МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

IVE of NAES of Ukraine

ІНСТИТУТ педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Akademia Nauk Stosowanych Stefana Batorego

POLITECHNIKA LUBELSKA

AKADEMIA ŚLĄSKA AŚ ACADEMY OF SILESIA

BUEM

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

PROFESIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

06-07 листопада 2025

Хмельницький

Матеріали доповідей
XIII міжнародної науково-практичної конференції
(в двох частинах)

ЧАСТИНА ІІ

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України
Хмельницький національний університет
Інститут професійної освіти НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Наукове педагогічне товариство «Польща-Україна»
Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)
Академія прикладних наук Стефана Баторія (Республіка Польща)
Люблінська політехніка (Республіка Польща)
Сілезька академія (Республіка Польща)
Братиславський університет економіки і менеджменту (Словацька Республіка)

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

PROFESIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Матеріали доповідей
XIII міжнародної науково-практичної конференції
(в двох частинах)

Частина II

06-07 листопада 2025 р.

Хмельницький

УДК 378.14:159.923
П84

Рекомендовано до друку рішенням науково-технічної ради
Хмельницького національного університету,
протокол № 10 від 24.10.2025

Представлено матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи». Висвітлено теоретико-методологічні засади і особливості професійного становлення та розвитку особистості; кар'єрного розвитку та підприємницької активності в умовах воєнного стану і повоєнної відбудови України; теоретичні й методичні основи підготовки вчителя трудового навчання і технологій, педагога професійного навчання, андрагога, інших фахівців сфери професійної освіти; напрями модернізації професійної освіти в контексті викликів індустрії та суспільства 5.0; проблеми і перспективи реалізації концепції Нової української школи; цифровізацію освітнього процесу та розвиток педагогічної і мистецької освіти в умовах цифрового суспільства; вітчизняний і зарубіжний досвід забезпечення якості професійної та вищої освіти; професійну освіту і навчання різних категорій дорослого населення в контексті неформальної освіти та сучасного ринку праці.

Матеріали подані мовою оригіналу в авторській редакції. За достовірність фактів, статистичних та інших даних, точність формулювань і висновків відповідають автори.

***Редакційна колегія*:**

Ничкало Н. Г., д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України (академік);
Радкевич В. О., д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України (академік);
Базиль Л. О., д-р пед. наук, доц.; ***Матюх С. А.***, канд. екон. наук, доц.;
Андрощук І. В., д-р. пед. наук, проф.; ***Андрощук І. П.***, д-р. пед. наук, проф.;
Самборська О. В. канд. пед. наук, доц.; ***Герніченко І. І.***, канд. пед. наук, доц.

Відповідальний за випуск:
Ничкало Н. Г., д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України

П84

Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи = Profesional Development of Personality: Problems and Perspectives : матеріали доп. XIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 06–07 листоп. 2025 р.: у 2 ч. / М-во освіти і науки України [та ін.]; / ред. кол.: Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич, І. В. Андрощук [та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2025.

Ч. 1. – 2025. – 318 с. – Текст укр., англ., пол. – Бібліогр. в кінці ст.
Ч. 2. – 2025. – 210 с. – Текст укр., англ., пол. – Бібліогр. в кінці ст.
ISBN 978-966-330-455-7

Адресовано науковцям, науково-педагогічним і педагогічним працівникам закладів загальної середньої, професійної(професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантам і здобувачам вищої освіти, які досліджують проблеми професійного становлення особистості.

УДК 378.14:159.923

© Автори статей, 2025
ISBN 978-966-330-455-7
© Хмельницький національний університет, 2025

ЗМІСТ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ І ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ.

Алфімов Іван, Рябець Сергій
Метод поетапного ускладнення завдань з використанням сапр на уроках технології 11

Андрощук Ігор
Декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування особистості майбутнього педагога в контексті сучасних викликів 12

Андрощук Ірина
Педагогічний потенціал неформального освітнього простору в умовах сучасних соціокультурних викликів 14

Антоник Євген
Структурні компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх бакалаврів з економіки 16

Барабаш Орест
Формування цифрової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки 17

Білоножко Наталія
Критерії, показники і рівні сформованості емоційного інтелекту майбутнього офіцера у вищому військовому закладі освіти 18

