створення ігрового контенту разом з однолітками, це сприяє глибокому залученню, покращенню міжособистісних зв'язків, а головне – розкриттю індивідуального креативного потенціалу (Tuulos, 2022).

Важливо, що *PartiPlay* базується на принципах універсального дизайну навчання (*UDL*), де творчість виступає не лише метою, а й способом досягнення освітньої рівності. Ігровий процес тут не стандартизований, а адаптивний: кожен сам обирає сюжети, ролі, механіки, створює персонажі, будує візуальний стиль. Усе це відбувається в атмосфері емоційної безпеки, взаємопідтримки та пізнавального натхнення. Дослідники підкреслюють, що завдяки такій моделі значно знижується тривожність осіб з розладами аутистичного спектра, а також покращуються виконавчі функції та здатність до довготривалої уваги.

Окрім *PartiPlay*, особливої уваги заслуговує ще одна нетипова, але надзвичайно ефективна практика – інклюзивні простори екокреативності або так звані *nature-based makerspaces*. Ці освітні середовища поєднують природне середовище, ручну працю та STEAM-компонент (наука, технології, інженерія, мистецтво, математика), відкриваючи нові можливості для інтуїтивного, тілесного й емоційного пізнання світу. Такі простори особливо важливі для людей з інтелектуальними та емоційно-поведінковими порушеннями, адже поєднання природи, тактильного досвіду та творчої активності допомагає знижувати стрес, стимулює мотивацію та створює передумови для глибокого сенсорного занурення в навчальний процес. Дослідження доводять, що особи, які беруть участь у таких практиках, демонструють вищий рівень креативності, кращу адаптацію до групової діяльності та розвиток навичок вирішення нестандартних завдань (Fenwick, Swenson, 2020).

Отже, дослідження психолого-педагогічних умов розвитку творчих здібностей здобувачів освіти в інклюзивному середовищі підтверджує, що для досягнення ефективних результатів необхідне комплексне застосування інноваційних підходів, що поєднують нейропедагогічні стратегії, сучасні методики візуального мислення та цифрові технології. Використання інклюзивних практик, таких як створення ігор у межах платформи *PartiPlay* чи розвиток *nature-based makerspaces*, дає змогу особам з особливими освітніми

потребами реалізовувати свій творчий потенціал у безпечному, гнучкому середовищі.

Важливими умовами для розвитку творчих здібностей є не лише адаптація матеріалів і методик до індивідуальних потреб здобувачів освіти, а й стимулювання креативності через співтворчість та інтерактивні форми навчання. Це дозволяє формувати інклюзивну освітню практику, яка сприяє емоційному розвитку, соціалізації та успішній інтеграції здобувачів освіти академічну спільноту, одночасно забезпечуючи високий рівень індивідуалізації та рівності в освітньому процесі.

Список використаної літератури

1. Островерх Л.С. Креативність як ресурс інклюзивного розвитку дитини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. Вип. 37. С. 134–140.
2. Руденко Л.С. Підготовка вчителя початкової школи до творчої педагогічної діяльності. *Вісник психології і педагогіки*. 2014. № 16. URL: http://www.psyh.kiev.ua//Руденко_Л.С._Підготовка_вчителя_початкової_школи_до_творчої_педагогічної_діяльності.
3. Arden R., Rothenberg A. Neuroimaging creativity: A psychometric view. *Behavioural Brain Research*. 2005. Vol. 15 (1). P. 143–156.
4. Fenwick A., Swenson J. Nature-based makerspaces: Supporting creative development and inclusion through outdoor STEAM learning. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 2020. Vol. 8 (1). P. 45–62.
5. Hudym I., Abilova O., Potapiuk L., Nikolenko L., Poliakova A. Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs. *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, v. 16, n. 42. Abr./Jun. 2024. 270–286.
6. Potapiuk L., Sasiuk A. Integration of Artificial intelligence into Ukrainian inclusive educational environment as an advanced learning tool. *Educological discourse/ OD*, vol. 47, no. 4, Dec. 2024. P. 35–43.
7. Shostak O., Nikolenko I., Sereda I., Pushkarova T., Potapiuk L. Formation of an inclusive approach in the education of children with special educational needs (ukrainian experience). *Conhecimento & Diversidade, Niterói*, v. 15, n. 38 Jul./Set. 2023. 280–305.
8. Tuulos V., Komulainen T., Smeds R., Rajala A., Inkinen S. PartiPlay: Designing inclusive games with neurodiverse children. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2022. Vol. 31.
9. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing, 2021. 198 p.
10. Yenawine P. *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2013. 192 p.

**Рахно Михайло Юрійович
Шрамко Руслана Григорівна**

ПРОФЕСІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ HARD SKILLS ЗДОБУВАЧА ЗВО УКРАЇНИ

Теоретико-методична підготовка здобувача закладу вищої освіти з іноземної мови є наріжним каменем у формуванні його як високопрофесійного фахівця, спроможного ефективно виконувати покладені на нього професійні

обов'язки за невизначених і часом швидко змінюваних умов міжнародного ринку праці. Така підготовка забезпечує його особисте – внутрішнє – налаштування до роботи за обраною галуззю в багатомовному середовищі, що на сьогодні слугує якісним показником подальшого «виживання» в колективі. Компонентом такої вузькоспеціалізованої підготовки є опанування навчальних курсів з іноземної мови за професійним спрямуванням. Активна участь студентів на цих курсах слугує своєрідним мовним тренажером, що надає змогу повноцінно зануритися в мовне середовище та потренувати набуті знання, уміння й навички в наближених до реальності умовах праці.

Безсумнівною перевагою курсів іноземної мови за професійним спрямуванням вважаємо передовсім роботу з професійним апаратом (термінологіями, сталими фразами / словосполученнями, професіоналізмами та сленгізмами), оволодіння яким дозволяє економити власний час і час співрозмовника, забезпечуючи взаєморозуміння в межах обраного фаху та дозволяючи уникнути помилок в інтерпретації. Чіткість дефініцій професійного апарату формує міцну основу теоретичної підготовки здобувача освіти.

Не меншу вагу й цінність у становленні професійних компетентностей здобувача освіти має іноземна мова за професійним спрямуванням як потужний інструмент для подальшого навчання й вивчення дисциплін фахового спрямування саме іноземною мовою. Так зреалізовано її потенціал слугувати не лише самоціллю (вивчення іноземної мови, щоби «знати»), але засобом у досягненні професійної мети (самонавчання для поглиблення знань із галузі, саморефлексія, зростання професійної кар'єри, складання сертифікованих іспитів з іноземної мови та з фаху (IGCSE, BEC, BULATS, OET, TOEIC тощо).

Академічно-зорієнтоване спілкування так само надає підґрунтя для ґрунтовної наукової роботи в академічному середовищі. Слід водночас указати на певні недоліки, що постають під час роботи з курсами іноземної мови за професійним спрямуванням. Йдеться, по-перше, про дисбаланс в оволодінні мовним матеріалом, коли перевагу подеколи надають саме рецептивним навичкам, не зреалізувавши сповна потенціал продуктивних (які, як відомо, виформовують креативність у роботі, гнучкість сприймання та здатність швидко реагувати на невизначені професійні умови).

Важливо також забезпечити баланс між засвоєнням обсягу професійно-зорієнтованої лексики (когерентність) та спроможністю здобувача активно нею користуватися в повсякденній діяльності за фахом (трансформування в активний словниковий запас). Наголосимо зрештою на тому, що курси іноземної мови за професійним спрямуванням відкривають подальшу перспективу навчання й вивчення професійно-зорієнтованих дисциплін іноземною мовою як якісно вищий рівень фахової, зокрема теоретико-методичної, підготовки (hard skills) конкурентоспроможного випускника ЗВО України в непростих умовах воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Рахно М. Ю., Шрамко Р. Г. Застосування АІ під час навчання мови як іноземної в ЗВО України: виклики й перспективи. *Актуальні питання лінгводидактики: традиції та*

новаторство: зб. матер. Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 122 с. С. 78–80. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.24599550>.

2. Студентоцентровані підходи до змішаного навчання : навч. посіб. для здобувачів фахової передвищої та вищої освіти / За заг. ред. к. філол. н., доц. Герцовської Н. О. [Автори : к. пед. н., доц. Маслова А. В., к. пед. н., доц. Мізюк В. А., к. філол. н., доц. Герцовська Н. О., к. філол. н., доц. Шрамко Р. Г., к. філол. н., доц. Рахно М. Ю., ст. викл. Калашникова Т. С., ст. викл. Варіна Г. Б., д. філософії, доц. Кравченко Т. М., к. філол. н., доц. Лисак Л. К.]. Мукачево : МДУ, 2024. 240 с. ISBN 978-617-7495-64-1. <https://doi.org/10.31339/978-617-7495-64-1-2024>.

3. Шрамко Р. Г. Іноземномовна комунікативна компетентність у системі трансверсальних компетентностей здобувачів освіти рівня «доктор філософії» ЗВО України. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матер. X Міжнародної науково-практичної конференції (26 квітня 2024 року, м. Суми). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. 211 с. С. 194–195.

4. Shramko R. H., Rakhno M. Yu., Kononenko V. V. Teaching German as the Second Foreign Language at Ukrainian Institutions of Higher Education in the Context of Internationalization: Challenges and Prospects. *The importance of philological sciences in the modern world* (October 3–4, 2024. Riga, the Republic of Latvia): International scientific conference. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. 200 p. P. 195–197. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-485-6-52>.

Согоконь Олена Анатоліївна

ТВОРЧИЙ ФАХІВЕЦЬ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ – ВИМОГА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Європейський підхід підготовки фахівців фізичної культури та спорту все більше відходить від традиційного, акцентуючи увагу на зміцненні здоров'я населення, профілактиці захворювань та покращенні якості життя. Україні потрібні фахівці, які можуть не тільки тренувати спортсменів, а й розробляти інноваційні програми для різних вікових та соціальних груп, адаптуючи їх до індивідуальних потреб та інтересів[1, с. 146]. Сучасний європейський підхід до фізичної культури та спорту є мультидисциплінарним, інтегруючи знання з педагогіки, психології, медицини, соціології та менеджменту. Творчий фахівець повинен вміло поєднувати ці знання, щоб розробляти та впроваджувати комплексні та ефективні стратегії, що відповідають сучасним європейським стандартам. Це включає розуміння принципів здорового способу життя, спортивної психології, дієтології та управління спортивними проектами.

В умовах сьогодення активно впроваджуються цифрові технології в спорті та фізичній культурі, це використання смарт-пристроїв, мобільних додатків, віртуальної реальності та інших інноваційних рішень для моніторингу фізичної активності, персоналізованих тренувань та підвищення мотивації. Фахівці повинні бути відкритими до нових технологій та вміти креативно використовувати їх для підвищення ефективності своєї роботи [2, с. 123].

Європейська інтеграція передбачає посилення уваги до інклюзії та доступності спорту для всіх, незалежно від фізичних можливостей, тому

необхідно навчитися створювати та впроваджувати програми, що охоплюють людей з інвалідністю, представників різних культурних груп та інших категорій населення, які раніше були менш залучені до фізичної активності. Це вимагає креативного підходу до методики, обладнання та мотивації.

Інтеграція в європейський простір означає необхідність дотримання європейських стандартів та кращих практик у сфері фізичної культури та спорту. Творчі фахівці повинні бути готовими до міжнародної співпраці, обміну досвідом та адаптації своїх знань та навичок до європейських вимог. Молодим фахівцям рекомендуємо брати участь у міжнародних проектах, семінарах та конференціях. Гнучкість побудови навчального процесу, варіативність його компонентів, відмова від уніфікованих моделей навчання, які не вивчають особистісні характеристики студентів, впровадження інноваційних технологій, посилення зворотнього зв'язку між студентом і викладачем через удосконалення контролю знань дають можливість підвищити результативність навчання та якість підготовки фахівців фізичної культури та спорту.

В умовах постійних змін та вимог європейської інтеграції ми рекомендуємо переглядати, оновлювати та вносити зміни в усі аспекти педагогічної діяльності:

1. Акцент на компетентності, що включають перехід від суто знаннєвої парадигми до формування ключових компетентностей, що включають знання, уміння, навички, способи мислення, цінності, що дозволяють успішно діяти в особистісному, професійному та суспільному житті.

2. Міждисциплінарність, у якій інтеграція знань з різних галузей відображає комплексний характер сучасних викликів. Наприклад, у фізичній культурі це може бути поєднання біології, психології, педагогіки, менеджменту.

3. Актуальність та практична спрямованість, що включає матеріал, який відповідає сучасним тенденціям, потребам ринку праці та життєвим реаліям. Рекомендуємо давати більше практичних завдань, кейсів, проєктів, що формують творчу особистість.

4. Активні та інтерактивні методи, що включають відхід від пасивного слухання лекцій до використання проблемного навчання, кейс-методу, рольових і ділових ігор, тренінгів, дебатів, проєктної діяльності.

5. Індивідуалізація та диференціація, що включає розробку навчальних траєкторій, які враховують індивідуальні особливості, темп навчання та інтереси кожного здобувача освіти.

6. Використання ІКТ та цифрових технологій, тобто активне впровадження електронних навчальних платформ, онлайн-курсів, мультимедійних презентацій, симуляторів, віртуальної та доповненої реальності. Це може включати мобільні додатки для моніторингу фізичної активності, аналізу даних, ігрові елементи.

7. Самостійна робота та саморегуляція здобувачів вищої освіти фізкультурного профілю включає стимулювання розвитку навичок самостійного пошуку інформації, критичного мислення, самоконтролю та самооцінки.

8. Навчання через співпрацю включає виконання спільних проєктів, організація групової роботи, виконання парних завдань, де здобувачі освіти навчаються взаємодіяти та працювати в команді.

Велику роль у формуванні творчого фахівця відіграє викладач вищої школи, який перестає бути єдиним джерелом знань, перетворюючись на наставника, який консультує та мотивує. Необхідно безперервно оновлювати знання, засвоювати нові методики викладання, широко використовувати інформаційні технології, бути в курсі сучасних тенденцій педагогіки, галузі фізичної культури та спорту [3, с. 97]. Сучасний педагог повинен перейти до нової технології навчання, орієнтувати студента на самоосвіту і навчити його здобувати нові знання, що потрібні для професійної діяльності. Необхідно розуміти психологічні особливості студентів, на які потрібно спиратися у проєктуванні своєї роботи, акцентуючи увагу на інноваційних освітніх технологіях та авторських навчальних програмах. Постійний зворотний зв'язок допомагає здобувачам освіти відстежувати свій прогрес, виявляти недоліки та коригувати навчальну діяльність. Це не лише контроль, а й підтримка навчання. Залучення здобувачів освіти до процесу оцінювання, розвиває їхні навички самоаналізу та об'єктивної оцінки інших. Вміння ефективно використовувати цифрові інструменти у навчальній діяльності та критично оцінювати інформацію сприяє формуванню творчого мислення.

Особистість педагога та його індивідуальний стиль діяльності визначають умови формування майбутнього професіонала. Для наявності авторитету педагог повинен працювати над своїми особистісними якостями, які мають професійну значимість; над стилем міжособистісних стосунків; над рівнем педагогічної майстерності й глибиною та різнобічністю знань, розвивати наукові пошуки. Цінність викладача полягає в постійній праці над собою, самовдосконаленні та реалізації своїх найкращих можливостей і використання їх з метою самореалізації.

Творчість є надзвичайно важливою якістю для фахівця фізичної культури та спорту, оскільки вона дозволяє адаптувати та вдосконалювати підходи до навчання, тренувань та розвитку особистості. Творчий фахівець може розробляти та впроваджувати індивідуальні програми тренувань, що враховують особливості, потреби, рівень підготовки та інтереси кожної особи. Це допомагає не тільки досягати кращих результатів, але й підтримувати високу мотивацію. Одноманітні заняття швидко призводять до втрати інтересу, тоді як креативні та різноманітні підходи зацікавлюють і стимулюють до продовження занять. Творчий підхід дозволяє фахівцю бути в авангарді змін, що відбуваються у сфері фізичної культури та спорту, розробляти нові вправи, ігри, методики та застосовувати сучасні технології. Це може включати використання інтерактивних ігор для дітей, нестандартних тренажерів, або інтеграцію віртуальної реальності у тренувальний процес. Під час роботи фахівці стикаються з різними труднощами: відсутність належного обладнання, обмежений простір, низька мотивація учасників, особливі потреби людей з

обмеженими можливостями. Творчість допомагає знаходити нестандартні рішення цих проблем, адаптуючи наявні ресурси або розробляючи альтернативні підходи. Творчий фахівець може зробити заняття не просто ефективними, а й цікавими та емоційно насиченими. Це створює позитивну атмосферу, яка сприяє кращому засвоєнню матеріалу, формуванню любові до фізичної активності та загальному покращенню психоемоційного стану учасників. Використання елементів гри, музики, театралізації може перетворити звичайне тренування на захоплюючу пригоду.

Творчий підхід дає фахівцю можливість не тільки ефективно виконувати свою роботу, а й розвиватися як професіонал, постійно шукати нові шляхи вдосконалення, експериментувати та реалізовувати свій потенціал. Це призводить до професійного зростання та задоволення від власної діяльності. Впровадження системного підходу, готовності до інновацій та тісної співпраці всіх учасників освітнього процесу дозволить підготувати фахівців, які будуть конкурентоспроможними на європейському ринку праці та зможуть ефективно відповідати на виклики сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бондаренко, О. В., Пільова, С. Г. (2023). Філософські аспекти успішної діяльності тренера. *Інноваційна педагогіка*, 57(1), 146–150.
2. Борейко, Н., Юшко, О., Азаренкова, Л. (2024). Гуманістична спрямованість підготовки спортивного тренера. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 3К(176), 123–127.
3. Цибанюк О. (2021). Особливості підготовки фахівців галузі фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти сучасної Румунії. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, (9(140), 96-100.

**Соколенко Валентина Миколаївна
Шарлай Наталія Миколаївна**

ДИНАМІКА РОЛІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

Останні десятиріччя підвищується популярність та авторитетність вищої освіти у глобальних масштабах, що, у свою чергу, потребує модернізації ролі викладача у сучасних соціально-освітніх процесах (Іванова, 2021).

Роль викладача в освітньому процесі – це сукупність нормативно схвалених вимог, що висуваються до професійної поведінки педагогічного працівника, яка контролюється уявленням його самого та оточуючих про характер цієї ролі, про необхідні дії у конкретній педагогічній ситуації.

Закономірно, що роль викладача видозмінювалась у залежності від конкретної історичної епохи, що обумовлювалось домінуванням на той час тих чи інших педагогічних концепцій. Педагоги гуманістичного напрямку, такі як Я.А. Коменський, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, В.А. Сухомлинський та ін., розглядали педагога як носія культурних цінностей та транслятора їх молодим

поколінням (Сухомлинський, 2007). При цьому проголошувалися принципи поваги до особи учня, хоч би який молодий і недосвідчений він був, діалогу як основної форми навчання, довіри та емоційної близькості між педагогом та учнем.

Нормативно-функціональна педагогіка більше уваги приділяє не особистості суб'єктів навчання, а їхнім функціям у навчально-виховному процесі. Пріоритет викладача у вирішенні будь-яких питань навчання, вибору моделі поведінки у морально-етичних ситуаціях, безперечність його суджень визначається уже тим, що він отримав певну професійну підготовку (Сухомлинський, 2007).

Соціально-психологічні концепції у педагогіці, навпаки, закріплюють першість за складом та досконалістю особи здобувача, залишаючи на долю викладача роль консультанта, індивідуального та групового психотерапевта, помічника. Не зменшуючи значення особистості викладача у розвитку студентів, ці концепції змушують його зайняти приховану позицію та шукати способи непрямого впливу на мислення, свідомість та поведінки молоді.

У процесі реформування системи вищої освіти України ключову роль відіграє особистість викладача. Саме від його професійної позиції, готовності до інновацій та здатності до безперервного розвитку залежить успішність реалізації змін. Сучасний викладач має не лише глибоко володіти змістом навчальної дисципліни, а й ефективно організовувати навчальний процес, розробляти методичне забезпечення, застосовувати новітні методи викладання та оцінювання, залучати студентів до активної освітньої діяльності. Крім суто навчальної функції, педагог виконує також виховну та розвивальну, сприяючи формуванню у студентів комунікативних навичок, емоційного інтелекту, самосвідомості та соціальної відповідальності. Студенти більше не є пасивними об'єктами впливу, натомість — активні учасники освітнього процесу. Викладач залучає їх до підготовки й реалізації як аудиторних, так і позааудиторних форм навчання, формує у них навички самоконтролю, самоаналізу та рефлексії, виконує функції наставника та куратора.

Отже, відбувається переосмислення ролей викладача: він постає не лише як транслятор знань, але і як мотиватор, натхненник, авторитет, а це, у свою чергу, передбачає постійне професійне та особистісне вдосконалення (Харчук, 2022).

У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження американських учених М. Theall та R.A. Arreola, які виділили низку мета-професійних функцій сучасного викладача. Окрім базових компетентностей — експерта у фаховій галузі, практика та дослідника — педагог має володіти навичками розроблення навчальних програм, критичного оцінювання власної викладацької діяльності, проведення педагогічних досліджень. Він повинен мати знання у галузях теорії навчання, вікової психології, розвитку особистості, психометрії, конфліктології, управління освітніми процесами, риторики, комунікативних стилів, ІТ, графічного дизайну, програмування, фінансів, а також підтримувати політику освітнього закладу, в якому працює.

На основі зазначеного дослідження можна окреслити сучасний професійний портрет викладача як багатофункціонального фахівця: експерта, практика, дослідника, методиста, психолога, організатора, менеджера, консультанта, оратора, користувача інформаційних технологій. Зростає роль викладача у формуванні нового, інформаційного типу суспільства, який повинен бути для оточуючих яскравим прикладом у постійному прагненні до оновлення знань, у оволодінні передовими технологіями, розвитку свого творчого, гуманітарного мислення. Роль викладача акцентується на збереженні, трансляції та трансформації культури, гуманістичних ідей та загальнолюдських моральних цінностей, у долученні молодих спеціалістів до безперервного збагачення своїх знань, процесу самовдосконалення довжиною в життя. Сучасний педагог повинен поєднувати у собі не тільки глибокі знання і професіоналізм у галузі дисципліни, що викладає, але й мати досконале економічне мислення, моральну чистоту, високу загальну культуру, соціальну толерантність, витриманість у поведінці та судженнях. Водночас, викладач повинен допомогти молодій людині виробити досвід адаптації в умовах швидко мінливого світу, вміння відносно безболісно вписуватися в контекст сучасних процесів розвитку цивілізації, стати не тільки висококваліфікованим фахівцем, а й творцем культури, представником нового типу інтелігенції, що має творчу уяву, креативними здібностями, продуктивним інтелектом, толерантністю та глобальним мисленням при вирішенні соціальних та професійних завдань.

Важливим шляхом реалізації усіх функцій педагога є його доступ до бібліотек, які насичені різноаспектною літературою, архівів, комп'ютерних мереж, іноземних джерел інформації, баз даних. Тут постає питання володіння іноземними мовами, що значно розширить доступ до навчальної, методичної, наукової інформації. Окрім того, тут варто нагадати про необхідність високого рівня розвитку критичного мислення для швидкого та ефективного опрацювання масиву інформації. Для цього одним із напрямів професійного самовдосконалення має бути проходження тренінгів та курсів із розвитку критичного мислення. Якщо викладач сам не володіє його інструментами, як він може навчати цьому інших? Окрім того, запорукою успіху в професійній сфері стане великий обсяг пам'яті.

Викладач закладу вищої освіти повинен постійно оновлювати та поглиблювати знання з дисциплін, які викладає, а також здійснювати наукові пошуки з окремих проблемних питань задля забезпечення студентів об'єктивною й актуальною інформацією. Професійна діяльність педагога вимагає безперервної самоосвіти в кількох напрямках одночасно: удосконалення професійних, педагогічних, методичних та наукових знань, опанування інноваційних технологій і прогресивного педагогічного досвіду (Іванова, 2021).

У сучасних умовах викладач має усвідомлювати зміну ролі студента, який дедалі частіше постає як активний замовник освітніх послуг і очікує надання якісного, комфортного та адаптивного навчального середовища. Це зумовлює необхідність розвитку гнучкості, креативності та здатності до самоорганізації,

що передбачає вміння ефективно планувати власну діяльність, дотримуватися режиму дня, виявляти самодисципліну, відповідальність і раціонально використовувати робочий час.

Отже, реформування системи вищої освіти України, посилення уваги до забезпечення якості освітніх послуг, дотримання принципів академічної доброчесності та інтеграція до Європейського простору вищої освіти актуалізували дискусію щодо трансформації ролей і функцій викладача. У сучасних умовах передача готового знання перестає бути основною метою викладання. Натомість студент дедалі більше розглядається як активний суб'єкт навчального процесу, співучасник його вдосконалення та осмислення. Інтеграція до європейського освітнього простору вимагає підвищення якості освітніх програм, формування у студентів ключових компетентностей, мотивації до безперервного навчання, самоосвіти та саморозвитку. Водночас зростає потреба у впровадженні інноваційних підходів до навчання, забезпеченні академічної мобільності та розвитку освітнього середовища, орієнтованого на партнерську взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. У таких умовах змінюються й функції викладача: від традиційного транслятора знань — до фасилітатора, наставника, модератора навчальної діяльності студентів. Це передбачає готовність до змін, високий рівень професійно-педагогічної культури, володіння іноземними мовами, навичками роботи з інформаційними ресурсами, критичним мисленням, гнучкістю, мобільністю та креативністю. Ефективність освітньої, наукової, методичної та виховної діяльності безпосередньо залежить від здатності викладача адаптуватися до нових умов і активно долучатися до процесів трансформації вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Іванова Н.В. Впровадження інноваційних технологій у вищій школі. *Педагогічна думка*. 2021. № 3. С. 15–23.
2. Сухомлинський В.А. *Педагогічна спадщина і сучасність*. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2007. 280 с.
3. Харчук О.М. Розвиток професійної компетентності викладача у сучасних умовах. *Освітній простір*. 2022. № 1. С. 102–110.

Стамат Вікторія Михайлівна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Соціально-економічні перетворення у глобальному середовищі, євроінтеграційні процеси у середині країни, сприяють пошуку шляхів поглиблення знань у професійній діяльності, розвитку навичок hard-skills з одночасним опануванням соціальних навичок, створюючи комплексне, системне поєднання компетенцій при підготовці здобувачів вищої освіти у напрямі їх професійної орієнтованості, розробки важелів впливу на їх особисте

самовизначення у професійному житті та підвищення якості надбання професійних навичок. Підготовка менеджерів для аграрної галузі економіки України є важливим пріоритетом подальшого її розвитку. При підготовці високоякісних фахівців у вищій школі важливого значення набуває формування та розвиток педагогічної майстерності викладачів закладів вищої освіти, здатних оперативно реагувати на виклики змін зовнішнього середовища, використовуючи сучасні, інноваційні підходи до викладання дисциплін і здійснення освітньої діяльності.

Агропромисловий комплекс України є одним із ключових секторів економіки держави, який являв собою важливе джерело доходів країни у довоєнний період. Наразі він потребує підтримки та відновлення, оскільки зазнав серйозних руйнувань від повномасштабного вторгнення РФ на територію України: окуповані території, заміновані поля, зниження чисельності трудових ресурсів у сільській місцевості через мобілізацію, майже знищена матеріально-технічна база аграрних підприємств у прифронтових територіях, руйнування транспортної, логістичної інфраструктури країни. Аграрна галузь країни опинилась у кризі (Шкатов, 2024).

Тому актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю застосування сучасних підходів, методик, методологій формування та розвитку педагогічної майстерності викладачів при підготовці менеджерів аграрної галузі – з одного боку, а з іншого – вироблення та впровадження адекватних сучасним умовам підходів до навчання у закладах вищої освіти, які дозволяють здобувачам-менеджерам реалізувати свій особистісний потенціал з метою набуття професійних навичок відповідно до соціально-економічних умов середовища країни.

Менеджер – це людина, яка є керівником організації, підприємства, компанії, або їх структурного підрозділу, наділена певними повноваженнями для прийняття управлінських рішень. Для здійснення ефективного управління суб'єктами господарювання агропромислового комплексу, прийняття ефективних управлінських рішень, розвиток лідерських та комунікаційних навичок потрібні компетенції та знання у даній галузі (Стамат, 2022). Вони формуються завдяки педагогічній майстерності викладачів, які у своїй діяльності можуть застосовувати ресурсно-орієнтований, саморегуляційний та компетентісний підходи. Особливо цінним є перший підхід, оскільки він передбачає використання різноманітних ресурсів викладача, з-поміж яких можна виділити навчальні, інформаційні, людські ресурси, цифрові технології (Кононець, Іщенко, Большая, 2025). Важливим у формуванні педагогічної майстерності викладачів, особливо при підготовці менеджерів у закладах вищої освіти, є застосування сучасних, інноваційних педагогічних методик, які сприяють розвитку *hards skills* та *sof skills*, спрямованих на прийняття управлінських рішень, демонструвати навички *leadership* та командної роботи, організовувати ефективні комунікації тощо (Іщенко, Кононець, Жданова-Неділько, Большая 2024). До таких можемо віднести: дискусійні методи у

навчанні (діалог, мозковий штурм, круглий стіл, дебати тощо); командний квест для вирішення інтелектуальних, творчих, пошукових проблем; проектні технології навчання; фасилітація як колективне розв'язання проблем у команді; тренінги.

У Миколаївському національному аграрному університеті декілька років поспіль на факультеті менеджменту реалізується освітня програма «Аграрний менеджмент» спільно з Університетом прикладних наук Вайєнштефан-Тріздорф, Німеччина за другим (магістерським) рівнем вищої освіти. Вона передбачає навчання здобувачів вищої освіти у німецькому університеті за умови володіння ними німецької мови. З боку Миколаївського національного аграрного університету, освітньо-професійна програма «Менеджмент» за спеціальністю 073 Менеджмент другого (магістерського) рівня вищої освіти інтегрована з німецької програмою, оскільки передбачає опанування спільних обов'язкових та вибіркового компонент. З-поміж них можемо зазначити такі: аграрна політика, стратегії міжнародного аграрного маркетингу, менеджмент організацій (аграрних підприємств), бізнес-менеджмент, економіка виробництва, побудова європейської моделі сільськогосподарського землекористування в інтересах сталого розвитку. Невід'ємною складовою є практична підготовка здобувачів вищої освіти на базі підприємств аграрної сфери економіки та наукова складова.

Кожна компонента дає можливість отримати знання з економічних процесів в аграрному секторі економіки не лише України, але й закордонних країн, через відповідну побудову змісту дисциплін, розробку робочих програм, силабусів, використання сучасних методів навчання, зокрема інтерактивних методів, тренінгів, ділових ігор, дослідницьких проєктів тощо.

Можемо навести приклад формування знань та умінь, набуття загальних та фахових компетентностей для здобувачів вищої освіти по освітній компоненті «Стратегії міжнародного аграрного маркетингу». Метою дисципліни є формування у майбутніх фахівців теоретичних і практичних знань у сфері ведення міжнародної аграрної маркетингової діяльності, необхідних для досягнення комерційних цілей у міжнародному аграрному бізнесі (Стамат, 2025). Для досягнення даної мети дисципліна передбачає вивчення міжнародного бізнес-середовища (економічних, політико-правових, соціально-культурних чинників з підготовкою звіту та захистом презентацій за темою дослідження), оскільки вони є складовою формування стратегій на міжнародних аграрних ринках; здійснення міжнародних маркетингових досліджень на закордонних аграрних ринках; вибір привабливих закордонних ринків для експорту вітчизняної аграрної продукції (дослідницький проєкт за методикою Джоан Валвурд, що передбачає командну роботу (по підгрупах) та захист проєкту); вивчення національних стилів ведення ділових переговорів (ділова гра для розвитку комунікаційних навичок у встановленні партнерських стосунків між компаніями різних культур); розробка комплексу міжнародного маркетингу для аграрних компаній, що працюють на закордонних ринках.

Отже, на теперішній час формування педагогічної майстерності при підготовці фахівців-менеджерів аграрного спрямування повинна здійснюватись у комплексному поєднанні сучасних, інноваційних методів та технологій навчання, ефективних освітньо-професійних програм, які дають можливість здобувачу опанувати знання, сформувати систему компетентностей та досягти програмних результатів навчання, використовуючи інтеграцію з освітнім європейським простором та аграрної науки.

Список використаних джерел:

1. Шкатов Олекса Економіст Олексій Куш: «Три кити, на яких трималася наша модель економіки, виявилися паперовими і згоріли у полум'ї війни». URL : <https://trueua.info/news/kutsh-tri-kiti-na-yakih-trimalasya-model-ekonomiki-viyavilisya-paperoivimi-i-zgorili-u-polumi-vijni>
2. Стамат В.М., Беляєва Х.С. Лідерство та керівництво як вимоги до сучасної моделі менеджера. *Наукове забезпечення розвитку національної економіки: досягнення теорії та проблеми практики*. Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції молодих вчених, 10 листопада 2022 р., м. Полтава. Полтава : Полтавський державний аграрний університет, 2022. С. 110-112.
3. Стратегії міжнародного аграрного маркетингу : конспект лекцій для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти ОПП «Менеджмент» спец. ДЗ Менеджмент денної та заочної форм здобуття вищої освіти / уклад. В. М. Стамат. Миколаїв : МНАУ, 2025. 124 с.
4. Іщенко І., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Большая О. Теоретико-методологічні засади майстерності прийняття управлінських рішень. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип.34. С.100-105.
5. Кононець Н., Іщенко І., Большая О. Дидактично-ресурсна модель розвитку педагогічної майстерності викладача у контексті адаптації до змін. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»*. Серія «Педагогіка». 2025. Випуск 20(39). DOI: [https://doi.org/10/33296/2707-0255-20\(39\)-09](https://doi.org/10/33296/2707-0255-20(39)-09)

Сусуму Нонака (Susumu Nonaka)

**ЯК ЛІТЕРАТУРА ПІДТРИМУЄ МОЛОДЬ У СКРУТНІ ЧАСИ:
КОНЦЕПЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ПРОЄКТІВ SOIL З ВИВЧЕННЯ
ЛІТЕРАТУРИ ТА КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКИХ ТА
ЯПОНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ**

Українсько-японські проєкти SOIL з літератури та культури за участі студентів і викладачів Сайтама Університету і Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка ми розпочали у 2020 році, коли весь світ був збентежений поширенням COVID-19. Цей період був важким, але водночас він став незамінною нагодою для великого розвитку освіти в галузі ІКТ. Професор Ольга Ніколенко і я домовилися провести курс SOIL з порівняльного вивчення літератури і культури різних країн. В результаті цього експериментального курсу ми визнали, що освіта за методом SOIL є складною для студентів університетів, але має високий освітній ефект. Окрім того, ми підписали угоду між Полтавським національним педагогічним університетом

імені В.Г. Короленка та Сайтама Університетом, і крім співпраці в галузі досліджень та освіти, ми також підписали меморандум про обмін студентами, згідно з яким ми регулярно приймаємо кращих студентів з вашого університету. Я також дуже вдячний за те, що ви обрали мене Почесним професором ПНПУ імені В.Г. Короленка.

У грудні 2021 року ми провели з професором Ольгою Ніколенко ще один цикл зимових семінарів COIL. Тоді до нашого освітнього проєкту долучилися професорка Лідія Мацевко-Бекерська та її студенти з Львівського національного університету імені Івана Франка. Я вважаю, що курс COIL, проведений серед молоді двох таких віддалених одна від одної країн, став для японських і українських студентів великим натхненням. Ми виявили, що коли, з одного боку, є культурні відмінності, а з іншого — схожість поколінь, спілкування стає емоційно приємним та інтелектуально стимулюючим.

Коли 24 лютого 2022 року російські війська розпочали вторгнення в Україну, ми одразу вирішили продовжити наш проєкт COIL. На мій подив, українські студенти підготували презентації та брали участь в обговореннях літератури та культури із ще більшим ентузіазмом, аніж раніше.

Я відчуваю, що вони найкраще розуміють радість і значення навчання. Зайве говорити, що їхній ентузіазм і академічна досконалість мають величезний вплив на японських студентів.

У 2025 році на наші зимові семінари ми запросимо студентів з інших університетів Японії та Тайваню. Ми сподіваємося, що цей проєкт буде розвиватися і прийматиме студентів з більшої кількості країн і регіонів.

Останні результати нашого проєкту COIL відображені в посібнику, над яким ми працювали понад пів року:

Nikolenko O., Nonaka S., Matsevko-Bekerska L., Zhao D., Nikolenko K. How Literature Supports Young People During Difficult Times: The Concept and Results of COIL Projects on Literary and Cultural Studies among Students of Ukrainian and Japanese Universities: study guide / Saitama University, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 2025. 48 p.

Ми провели опитування студентів, учасників наших семінарів, та проаналізували результати разом із Даннінг Жао, психологом і доцентом Сайтама Університету. Аналіз результатів опитування дозволив нам усвідомити значення студентських семінарів COIL з літератури та культури.

По-перше, студенти набувають впевненості у своїх академічних навичках, проводячи академічні презентації та дискусії англійською мовою з іноземними студентами.

По-друге, вони відчувають радість і психологічну підтримку завдяки дружньому спілкуванню з однолітками з іншої країни. Деякі з них навіть продовжують підтримувати контакти через соціальні мережі.

По-третє, студенти намагаються зрозуміти культуру та спосіб мислення країн, відмінних від їхньої власної, і вчаться поважати інших. Це надзвичайно важливо для глобалізованого світу.

Молоде покоління творить майбутнє країни. Тому надзвичайно важливим є питання, як молоді люди навчаються і як ми їм допомагаємо. У цьому сенсі ви виконуйте надзвичайно важливу місію, і нам потрібно ділитися нашими професійними знаннями та досвідом. Я буду радий, якщо ви зацікавитесь нашим проєктом COIL і ми будемо продовжувати нашу плідну співпрацю.

Список використаних джерел

1. Nikolenko O., Nonaka S., Matsevko-Bekerska L., Zhao D., Nikolenko K. How Literature Supports Young People During Difficult Times: The Concept and Results of COIL Projects on Literary and Cultural Studies among Students of Ukrainian and Japanese Universities: study guide / Saitama University, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 2025. 48 p.
2. Nonaka, S., & Nikolenko, O. (Eds.). (2021). Perspectives of World Literature and Cultural Studies: Collection of research papers by students and graduate students of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine) and Saitama State University (Japan). Lebed'.
3. Nonaka, S., Nikolenko, O., & Nikolenko, K. (Eds.). (2022). Perspectives of World Literature and Cultural Studies: Collection of research papers by students and graduate students of Saitama State University (Japan), Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine) and Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine) (Vol. II). Lebed'.
4. Nonaka, S., Matsevko-Bekerska, L., & Nikolenko, K. (Eds.). (2023). Perspectives of World Literature and Cultural Studies: Collection of research papers by students and PhD students of Saitama University (Japan), Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Ukraine) and Ivan Franko National University of Lviv (Ukraine) (Vol. III). Lebed'.
5. Nonaka, S., & Zhao, D. (2024). How are young people moved by literature? An exploratory study on Japanese university students' eliciting factors of and responses to being moved by literary works. In Modern philology: Theory, history, methodology: Scientific monograph (Vol. 2, pp. 316–336).

Тернієвський Юрій Іванович

РОЗВИТОК АБНОТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна філологічна освіта в Україні зазнає трансформацій, зумовлених цифровізацією, міждисциплінарністю та зростаючими вимогами до особистісної зрілості фахівця. У цьому контексті особливого значення набуває формування у майбутніх філологів абнотивних компетентностей — здатності до адекватного сприйняття, розуміння та осмислення креативної особистості, змogu виокремити обдарованих дітей і надати їм потрібну психолого-педагогічну підтримку протягом актуалізації та реалізації їхнього творчого потенціалу. Ці компетентності є ключовими для майбутніх філологів, оскільки забезпечують формування у них умінь не лише сприймати та аналізувати художні і наукові тексти, але й виявляти творчий потенціал учнів та студентів, сприяти його актуалізації та реалізації. Абнотивність як інтегративний показник професійної готовності педагога є винятково важливою компетентністю у контексті сучасної філологічної освіти.