Близнюк Микола, Герасимчук Віктор
Формування професійних компетентностей магістрів у процесі вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін 19

Бондар Дарина
Методика організації дистанційного навчання на уроках технологій 21

Борисенко Надія
Підготовка майбутніх учителів технологій до навчання здобувачів освіти сучасним технікам декоративно-ужиткового мистецтва 22

Будулуца Ірина
Професійна компетентність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти: сутність поняття 23

Вавренюк Юлія
Особливості використання цифрових інструментів і онлайн-сервісів на уроках технологій 25

Вакуленко Олександр, Гриценко Лариса
Інноваційні підходи до організації художньо-графічної діяльності здобувачів освіти як чинник професійного розвитку майбутнього педагога 26

Васенко Василь
Синергія накопиченого досвіду співпраці та сучасних інновацій у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах освітнього кластера 28

Волч Любомир
Особливості підготовки магістрів професійної освіти в умовах цифровізації 29

Горбатюк Роман, Волкова Наталія
Професійний розвиток майбутніх фахівців в умовах війни 30

Гриценко Лариса
Мотиваційна роль викладача в формуванні професійних цінностей майбутнього педагога професійного навчання 32

Гриценко Лариса, Булах Олександр
Педагогіка добра як основа формування особистості вчителя технологій:
рефлексія за ідеями Івана Зязюна 34

Грошовенко Ольга
Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи в умовах неформальної освіти 35

Дебре Олексій
Підготовка вчителів технологій до використання адитивних програмних засобів 37

Дубова Наталія
Формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання харчової галузі
до викладання технічних дисциплін в умовах цифрової трансформації суспільства 39

Зелінський Тадей
Дидактичні засади викладання комп'ютерної графіки в університетах 40

Іванчук Анатолій
Наративи з технічних знань для майбутніх учителів технологій 41

Керебко Михайло
Ігрові технології як засіб активізації освітнього процесу підготовки фахівців
автотранспортного профілю 43

Кирилюк Дмитро
Підготовка педагогів професійного навчання до роботи з майбутніми технологіями:
електротранспорт, автоматизація, екостандарти 44

Коберник Олександр
Формування свободи професійної діяльності у майбутніх педагогів 45

Кобися Алла
Сучасне програмне забезпечення для підготовки
майбутніх педагогів професійного навчання до управління освітніми проєктами 47

Кобися Володимир
Використання GOOGLE TASKSBOARD
у навчанні майбутніх педагогів управлінню проєктами і задачами 49

Кобися Ігор
Формування компетентностей з організації та керування проєктною діяльністю 50

Ковальчук Галина
Зміст і структура формування дизайнерської культури в учнів на заняттях з технологій 52

Коробань Оксана
Підготовка педагогів комп'ютерних технологій
в умовах цифрових трансформацій та сучасних викликів 53

Коротич Анатолій
Особливості організації експериментального дослідження підготовки
майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності 55

Красильникова Ганна, Кочаток Наталія
Підготовка педагогів професійного навчання
до консультативної підтримки студентів закладів професійної освіти 56

Кривонос Олександр, Колесник Олексій
Формування цифрової грамотності та креативності майбутніх учителів інформатики 57

Колодяжний Андрій, Кудря Оксана
Професійна підготовка майбутніх учителів технологій:
педагогічні умови розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності 58

Лелявина Ірина
Застосування інформаційних технологій на уроках природничих наук 60

Литвин Андрій, Лаун Сергій
Формування ключових компетентностей педагогів професійної освіти
і потреби сучасного ринку праці в транспортній галузі 61

Лівшун Олександр
Художня обробка деревини для розвитку технологічної культури майбутніх учителів технологій 62

Лузан Петро
Технологічні аспекти проєктування змісту розвитку професійної компетентності
викладачів фахових коледжів 64

Лузгінов Олександр
Теоретичні засади артпедагогічного супроводу обдарованих учнів у підготовці вчителів технологій 66

Марценюк Олександр, Ольхова Лілія
Професійна підготовка викладачів професійного навчання в умовах сучасних викликів 67

Мельник Тетяна
Розвиток інклюзивної освіти в цифровому освітньому просторі початкової школи 69

Мося′ Ірина
Застосування ігрового проєктування
у розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів 70