Проблеми абнотивності проаналізовані у роботах Ю. Адушевої, В. Веблера, Ю. Дубровіної, А. Зверєвої, А. Карпова, Ю. Корнілова,

О. Ракитської та інших. Значний здобуток у дослідженні проблем підготовки педагогів до роботи з обдарованими здобувачами освіти вищих, загальноосвітніх та дошкільних закладів освіти вже накопичений такими вченими, як В. Алфімов, О. Асмолов, І. Бех, В. Богін, Ю. Гільбух, В. Кремін, С. Максименко, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Рибалка, В. Роменець, В. Семиченко, Г. Ульянова, Л. Шавініна, М. Шемуда та інші.

Водночас у роботах таких вчених, як О. Василькова, І. Зотова, В. Моляко та М. Федоров підкреслюється необхідність якомога більш інтенсивного і широкого впровадження у систему професійної підготовки майбутнього фахівця технологій стимулювання творчої свідомості, творчої поведінки, творчої діяльності в повсякденних умовах навчально-професійного життя.

Проаналізовані наукові праці свідчать про актуальність та важливість питання становлення абнотивності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Звідси мета дослідження — проаналізувати проблему розвитку абнотивних компетентностей майбутніх філологів у закладах вищої освіти.

Абнотивність визначають як змогу педагога допомогти учню чи студенту у розвитку його особистості, яка характеризується спрямованістю особистості педагога на суб'єкта навчальної діяльності та на навчальне завдання (Доцевич, 2013).

Дослідження підкреслюють важливість формування особистісних, соціальних та навчальних компетентностей у студентів філологічних спеціальностей, що сприяє їхньому всебічному розвитку та професійній підготовці (Мануха, 2021). Філологічна освіта — це не лише засвоєння мовних норм і аналіз літератури. Це перш за все формування світогляду, уміння «читати між рядків», бачити приховані смисли, зіставляти культурні контексти. Абнотивні компетентності здобувачів освіти розвиваються в процесі інтерпретації художніх і філософських текстів, участі у творчих і наукових дискусіях, а також аналізу соціально-значущих комунікативних ситуацій.

Формування абнотивних компетентностей майбутніх філологів відбувається під впливом низки чинників (Івашкевич, 2023):

1. Психолого-педагогічна підготовка викладача, яка включає здатність до емпатійного сприйняття, розвиток педагогічної рефлексії та індивідуалізованого підходу до студентів.
2. Створення розвивального освітнього середовища, тобто простору, в якому студент відчуває підтримку, заохочення до творчості, має змогу вільно висловлювати ідеї та отримувати конструктивний зворотний зв'язок.
3. Інтерактивні методики навчання, а саме застосування дискусій, творчих завдань, рефлексивних практик, що сприяє формуванню гнучкості мислення, відкритості та здатності розпізнавати обдарованість в інших людях.
4. Практики індивідуального наставництва, що забезпечують можливість глибшого аналізу здібностей окремих студентів та формують у викладача навички персоналізованої підтримки.

5. Інтеграція арт-педагогіки та арт-терапії, що полягає у використанні засобів мистецтва для розкриття внутрішнього світу студента, виявлення потенційної обдарованості.

Умовами, що забезпечують розвиток цих компетентностей, є наявність чітко сформульованої мети педагогічної діяльності, професійна мотивація викладача, підтримка з боку освітньої установи, відкритість до інновацій та постійне професійне самовдосконалення. Дослідження також вказують на необхідність модернізації філологічної освіти в умовах цифровізації, що включає впровадження нових методів підготовки висококваліфікованих спеціалістів (Богуславська, 2022).

Однак, незважаючи на актуальність, розвиток абнотивних компетентностей часто залишається поза межами формалізованих навчальних програм. Основними викликами тут можна вважати такі:

- *Недостатня готовність викладачів до роботи з обдарованими студентами.* Багато викладачів не мають спеціальної підготовки в галузі психодіагностики креативності, не вміють своєчасно і точно розпізнавати обдарованість, що знижує ефективність педагогічної підтримки.

- *Традиційно академічна орієнтація освітніх програм.* Сучасна філологічна освіта часто зосереджена на відтворенні знань і репродуктивному мисленні, а не на розвитку творчого потенціалу студентів.

- *Формалізований підхід до індивідуалізації навчання.* У багатьох закладах освіти індивідуальний підхід обмежується лише диференціацією завдань за рівнем складності, без урахування психологічних особливостей студентів та глибини їхніх креативних запитів.

- *Низький рівень емпатійної компетентності у студентів і викладачів.* Розвиток абнотивності вимагає глибокої здатності до розуміння емоційного стану іншого, але ця компетентність часто є недостатньо сформованою через відсутність системної психолого-педагогічної роботи.

- *Нестача інноваційних освітніх практик.* Використання арт-педагогіки, коучингу, інтерактивних методик часто обмежене, або ж залишається на рівні експериментального впровадження.

- *Психологічний опір до змін і нововведень.* Частина викладачів і студентів демонструє стійкість до оновлення традиційної структури навчального процесу, що стримує впровадження інновацій, спрямованих на розвиток абнотивних якостей.

- *Обмеженість часу та ресурсів.* Викладачі часто перевантажені адміністративною роботою, що ускладнює впровадження індивідуальних підходів до підтримки креативності кожного студента.

Звідси слідує, що ефективне формування абнотивних компетентностей потребує впровадження інноваційних педагогічних методів та створення сприятливого освітнього середовища.

Отже, формування абнотивних компетентностей у майбутніх філологів є важливою умовою якісної вищої освіти. Це не лише засіб особистісного

розвитку, а й необхідна складова частина гуманітарної підготовки, що сприяє становленню відповідального, етичного й усвідомленого фахівця. Завданням сучасного університету є створення простору, у якому критичне мислення, рефлексія і культурна чутливість стають природною частиною освітнього процесу та розкривають потенційну обдарованість студентів.

Список використаних джерел

1. Богуславська Л.Г., Баранник О.Ю., Ткач О.В. Прогноз освітніх тенденцій розвитку філологічної освіти та науки України в епоху цифровізації. *Academy Vision*. 2022. № 1 (1). С. 15-22.
2. Доцевич Т.І. Абнотивність у характеристиці метаконітивної компетентності особистості викладача вищої школи. *Вісник ОНУ. Серія «Психологія»*. 2013. Т. 18. Вип. 4 (30). С. 69-78.
3. Івашкевич Е., Рудзевич І. Абнотивність як характеристика соціального інтелекту вчителя. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2023. № 62. С. 44–63.
4. Маноха О. Підходи до розуміння змісту і сутності поняття «особиста, соціальна, навчальна компетентність студентів філологічних спеціальностей» у науково-педагогічній літературі. *Освіта і педагогічна наука*. 2021. № 11 (8). С. 95-101.

Ткаченко Артем Євгенович

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Аналіз методолого-теоретичних аспектів проблеми формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій, показав що пріоритетними сучасними ідеями професійної підготовки майбутніх учителів технологій є ідеї гуманізму і демократії, спрямовані на формування компетентних фахівців. Тому метою сучасної системи професійної освіти вважається розвиток нової структури цінностей фахівців, основу якої становить компетентність, яка відображує найвищий рівень конкретизації освітньої мети загалом та є діяльнісним складником, котрий допомагає проявитися знанням, умінням і навичкам у нових ситуаціях праці.

Методологічне обґрунтування мети і засобів формування організаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки виявило необхідність інтеграції ідей і положень сучасних наукових підходів (системного, особистісно-діяльнісного, просторово-середовищного, аксіологічного, компетентнісного, контекстного, домінантно-позиційного).

Аналіз наукових праць В.Кременя, В. Андрющенка, Г. Терещука, Є.Кулика та ін. показав, що під педагогічною системою формування досліджуваного феномену необхідно розуміти взаємозалежну й цілісну сукупність засобів, методів, форм і процесів, спрямованих на забезпечення цілісного й передбачуваного педагогічного впливу на особистість.

Дослідження принципів формування організаційної компетентності майбутніх викладачів технологій у процесі фахової підготовки показало, що до основних необхідно віднести: закономірність відповідності наявного змісту

освіти професійним потребам особистості в певні вікові періоди, закономірність використання можливостей інтерактивного навчання, закономірність рефлексії і перманентності формування організаційної компетентності по мірі освоєння кожним майбутнім учителем сукупності соціальних ролей; принципи спадковості, сенситивності, неперервності фахового розвитку.

На засадах продуктивної педагогіки як науки про політехнічні закономірності і педагогічно обґрунтовані технології поєднання навчання з виробничою працею, де основні принципи всіх процесів і засобів виробництва виступають головною умовою наповнення змісту навчання як матеріальної, так і духовної основи суспільства й особистості (В. Мадзігон) визначено наукові позиції стосовно тлумачення основних понять дослідження. Так поняття «організацію» необхідно розглядати з двох позицій:

- першу – як групу елементів, яка характеризує виробничо-технічну структуру (предмети і засоби праці, технологічну документацію, інформаційно-технічні моделі, правила і норми, які алгоритмізують процеси навчання і виробництва);
- другу – як сукупність ознак, що визначають соціально-педагогічну й економічну структуру освітнього середовища (кількість і склад учнів, органи самоуправління, кількість і якість інженерно-педагогічних працівників, навчальних майстрів, адміністративно-виробничі підрозділи, характер розподілу повноважень у процесі навчально-виробничої діяльності, соціально-психологічний клімат, традиції, стиль роботи тощо).

Проведені опитування дозволяють констатувати, що до знань, які формують основні показники організаційної компетентності, віднесено: знання структури і системи закладів неперервної технологічної освіти; знання структури, організації і змісту навчально-трудового педагогічного процесу в закладах середньої освіти, знання структури й організації навчально-трудової діяльності учнів у закладах середньої освіти; знання про особливості професійно-педагогічної компетентності вчителів технологій.

До умінь, організаційної компетентності викладача технологій, зараховано уміння і навички: самоорганізації, співорганізації (стимулювання активності; вибір змісту форм, методів і засобів впливу; розвиток рефлексивних умінь); організації окремих учнів і класу для виконання індивідуальної й колективної роботи; створення системи самоуправління в класі; сприяння самостійній діяльності учнів; організовувати планування, мотивація, стимулювання, регулювання і координація, контроль результатів; враховувати індивідуальні особливості і творчі можливості кожного учня; створювати творчі групи для реалізації проєктів; розподіляти обов'язки; вчити основам організаційної роботи; розробляти мету навчальної діяльності; визначати засоби і методи роботи; прогнозувати результати навчання.

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЗБАГАЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ
ЕЛЕМЕНТАМИ ФІЗИКИ ЖИВОГО**

Сучасне викладання фізичних і технічних дисциплін вимагає від викладача звертати особливу увагу на мотивацію і зацікавленість здобувачів освіти до навчального матеріалу. Очевидно, що візуалізація не тільки сприяє вирішенню цих завдань, але і якісно покращує усвідомлення та закріплення вивченого матеріалу. Проте яким би не був вдалим рисунок чи детальним відео, що унаочнює пояснення, складні явища чи неочевидні процеси потребують зрозумілих повсякденних аналогій з оточуючого світу. І як показує досвід, саме такі пояснення є найбільш зрозумілими і найкраще запам'ятовуються.

Оновлення змісту освіти передбачає усестороннє залучення міжпредметних зв'язків. Одним із перспективних напрямів оновлення змісту фізичної освіти є інтеграція знань з біології та медицини, зокрема – впровадження елементів фізики живого.

Фізика живого вивчає фізичні основи життєвих процесів, а її прикладний характер дозволяє ефективно пояснювати складні фізичні явища через призму живої природи. Такий підхід сприяє формуванню цілісного наукового світогляду здобувачів освіти, а також розвитку асоціативного мислення та пізнавальної мотивації (Zhumabekova, Sydykova, Serik, Baimakhanova, 2024). Проте впровадження у викладання елементів фізики живого вимагає від викладача не тільки поглибити його знання із природничих дисциплін, але й спонукає до оновлення освітніх парадигм і розвитку його педагогічної майстерності.

Інтеграція елементів фізики живого передбачає біологічно спрямовані доповнення в традиційні розділи фізики, такі як механіка, молекулярна фізика, електрика і магнетизм, хвильові процеси та оптика.

Закони механіки можна застосувати для аналізу рухів людського тіла, включно з рухами під час бігу або стрибків. Артеріальний тиск крові людини важливо розглянути при вивченні елементів гідродинаміки. Розуміння концепції реактивного руху можна продемонструвати на прикладі динаміки рухів кальмарів і медуз.

Розгляд теплових явищ дозволяє вивчати теплообмін між тілом і середовищем та ізоляційні властивості шкіри й одягу. Термодинаміка водневих зв'язків може пояснити певні аномальні властивості води, які й забезпечують існування всього живого на Землі (Гетало, Петров, Хорольський, 2024).

У розділі електрики і магнетизму можна дослідити роль біоелектричних процесів: нервових імпульсів, роботу клітинних мембран чи поверхневого заряду транспортних білків. Важливим доповненням може бути розгляд

принципів медичної діагностики, зокрема електрокардіографії, електроенцефалографії та магнітно-резонансної томографії.

Аналіз хвильових процесів доповнюється розглядом гармонічних коливань у контексті властивостей голосу людини. Важливим буде вказати на роль ультразвуку для медичної діагностики і лікування людини, не забувши висвітлити його важливість в житті земних і водних живих організмів.

У розділі оптики акцент робиться на біофізиці зору, включаючи механізм формування зображень крізь кришталік на сітківці, розгляд поняття акомодация та принцип дії окулярів. Дифракційні явища у живій природі варто продемонструвати розглядом будови органів зору комах.

Упровадження елементів фізики живого в освітній простір викладача, попри очевидні переваги, супроводжується низкою викликів. Насамперед це стосується обмеженості навчального часу, тож розгляд додаткових аналогій може скоротити час, відведений на базовий матеріал.

Іншою проблемою залишається недостатня біофізична підготовка педагогів, адже часто бракує впевненості у трактуванні біологічних процесів з погляду фізики. Також пошук навчально-методичного забезпечення нерідко виявляє обмежену кількість фізичних задач біологічної спрямованості чи доречних прикладів із навколишнього природного середовища (Строгонова, Стучинська, 2020).

Таким чином, аналогії та приклади з живої природи допомагають зрозуміти, як фізичні закони визначають біологічні процеси навколо нас, а тому розвивають мислення та розширюють світогляд як здобувачів освіти, так і самого викладача. Тому інтеграція елементів фізики живого в освітню діяльність викладача закладу вищої освіти сприяє розвитку педагогічної майстерності педагога. Запропонована інновація відповідає сучасним вимогам освіти, яка спрямована на міждисциплінарність, практичну спрямованість та розвиток наукового мислення, і є логічним кроком на шляху до впровадження компетентнісного підходу у навчанні.

Список використаних джерел

1. Zhumabekova R., Sydykova Z., Serik E., Baimakhanova A. Principles of teaching medical biophysics as a major subject. *Sci. Herald Uzhhorod Univ. Ser. Phys.* 2024. Vol. 55. P. 577–585.
2. Гетало А., Петров В., Хорольський О. Якісний аналіз ролі водневих зв'язків у життєво важливих біологічних процесах. *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів факультету комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки / ПНПУ імені В. Г. Короленка*; редкол.: Т. М. Барболіна (голов. ред.) та ін. Полтава, 2024. С. 57–58.
3. Строгонова Т., Стучинська Н. Аналіз сучасних проблем методики навчання біофізики в медичних ЗВО. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 95–103.

Худолій Іван Іванович
Сасенко Олег Васильович

STEM-ОРІЄНТОВАНА ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ

Сучасні вимоги до фахівців аграрного сектору передбачають не лише глибоке професійне знання, а й володіння дослідницькими навичками, критичним мисленням та здатністю працювати в міждисциплінарних командах (1). З огляду на стрімкий розвиток аграрних технологій, автоматизації процесів, застосування ІТ-рішень та супутникового моніторингу, фахівець нового покоління повинен бути підготовленим до аналітичної, експериментальної та інноваційної діяльності.

У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція природничих наук у професійну підготовку майбутніх аграріїв. Залучення студентів аграрного коледжу до науково-дослідницької діяльності через проєктну роботу з фізики та астрономії є дієвим інструментом для досягнення цих цілей.

Проєктно-дослідницька діяльність у навчальному процесі може базуватися на принципах STEM-освіти, яка інтегрує науку, технології, інженерію та математику в єдину освітню модель, спрямовану на розвиток критичного мислення, креативності та практичних навичок (1, 2, 3). Такий підхід сприяє формуванню у студентів здатності застосовувати міждисциплінарні знання для вирішення реальних проблем, зокрема в аграрній сфері — наприклад, у питаннях точного землеробства, енергоефективності, агрометеорології та використання ГІС-технологій.

Дослідженнями в галузі розвитку STEM-компетентностей серед студентів аграрного профілю займаються, зокрема, українські науковці В. В. Пасічник, Т. В. Коваль, а також О. В. Гринюк, О. В. Іваненко які акцентують увагу на значенні міждисциплінарного підходу в аграрній освіті. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити роботи А. J. Farmakis (США) та М. Fischer (Німеччина), які аналізують ефективність інтеграції фізико-математичних дисциплін у підготовку фахівців для сталого сільського господарства.

Проєкти, які виконують студенти, не лише сприяють глибшому розумінню фундаментальних наукових принципів, але й розвивають практичні компетентності, необхідні для вирішення прикладних завдань у сільському господарстві, зокрема тих, що пов'язані з кліматичними змінами, ефективним використанням енергії, навігацією та оптимізацією виробничих процесів. Професор Л. А. Петрик у своїх роботах підкреслює важливість формування у студентів умінь застосовувати фізичні моделі до вирішення прикладних аграрних задач.

Проєктна діяльність стимулює самостійний пошук знань, вміння формулювати гіпотези, планувати експерименти, аналізувати отримані результати та презентувати свої напрацювання. Вона також створює умови для

формування у студентів навичок командної взаємодії, відповідальності та наукової доброчесності — ключових складових сучасної професійної культури.

Проектно-дослідна діяльність на основі STEM-освіти активно впроваджується в аграрні коледжі різних країн, і її ефективність підтверджується у дослідженнях таких авторів, як М. М. Лазарева, І. С. Хоружа (Україна), а також Т. Bybee і М. DeJarnette (США), які наголошують на важливості раннього залучення молоді до інженерно-технічної та дослідницької діяльності.

При цьому у навчальний процес інтегруються ключові етапи дослідницького циклу: формування дослідницької проблеми, яка має практичне значення та відповідає фаховій спрямованості студентів (наприклад, капілярне підняття рідини в ґрунтах); висунення гіпотез, що базуються на теоретичних знаннях з фізики, біології чи астрономії; проведення експериментальних досліджень, зокрема з використанням лабораторного обладнання, польових вимірювань або цифрових інструментів; аналітична обробка результатів, що передбачає статистичну оцінку, побудову графіків, моделювання; презентація результатів, яка реалізується у формі індивідуальних або групових проєктів, наукових доповідей, стендових презентацій або постерів — як на внутрішньому, коледжному, так і на міжрегіональному рівнях.

Зазначимо, що всі ці етапи можуть бути реалізовані в межах модульно-компетентнісного підходу (4), який передбачає структурування навчального матеріалу за модулями, орієнтованими на досягнення конкретних компетентностей. Цей підхід дозволяє поєднати фундаментальну підготовку з практичними запитами аграрної спеціальності та забезпечити гнучкість освітньої траєкторії. Зокрема, модулі можуть включати теми з основ енергетики в агросекторі, застосування GPS-технологій у землеробстві, фізичних основ зрошення та меліорації, кліматичного моделювання.

Проектна діяльність із фізики в аграрному коледжі є ефективним інструментом формування дослідницької компетентності студентів. Її реалізація сприяє інтеграції природничих знань у професійний контекст, формує навички наукового мислення та забезпечує практичну підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Пропонуючи студентам той чи інший проєкт особливу увагу рекомендують приділяти тим, що мають прикладне значення для аграрного виробництва. У літературних джерелах пропонуються проєкти аграрного спрямування з фізичною основою, зокрема: фізичні основи агротехніки — аналіз енергоспоживання сільськогосподарських машин, принципи передачі механічної енергії (5); оптика в контролі якості продукції — дослідження спектральних властивостей зерна, методи виявлення домішок за допомогою ІЧ-випромінювання (6); теплофізика аграрних об'єктів — моделювання мікроклімату в теплицях, енергоефективність систем обігріву (7); астрономія та енергозбереження — визначення оптимального кута нахилу сонячних панелей для ферм залежно від сезону (8); фізика збереження сільгосппродукції —

вивчення теплоізоляційних властивостей матеріалів для складів і камер зберігання (9).

Останнім часом в аграрній освіті, із цілком зрозумілих причин, зростає інтерес до дослідження капілярного підняття води в ґрунтах, що є важливим компонентом водного режиму агроценозів. У цьому контексті варто відзначити кілька навчально-дослідницьких проєктів, які реалізувалися у коледжах і ліцеях (10, 11). В першому демонструється практична користь розпушування та ущільнення ґрунту як способів регулювання вологості. Другий пропонує цілий факультативний курс «Досліджуємо ґрунт разом», у якому учням пропонується самостійно визначають капілярну вологоємність і швидкість капілярного підняття води використовуючи доступне лабораторне обладнання.

Такі дослідження формують практичні навички майбутніх аграріїв, сприяють усвідомленню значення раціонального водокористування в умовах зміни клімату. Водночас для якісної реалізації подібних проєктів важливо посилатися на наукові джерела, які розкривають фізико-хімічні властивості ґрунтів, водно-фізичні характеристики та механізми капілярного переміщення води.

Такий підхід реалізовано у Національному університеті біоресурсів і природокористування України студенти агробіологічного факультету вивчають капілярне підняття води в ґрунтах за різними методиками визначають межу, за якої капілярна вода стає недоступною для рослин, що дозволяє глибше зрозуміти процеси, які відбуваються в зоні активної діяльності кореневої системи.

Основною метою пропонованого нами проєкту є встановити залежності між структурою ґрунту та характеристиками капілярного підняття рідини з метою оптимізації зрошення та підбору ґрунтів для вирощування сільськогосподарських культур.

Відмінністю запропонованого дослідницького проєкту від вже реалізованих ініціатив у межах професійної освіти є акцент на кількісному експериментальному вивченні процесів капілярного підняття рідини в реальних ґрунтових зразках. Якщо попередні проєкти зосереджені переважно на загальній демонстрації явища капілярності у пористих середовищах, чи проведенні досліджень без належного аналізу, то наш проєкт передбачає проведення серії вимірювань висоти капілярного підняття води у ґрунтах різного гранулометричного складу, з подальшим математичним аналізом отриманих залежностей. Такий підхід дозволяє не лише ілюструвати сам фізичний механізм, а й сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимального вибору типу ґрунту та режиму зрошення для конкретних аграрних умов. Таким чином, проєкт має яскраво виражену експериментально-аналітичну спрямованість, що вирізняє його серед більшості переважно демонстраційних чи описових STEM-досліджень.

Результати дослідницької діяльності можна презентувати на студентських конференціях, ярмарках проєктів, форумах різних рівнів. Залучення студентів до дослідницької роботи сприяє формуванню навичок планування експериментів та

його аналізу, розвитку ІКТ-компетентностей (обробка даних, візуалізація, використання цифрових вимірювальних пристроїв), підвищенню мотивації до навчання.

На наш погляд, впровадження STEM-орієнтованої проєктно-дослідницької діяльності в роботу викладача аграрного коледжу дозволить сформувати ініціативного, обізнаного, здатного до професійного саморозвитку та самостійного наукового пошуку випускника.

Список використаних джерел

1. Коваль Т. В. STEM-освіта як інноваційний підхід у підготовці фахівців природничих спеціальностей. *Освітній простір України*. 2021. № 25. С. 74 – 80.
2. Bybee R. W. The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Arlington, VA: NSTA Press, 2013. 116 p.
3. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній українській школі // Педагогіка і психологія. 2009. № 4. С. 13–20.
4. Носов А. В. Основи експлуатації сільськогосподарських машин: фізико-технічний аспект. Київ: Аграрна освіта, 2017. 216 с.
5. Береговий О. О. Фізика в агрономії: навчальний посібник. Харків: Факт, 2018. 144 с.
6. Кіреєв Ю. І. Теплофізичні процеси в аграрних системах. Одеса: Астропринт, 2019. 180 с.
7. Сахаров О. П. Сонячна енергетика в сільському господарстві України. *Енергозбереження*. 2020. № 3. С. 32 – 37.
8. Степаненко Л. Г. Фізико-хімічні основи збереження рослинної продукції. Вінниця: Нова Книга, 2016. 132 с.
9. Яткевич Л. П. Капілярні явища та рослини (Електронний ресурс) // На Урок. 2020. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-na-temu-kapilyarni-yavischta-ta-roslini-90617.html>
10. Досліджуємо ґрунт разом: факультативний курс (Електронний ресурс) // На Урок. 2021. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/doslidzhuemo-runt-razom-fakultativniy-kurs-293075.html>
11. НУБіП України. Визначення вологості розриву капілярних зв'язків (ВРК) в ґрунтах (Електронний ресурс) // Національний університет біоресурсів і природокористування України. 2021. Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/node/102415>

Царюк Ніна Володимирівна

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ КРЕСЛЕННЯ ТА ІНЖЕНЕРНОЇ ГРАФІКИ В ЛИСИЧАНСЬКОМУ ГІРНИЧО- ІНДУСТРІАЛЬНОМУ ФАХОВОМУ КОЛЕДЖІ

Сучасна професійна освіта з переходом на нову модель освіти потребує нового типу викладача - творчо думаючого, що володіє сучасними методами та технологіями освіти, прийомами психолого-педагогічної технології, способами самостійного конструювання педагогічного процесу в умовах конкретної практичної діяльності, що вміє прогнозувати результат педагогічної діяльності. Проблема становлення та розвитку професіоналізму є суспільно-державною проблемою, вирішенню якої відводиться пріоритетний напрямок.

Графічні засоби відображення інформації широко використовуються у всіх сферах життя суспільства. Графічні зображення характеризуються образністю, символічністю, компактністю, відносною легкістю прочитання. Саме ці якості графічних зображень зумовлюють їхнє розширене використання. Враховуючи світову тенденцію розвитку, професійна освіта має передбачити формування знань про методи графічного пред'явлення інформації, що забезпечить умови та можливість орієнтації здобувачів освіти у суспільстві. Вивчення графічної мови як синтетичної мови є необхідним, оскільки він визнана міжнародною мовою спілкування. Знання її може стати однією з переважних характеристик при отриманні роботи як у своїй країні, так і в інших країнах світу, а також для продовження освіти. Нові інформаційні технології, що впроваджуються в освіті, сприяють її підйому якісно на новий рівень.

Креслення - одна з небагатьох навчальних дисциплін, яка ідеально вкладається в інноваційні технології, які активно використовуються у викладанні цієї дисципліни. Підвищення ефективності навчання кресленню багато в чому залежить від використання під час занять дидактичних матеріалів, дидактичних ігор та комп'ютерних технологій. При використанні інформаційних технологій щодо креслення активізується процес навчання, формуються навички роботи з комп'ютером, економиться час заняття, з'являється можливість збільшення обсягу нового матеріалу під час заняття і скорочення часу з його пояснення, скорочується час підготовки до занять, створюється можливість виконання віртуальних демонстраційних показів. Використання презентацій відкриває ширші можливості для творчого викладання як креслення, так і інших технічних дисциплін. Презентації як наочні посібники допомагають викладати навчальний матеріал, розвивають навички спостереження та аналіз форми предметів, забезпечують міцне засвоєння знань, що підвищують інтерес до дисципліни. Презентації набувають специфічного призначення на всіх етапах заняття при виконанні графічних та практичних робіт.

Це допомагає скоротити час при перевірці домашніх завдань, повторенні та закріпленні старого та викладенні нового матеріалу, відвести більше часу на виконання графічних робіт, правильно зрозуміти мету та хід майбутньої роботи, попередити багато графічних помилок, прискорити процес виконання завдань. Демонстровані слайди є зразками для правильного графічного виконання роботи.

Використання інформаційних технологій сприяє підвищенню мотивації навчання за рахунок можливості використання сучасних засобів комплексного представлення та маніпулювання аудіовізуальною інформацією, підвищення рівня емоційного сприйняття інформації. Викладач при цьому є головною дійовою особою будь-яких навчальних перетворень, які вимагають від нього постійного творчого підвищення своєї професійної майстерності та інформаційної культури.

Однією із сучасних ефективних технологій навчання у освітньому процесі є технологія проблемного навчання. Вона характеризується повною

відповідністю цілям виховання творчої, активної особистості. Суть проблемної інтерпретації навчального матеріалу полягає в тому, що викладач не повідомляє знань у готовому вигляді, але ставить перед здобувачами освіти проблемні завдання, спонукаючи шукати шляхи та засоби їх вирішення. Проблема сама прокладає шлях до нових знань та способів дії. Максимально процес мислення проявляється і розвивається саме під час вирішення проблемних завдань.

Дидактичні ігри – один з методів інноваційного навчання, вид навчальних занять, що організовуються у вигляді навчальних ігор, які реалізують низку принципів ігрового, активного навчання та відрізняються наявністю правил, фіксованої структури ігрової діяльності та системи оцінювання,

Відмінною особливістю дидактичних ігор є наявність ігрової ситуації, яка зазвичай використовується як основа методу. Діяльність учасників у грі формалізована, тобто є правила, чітка система оцінювання, передбачено порядок дій чи регламент. Слід зазначити, що дидактичні ігри відрізняються від ділових ігор насамперед відсутністю ланцюжка рішень, вони націлені на єдиний конкретний результат.

З-поміж відомих типів ігор до дидактичних можна віднести ігрове проєктування, яке доцільно застосовувати на заняттях з креслення, особливо при вивченні машинобудівного креслення. Відповідно до назви під ігровим проєктуванням розуміють конструювання, що проводиться в ігровій формі. Процес ігрового проєктування часто проводять із функціонально-рольових позицій. Це дозволяє формувати в учасників більш повне уявлення про досліджуваний процес і об'єкт, що конструюється.

У дидактичній грі здобувачі освіти виконують діяльність, що поєднує у собі навчальний та професійний елементи. У контекстному навчанні знання засвоюються не про запас, для майбутнього, а забезпечують ігрові дії студента в реальному процесі гри.

У нашому коледжі інтерактивна гра на заняттях з креслення реалізується на імітаційній моделі як спільна діяльність з постановки та вирішення ігрових навчальних завдань, підготовки та застосування індивідуальних та спільних рішень. Учасниками дидактичної гри «Конструкторське бюро» є студентська група та викладач, який здійснює метод навчання. Теми різноманітні: розробка ескізів і робочих креслеників, виконання складального креслення та ін.

Успішність гри залежить від рівня підготовки всіх її учасників, методичного та технічного забезпечення. Підготовка здійснюється на заняттях, що передують дидактичній грі, де викладач дає студентам пояснення про зміст гри. Особлива увага приділяється режиму часу на її етапах. Студенти отримують інформацію про систему заохочень та штрафних балів. Викладач призначає технічну раду з числа студентів. Технічна рада складається з двох осіб, роль яких полягає в систематизації отриманих робіт та підрахунку балів, враховуючи всі порушення (запізнення, відсутність креслярського інструменту, зайві розмови під час виконання завдання тощо). Результати перевірки фіксуються у таблиці. Функцію керівника, провідного інженера виконує викладач. Він контролює хід

гри, дає консультації, стежить за режимом часу та ігрової дисципліни, активізує, аналізує та оцінює діяльність учасників – конструкторів.

Перш, ніж розпочати гру, викладач нагадує учасникам хід гри та відповідає на питання, допомагає приступити до роботи. Перед початком ігрового заняття студентській групі видаються методичні вказівки та робочі листи. Дозволяється користуватися довідковою літературою. Термін закінчення роботи із завданням контролюється провідним інженером. Після закінчення терміну виконання завдання конструктори передають свої роботи на перевірку.

Після завершення роботи технічної ради оголошуються результати та називаються переможці гри, яким вручаються символічні медалі за I, II та III місця та оголошуються оцінки.

Таким чином, інноваційний підхід до системи освіти та виховання розвиває у здобувачів освіти такі якості, як прагнення до отримання нового досвіду, до креативності та критики, виховує віру в майбутнє, дає молоді можливість гармоніювати з технічним прогресом та вступати з ним у діалог.

Список використаних джерел

1. Беседіна Л.М., Сторубльов О.І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: методичний посібник. К.: Логос, 2009. 204 с.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. К., 2005. 345 с.
3. Романова П.А. Побудова навчальної технології: індивідуально-типологічний підхід. *Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: навч. посібник*. К.: КНЕУ, 2007. 120 с.

Чумак Олександр Сергійович

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНФЕКТОЛОГІЇ

Головною метою викладача є підготовка відповідальних і кваліфікованих майбутніх медичних працівників. Інфекційні хвороби — один із найскладніших і найважливіших напрямів у медицині. Педагогічна діяльність стала не лише професією, а й справжнім покликанням. Викладання інфекційних хвороб — це відповідальне завдання, адже майбутні медичні працівники повинні не лише досконало володіти теоретичними знаннями, але й бути готовими швидко діяти в ситуаціях, які становлять загрозу для здоров'я пацієнтів і суспільства.

Основні напрямки роботи викладача є:

1. Викладання дисципліни «Інфекційні хвороби» згідно з сучасними освітніми стандартами.
2. Розробка та впровадження навчальних матеріалів (лекції, презентації, тестові завдання).
3. Організація та проведення практичних занять, під час яких студенти здобувають навички з діагностики, лікування та профілактики інфекційних хвороб.

Методи та прийоми, які використовуються у викладанні:

1. Розв'язування ситуаційних задач — відпрацювання типових ситуацій з постановкою діагнозу та вибором лікування. Саме цей метод допомагає формувати клінічне мислення.

2. Метод проєктів — студенти готують презентації чи доповіді на актуальні теми (ВІЛ, гепатити, грип, ангіна, сальмонельоз, холера тощо).

3. Онлайн-платформи — використання цифрових ресурсів для тестування та дистанційного навчання. Наприклад, «На урок», «Google Classroom», «Всеосвіта», «Zoom», «Meet».

Практична спрямованість:

Приділяється велика увага практичній підготовці студентів, адже практичні навички мають вирішальне значення в умовах реальної медичної практики. Під час занять студенти навчаються:

- розпізнавати симптоми інфекційних хвороб;
- надавати першу долікарську допомогу при гострих станах;
- організовувати заходи з профілактики та ізоляції інфекцій;
- проводити санітарно-освітню роботу серед населення.

Позанавчальна та науково-методична діяльність:

1. Участь у конференціях, вебінарах і тренінгах із проблем інфектології та медичної освіти.

2. Кураторська діяльність — підтримка студентів у навчанні, соціальній адаптації, моральному становленні.

Головна мета викладача — не лише передати знання, а й виховати особистість, яка буде здатна діяти в умовах стресу, швидко приймати рішення та надавати медичну допомогу. Особливо це актуально в галузі інфектології, де кожна помилка може мати серйозні наслідки.

Робота потребує постійного саморозвитку, адаптації до нових викликів (зокрема пандемій), вивчення нових підходів у лікуванні інфекцій. Адже це зараз дуже актуально з появою нових захворювань.

Важливо бачити результат — як студенти з цікавістю навчаються, покращують свій рівень знань, і згодом стають висококваліфікованими фахівцями, які справді змінюють світ на краще.

Список використаних джерел

1. Чорновіл А. В., Грицко Р. Ю. Інфекційні хвороби: підручник для студентів медичних коледжів. Київ: Медицина, 2010. 430 с.

2. Платформа «Всеосвіта». Режим доступу: <https://vseosvita.ua>.

3. Інфекційні хвороби. *Вікіпедія : вільна енциклопедія*. 2024. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інфекційні_хвороби

4. Освітні онлайн-платформи в умовах змішаного навчання: огляд та рекомендації. «Освіта.ua». Режим доступу: <https://osvita.ua>

5. Литвиненко В. І. Методика викладання клінічних дисциплін у медичних коледжах : навч. посіб. Харків : ХНМУ, 2021. 112 с.

ОСНОВНІ ВИДИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Ефективність розвитку країни (її конкурентоспроможність) залежить від людських ресурсів, які оцінюються сьогодні насамперед не за кількісними, а якісними характеристиками. У такій ситуації виникає актуальна потреба в забезпеченні можливостей постійного підвищення рівня сформованості ключових та професійних компетентностей кожної особистості, розвитку її особистісного потенціалу. Відповіддю на зазначені запити сьогодення стала концепція неперервної освіти, в основу якої покладено ключову ідею, що в сучасному інтенсивно змінному суспільстві його члени зможуть успішно виконувати свої фахові функції тільки у випадку постійного професійно - особистісного самовдосконалення через залучення до освіти в різних її видах: формальній, неформальній й інформальній.

Формальна освіта

Як визначається в Законі України «Про освіту», формальна освіта – це освіта, яка здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики викладання предмету, психології, які отримав вчитель, здобуваючи вищу освіту.

Форми формальної освіти: очна (курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги тощо), дистанційна (дистанційні курси, онлайн - конференції, вебінари тощо), очно-дистанційна (поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси).

Де здобути: Формальна освіта охоплює всі види навчання, що здійснюються на сам переду межах національної системи освіти. До неї належать державні заклади середньої й вищої освіти та інші заклади, де відбувається навчання здобувачів за програмами різних рівнів (від загального до вищого) на основі дотримання вимог державних стандартів та інших нормативних документів, розроблених відповідними національними органами освіти. Крім того, формальна освіта надається приватними закладами, які визнані державами та діють на суворо регламентованій основі.

Вимоги до закладів формальної освіти: наявність ліцензії на здійснення освітніх послуг.

Серед основних переваг формальної освіт є:

- систематичність і послідовність у процесі навчання здобувачів, що дає їм змогу поступово здобувати освіту різного рівня;
- створення структурованого освітнього середовища, в якому формуються соціально значущі особистісні якості та вміння здобувачів, шляхом залучення їх до різноманітних видів навчально-пізнавальної та виховної діяльності;

- розвиток здібностей критичного мислення особистості, її заохочення до аналізу поданої інформації, оцінювання аргументів та вирішення складних проблемі;

- сприяння створенню сильних та якісних мереж випускників, що формують у молодих людей глибоке відчуття приналежності до групи однодумців, які ймовірно мають схожі інтереси й життєві цілі, а також розбудовувати міцні особистісні стосунки між людьми, що в майбутньому можуть перетворитися на ділові контакти;

- заохочення ефективної співпраці між учасниками освітнього процесу, а як наслідок – розвиток у них важливих м'яких навичок (soft skills) (творче мислення, емоційний інтелект, емпатійність, навички спілкування та співпраці тощо);

- підготовка майбутніх фахівців до реалізації їхніх кар'єрних можливостей, даючи людині кваліфікацію та повноваження, необхідні для продовження кар'єри, що розширює її можливості на ринку праці; -надання здобувачам безпосередньої навчальної підтримки з боку кваліфікованих викладачів;

- сприяння особистісному зростанню та впевненості здобувача, розвитку його самосвідомості;

- виховання навчальної мотивації, звички постійно самовдосконалюватися, а як наслідок – відкривати нові перспективи росту та методів вирішення проблем, підвищення можливостей для майбутнього працевлаштування

Мінуси формальної освіти: не завжди відповідають запитам слухачів, відсутність вибору тем, форм навчання тощо.

Неформальна освіта

Термін «неформальна освіта» почали використовувати в науковій літературі з 60-х роках ХХ ст. А в 70-х роках ХХ ст., було визначено класифікації трьох видів освіти: формальної, неформальної та інформальної.

Значну роль у житті сучасної людини відіграє неформальна освіта. Як указується в Законі України «Про освіту», неформальна освіта - це «освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій».

Форми неформальної освіти: очна (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), дистанційна (дистанційні курси, вебінари).

Де здобути: неурядові установи, приватні особи, платформи дистанційного навчання.

Вимоги до закладів неформальної освіти: немає, оскільки їхня робота не регламентується державними органами. Такі заклади не повинні мати ліцензію, їхні програми – гриф, сертифікат – реквізити офіційних установ.