Нагайчук Олена, Наконечна Наталія
Формування інтелектуальних умінь учнів ліцею на заняттях технологій 72

Надворський Олександр
Інноваційні підходи у професійній підготовці вчителів технологій 74

Невмержицький Олександр, Круківська Ірина
Модернізація технологічної освіти учнів закладів загальної середньої освіти 75

Нищак Дмитро
Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів засобами цифрових технологій 76

Нищак Іван, Підгородецька Іванна
Актуальні проблеми цифровізації професійної підготовки майбутніх учителів технологій 78

Нищак Петро
Особливості реалізації художньо-творчої діяльності майбутніх учителів технологій
засобами декоративно-ужиткового мистецтва 79

Оріщен Михайло
Дидактичні принципи створення навчального посібника
«Обладнання для капітального ремонту ДВЗ автомобілів» 80

Пагута Мирослав
Цифровізація як ресурс і виклик у формуванні професійних компетентностей
вчителів технологій та педагогів професійного навчання 81

Паськов Дмитро
Види і методи контролю навчальних досягнень учнів на уроках технологій 84

Пашков Андрій
Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання
до комунікації в цифровому освітньому середовищі 85

Приймак Віктор
Використання проблемності під час вивчення будови автомобіля 86

Рома Наталія, Титаренко Валентина
Професійна підготовка майбутніх учителів технологій засобами вишивального мистецтва 88

Романов Леонід
Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів
закладів професійної та фахової передвищої освіти в умовах цифровізації 89

Самборська Олена
Особливості використання інноваційних ігрових технологій навчання в Новій українській школі 91

Свердлов Роман
Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій як міждисциплінарна проблема 93

Суховій Наталія, Срібна Юлія
Випереджувальний підхід до професійної підготовки вчителів технологічної освіти 94

Титаренко Валерій
Професійна підготовка майбутніх фахівців вищої освіти в умовах сучасних викликів 95

Титаренко Ольга
Педагогічне проєктування дослідницької компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів технологій 96

Ткачук Станіслав, Вітрук Роман
Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах передвищої фахової освіти 98

Улич Мар'ян
Художньо-трудова підготовка як умова формування творчої активності майбутнього вчителя технологій 100

Храпач Дмитро
Сучасні педагогічні технології формування техніко-технологічної компетентності бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» 101

Хренова Вікторія
Формування естетичної культури майбутніх вчителів технологій 103

Худа Олександр
Реалізація рефлексії в підготовці майбутніх учителів інформатики з використанням електронного портфоліо 105

Шевчук Владислав
Використання GOOGLE CLOUD PLATFORM у викладанні дисциплін загальнопрофесійної підготовки 106

Шумік Марія
Цифрова трансформація методичної підготовки майбутніх учителів технологій: виклики і перспективи 108

Шусть Василь
Розвиток професійної компетентності викладачів на основі використання технології розігрування ролей 109

ОСВІТНІ ВТРАТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Барабаш Ірина
Освітні втрати студентів закладів професійної освіти в умовах війни 113

Білаш Оксана, Величко Лев
Освітні втрати в умовах російської війни проти України: виклики, наслідки та стратегії подолання 114

Білаш Оксана, Сорокатий Микола
Дезінтеграція освітнього процесу в умовах війни: оцінка втрат та перспективи відновлення 114

Величко Лев, Білаш Оксана
Подолання освітніх прогалин у курсантів вищих військових закладів в умовах війни: причини, масштаби і засоби компенсації 115

Вороніна-Пригодій Дар'я
Зарубіжний досвід інтеграції дітей з України до системи середньої освіти: ресурс для подолання освітніх втрат 116

Голуб Іван
Кіберзахист діяльності наукових установ Національної академії педагогічних наук України 118

Дужий Роман
Визначення змісту компетентностей військовослужбовців ЗСУ
для успішного виконання завдань в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки 119

Зарудзей Олександр, Зарудзей Світлана
Освітні втрати студентів закладів професійної освіти в умовах воєнного стану 121

Кондель Володимир
Вплив воєнних дій на доступність та якість освіти в Україні 123

Маліновська Карина
Економічні знання у професійній підготовці майбутніх техніків з транспортних технологій
та управління перевезеннями на автомобільному транспорті в умовах воєнного стану 124