Переваги неформальної освіти:

За висновками педагогів, неформальна освіта має такі основні переваги: - спонукання здобувачів до практичного навчання та кар'єрного зростання, формування в них професійно та життєво важливих умінь;

- активний розвиток мислення особистості, що не гальмується застарілою системою навчання;

- гнучкість в організації освітнього процесу та визначенні віку здобувачів;

- відкритість освітньої системи, що передбачає співучасть державного та комерційного секторів;

- відсутність проведення обов'язкових планових іспитів;-видача дипломів чи сертифікатів не є обов'язковою справою

Мінуси неформальної освіти:

- відвідування занять деякими учасниками має нерегулярний характер;

- не всі здобувачі оволоділи читанням та письмом, на що доводиться виділяти зайвий час;

- не вистачає кваліфікованих педагогів;

- здобувачі можуть почуватися не такими впевненими, як суб'єкти навчання іншого виду;

- деякі установи пропонують фальшиві сертифікати через онлайн курси лише заради фінансової вигоди.

Інформальна освіта

У тексті Закону «Про освіту» наголошується, що «інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям». До характерних ознак інформальної освіти належать такі:

- безперервне здійснення цієї освіти протягом життя;

- не передбачається її проходження в закладі освіти;

- включає широке коло методів і засобів реалізації;

- не підтверджується відповідним документом;

- не є обов'язковою.

Форми інформальної освіти: одноразові лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео, незаплановані випадкові бесіди.

Де здобути: будь-де.

Вимоги до закладів інформальної освіти: немає, оскільки їх не існує.

Переваги інформальної освіти:

- отримавши доступ до потрібних ресурсів, здобувач примушений самостійно розбиратися в деяких питаннях;

- інформальна освіта є дешевою, причому вартість часу та ресурсів є набагато нижчою, ніж у формального навчання;

- інвестиції в отримання інформальної освіти має відносно низький ризик невдач;
- розширення можливостей здобувачів, що дозволяє досліджувати відповідні їм інтересні об'єкти та сфери індивідуальних інтересів;
- практична спрямованість освіти(здобувачам, як правило, пропонують вирішити проблему на роботі, відповісти на запитання або придумати творчу ідею тощо);
- негайність у здійсненні трансляції потрібних здобувачам освіти матеріалів;
- задоволення (і винагородження) інтересу здобувачів;
- визначення часу для продуктивної навчальної діяльності та часу для перерв;
- заохочення розвитку латерального мислення здобувачів, визначення суті та ролі цієї освіти

Мінуси інформальної освіти:

- недисциплінований характер навчання робить здобувача менш зануреним в інші плідні методи навчання;
- Інтернет містить багато дезінформації, що може призвести до засвоєння здобувачами неправильної чи навіть шкідливої інформації, а це згодом створює проблеми;
- не дає особі відчуття достатньої впевненості в собі через неформалізовані знання;
- не створює атмосфери, яка б допомогла людині покращити навички спілкування та соціальної взаємодії;-передбачає гнучкий графік навчання, що змушує здобувачів зволікати;
- матеріал засвоюються молодими людьми лише через досвід або практику;
- зазначений вид освіти є менш ефективним через ненадійні навчальні ресурси, які він пропонує, нижчу мотивацію навчання та відсутність педагога та вказівок, які б допомогли виправити помилки.

ІІ результати можуть не враховуватися при атестації (виключення – складання сертифікаційних тестів).

Сьогодні Закон України про освіту дозволяє викладачу обрати будь-який з цих видів, проте найбільш оптимальним буде поєднання традиційних курсів підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти (формальна освіта), курсів, семінарів та інших заходів від неурядових установ, що дозволить швидко отримати потрібні знання та навички (неформальна освіта) та самоосвіту (інформальну), яка допоможе підвищити свій професійний рівень.

Як поєднати різні види здобуття освіти та будувати власну траєкторію навчання:

1. Зареєструйтеся на курси підвищення кваліфікації в закладі післядипломної освіти за місцем проживання (в умовах конкуренції вони сьогодні пропонують слухачам цікаві й корисні заходи та навчальні матеріали).

2. Слідкуйте за оголошеннями в соціальних мережах, підпишіться на новини від неурядових організацій, які здійснюють навчання вчителів, відвідуйте масові заходи – конференції, майстер-класи (часто на таких заходах вчителі дізнаються про нові можливості навчання). Складіть для себе список (а ще краще – додайте до календаря!) заходів (тренінгів, дистанційних курсів тощо), які дадуть максимум потрібних знань та навичок.

3. Складіть список умінь (компетентностей), якими ви б хотіли оволодіти в майбутньому, аби стати ще більшим професіоналом своєї справи чи просто втілити свою мрію в життя (наприклад, монтувати відео, створювати анімацію, писати есе, вишивати, швидко рахувати, робити шоколадні цукерки чи неймовірну випічку тощо).

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, No 38-39, ст. 3800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

2. Губанова Т. О. Інформальна освіта як різновид освітиза законодавством України. Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції. 2019. No 5. С. 56-59.

3. Варава В. До питання визначення понять дистанційної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 52, 2015. С. 273 – 280.

4. Пекар Іванна. Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві. <http://business-territory.com/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96>

**Шарлай Наталія Миколаївна
Соколенко Валентина Миколаївна**

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: АСПЕКТИ МАЙСТЕРНОСТІ ТА САМОРОЗВИТКУ

Професійно - педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти є складним і багатограним процесом, що охоплює науково-дослідну, навчальну, методичну, виховну та організаційну роботу зі студентською молоддю, а також передбачає постійне самовдосконалення й особистісне зростання (Власенко, 2023). Усі ці компоненти перебувають у полі зору здобувачів освіти, які безпосередньо спостерігають та оцінюють рівень професійної компетентності викладача.

Ставлення педагога до реалізації різних аспектів професійної діяльності може варіюватися - від формального виконання обов'язків до відповідального й творчого підходу. Високі внутрішні вимоги, креативність, аналітичне та критичне мислення є визначальними ознаками сформованої педагогічної майстерності (Кравченко, 2021).

Педагогічна майстерність не є вродженою якістю, а формується на основі ґрунтового знання педагогічної теорії, її закономірностей, принципів і механізмів реалізації (Власенко 2023). Вона проявляється у результативності освітнього процесу, позитивній динаміці розвитку студентів, формуванні їхніх професійних компетентностей (Зазюн, 2000).

Майстерність викладача можна розглядати як найвищий рівень реалізації професійно-педагогічної діяльності, що є проявом його творчої активності, індивідуального стилю та професійної самосвідомості. Розвиток педагогічної майстерності у системі вищої освіти виступає ключовою умовою ефективної підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Одним із важливих чинників цього процесу є удосконалення психолого - педагогічної підготовки майбутніх викладачів і формування їхньої здатності до безперервного професійного саморозвитку (Соловей, 2022).

Розглянувши особливості професійної діяльності викладача медичного закладу вищої освіти, то можна стверджувати, що підготовка майбутніх лікарів вимагає від викладача медичного закладу вищої освіти не лише високого рівня фахової компетентності, але й глибоких педагогічних знань, комунікативної культури, а також здатності формувати клінічне мислення в умовах динамічного освітнього середовища. Впровадження європейських стандартів медичної освіти, трансформація системи охорони здоров'я та актуалізація нових підходів до підготовки фахівців обумовлюють необхідність розвитку педагогічної майстерності викладача як чинника забезпечення якості освіти (Сисоєва, 2021). На сучасному етапі розвитку освіти відбувається переосмислення її функцій. Освіта дедалі менше розглядається як процес трансляції готових знань і дедалі більше - як засіб особистісного саморозвитку, соціалізації та побудови індивідуальної професійної траєкторії (Зазюн, 2000). Така зміна парадигми спричиняє трансформацію освітніх цілей, змісту, форм і методів навчання, а також посилює значущість ролі викладача у цьому процесі.

Педагогічна майстерність викладача медичного закладу вищої освіти є інтегративною характеристикою, що поєднує професійну, педагогічну, клінічну, комунікативну та етичну компетентності, спрямовані на ефективне навчання студентів у контексті реальної медичної практики (Сисоєва, 2021). На відміну від загальноосвітніх дисциплін, викладач медичного профілю виконує подвійну функцію: фахівця - клініциста і наставника.

До ключових складових педагогічної майстерності медичного викладача належать:

- Клінічна компетентність, заснована на принципах доказової медицини;
- Педагогічна техніка, методика викладання фундаментальних і клінічних дисциплін;
- Використання сучасних технологій навчання, зокрема симуляційного і клінічного;
- Комунікативна та етична культура, орієнтована на гуманістичні цінності;
- Рефлексивність і здатність до самовдосконалення (Власенко, 2023).

Розвиток педагогічної майстерності викладача медичного ЗВО є безперервним і динамічним процесом, який вимагає системного підходу та постійного самовдосконалення. У сучасних умовах трансформації вищої медичної освіти, зростання вимог до якості підготовки фахівців охорони здоров'я, інтеграції в європейський освітній простір та впровадження інноваційних технологій навчання, особливої актуальності набуває проблема підвищення професійної та педагогічної компетентності викладача.

Серед основних шляхів розвитку педагогічної майстерності викладача медичного закладу вищої освіти варто виокремити такі:

- Підвищення кваліфікації та безперервна освіта. Регулярне проходження курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, семінарів, участь у професійних об'єднаннях сприяє актуалізації знань, обміну досвідом та вдосконаленню педагогічних практик.
- Самоосвіта та науково-дослідницька діяльність. Активна участь у наукових дослідженнях, публікації у фахових виданнях, вивчення сучасної науково-педагогічної літератури сприяють глибшому розумінню освітніх процесів і впровадженню доказово обґрунтованих методик навчання.
- Інтеграція інноваційних технологій. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій, симуляційного навчання, дистанційних платформ, віртуальних пацієнтів та інших цифрових інструментів дозволяє підвищити ефективність навчального процесу та формувати клінічні компетентності в умовах, наближених до реальної медичної практики.
- Розвиток комунікативної компетентності. Вміння ефективно взаємодіяти зі студентами, створювати атмосферу довіри й співпраці, забезпечує психологічний комфорт у навчальному середовищі та сприяє більш результативному засвоєнню знань.
- Рефлексія та самоаналіз педагогічної діяльності. Здатність до критичного переосмислення власного досвіду викладання, аналіз результатів освітньої діяльності, зворотний зв'язок від студентів дозволяють виявити сильні сторони та напрями для вдосконалення.
- Менторство та наставництво. Включення у процес передачі досвіду молодим викладачам, активна участь у тьюторатських програмах, сприяє формуванню спільноти практиків, орієнтованої на підтримку педагогічного зростання.
- Участь у міжнародних програмах та академічній мобільності. Ознайомлення з досвідом інших країн, обмін практиками та участь у спільних проєктах дозволяють розширити педагогічний кругозір і впроваджувати у власну діяльність елементи світового освітнього досвіду.

Отже, педагогічна майстерність викладача медичного закладу вищої освіти є визначальним чинником якісної професійної підготовки майбутніх лікарів. Її

розвиток передбачає синергію педагогічної та клінічної складових, орієнтацію на студентоцентризм, практичну спрямованість освітнього процесу, міждисциплінарність і впровадження інноваційних методів навчання. У сучасних умовах підвищується значущість формування викладачів нового типу — носіїв не лише фахових знань, а й високої педагогічної культури, готових до безперервного професійного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Власенко Н. І. Педагогічна майстерність викладача медичного ЗВО: виклики та перспективи. *Проблеми освіти*. 2023. Вип. 98. С. 115–122.
2. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: Вища школа, 2000. 252 с.
3. Кравченко Т. І. Інноваційні підходи до медичної освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Освітній дискурс*. 2021. № 1. С. 60–66.
4. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні основи розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С. 5–11.
5. Соловей В. М. Педагогічна підготовка викладачів медичних ВНЗ: сучасні виклики та перспективи. *Проблеми освіти*. 2022. Вип. 95. С. 45–52.

**Яковенко Світлана Леонідівна
Минич Юлія Василівна**

ЗАСТОСУВАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЛОЗІВСЬКІЙ ФІЛІЇ ХАРКІВСЬКОГО АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНЬОГО ФАХОВОГО КОЛЕДЖУ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Дистанційне навчання стало безпрецедентним викликом для системи освіти України, особливо для закладів технічного спрямування. Пандемія COVID-19, а згодом повномасштабне вторгнення росії в Україну кардинально змінили освітнє середовище, змусивши заклади освіти швидко адаптуватися до нових реалій. Викладачі Лозівської філії Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу, як і їхні колеги по всій країні, опинилися в ситуації, коли необхідно було в найкоротші терміни опанувати онлайн-інструменти та перебудувати освітній процес.

Особливість ситуації полягає в тому, що для технічних спеціальностей дистанційний формат виявився особливо складним випробуванням. Підготовка фахівців автомобільно-дорожньої галузі традиційно базується на практичному компоненті, роботі з технікою, обладнанням та інструментами. Перенесення цих аспектів у віртуальний простір вимагає не лише технічних рішень, але й цілковитої зміни педагогічних підходів та методик.

Необхідність швидкого реагування на зміни стала потужним стимулом для розвитку цифрових компетентностей педагогів. Викладачі змушені були в стислі терміни опанувати різноманітні платформи для проведення онлайн-занять, створення та поширення навчальних матеріалів, організації контролю знань. Серед найбільш використовуваних інструментів – Moodle, Google Classroom,

Zoom, Microsoft Teams, а також спеціалізоване програмне забезпечення для технічних дисциплін.

В умовах воєнного часу дистанційне навчання набуло додаткового значення – воно стало не просто альтернативним форматом, а єдиним можливим способом забезпечення безперервності освітнього процесу. Виклики безпеки, переміщення студентів та викладачів, проблеми з електропостачанням та інтернет-з'єднанням – усе це створює додаткові складнощі, які необхідно враховувати при організації дистанційного навчання. Проте, попри всі труднощі, ці обставини також відкривають нові можливості для інновацій та вдосконалення педагогічної майстерності.

Дистанційне навчання як педагогічна технологія передбачає взаємодію викладача та студента на відстані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У контексті педагогічної майстерності воно вимагає від викладача не лише володіння предметом та методикою викладання, але й здатності ефективно організовувати цифрове освітнє середовище.

Дистанційна взаємодія має свої психологічні особливості, зокрема відсутність безпосереднього контакту, можливе зниження мотивації, труднощі із самоорганізацією студентів. Майстерність викладача полягає у здатності підтримувати емоційний зв'язок зі студентами, створювати атмосферу залученості та співпраці навіть через екран.

Професіоналізм викладача в умовах дистанційного навчання проявляється через комплекс компетентностей, що включають не лише фахову підготовку, але й інформаційно-технологічну грамотність, здатність до самоорганізації та організації роботи студентів у віртуальному середовищі, вміння створювати та модерувати онлайн-дискусії, забезпечувати зворотний зв'язок. Особливого значення набуває комунікативна компетентність, адже викладачеві доводиться компенсувати обмеженість невербальних засобів спілкування, характерну для віртуальної взаємодії.

Дистанційний формат суттєво впливає на розвиток педагогічних компетентностей викладачів. Зокрема, відбувається трансформація ролі педагога: від традиційного "транслятора знань" до фасилітатора, модератора, тьютора, який спрямовує самостійну пізнавальну діяльність студентів. Викладач опановує нові інструменти для створення навчального контенту (відео-лекції, презентації, інтерактивні завдання), набуває навичок управління віртуальною аудиторією, опановує методи дистанційного оцінювання.

Педагогічна майстерність у контексті дистанційного навчання – це здатність викладача створювати таке віртуальне освітнє середовище, яке стимулює пізнавальну активність студентів, забезпечує індивідуалізацію навчання та сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Важливим аспектом є здатність викладача балансувати між використанням технологій та збереженням "людського виміру" навчання. Педагогічна майстерність проявляється у вмінні використовувати технічні засоби не як

самоціль, а як інструмент для досягнення освітніх цілей. При цьому особливого значення набуває рефлексивна компетентність – здатність аналізувати ефективність своєї діяльності, критично оцінювати результати та корегувати підходи до організації дистанційного навчання.

Технічне забезпечення та цифрова інфраструктура Лозівської філії Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу відіграють вирішальну роль у впровадженні дистанційного навчання. Філія поступово формує власну екосистему цифрових ресурсів, що включає комп'ютерні класи з доступом до інтернету, мультимедійне обладнання, а також ліцензійне програмне забезпечення. Особливого значення набуло використання хмарних технологій, зокрема G Suite for Education та Microsoft 365, що дозволяють організувати віртуальні класи, спільну роботу над документами та проєктами.

Специфіка адаптації навчальних програм технічних дисциплін до онлайн-формату полягає в необхідності трансформації практико-орієнтованого змісту для віртуального простору. Викладачі автомобільно-дорожніх дисциплін розробили інтерактивні електронні посібники, відеодемонстрації технологічних процесів, віртуальні лабораторні роботи. Значну допомогу надає використання спеціалізованих програмних комплексів для моделювання роботи автомобільних систем та дорожньо-будівельних процесів.

Розподіл теоретичного та практичного матеріалу з урахуванням особливостей онлайн-формату. Зміщення акцентів на самостійну роботу студентів із чіткими інструкціями та зворотним зв'язком.

Створення відеолекцій, презентацій, інтерактивних завдань. Адаптація практичних демонстрацій для онлайн-формату з використанням відеозаписів, анімацій та симуляцій.

Організація синхронної взаємодії у відеоконференціях та асинхронного навчання через систему управління навчанням. Забезпечення активної участі студентів через опитування, дискусії, групову роботу.

Розробка різноманітних форм дистанційної перевірки знань: онлайн-тестування, віртуальні лабораторні роботи, проєктні завдання. Забезпечення об'єктивності оцінювання через системи прокторингу.

Важливим елементом організації дистанційного навчання стало створення цифрового методичного кабінету, що містить електронні навчально-методичні комплекси дисциплін, банки контрольних завдань, рекомендації щодо самостійної роботи студентів. Такий підхід забезпечує системність і послідовність у впровадженні дистанційних технологій та створює умови для обміну досвідом між викладачами.

Дистанційне навчання поставило перед викладачами Лозівської філії ХАДФК низку серйозних викликів, що потребують нестандартних рішень та постійного професійного розвитку. Ключовими серед них є адаптація традиційних методик до онлайн-формату, забезпечення якісної практичної підготовки, об'єктивне оцінювання та психологічні аспекти тривалої віртуальної взаємодії.

Психологічні та емоційні виклики для педагогів при тривалій онлайн-взаємодії становлять окрему групу проблем. Відсутність безпосереднього контакту зі студентами, обмеженість невербальної комунікації призводять до емоційного виснаження та професійного вигорання. Викладачі відзначають відчуття "розмовляння з порожнечою", коли студенти вимикають камери, а також психологічний дискомфорт від постійного перебування в кадрі.

Додатковими факторами стресу є технічні проблеми (нестабільне інтернет-з'єднання, несправності обладнання), необхідність швидкого опанування нових цифрових інструментів, збільшення робочого навантаження через підготовку додаткових матеріалів для дистанційного навчання. Особливо гостро ці проблеми постають в умовах воєнного часу, коли до професійних викликів додаються загальний стрес, тривога за безпеку та перебої з електропостачанням.

Попри численні виклики, дистанційне навчання відкриває перед викладачами Лозівської філії ХАДФК широкі можливості для професійного розвитку та вдосконалення педагогічної майстерності. Ця ситуація стимулює освітян виходити за межі традиційних підходів, опановувати нові технології та методики, переосмислювати свою роль в освітньому процесі.

Розширення цифрових компетентностей викладачів коледжу відбувається як через формальні програми підвищення кваліфікації, так і шляхом неформальної освіти та самоосвіти. Педагоги активно опановують інструменти для створення інтерактивного контенту (H5P, Genially, Canva), платформи для організації онлайн-навчання (Moodle, Google Classroom), засоби для проведення відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet). Особливо цінним є досвід використання спеціалізованого програмного забезпечення для технічних дисциплін, віртуальних лабораторій та симуляторів.

Опанування інноваційних методик та технологій дистанційного викладання дозволяє трансформувати навчальний процес, зробити його більш динамічним та орієнтованим на студента. Викладачі впроваджують методи проєктного навчання, коли студенти працюють над комплексними завданнями, пов'язаними з реальними професійними ситуаціями. Розвивається практика використання "перевернутого класу", коли теоретичний матеріал опрацьовується самостійно, а онлайн-зустрічі присвячуються обговоренню, роз'ясненню складних аспектів, виконанню практичних завдань.

Підвищення рівня індивідуалізації навчального процесу стає можливим завдяки використанню цифрових інструментів для відстеження прогресу студентів, аналізу їхніх навчальних досягнень та адаптації завдань відповідно до індивідуальних потреб. Викладачі розробляють різнорівневі завдання, додаткові матеріали для поглибленого вивчення тем, альтернативні форми представлення інформації для студентів з різними стилями навчання.

Активізація самоосвіти та професійного розвитку педагогів проявляється у зростанні їхньої участі в онлайн-курсах, вебінарах, професійних спільнотах та форумах. Викладачі обмінюються досвідом, рефлексують щодо власної практики, отримують зворотний зв'язок від колег. Важливим аспектом є

формування культури постійного професійного розвитку, готовності експериментувати та впроваджувати інновації.

Ефективне дистанційне навчання неможливе без належного психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу. У Лозівській філії ХАДФК розроблено та впроваджено комплексну систему психологічної підтримки, що охоплює як викладачів, так і студентів. Ця система спрямована на подолання психологічних бар'єрів дистанційної взаємодії, профілактику професійного вигорання та підтримку мотивації до навчання та викладання.

Консультативна допомога при складних ситуаціях онлайн-взаємодії надається як викладачам, так і студентам. Психолог допомагає вирішувати конфліктні ситуації, що виникають в онлайн-комунікації, розвивати навички емпатичного слухання та ефективного зворотного зв'язку. Окрема увага приділяється подоланню цифрового розриву – психологічному дискомфорту, пов'язаному з недостатнім рівнем цифрової грамотності або технічними обмеженнями.

Особливістю психологічного супроводу в умовах дистанційного навчання є необхідність врахування не лише освітніх, але й життєвих обставин кожного учасника процесу – від доступності технічних засобів до емоційного стану та умов проживання. Індивідуальний підхід та гнучкість стають ключовими принципами психологічної підтримки.

На основі аналізу досвіду впровадження дистанційного навчання у Лозівській філії ХАДФК можна сформулювати низку практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності застосування дистанційних технологій та розвиток педагогічної майстерності викладачів технічних дисциплін.

Розробка комплексної стратегії розвитку цифрових компетенцій педагогів коледжу повинна базуватися на диференційованому підході з урахуванням початкового рівня цифрової грамотності, вікових особливостей та індивідуальних потреб викладачів. Доцільно створити внутрішню школу цифрових компетенцій, де більш досвідчені колеги проводитимуть майстер-класи та практикуми. Важливим елементом стратегії має стати мотивація викладачів до опанування нових технологій через систему заохочень, визнання досягнень, створення умов для професійного експериментування.

Удосконалення методичного забезпечення дистанційного навчання передбачає не лише оцифрування існуючих матеріалів, але й створення спеціально розроблених для онлайн-середовища інтерактивних ресурсів. Рекомендується розробити віртуальні тренажери та симулятори для автомобільно-дорожніх дисциплін, інтерактивні карти, 3D-моделі обладнання та механізмів, відео-демонстрації технологічних процесів. Важливо створити єдиний репозиторій навчальних матеріалів з можливістю колективного поповнення та редагування, що сприятиме обміну досвідом між викладачами.

Створення системи постійного моніторингу ефективності дистанційної освіти передбачає регулярне оцінювання якості навчання через опитування

студентів та викладачів, аналіз навчальних досягнень, експертну оцінку навчально-методичних матеріалів. На основі результатів моніторингу має відбуватися корегування підходів, методик та інструментів. Важливо забезпечити прозорість цього процесу та залучення всіх зацікавлених сторін до обговорення результатів та вироблення рішень.

Список використаних джерел

1. Васько О.О., Бутенко В.Г, Шаповалова О.В. Дистанційне навчання: досвід використання, проблеми, перспективи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 2. С. 59-67.
2. Прахова С. А., Даценко О.А., Семенов К.А. Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 260-266.

Kostenko Viktoriia Hennadiivna

MULTILINGUALISM IN MEDICAL EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR COMMUNICATIVE COMPETENCE IN UKRAINIAN HEALTHCARE CONTEXTS

Medical education is fundamentally communicative. It relies on the precise and empathetic use of language — from the classroom to the clinic. In multilingual societies such as Ukraine, where Ukrainian, Russian, English, and minority languages coexist, the development of communicative competence in healthcare professionals is not merely a linguistic concern, but a professional and ethical imperative.

Multilingualism, in this context, refers to the use of multiple languages for educational and professional purposes, often within the same institution or even interaction. Communicative competence, as introduced by D. Hymes (1992) and developed by M. Canale and M. Swain (1980), encompasses not just grammatical proficiency, but sociolinguistic, discourse, and strategic competencies — all crucial in high-stakes medical contexts. Doctors must not only understand technical terms but also convey empathy, organize patient histories coherently, and manage misunderstandings. These dimensions are particularly relevant in multilingual contexts, where effective communication transcends vocabulary. García and Wei's concept of translanguaging (2014) offers a powerful lens for understanding how multilingual medical students in Ukraine use their full linguistic repertoires to make meaning, learn, and communicate effectively. Their framework supports the idea that language practices in education should not be compartmentalized by rigid language boundaries, but rather harness the dynamic and fluid use of multiple languages — a reality highly relevant in Ukraine's linguistically diverse medical classrooms and clinical environments.

English for Medical Purposes (EMP), a branch of ESP, provides a targeted approach to language instruction by focusing on the specific communicative needs of healthcare professionals. While EMP has gained traction globally, its implementation

in Ukrainian medical education remains uneven and often lacks clear methodological grounding.

Ukraine's medical universities reflect a complex linguistic ecology. Ukrainian is prioritized as the national language, yet English-medium instruction (EMI) is increasingly common, especially in programs catering to international students. Russian, still used in some regions and among peers, further complicates this landscape. Consequently, many students and educators engage in code-switching and develop partial proficiency across languages, which may hinder cohesive communicative competence if not addressed pedagogically.

The internationalization of Ukrainian medical education has attracted diverse student populations, making English a necessary lingua franca. However, many local students and instructors struggle with spontaneous English communication, highlighting gaps in current curricula. Simultaneously, clinical contexts often demand Ukrainian or Russian, depending on the region, underscoring the need for multilingual readiness among future healthcare professionals. Linguistic diversity varies by region. In border areas and conflict zones, minority languages and dialects also influence patient interaction. In such settings, multilingual competence becomes essential for patient safety and trust. Yet, formal training rarely prepares students for these multilingual realities. While Ukrainian is the state language, regional linguistic diversity must be acknowledged. Russian remains dominant in some urban areas, while minority languages (e.g., Hungarian, Romanian, Crimean Tatar) are spoken in border regions. Instructors must navigate these realities while aligning with national language mandates. Moreover, clinical placements in rural or conflict-affected areas may further complicate language use. In such environments, multilingual competence is not optional but essential for effective patient care. The challenge lies in how to integrate this into formal education rather than leaving it to informal experience.

To ensure effective healthcare delivery and professional development, Ukraine's medical education system must move beyond monolingual models and invest in pedagogically informed, context-sensitive multilingual strategies that foster genuine communicative competence.

References

1. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). 1980. P. 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
2. García O., Wei L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. 2014.
3. Hymes D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin. 1992. P. 269–293.

НАШІ АВТОРИ

Bunetska Iryna, postgraduate student of the Department of Pedagogical Skills and Management named after I.A. Ziaziun of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, 6178113@ukr.net

Kostenko Viktoriia Hennadiivna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages with Latin and Medical Terminology, Poltava State Medical University, viktoriiakostenko@ukr.net

Kovylyna Veronika, PHD, Associate Professor, associate professor of the family and special department pedagogy and psychology, State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky», Odesa, Ukraine; veronikaapnea@gmail.com

Lanvers Ursula, PhD in Bilingual First Language Acquisition, Professor, Professor of the Department of Education, the University of York, ursula.lanvers@york.ac.uk

Lunyova Tetyana, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of English and German Philology, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, lunyovat@gmail.com

Shkolyar Sergiy, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Zyazyun Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, nti-poltava@meta.ua

Акімов Олег Євгенович, доктор філософії, доцент кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, o.akimov@pdmu.edu.ua

Акуленко Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математики та методики навчання математики, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького akulenkoira@ukr.net

Алексєєв Ігор Анатолійович, аспірант кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 6178113@ukr.net

Андрієнко Ганна Володимирівна, аспірантка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ГО «Інклюзія без обмежень, м.Кременчук, a.krygina@gmail.com

Антонюк Надія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії, старший викладач, КЗ вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради

Анушкевич Володимир Ігорович, кандидат психологічних наук, асистент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Avi0635981234@gmail.com

Астраханцева Дар'яна Борисівна, студентка Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, darok2341@gmail.com

Атаманчук Ніна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, nina.atamanchuk@gmail.com

Ачкан Віталій Валентинович, доктор пед. наук, професор кафедри математики та методики її навчання, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, achkan_vitaliy@tnpu.edu.ua

Бабенко Віктор Савелійович, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, polkafof@gsuite.pnpu.edu.ua

Бабенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, irinkakimi817@gmail.com

Бабич Ольга Олександрівна, викладач фізики і астрономії, Мирогощанський аграрний фаховий коледж, mak_metod_kab@ukr.net

Бабовал Сергій Володимирович, аспірант 1 курсу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет sss770505@gmail.com

Бажан Олександра Сергіївна, студентка II курсу освітньої програми «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини. Фізична реабілітація)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, sasha.bazhan44@gmail.com

Баннікова Ірина Сергіївна, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, Ліцей № 32 «Європейський» Полтавської міської ради irinabannikova.21@gmail.com

Барбарош Ірина Вікторівна, викладачка, Державний навчальний заклад «Полтавський політехнічний ліцей», barbarosh.irina@gmail.com

Барболіна Тетяна Миколаївна, доктор фізико-математичних наук, декан факультету комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tm-b@gsuite.pnpu.edu.ua

Батієвська Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, batievskatv@gsuite.pnpu.edu.ua

Безденсжих Марина Ігорівна, викладач, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, marina_bezdenezhnyh@ukr.net

Березан Валентина Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри соціальної роботи, реабілітації та повсякденної адаптації Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, berezanvi@gsuite.pnpu.edu.ua,

Березка Софія Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», berezka.sonya@gmail.com

Березко Альна Михайлівна, здобувач вищої освіти II курсу, ОП Середня освіта (Біологія та здоров'я людини. Фізична реабілітація), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, berezkoalona@gmail.com

Биковець Олег Володимирович, аспірант кафедри Педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 6178113@ukr.net

Білаковський Олександр Ігорович, здобувач третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», olexandrki@ukr.net

Білик Галина Миколаївна, старший викладач кафедри української літератури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, halynabilyk@ukr.net

Біліченко Олександр Степанович, кандидат економічних наук, доцент, декан обліково-фінансового факультету, Миколаївський національний аграрний університет, bilichenko77@ukr.net, orcid.org/0000-0002-5241-3195

Білоусова Надія Валентинівна, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Благова Тетяна Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tatablagova@gmail.com;

Близнюк Микола Миколайович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Blyzniyk@gmail.com

Бобилев Микола Миколайович, аспірант кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти, Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ-Дніпро, nikoluz82@gmail.com

Бобилева Яна В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, bobileva@khnnra.edu.ua

Божинський Назар Іванович, кандидат архітектури, доцент кафедри дизайну, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна, nazarbozinskij@gmail.com

Бойко Іван Олександрович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, boyko261915@gmail.com

Большая Оксана Вікторівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, bolshaya@gsuite.pnpu.edu.ua

Бондаренко Валентина Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, val.vl.bond@gmail.com

Борисенко Володимир Васильович, кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, borysenko.vladym@gmail.com

Борисова Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, borisova.tanya@ukr.net

Боровик Андрій Сергійович, викладач професійно-теоретичної підготовки, Державний професійно-технічний навчальний заклад «Криворізький навчально-виробничий центр», andreuborovuk1999@gmail.com

Боярський Дмитро Едуардович, директор, Рокитненська гімназія з дошкільним структурним підрозділом виконавчого комітету Омельницької сільської ради Кременчуцького району Полтавської області, boyarskidm86@gmail.com

Букрєєва Галина Василівна, викладач економічних дисциплін, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, galabuka51@gmail.com

Бурсова Світлана Сергіївна, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, svetlanabursova83@gmail.com

Бут Анастасія Олександрівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет, but1nastya13@gmail.com

Бутенко Володимир Григорович, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Українського науково-дослідного інституту естетичної освіти, butenkoVG@online.ua

Бутенко Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту ім. проф. Є.Петухова, Херсонський державний університет, butenkoni@online.ua

Бутиріна Марина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики технологічної та професійної освіти, Донбаський державний педагогічний університет, Слов'янськ - Дніпро, butyrina_mv@ukr.net

Бутрій Лариса Миколаївна, викладач-методист, Мирогощанський аграрний фаховий коледж, butrij.larisa@gmail.com

Важеніна Інна Леонідівна старший викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Варванський Павло Андрійович, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Комунальний заклад «Запорізький медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради, vinceslav@ukr.net

Вареницький Володимир Миколайович, аспірант кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, varenickijv@gmail.com

Вашак Оксана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vashak1971.oa@gmail.com

Великжаніна Дар'я Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»

Величко Руслана Миколаївна, аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, rvelicko98@gmail.com

Веремєєнко Олена Василівна, ГО «Інклюзія без обмежень, м. Кременчук, eva-azalia@ukr.net

Вєнєвцева Євгенія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 0105kirusya@gmail.com

Винник Софія Віталіївна, студентка I курсу, освітньо-професійної програми «Кризова психологія», факультет психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, sofia.vynnyk08@gmail.com

Вільхова Оксана Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, oksana.vilhovadinec@gmail.com

Волощук Михайло Іванович, магістрант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

Воробйов Максим Вікторович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, pl120680vmv1@gmail.com

Воскобойник Валентина Іванівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри романо-германської філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, suc7us@ukr.net

В'юшкова Тамара Іванівна, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Комунальний заклад «Запорізький медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради, tamaravyushkova@gmail.com

Гажа Людмила Володимирівна, викладач основ педагогічної майстерності, педагогіки Берестинського педагогічного фахового коледжу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», luda2581@ukr.net

Гайдаров Дмитро Олександрович, студент I курсу освітньої програми “Фізична культура та спорт”, факультет фізичного виховання та спорту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Галькевич Марина Владиславівна, студентка 2 курсу педагогічного факультету, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, marinchik.vladi@gmail.com

Ганнущенко Владислав Олегович, магістр, Навчально-науковий інститут іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, vladhannushchenko@gmail.com

Гарасим Ігор Богданович, здобувач другого року навчання, спеціальності Освітні, педагогічні науки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, harasym.i@tnpu.edu.ua

Гелей Дарина Олександрівна, студентка спеціальності 053 «Психологія» факультету психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, geleyd@gsuite.pnpu.edu.ua

Герасименко Лариса Олександрівна, доктор медичних наук, професор, професор кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, larysaherasymenko@gmail.com

Гетало Андрій Миколайович, кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, hetalo1975@gmail.com

Гібалова Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, gibalowa@gmail.com

Гнізділова Олена Анатоліївна доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, <https://orcid.org/0000-0001-7706-2427>

Гогоць Василь Дмитрович – старший викладач кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, gogoc1968@gmail.com

Головань Марія Олександрівна, студентка факультету історії та географії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, m.holovan.ua@gmail.com

Головіна Наталя Ігорівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, nataligolovina18@gmail.com

Гололобова Олександра Дмитрівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Гончарова Наталія Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, goncharova.poltava@gmail.com

Гребінюк Наталія Миколаївна, старший викладач, кафедри фізичного виховання та психолого-педагогічних дисциплін, Уманський національний університет, natashagrebinyuk@gmail.com

Гречка Вікторія Володимирівна, учитель англійської мови Ліцею №17 «Інтелект» Полтавської міської ради, victoriagrechka1@gmail.com

Гриньов Роман Станіславович, доктор педагогічних наук, кандидат фізико-математичних наук, факультет фізики, Аріельський університет, Ізраїль (Ariel, Israel)

Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка НАПН України, ректорка Полтавського національного педагогічного

університету імені В.Г. Короленка, почесна професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Губарь Ольга Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olgagubar82@gmail.com

Гугало Поліна Олегівна, студентка I курсу, освітньої програми «Кризова психологія», факультет психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, bitsilin59@gmail.com

Гуданич Наталія Миколаївна, викладач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», hudanych.NM@pdpu.edu.ua

Гура Марія Вікторівна, заступник директора бібліотеки імені М.А. Жовтобрюха, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, antiplag_pnpri@ukr.net

Гура Олексій Анатолійович, кандидат історичних наук, перший проректор, доцент, доцент кафедри історії України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, fhg.gura@gsuite.pnpri.edu.ua

Гуржій Едуард Григорович, аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Гусак Владислав Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорового мистецтва, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, v.m.husak@udpu.edu.ua

Данилишин Володимир Іванович, викладач вищої категорії, викладач-методист, голова циклової комісії енергоефективних інженерних мереж, ВСП «Техніко-економічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», dvi1104@ukr.net

Даниско Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії й методики фізичного виховання адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, oksana.danisko76@gmail.com

Даннінг Жао (Danning Zhao), сертифікований психолог, доцент, консультант іноземних студентів у Saitama University (Японія), член Японської асоціації психологів і психотерапевтів, член Японського товариства Моріта терапії, danningzhao12@gmail.com

Дацун Валентина Вікторівна, викладач-методист, викладач вищої категорії циклової комісії викладачів культурологічних та режисерських дисциплін Житомирського фахового коледжу культури і мистецтв імені Івана Огієнка, dbb720517@gmail.com

Дейна Людмила Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dlv2014@ukr.net

Дем'янка Наталія Юрївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри музики імені Григорія Левченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, natadem2205@ukr.net

Деменко Надія Михайлівна, викладач -методист, Комунальний заклад Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний фаховий коледж», nadiademenko50@gmail.com

Демус Яна Володимирівна, асистент кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, yanasobrosol1992@gmail.com

Денисенко Софія Валеріївна, кандидат медичних наук, доцент кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, ptphysiology@pdmu.edu.ua

Денисовець Тамара Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, denysovetstm@gmail.com

Дзекун Юрій Олексійович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології, Полтавський національний педагогічний університет, імені В. Г. Короленка, yuriydzekun@ukr.net

Дідюк Ірина Леонідівна, кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри правознавства, Центральнуукраїнський інститут «ПрАТ «ВНЗ»МАУП», didiuk_irina@ukr.net

Дмитренко Віта Іванівна, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vitapoltava79@gmail.com

Дмитренко Віталій Анатолійович, доктор історичних наук, доцент, доцент кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vitodmitrenko1972@gmail.com

Дмитренко Лілія Миколаївна, викладач, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, nat.efimenko09@gmail.com

Дмитрієнко Оксана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка okdm@gsuite.pnpu.edu.ua

Добридень Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, alladobruden@gmail.com

Довга Тетяна Яківна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, Центральнуукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка t_dovga@ukr.net

Долгов Владислав Андрійович, здобувач освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальність 051 Економіка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dolgovv189@gmail.com

Донець Олександр Володимирович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dones84@ukr.net

Донченко Ілона Олександрівна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, doncenkoilona@gmail.com

Дрозд Лариса Василівна, старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, larusa.drozdz@gmasl.com

Дубова Наталія Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, n.v.dubova@udpu.edu.ua

Дубовик Юлія Олександрівна доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, <https://orcid.org/0000-0001-8540-9531>

Дуванська Катерина Олександрівна, асистентка кафедри соціальної педагогіки, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ekaterina.duvanskay@gmail.com

Дудник Євген Ілліч, директор Полтавської дитячої музичної школи № 1 ім. П.І. Майбороди, доцент кафедри музики Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, заслужений працівник культури України, заслужений артист естрадного мистецтва України, аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, dudikduda@ukr.net