Мороз Олена
Подолання освітніх втрат учнів Нової української школи в умовах війни:
моделі й інноваційні практики 125

Овдієнко Ліана
Гейміфікація у математиці як спосіб мотивації та подолання освітніх втрат 127

Пилипчук Ярослав
Information support of psychological resilience of warrior 129

Себало Людмила
Особливості роботи вчителів початкових класів з учнями
при виявленні посттравматичного стресового розладу 131

Щегельська Алла
Стійкість і адаптація: викладацька діяльність під час війни в Україні 132

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Аніськов Сергій
Професійний розвиток особистості в неформальній освіті
для здобувачів освіти в галузі професійно-технічної освіти 134

Баніт Ольга
Тенденції професійного розвитку науково-педагогічних працівників в умовах неформальної освіти 135

Блідна Лариса, Чміль Анатолій
Професійна освіта як інвестиція в людський капітал сучасного ринку праці 136

Боровик Наталія
Інтеграція проєктної діяльності в освітній процес ліцею 137

Вітрук Ольга, Костюк Олександр
Професійний розвиток особистості в неформальній технологічній освіті 138

Волошина Оксана, Свиридюк Олена
Безперервний професійний розвиток особистості у неформальній освіті 140

Діденко Олександр
До проблеми базової загальновійськової підготовки військовослужбовців
за досвідом російсько-української війни 141

Дрозда Павло
Особливості безперервного навчання і фізичного виховання здобувачів професійної освіти 142

Дранічнікова Вікторія
Формування ключової компетентності «вміння вчитися впродовж життя» у здобувачів освіти
професійних (професійно-технічних) освітніх закладів шляхом використання новітніх технологій 144

Єршова Ольга
Фемінізація будівельних спеціальностей під час війни: передумови, шляхи здійснення, наслідки 145

Катинська Лідія
Формування педагогічної майстерності як складова професійного становлення сучасного вчителя 147

Керницька Людмила
Неформальна освіта як шлях до професійного самодосконалення 148

Конопельнюк Тетяна
Професійна освіта і навчання різних категорій дорослого населення для сучасного ринку праці 149

Кошетар Олександр
Інноваційні підходи до навчання дорослих в умовах воєнного стану 151

Лапа Оксана
Рефлексія як чинник розвитку професійної культури практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти 153

Мачинська Наталія
Психологічна культура як компонент професійної компетентності педагога-андрагога 155

Станіславова Людмила, Терещенко Людмила
Прогнози щодо розвитку неформальної освіти в контексті мінливих потреб ринку праці 156

Торчинська Наталія, Торчинський Михайло
Професійний розвиток філолога у неформальній освіті 157

Хоманець Олена
Неформальна освіта як інструмент професійного розвитку фахівців будівельної галузі 158

Цаль-Цалько Руслан
Професійне становлення вчителя програмування в умовах дистанційного навчання: психолого-педагогічні аспекти 159

Шаля Любов
Важливість відвідування майстер-класів викладачами професій художнього напрямку для зростання професійної компетентності 160

Щавінська Лариса
Практичні стратегії інтеграції іноземних мов у підготовку майбутніх фахівців 161

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ Й ВИЩОЇ ОСВІТИ

Батюк Лілія
Gender and STEM in higher education 163

Білик Людмила
Забезпечення якості підготовки спеціалістів у закладах професійної освіти засобами самооцінювання освітньої діяльності 164

Вишняк Віктор
Роль національних та міжнародних державних та комерційних організацій у підготовці механіків з обслуговування повітряних суден в США 166

Гайдук Ольга
Забезпечення якості професійної освіти в Австрії 167

Герніченко Іван, Літвінов Юрій
Застосування практико-орієнтованих методів контролю у процесі формування професійних компетентностей здобувачів освіти 168

Губін Юрій
Зміст освітніх програм професійної підготовки бакалаврів міжнародних відносин в університетах Великої Британії 171

Зоря Олександр, Цина Валентина
Зарубіжний досвід формування акторських якостей майбутніх учителів
як чинник соціокультурної модернізації освіти 172

Кириченко Дмитро
Академічна мобільність майбутніх педагогів як фактор професійного становлення 173

Казачінер Олена
Підготовка фахівців до використання методів раннього нейропсихологічного діагностування
готовності дітей до шкільного навчання 174

Колишко Родіон
Законодавче забезпечення якості професійної освіти у Данії 176

Кравець Світлана
Регіональний та партнерський підходи до формування внутрішньої системи забезпечення якості
у закладах професійної освіти 177

Красних Олена
Вітчизняний і зарубіжний досвід забезпечення оцінки якості викладання
у закладах передфахової вищої освіти 179

Люлькова Юлія
Досвід Швейцарії у забезпеченні якості професійної освіти і підготовки: уроки для України 180

Малайко Андрій
Ретроспектива розвитку спеціальності «Комп'ютерні науки» у вітчизняній вищій освіті 182

Мартиненко Олександр, Титаренко Валентина
Вітчизняний досвід формування дизайнерської компетентності
при підготовці майбутніх учителів технологічної освіти 184

Микитюк Андрій
Механізми підготовки фахівців будівельної галузі у професійних коледжах Великої Британії 185

Новосад Василь, Куціян Дмитро
Вітчизняний та зарубіжний досвід забезпечення якості професійної освіти 186

Онищенко Алла
Забезпечення якості професійної освіти і підготовки у Королівстві Нідерланди
на засадах державного нагляду та філософії довіри 188

Остапенко Анна
Комплексний підхід до забезпечення якості професійної та вищої освіти в Ісландії:
взаємодія державних регуляторів та галузевих центрів 190

Остапович Ольга
Майстер-клас – ефективна форма підготовки кваліфікованого робітника художнього напрямку 192

Пазюра Наталія
Змістовий аспект професійної підготовки вчителів в кранах Східної Азії 193

Петренко Валерій
Міжнародні тенденції у підготовці фахівців державної служби 194

Радкевич Олександр
Системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників:
порівняльний аналіз міжнародних практик та перспективи для України 195

Римарчук Віталій, Герніченко Іван
Компетентнісний підхід у професійній освіті Нідерландів:
досвід впровадження, оцінювання та ефективність 197

Савельєва Ірина
Формування екологічної компетентності здобувачів професійної освіти на уроках природничих наук 199

Сергеєва Лариса
Якість освітніх послуг як основа успішної діяльності закладів професійної освіти 200

Сутяга Олександр
Академічний етап професійної підготовки майбутніх юристів у Великій Британії 202

Титаренко Валентина, Ковальчук Василь
Підготовка учителів технологій до формування в учнів
умінь оцінювати вплив технологій на сталий розвиток: український і зарубіжний досвід 203

Третько Віталій
Модель науково-дослідницької підготовки магістрів-політологів в університетах Великої Британії 204

Чекригіна Ганна
Інновації – шлях до забезпечення якісного освітнього процесу
у закладі професійної (професійно-технічної) освіти 205

Шевчук Олександра
Дуальна професійна освіта: досвід Німеччини та перспективи впровадження в Україні 207

Шунков Василь
Технологічний компонент підготовки майбутніх фармацевтів у Великій Британії 209

АЛФІМОВ ІВАН, РЯБЕЦЬ СЕРГІЙ
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький)

МЕТОД ПОЕТАПНОГО УСКЛАДНЕННЯ ЗАВДАНЬ З ВИКОРИСТАННЯМ САПР НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЇ

Однією з ключових задач навчання на уроках технологій є формування в учнів технічного мислення, здатності аналізувати, проєктувати та оптимізувати конструкції з урахуванням сучасних вимог. Засоби автоматизованого проєктування надають широкі можливості для реалізації цих задач, дозволяючи учням працювати з 2D- та 3D-моделями, проводити інженерні розрахунки, симулювати роботу конструкцій та готувати технічну документацію [1]. Врахування відомих дидактичних підходів навчання в практиці проєктної діяльності з технологій, дозволяє учням глибше зрозуміти принципи роботи конструкцій та ефективно застосовувати їх у своїх проєктах [3].

Одним із важливих дидактичних принципів, що забезпечує ефективне засвоєння освітнього матеріалу та формування практичних навичок [2] у процесі навчання, є метод поступового ускладнення завдань. Основна ідея цього методу полягає у тому, що навчальні завдання повинні мати поступову градацію складності, яка враховує рівень підготовки учнів, їхні когнітивні можливості та практичний досвід.