Ємець Світлана Анатоліївна, старший науковий співробітник Полтавського літературно-меморіального музею В.Г. Короленка, магістр культурології, korolenko.bukh.2@gmail.com

Єріна Віолетта Віталіївна, аспірантка кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, violetta19t28@gmail.com

Єфименко Артем Русланович, голова студентської ради факультету психології і соціальної роботи, студент П-211 групи кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Єфименко Наталія Романівна, методист, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, nat.efimenko09@gmail.com

Єфименко Наталія Романівна, студентка Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, nat.efimenko09@gmail.com

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, neonylla2015@ukr.net

Жиров Олександр Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, zhyrov76@gmail.com

Жуковська Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, методист лабораторії цифрових та медіатехнологій в освіті Науково-методичного центру вищої та фахової передвищої освіти Міністерства освіти і науки України, головний редактор навчально-методичного журналу «Фахова передвища освіта», svitlana.zhukovska@gmail.com

Задорожня Катерина Михайлівна, студентка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Зазуляк Тетяна Костянтинівна, викладач фахових дисциплін Вижницького фахового коледжу мистецтв та дизайну імені Василя Шкребляка, nyusha-kviten@ukr.net

Зайцева Юлія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, zaicevayuliya1@gmail.com

Заїка Віталій Миколайович, доцент кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», zaika_vitaliy@ukr.net

Заколюда Олена Едуардівна, викладач кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, rtp physiology@pdmu.edu.ua

Захватко Поліна Вікторівна, студентка 1 курсу, освітньо-професійної програми «Кризова психологія», факультету психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, polinazahvatko@gmail.com

Звєкова Вікторія Корніївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, vikazveкова19@gmail.com

Зелік Оксана Андріївна, старший викладач кафедри журналістики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ffggzelikoxana@gsuite.pnpu.edu.ua

Зімакова Лілія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, liliyazimakova1976@gmail.com

Зінченко Наталя Олександрівна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та суспільних наук, Полтавський державний медичний університет, nataliazinchenko81@gmail.com

Золотарьова-Пасюта Наталія Михайлівна, провідний концертмейстер кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
zolotarevapasjuta@ukr.net

Зуєнко Марина Олексіївна, доктор філологічних наук, доцент, директор навчально-наукового інституту іноземних мов, професор кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
marinazuenko1406@gmail.com

Івашенько Юрій Юрійович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Середня освіта (Географія)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lutickurik@gmail.com

Ільченко Олена Юріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ilchenko.olena@gmail.com

Іноземцев Сергій Анатолійович, аспірант 3 року навчання, спеціальність 013 "Початкова освіта" ННІ Педагогіки та психології, кафедра педагогіки та психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Ірклієнко Вікторія Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музики імені Григорія Левченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vita.irka2@gmail.com

Ісаков Рустам Ісроїлович, доктор медичних наук, професор, професор кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, drrust@ukr.net

Іщенко Інна Сергіївна, кандидатка економічних наук, асистентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А.Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кабанова Дар'я, здобувач освіти Південноукраїнського інституту психології, психотерапії та управління за спеціальністю «Психотерапевт в методі «Позитивна та транскультуральна психотерапія», практичний психолог, Комунальний заклад «Покровський педагогічний фаховий коледж», м.Дніпро, Дніпропетровська обл., Україна, kabanovadasha89@ukr.net

Казаків Олексій Анатолійович - кандидат медичних наук, асистент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, okazakov7440@gmail.com

Казанцев Юрій Вікторович, викладач кафедра іноземних мов, Сумський національний аграрний університет, kazantsevyuriy@yahoo.com/

Каленіченко Інна Миколаївна, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, «учитель-методист» учитель української мови та літератури Великобагачанського опорного ліцею Великобагачанської селищної ради Миргородського району Полтавської області, inna.kalenichenko78@gmail.com

Калініченко Ірина, студентка групи УІД-4 факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Калюжна Юлія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ukaluzna154@gmail.com

Калюжний Владислав Валерійович, аспірант кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vk03.09@ukr.net

Капустян Інга, кандидат педагогічних наук, пост докторант університету Південної Данії

Карапузова Ірина Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, weriti479@gmail.com

Карапузова Наталія Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, karapuzova53@gmail.com

Карнаухова Ганна Василівна, старший викладач кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем, Полтавський університет економіки і торгівлі

Каун Катерина, асистент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, katerinamironenko22@gmail.com

Качур Артем Дмитрович, аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, artem.kachur015@gmail.com

Квак Ольга Вікторівна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kvakolga30@gmail.com

Керімлі Гюльяз, магістрантка кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, gkerimli84@gmail.com

Кидонь Павло Володимирович – кандидат медичних наук, доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, pavlokydon@gmail.com

Кіріллова Анна Олександрівна, викладач кафедри спеціальної освіти, КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР, annaoleksandrivna22@gmail.com

Ковалевська Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка kovalevska_natala@ukr.net

Коваленко Віктор Вікторович, Кандидат медичних наук, доцент, Доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, makorinn0404@gmail.com

Коваленко Олена Володимирівна, старший викладач кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, k_elena_82@ukr.net

Коваленко Світлана Василівна, викладач циклової комісії гуманітарної підготовки, спеціаліст вищої категорії, ВСП «Полтавський фаховий коледж нафти і газу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», kovalenko.svitlana@ukr.net

Коваль Віта Миколаївна, кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Коваль Катерина Олександрівна, здобувачка першого (бакалаврського рівня вищої освіти, факультет технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, рnpu174@gmail.com

Коваль Марія Орестівна, старший викладач, викладач вищої кваліфікаційної категорії, ВСП «Техніко-економічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», mari4ka_koval@ukr.net

Ковальчук Анна Русланівна, студентка факультету природничих наук та менеджменту ПБ-43, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kovalchuk@gsuit.pnpu.edu.ua

Ковальчук Василь Орестович, здобувач третього освітньо-наукового рівня, кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vezkovalchuk@gmail.com

Ковальчук-Жук Ірина Олександрівна, студентка магістратури, факультету комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки, кафедра загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, irina.alexandrovna.kovalchuk@gmail.com

Ковтонюк Мар'яна Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики та інформатики, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, kovtonyukmm@vspu.edu.ua

Козиренко Марина Олексіївна, магістрантка групи КП(з) – 513, факультету кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kozir.marina88@gmail.com

Козирод Ольга Геннадіївна, доктор філософії, старший викладач кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olgakozirod1@gmail.com

Козіна Ірина Олексіївна, учитель англійської мови Ліцею №17 «Інтелект» Полтавської міської ради, irynakoz17@gmail.com

Козіна Наталія Миколаївна, викладач, Полтавський базовий медичний фаховий коледж, nat.efimenko09@gmail.com

Козороз Наталія Іванівна, учителька української мови та літератури Великобудищанського ліцею Великобудищанської сільської ради Полтавської області, v-budithansjka-shkol@meta.ua

Кокарева Анастасія Віталіївна, аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, anastasiakokareva653@gmail.com

Колесниченко Діана Ігорівна, завідувачка відділення Інфраструктури, Фаховий коледж нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу, Одеський національний технологічний університет, dianakol1982@gmail.com

Коліса Олена Миколаївна, викладач-методист, Полтавський фаховий коледж транспортного будівництва, pbttb211@gmail.com

Колісник-Гуменюк Юлія Ігорівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, yuliya.kolisnyk@gmail.com

Колодяжний Андрій Володимирович, здобувач третього (освітнього наукового) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, rpnu22@gmail.com

Коломієць Дмитро Сергійович, аспірант кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kolomiietsdm@gmail.com

Колоша Інна Володимирівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, rpnu22@gmail.com

Комашко Андрій Володимирович – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

Конєва Тетяна Михайлівна, к. філол. н., доцент, доцент кафедри світової літератури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tmixalov@ukr.net

Конкіна Тетяна Миколаївна, заступник директора з навчальної роботи, ВСП «Лубенський фінансово-економічний фаховий коледж Полтавського державного аграрного університету», konkina_t@ukr.net

Кононенко Володимир Володимирович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, v.v.kononenko@ukr.net;

Кононенко Жанна Андріївна, кандидат економічних наук, доцент, в.о.завідувача кафедри економічної кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем, Полтавський університет економіки і торгівлі, konon_ukr@ukr.net

Кононенко Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kononenkolv@gsuite.pnpu.edu.ua

Кононенко Наталія Олексіївна, викладач, ВСП «Аграрно-економічний фаховий коледж Полтавського державного аграрного університету»

Кононенко Сергій Володимирович, доктор філософії зі спеціальності Медицина, доцент кафедри хірургії №3, Полтавський державний медичний університет

Кононець Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4384-1198>

Кононова Марина Миколаївна, доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, meershaum@ukr.net

Кононович Тетяна Олександрівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри математичного аналізу та інформатики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ptkm@ukr.net

Коритько Андрій Станіславович, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, andrekorytko96@gmail.com

Корносенко Оксана Костянтинівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, kornosenko@gsuite.pnpu.edu.ua

Король Лариса Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, larys.l.korol@gmail.com

Косенко Анастасія Олегівна, студентка 4 курсу, група Ін (а/н) - 48, першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Навчально-науковий інститут іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, akosenko928@gmail.com

Косімова Заріна Голібджонівна, студентка 3 курсу, Навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, zarinakosimova121@gmail.com

Косовець Олена Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та інформатики, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, kosovets.op@vspu.edu.ua

Костенко Вікторія Геннадіївна, доцент кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією, Полтавський державний медичний університет, vik.kostenko@pdmu.edu.ua

Костенко Віталій Олександрович, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, v.kostenko@pdmu.edu.ua

Костюк Ольга Петрівна, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри дизайну, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Полтава, Україна, olgakostuck@gmail.com

Котломанітова Галина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kotlomanitovago@gsuite.pnpu.edu.ua

Кошляк Михайло Анатолійович, кандидат педагогічних наук, Президент Федерації дзюдо України

Кравченко Валерія Олександрівна, студентка I курсу другого (магістерського) рівня освіти освітньої програми «Фізична культура і спорт» факультету фізичного виховання та спорту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кравченко Вікторія Леонідівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, iflanfdr.kravchenkoviki@gsuite.pnpu.edu.ua

Кравченко Іван Віталійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ivanvitalievichkravchenko@gmail.com

Кравченко Ольга Данилівна, старший викладач кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, steps58@ukr.net

Красовська Катерина Андріївна, здобувач вищої освіти другого рівня, спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (Логопедія), Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», katekrasovska01@gmail.com

Кривонос Діана Валентинівна, магістрантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, факультет комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dianakrivosos.2020@gmail.com

Криворучко Аліна Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kryvoruchko@gsuite.pnpu.edu.ua

Кривошеїн Юрій Олександрович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kr_u@ukr.net

Кудінов Микола Валерійович, кандидат пед. наук, старший викладач кафедри фізики, математики та методики навчання, Бердянський державний педагогічний університет м. Запоріжжя, Україна, nickbestforever@gmail.com,

Кудря Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, рnpu174@gmail.com

Кузьменко Григорій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kzgm@gsuite.pnpu.edu.ua

Куленко Олена Анатоліївна, старший викладач кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, chemikulenko@gmail.com

Куленко Роман Анатолійович, учитель хімії та інформатики Гряківська загальноосвітня школа I-III ступенів, Чутівської селищної ради, Полтавського району, Полтавської області, chemikulenko@gmail.com

Кулик Євген Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, e-kyluk@ukr.net

Кулімова Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, stepurochka@gmail.com

Куратнік Тетяна Вікторівна, учитель технологій та трудового навчання, Ліцей №14 “Здоров’я” Полтавської міської ради, tatyanakuratnk@gmail.com

Курінна Алла Феліксівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет, Felixsovna@i.ua

Куторжевська Любов Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної роботи, реабілітації і повоєнної адаптації Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, kutorzhevaska2020@ukr.net

Куценко Тетяна Іванівна, викладач вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради», kytsenkoa@ukr.net

Лазарєв Олександр Михайлович, аспірант за спеціальністю 053 «Психологія», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lazareff@ukr.net

Лебедик Леся Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мистецтвознавства та позашкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lebedyk_lesya@ukr.net

Лендюк Валентин Васильович, магістрант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Лесик Анастасія Ігорівна, студентка першого(бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А6 Спеціальна освіта, Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Лимаренко Тетяна Василівна, викладач, Мирогощанський аграрний фаховий коледж, tetanalimarenko1@gmail.com

Лисенко Леся Іванівна, кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент кафедри журналістики, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, ffgglesia.lys@gsuite.pnpnpu.edu.ua

Листопад Наталя Леонідівна, кандидат педагогічних наук, викладач дошкільних дисциплін, Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж», natasha.listopad@gmail.com

Листопад Олексій Анатолійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», lystopad.oa@pdpu.edu.ua

Литвин Андрій Вікторович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, avlytvyn@gmail.com

Литвин Лариса Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української літератури, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, chapel2012@ukr.net

Лиходій Єлизавета Богданівна, студентка 4-го курсу, Навчально – науковий інститут іноземних мов, кафедра англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lizalykhodiy@gmail.com

Лобач Микола Миколайович, провідний концертмейстер кафедри естрадного вокалу, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lobacholena58@gmail.com

Логвиновська Аліна Володимирівна, учитель української мови та літератури опорного закладу «Хорольська гімназія Хорольської міської ради Лубенського району Полтавської області», logvinovska_alina2002@ukr.net

Лопушняк Віталіна Сергіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Лук'яненко Олександр Вікторович, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, професор, Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка, lukyapenko.ov@gmail.com

Лукаш Наталія Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, n_lukash@ukr.net

Луценко Олена Володимирівна - спеціаліст вищої категорії, вчитель - методист, вчитель початкових класів Ліцею №10 ім В. Г. Короленка Полтавської міської ради

Луценко Ольга Анатоліївна, Ph.D., викладач закладу вищої освіти, Полтавський державний медичний університет, farmaluol@gmail.com

Лущай Оксана Володимирівна, студентка першого курсу магістратури факультету фізичного виховання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, e-mail: malaia71901@gmail.com

Магула Анна Миколаївна, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А.Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, magula220403@gmail.com

Майструк Назар Михайлович, доктор філософії у галузі освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта, викладач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, nazarcc1996@gmail.com

Макаренко Надія Сергіївна, студентка III курсу освітньої програми «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини.)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Макаренко Петро Миколайович, доктор економічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії аграрних наук, завідувач кафедрою економіки та міжнародних економічних відносин, Полтавський державний аграрний університет, prpm0907_1949@ukr.net

Манжелій Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, manzheliinata@gmail.com

Маник Валерій Петрович, аспірант кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, mrvpowercfc@gmail.com

Манушина Єлизавета Валентинівна, здобувачка вищої освіти 1 курсу магістратури факультету соціальної педагогіки та психології, Запорізький національний університет, beloshenko341@gmail.com

Мардарова Ірина Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», mardarova.ik@pdpdpu.edu.ua

Маркосян Анастасія, студентка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Маслівець Георгій Андрійович, студент 4 курсу, спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Маслова Алла Віталіївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, rpru22@gmail.com

Матюха Віта Валеріївна, студентка факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Мацібора Андрій Миколайович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Луцький національний технічний університет, maciboraandriy@gmail.com

Мелешко Віра Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. mele48@ukr.net

Мельник Василь Володимирович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, Луцький національний технічний університет, melvomas@gmail.com

Мельничук Майя Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, igorolt@ukr.net

Метельська Наталія Йосипівна, старший викладач кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, natametelska2@gmail.com

Миколайчук Віктор Миколайович, магістрант ОПП Менеджмент (Управління проєктами), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Минич Юлія Василівна, викладач вищої категорії, Лозівська філія Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу, uliya.minich@gmail.com

Мироненко Микола Вікторович, студент 2 курсу, факультету природничих наук та менеджменту, спеціальності 101 Екологія, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, kolamironenko6@gmail.com

Мироненко Світлана Георгіївна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, myronenko@gsuite.pnpu.ua

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, elenamirosha@ukr.net

Михнюк Олександра Олександрівна, здобувач вищої освіти, спеціальність 073 Менеджмент, sashenkamixhnuik@gmail.com

Мишко Надія Мирославівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, mushko_nadin@ukr.net

Міншен Чжен, аспірант, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, oll123@ukr.net

Мірошніченко Тетяна Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, miron15031982@gmail.com

Міщенко Артур Володимирович, кандидат медичних наук, доцент кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, rptphysiology@pdmu.edu.ua

Мозгальов Андрій, аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського mozgaliovan@gmail.com

Мокляк Володимир Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vovchik01071981@gmail.com

Молчанов Петро Олександрович, кандидат технічних наук, доцент кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, molchanov@gsuite.pnpu.edu.ua

Монастирська Олена Вікторівна, завідувач навчально-методичного кабінету, Берестинський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, kkproforg@gmail.com

Мороз Іванна Юріївна, студентка Білостоцького технологічного університету, факультет інженерного менеджменту, спеціальність: Туризм і рекреація, 3 курс, м. Білосток, Польща, ivannamoroz.17@gmail.com

Мороз Юрій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання і психолого-педагогічних дисциплін, Уманський національний університет, morzev1978@gmail.com

Москаленко Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, oхana.wk@ukr.net

Москаленко Юрій Дмитрович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, math.pnpu@ukr.net

Московка Євген Микитович, асистент кафедри естрадного вокалу, заслужений діяч мистецтв, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

Мохірєва Юлія, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва факультету педагогічної і мистецької освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, polkafom@gmail.com

Мухіна Тетяна Євгеніївна, старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, tanamuhina2@gmail.com

Нагорна Наталія Олександрівна, кандидат педагогічних наук, асистентка кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, tala.nagorna@gmail.com

Назаренко Світлана Миколаївна, доктор філософії, викладач кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, rptphysiology@pdmu.edu.ua

Непокупна Тетяна Андріївна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри політекономії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tnerokupnaya@gmail.com

Нескоромна Карина Олександрівна, студентка II курсу, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, neskoromnak@gmail.com

Нестуля Олексій Олексійович, доктор історичних наук, професор, ректор, Полтавський університет економіки і торгівлі, rector.puet@gmail.com

Нестуля Світлана Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та суспільних наук, Полтавський університет економіки і торгівлі, snestulya@gmail.com

Нечепоренко Світлана Петрівна, аспірантка кафедри кризової психології, факультету психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, volg789gmail.com

Нещерецька Ольга Євгенівна, учитель фізики та математики Оболонського ліцею, Оболонської сільської ради, Кременчуцького району, Полтавської області, neshcheretskaya30@ukr.net

Нємцева Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з навчальної роботи, КЗ «Покровський педагогічний фаховий коледж», м. Дніпро, niemtsevanatali@gmail.com

Нізоміддінова Руслана Русланівна, асистент вихователя Educational Opportunities for Children and Families (м. Ванкувер, США), rrslana@gmail.com

Нікітіна Олена, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри дошкільної та початкової освіти, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка

Ніколашина Тетяна Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, t.nikolashina@ukr.net

Ніколенко Ольга, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури, Почесний професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, omnicolenko@gmail.com

Новік Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, novik.s1983@gmail.com

Новописьменний Анатолій Миколайович, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Новописьменний Сергій Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, povorysmennyy@gsuite.pnpu.edu.ua

Огуй Євген Віталійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

Огуй Світлана Володимирівна, доктор філософії, асистент кафедри професійної освіти та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, svetlana.oguj@gmail.com

Олексієнко Анна Вікторівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ОПП Початкова освіта, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, annaoleksiiienkoo@gmail.com

Олефір Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olga.olefir@ukr.net

Олешко Іванна Андріївна, студентка I курсу освітньої-професійної програми «Кризова психологія», факультет психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, oleshkoivanna@gmail.com

Олійник Олена, канд. пед. наук., викладач українознавчих дисциплін, Комунальний заклад «Покровський педагогічний фаховий коледж», м. Дніпро, kzppk@ukr.net

Омельчак Еліна Юріївна, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, Комунальний заклад «Запорізький медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради, elina.omelchak1@gmail.com

Омельченко Павло Сергійович, кандидат фармацевтичних наук, докторант кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, e-mail: pavlusha85sergeevich@gmail.com