Метод поступового ускладнення широко використовується у технічній освіті, зокрема при формуванні конструкторських та інженерних умінь [2]. У контексті навчання технологіям та використання систем автоматизованого проєктування дозволяють ефективно формувати навички роботи з цифровими технологіями та поступово адаптувати учнів до складніших проєктних завдань. (таблиці 1).

Таблиця 1

Демонстрація методу поступового ускладнення завдань на уроках технології з використанням САПР

№ з/п	Рівень	Опис	Практичні завдання
1	Початковий рівень (ознайомлення з основами САПР, 5–7 класи)	На початковому етапі навчання учні знайомляться з базовими поняттями автоматизованого проєктування та основами роботи у відповідному програмному середовищі. Головна мета етапу – сформувати уявлення про роботу в САПР, розвинути просторове мислення та навчити працювати з простішими інструментами програм.	Ознайомлення з інтерфейсом програм (Tinker-cad, SketchUp for Schools, AutoCAD). Побудова простих геометричних фігур (куб, сфера, піраміда, циліндр). Оволодіння базовими командами (переміщення, масштабування, обертання, зміна кольору). На цьому рівні важливо використовувати інтуїтивно зрозумілі програми, які не потребують складних технічних налаштувань, а також інтегрувати ігрові методи навчання для підвищення мотивації учнів.
2	Середній рівень (8–9 класи: розвиток навичок параметричного моделювання та проєктної діяльності)	Після засвоєння базових понять учні переходять до створення більш складних об'єктів, що вимагають розуміння параметричного проєктування та логічного планування роботи. На цьому етапі учні починають використовувати точні розміри, співвідношення пропорцій та базові креслярські інструменти.	Розробка простих деталей за готовими кресленнями. Використання точних розмірів та координат для побудови геометричних об'єктів. Створення базових механізмів (наприклад, деталей для механічних конструкцій, макетів будівель тощо). Робота з шарами та групуванням об'єктів у більш складні моделі. На цьому етапі учні можуть виконувати індивідуальні проєкти, де вони розробляють деталі або моделі за власним задумом, а також аналізують можливості їхнього застосування у реальному житті.
3	Вищий рівень (10–11 класи: інженерне проєктування, 3D-друк та симуляція конструкцій)	На завершальному етапі навчання учні освоюють складніші інженерні методики, працюють із кресленнями професійного рівня та розраховують механічні властивості моделей. На цьому рівні вони можуть створювати реальні вироби для подальшого виготовлення за допомогою 3D-принтера або лазерного різання.	Виконання параметричних проєктів із застосуванням обмежень та залежностей. Аналіз міцності деталей у SolidWorks, Fusion 360 (розрахунок навантажень, стійкості конструкцій). Використання програмного забезпечення для проєктування складних рухомих механізмів (створення анімацій, віртуальних тестів роботи деталей). Підготовка проєктів для виготовлення деталей на ЧПК-верстатах або 3D-принтерах. На цьому рівні учні працюють над індивідуальними або груповими проєктами, які можуть бути орієнтовані на вирішення реальних проблем (розробка елементів для архітектури, моделювання частин механізмів, створення прототипів).

Отже, такий підхід покликаний не лише уникнути перевантаження учнів, а й підвищити рівень їхньої мотивації, оскільки вони бачать прогрес у своїй роботі та можуть поступово переходити до складніших технічних операцій.

Література

1. Алфімов І., Рябець С., Щирбул О. (2025). Основні підходи при формуванні в учнів конструкторських умінь засобами автоматизованого проєктування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет ім. Володимира Винниченка, 219, 104–107. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-104-107

2. Плетюк, Л. М., Олексюк, М. П. (2020). Особливості використання практичних методів на уроках трудового навчання. *Теоретико-методичні аспекти технологічної освіти учнівської та студентської молоді засобами естетичної культури та дизайну*: зб. матер. Всеукраїнської НПК кафедри теорії і методики технологічної освіти Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка (24–25 верес. 2020 р.). Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, каф. теорії і методики технологічної освіти. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 31–36.

3. Ткачук С. І. Коберник О. М (2014). Основи теорії технологічної освіти : навчальний посібник. Умань: видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 304.