Орлов Олексій Петрович, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olexsiyorlov@gmail.com

Орлова Наталія Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри професійної освіти та дизайну Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, orlovanatstan@gmail.com

Орлова Ольга Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olgigles@gmail.com

Острецова Тетяна Олександрівна, провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва та хореографії навчально-наукового інституту мистецтв, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, t.achenova@gmail.com

Павленко Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, igr7733@gmail.com

Павленко Олександр Сергійович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Павленко Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, iuliia.pa77@gmail.com

Панасенко Елліна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ellinapanasenko@ukr.net;

Панасенко Тетяна Володимирівна, аспірантка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tranasenko80@gmail.com

Пасічніченко Анжела Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка pasichnichenkoan@gmail.com

Пахомова Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, nataliypng24@ukr.net

Пашенко Наталія Юріївна, викладач, Полтавський фаховий коледж транспортного будівництва, paschenkonatali1707@gmail.com

Пашенко Олександр Володимирович, к.е.н. викладач Полтавський фаховий коледж транспортного будівництва, pashchenkoaleksandr869@gmail.com

Педченко Світлана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, svpedchenko@gmail.com

Перетятко Лариса Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lara.bilin19@gmail.com

Петренко Леся Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, petrenko13333@gmail.com

Петренко Руслан Юрійович, аспірант кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, petrenkoruslan72@gmail.com

Петрушова Наталія Вікторівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської та німецької філології навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, iflanfnata_petrushova@gsuite.pnpu.edu.ua

Пивовар Ніна Михайлівна, доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ім. І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, pivovarnm965@ukr.net

Пилипчук Ніна, спеціаліст вищої категорії, старший викладач, КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича»

Писаренко Іван Васильович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Підлісна Світлана Олексіївна, викладач-методист, Приватний фаховий навчальний заклад «Медичний коледж», svitlana76@gmail.com

Підплетний Олександр Олександрович, аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, Центральнотериторіальний державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

Пінтійська Анастасія Олегівна, студентка 3 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія), Ізмаїльський державний гуманітарний університет, pintyiskayaanastasia@gmail.com

Пінчук Ірина Олександрівна, д-р філософії, старший викладач, Глухівський НПУ ім. О. Довженка

Плахота Анастасія Романівна, студентка спеціальності 015.16 Професійна освіта (Сфера обслуговування), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, plahotanastya2005@gmail.com

Плужнікова Тетяна Владиславівна, кандидат медичних наук, старший викладач кафедри біології основ здоров'я людини, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, pluznikovat197@gmail.com

Погрібняк Анастасія Едуардівна, студентка I курсу, групи ПХ-51, спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, anastasiapohribniak2018@gmail.com

Подзігун Кирило Ігорович, Здобувач ступеня доктора філософії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Mcgarrett155@gmail.com

Подкур Ірина Анатоліївна, викладач, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, marina_bezdenezhnyh@ukr.net

Подуфалов Павло Петрович, викладач суспільних дисциплін, ВСП «Могилів-Подільський технологіко-економічний фаховий коледж Вінницького НАУ» podyfaliv@ukr.net

Полупан Сергій Миколайович, викладач автомеханічних дисциплін, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, marina_bezdenezhnyh@ukr.net

Пономаренко Катерина Олександрівна, магістрантка 1-го курсу спеціальності А6 Спеціальна освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, katerinaponomarenko12@gmail.com

Пономарьов Володимир Віталійович, аспірант кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, vovan26@meta.ua

Потапюк Лілія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціогуманітарних технологій, Луцький національний технічний університет, rotariuk2020@gmail.com

Починок Євгенія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, zimnica@ukr.net

Пригода Лілія Борисівна, доцент, доцент кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lprigoda2017@gmail.com

Присяч Наталя Дмитрівна, викладач вищої категорії, викладач циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін, Кропивницький фаховий коледж харчування та торгівлі, prisjatch@ukr.net

Прійдан Надія Іванівна, вчитель географії, ОЗ "Кобеляцький ліцей № 2 імені Олеся Гончара Кобеляцької міської ради Полтавської області" Pridannadia@gmail.com

Радосва Наталія Іванівна, студентка, м. Ізмаїл, natasaradoeva17@gmail.com

Радько Ганна Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури імені, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, radkohanna@gmail.com

Радько Ярослав Олегович, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктор філософії) освітньо-наукової програми «Професійна освіта», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, yarik.radko@gmail.com

Рахно Михайло Юрійович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, mrakhno@gmail.com,

Рева Марина Митрофанівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, mreviera@ukr.net

Рева Яніна Григорівна старша викладачка кафедри хореографії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, gannichenko2711@gmail.com

Ремига Анастасія, студентка групи М-34, факультет комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рзасва Айнур Гадір гизи, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, rpru22@gmail.com

Рибалко Олена Яківна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, rybalkae94@gmail.com

Рибченко Юлія Ігорівна, студентка IV курсу спеціальність 053 Психологія, освітня програма «Практична психологія», факультет психології і соціальної роботи, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, j.rybchenko2703@gmail.com

Рогатін Сергій Володимирович, аспірант 1 курсу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, RogatynSergiy@gmail.com

Рогізна Світлана Андріївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності А6 Спеціальна освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, svetikrogizna@gmail.com

Роїк Ольга Богданівна, викладач, ВСП «Техніко-економічний фаховий коледж Національного університету «Львівська політехніка», roikolha@lteknulp.ukr.education

Роменська Єлизавета Андріївна, студентка 1 курсу, факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, elizavetaromenskaa2@gmail.com

Руденко Лариса Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та педагогіки, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, lararudenko@gmail.com

Рудич Оксана Олексіївна, к. пед.н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Рудь Вадим Олексійович, кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри психіатрії, наркології та медичної психології, Полтавський державний медичний університет, vdood@ukr.net

Рябокін Сергій Сергійович, директор, Берестинський педагогічний фаховий коледж Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, metod_kk@ukr.net

Сагайдак Віталіна Романівна, асистент кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Сасенко Олег Васильович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, saenkooleg1966@gmail.com

Сасенко Тетяна Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри образотворчого мистецтва, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, tetanasaenko14@gmail.com

Сайко Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, реабілітації та повоєнної адаптації, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, saiko@gsuite.pnpu.edu.ua

Сакало Олександр Євгенійович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри політекономії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, asakalo79@gmail.com

Самофалов Леонід Віталійович, здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Середня освіта (Географія)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, samof2021l@gmail.com

Сапітон Ігор Юрійович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, igor.sapiton1995@gmail.com

Семенко Світлана Василівна, кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри журналістики, Полтавський національний педагогічний університету імені В. Г. Короленка, Svitlanasem@ukr.net

Семеновська Лариса Аполлінаріївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет, larysasemenovskaya@gmail.com

Сердюк Юлія Анатоліївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності А6 Спеціальна освіта, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, juliyserdruk.04@gmail.com

Сєдаков Олексій Володимирович, здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, calor.sweet@gmail.com

Сліпченко Максим Олександрович, аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, maksim.slipchenko@gmail.com

Соболев Денис Олександрович, аспірант кафедри інформатики і кібернетики, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, daserdd8@gmail.com

Соболь Віктор Сергійович, викладач математики та інформатики, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, marina_bezdenezhnyh@ukr.net

Согоконь Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, elena.sogokon@gmail.com

Сокіл Анна Андріївна, аспірантка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Соколенко Валентина Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри фізіології, Полтавський державний медичний університет, sokolenko.valentyna@gmail.com

Соловйова Наталія Веніамінівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри патофізіології, Полтавський державний медичний університет, ptphysiology@pdmu.edu.ua

Солончук Ірина Василівна, учитель української мови та літератури Полтавського ліцею № 9 Полтавської міської ради, директор Центру професійного розвитку педагогічних працівників Полтавської міської ради, solonchuk_irina@ukr.net

Сопільняк Альбіна Олександрівна, студентка факультету педагогічної і мистецької освіти, спеціальності «Середня освіта (Музичне мистецтво)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, albinasopilnak@gmail.com

Сосой Галина Станіславівна, старший викладач кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, galinasosoj@gmail.com

Соя Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та інформатики, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, soia.om@vspu.edu.ua

Срібна Юлія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, usribna75@gmail.com

Стальмаков Олександр Дмитрович, студент групи ПН(т)-16, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, stalmakovsaha@gmail.com

Стамат Вікторія Михайлівна, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту та маркетингу, Миколаївський національний аграрний університет, vmkolesnyk@ukr.net

Степаненко Сергій Володимирович, кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри політекономії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, sv_stepanenko@ukr.net

Стиркіна Юлія Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, juliastyrkina@gmail.com

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти, Полтавська академія неперервної освіти ім. М.В. Остроградського, strelnikov.poltava@gmail.com

Стрижак Діана Олександрівна, здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dianastr2014@gmail.com

Стрижак Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, sstrijak.sv@gmail.com

Сулаєва Наталія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогічної і мистецької освіти, професор кафедри музики імені Григорія Левченка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, sula_polt@ukr.net

Сумик Мар'яна, студентка 3 курсу спеціальності 013 Початкова освіта, КЗ ЛОР «Бродівський фаховий педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича», sumyk.m@brodyrk.ukr.education

Сумцов Дмитро Віталійович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, khmlali1102@gmail.com

Сурков Максим Іванович, здобувач третього (освітнього наукового) рівня вищої освіти кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, maximuskovsur@gmail.com

Сусуму Нонака (Susumu Nonaka), віце-президент, професор Сайтама Університету (Японія), Почесний професор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, nonakasusumu1967@gmail.com

Тараненко Ірина Вадимівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, irinavad.tar.ko@gmail.com

Тарасенко Дар'я Юріївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.03 «Середня освіта (історія)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, dashatarasenko60@gmail.com

Тарасенкова Ніна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри математики та методики навчання математики, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, ntaras7@ukr.net

Тарасов Ігор Вініаминович, викладач, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, tarasova olenav@gmail.com

Тарасова Олена Володимирівна, кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти, керівниця Центру забезпечення якості вищої освіти, Криворізький національний університет, tarasova1509@ukr.net

Телятник Анжела Сергіївна, студентка групи УП(з)-5 факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Тернієвська Євгенія Йосипівна, викладач кафедри літературознавства, східної філології і перекладу, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», yevgenia.ter@gmail.com

Тернієвський Юрій Іванович, аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ternievskijj-jura@ukr.net

Тимчук Лариса, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри образотворчого мистецтва факультету педагогічної і мистецької освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lucky.clio2017@gmail.com

Титаренко Валентина Петрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Тихоненко Марина Миколаївна, вчитель української мови та літератури, ОЗ "Кобеляцький ліцей № 2 імені Олеса Гончара Кобеляцької міської ради Полтавської області", marinatihonenko27@gmail.com

Тітов Іван Геннадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, titovpsy@gmail.com

Тітова Любов Олександрівна, викладач кафедри інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, l.o.titova@udpu.edu.ua

Тітова Тетяна Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, titovapsy@gmail.com

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tkachenk.av@ukr.net

Ткаченко Артем Євгенович, магістрант групи ПН(лп)-52 факультету технологій та дизайну, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Товкайло Олександр Олександрович, магістрант навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tov4ik@gmail.com

Томишинець Яна Романівна, студентка Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, anatomisinec42@gmail.com

Топчанюк Ірина Михайлівна, магістрантка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Торкіна Катерина Максимівна, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», torkinakaterina@gmail.com

Турубарова Анастасія Володимирівна, доктор психологічних наук, доцент, декан факультету спеціальної освіти та соціально-гуманітарних наук, КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, turubarovaan@gmail.com

Фазан Тетяна Павлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, fazantp7@gmail.com

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, olgafedij@gmail.com

Федоренко Андрій Андрійович, аспірант 3 року навчання спеціальності 013 Початкова освіта ННІ педагогіки та психології кафедри педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Федорченко Анастасія Олександрівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Бердянський державний педагогічний університет, nastenks.127@gmail.com

Федоряка Людмила Діамарівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології, Криворізький державний педагогічний університет, fedoryaka.lyudmila@gmail.com

Фень Юлія Вікторія, студентка 4 курсу спеціальності 013 Початкова освіта, КЗ вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, yufenj@lpc.ukr.education

Харченко Анжела Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, anzhelaohara@gmail.com

Харченко Наталія Вікторівна, доктор економічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, nvkharchenko1963@gmail.com

Хижа Мілена Сергіївна, студентка 3 курсу факультету української філології та журналістики, голова СР факультету УФЖ, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, milenakhzyzha10@gmail.com

Хімчик Наталія Григорівна, старший викладач, викладач вищої категорії циклової комісії викладачів культурологічних та режисерських дисциплін, Житомирський фаховий коледж культури і мистецтв імені Івана Огієнка, natahimchik@gmail.com

Хоменко Алла Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, allakhomenko@gmail.com

Хоменко Павло Віталійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики фізичного виховання, адаптивної та масової фізичної культури, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, homenko1402@ukr.net

Хорольський Олексій Вікторович, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, khorolskiy.alexey@gmail.com

Худолій Іван Іванович, викладач фізики, астрономії і інформаційних систем, викладач-методист, викладач вищої кваліфікаційної категорії, ВСП "Фахового коледжу управління, економіки і права Полтавської державної аграрної академії", hudoliy.ivan@gmail.com

Царюк Ніна Володимирівна, викладач загальнотехнічних дисциплін, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, nina-tsar@i.ua

Цигура Галина Олексіївна, кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я і спорту, Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, zygura.g@ukr.net ORCID: 0000-0002-2998-7537

Цимбал Едуарда Анатоліївна, магістрантка 1-го курсу спеціальності А6 Спеціальна освіти навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, tsmbl.eda@gmail.com

Цина Андрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики технологічної освіти, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ajut1959@gmail.com

Цина Валентина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, ajut1959@gmail.com

Цись Павло Сергійович, здобувач третього, освітньо-наукового рівня вищої освіти, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Tsys.pavel@gmail.com

Чайка Вікторія Володимирівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, viktor1705chauka@gmail.com

Черевань Павло Юрійович, аспірант кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, cherevan.pavlo@gmail.com

Череп Владислав Вадимович, студент II курсу освітньої програми «Середня освіта(Хімія)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, cherep@gsuite.pnpu.edu.ua

Черкаська Любов Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної фізики і математики, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, chelp9@ukr.net

Чернов Артем Анатолійович, інструктор ЗСУ з першої психологічної допомоги та відновлення, асистент кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, chernovpsychologist@gmail.com

Черчата Лідія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, lcherchata@gmail.com

Чорнусь Оксана Вадимівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітньої програми «Середня освіта (Географія)», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, chornus.o@gsuite.pnpu.edu.ua

Чуженкова Діана Сергіївна, студентка 2 курсу факультету природничих наук та менеджменту, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, diana2406@gmail.com

Чумак Олександр Сергійович, викладач дисципліни «Інфектологія з основами епідеміології», спеціаліст другої категорії, Кременчуцький медичний фаховий коледж імені В. І. Литвиненка, cumak319@gmail.com

Чуприна Степан Леонідович, аспірант, ІПК ДСЗУ, chupryna.stepan@ukr.net

Шамрай Марія Ігорівна, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктор філософії) освітньо-наукової програми «Історія та археологія», Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, mshamray8@gmail.com

Шапаренко Інна Євгенівна, кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін і фізичного виховання, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, inna.schaparenko@gmail.com

Шаповал Алла Вікторівна, методист коледжу, викладач дисциплін «Хімія», «Основи медичної біології з генетикою», «Медична хімія», спеціаліст вищої категорії, педагогічне

звання «викладач-методист» Кременчуцький медичний фаховий коледж імені В.І. Литвиненка, shapovalalla1809@gmail.com

Шапоренко Лариса Володимирівна, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист, КЗ «Запорізький медичний фаховий коледж» Запорізької обласної ради, shaporenkozmk@gmail.com

Шарлай Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри фізіології, Полтавський державний медичний університет, natasharlay38@gmail.com

Шевченко Борис Олексійович, кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри політекономії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, shevchenkob68@gmail.com

Шевченко Лариса Володимирівна, завідувачка навчально-методичним кабінетом, Фаховий коледж нафтогазових технологій, інженерії та інфраструктури сервісу Одеського національного технологічного університету, м. Одеса, llara.scheva@gmail.com

Шевченко Марія Вікторівна, студентка III курсу факультету комп'ютерних наук, математики, фізики та економіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, masha2005shevchenko@gmail.com

Шевчук Павло Вікторович, вчитель інформатики, Городківський ліцей № 2, Городківська сільська рада, Тульчинський район, Вінницька область, pavlo.shevchuk@school-2.ukr.education

Шеремет Віталіна Вікторівна, асистент кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, star-ascella@ukr.net

Шинкевич Юлія Олегівна, здобувачка III (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, juliafediji@gmail.com

Шиян Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри хімії та методики викладання хімії, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, chemisnada@gmail.com

Шкаріна Алла Володимирівна, студентка факультету історії та географії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, schkarinaaalla21@gmail.com

Шманов Юрій Іванович, викладач фізичного виховання, Лисичанський гірничо-індустріальний фаховий коледж, mailto:yura.shmanov@gmail.com

Шостак Євгенія Юрївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, yevheniia@gsuite.pnpu.edu.ua

Шпак Максим Володимирович, кандидат юридичних наук, адвокат, асистент кафедри цивільної юстиції та адвокатури Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, студент групи ГФ-51 1 курсу магістратури заочної форми навчання зі спеціальності 035 Філологія за спеціалізацією 035.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, maximshpak93@gmail.com

Шрамко Руслана Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської та німецької філології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, shramen1atk02006@gmail.com

Штепа Олексій Олександрович, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри культурології, філософії та музеєзнавства, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, aleksej83@ukr.net

Шуліка Олександр Сергійович, аспірант, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Ale.Shulya@gmail.com

Шумська Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фортепіано, Харківська гуманітарно-педагогічна академія, oll123@ukr.net

Яковенко Дар'я Євгеніївна, студентка групи ГФ-27 навчально-наукового інституту іноземних мов, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Яковенко Лариса Іванівна, доктор економічних наук, професор, професор кафедри політекономії, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, yakovenkolarisa@gmail.com

Яковенко Світлана Леонідівна, викладач вищої категорії, викладач-методист, Лозівська філія Харківського автомобільно-дорожнього фахового коледжу, sveta_jasha@ukr.net

Яланська Світлана Павлівна, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології і соціальної роботи, професор кафедри кризової психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, yalanskasvetlana@gmail.com

Ямковенко Владислав Олександрович, здобувач другого магістерського) рівня вищої освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, vladyslav.yamkovenko@udpu.edu.ua

Яновська Тамара Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, yanovska71@gmail.com

Ярита Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач-методист, ВСП «Кадіївський педагогічний фаховий коледж ДЗ «Луганський національний університет» імені Тараса Шевченка»

Ярич Ігор Ярославович, методист, викладач інформатики та комп'ютерних дисциплін, Державний навчальний заклад «Вище професійне училище №34 м. Стрий», ihor.yarith@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7624-2775

НАШІ ПАРТНЕРИ

Міністерство освіти і науки України

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Україна)

Національна академія педагогічних наук України (Україна)

Полтавська обласна рада (Україна)

Полтавська міська рада (Україна)

Мала академія наук України (Україна)

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського (Україна)

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Україна)

Академія Пьотрковська (м. Пьотрков-Трибунальський, Польща)

Краківська Академія імені Анджея Фрич Моджевського (Польща)

Аріельський університет (Ізраїль)

Білостоцький університет (Польща)

Університет Яна Євангелісти Пуркинє (Чехія)

Університет імені Адама Міцкевича, Познань (Польща)

Vilniaus kolegija / Вищий навчальний заклад (Литва)

Інститут литовської літератури та фольклору (Литва)

Університет Віка - Центральний університет Каталонії (Іспанія)

Університетський коледж Копенгагена (Данія)

Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 1112 с.

УДК 378.011.3-051:005.336.5(062)

П 24

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ:
ПОСТУП, СТАНОВЛЕННЯ, УДОСКОНАЛЕННЯ І ЗРОСТАННЯ**

Матеріали Міжнародного науково-практичного форуму

5 червня 2025 року

За редакцією проф. М. В. Гриньової

Дизайн обкладинки: проф. Н. В. Кононець