АНДРОЩУК ІГОР
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У сучасному освітньому просторі роль мистецтва як чинника формування особистості стає все більш значущою. Зокрема декоративно-прикладне мистецтво (ДПМ) виступає не лише як засіб художнього вираження, але й як ефективний інструмент формування професійних, моральних, естетичних та творчих компетентностей майбутніх педагогів. Особливої актуальності ДПМ як засіб формування особистості майбутнього педагога набуває в умовах військової агресії, коли самоідентифікація є важливим напрямом збереження національної культури, традицій й держави (Семенова, 2018; Петриченко, 2020).

У контексті сучасних викликів – глобалізації, цифровізації, культурних трансформацій та умов воєнного стану – декоративно-прикладне мистецтво набуває нових функцій. Воно стає інструментом збереження культурної ідентичності, розвитку творчого потенціалу та формування стійкості особистості (Кудикіна, 2019).

Отже, декоративно-прикладне мистецтво є важливим елементом культурної спадщини народу, адже воно зберігає й передає символіку, традиції, техніки та естетичні засади, що формуються протягом століть. Як форма творчої діяльності, воно поєднує в собі художню виразність та практичне застосування, створюючи особливий культурний код, який впливає на процес формування національної самоідентифікації.

Через декоративно-прикладне мистецтво особистість отримує можливість усвідомити свою культурну належність і зв’язок із національною спадщиною. Розпізнавання символів, візерунків, орнаментів, традиційних технік створення предметів побуту або їх декоративного оздоблення стає способом пізнання власної історії та цінностей. Це сприяє формуванню відчуття гордості за культурну спадщину та підкріплює внутрішнє відчуття належності до певної етнічної спільноти чи нації в цілому. Декоративно-прикладне мистецтво також виступає ефективним інструментом виховання культурної пам’яті, адже воно передає знання через покоління, зберігаючи національні мотиви у формі предметів повсякденного вжитку, художніх виробів, елементів побуту. Для особистості, особливо у контексті педагогічної підготовки, воно стає способом інтеграції культурного досвіду у власну професійну й особистісну самосвідомість.

У сучасних умовах, особливо під час соціальних трансформацій чи воєнних дій, декоративно-прикладне мистецтво набуває додаткового значення як символ опору, збереження ідентичності та культурної автономії. Воно не лише сприяє збереженню традицій, але й стимулює творче переосмислення культурних кодів, формуючи нові засоби вираження національної ідентичності.

Декоративно-прикладне мистецтво в науковій літературі розглядають як комплекс творчих практик, що поєднують художню виразність та практичне використання предметів у повсякденному житті (Булигіна, 2017), воно є потужним засобом впливу на емоції, ціннісні орієнтири людини, що не покладається на примус чи наказ, а народжується з глибин її внутрішніх потреб і переживань. Декоративно-прикладне мистецтво, творча діяльність в його видах і техніках формує цінності, визначає моральні

орієнтири, розкриває творчий потенціал і впливає на професійне зростання. Через образи та символи мистецтво торкається сутності «Я», допомагаючи усвідомлювати власні переконання, знаходити шляхи вирішення конфліктів, долати стреси й розширювати межі власного досвіду. Це живий діалог між особистістю та світом, що виховує, надихає та змінює. Воно охоплює різні напрямки: кераміку, ткацтво, художню обробку текстилю, різьблення, вишивку, лозоплетіння, декоративний розпис та інші види. Для майбутнього педагога ДПМ має кілька ключових значень:

– естетичне виховання – розвиток чутливості до краси, формування художнього смаку (Яременко, 2016);

– творчий розвиток – стимулювання креативного мислення та уміння генерувати нові ідеї (Мойсеюк, 2018);

– розвиток професійної компетентності – уміння організувати творчий процес для здобувачів освіти, адаптуючи матеріали та методи під навчальні цілі (Кудикіна, 2019);

– формування культурної ідентичності – вивчення та збереження традиційного мистецтва, ознайомлення з національною спадщиною (Воробйова, 2017);

– особистісне зростання – розвиток терпіння, концентрації, відповідальності та вміння працювати в команді (Мамчур, 2019).

У процесі опанування декоративно-прикладних технік майбутні педагоги набувають навичок проєктування, художнього вирішення завдань, критичного мислення (Дон, 2018). Ці компетентності є фундаментальними для педагогічної діяльності, адже сучасний учитель має бути не лише носієм знань, а й творцем освітнього середовища.

Декоративно-прикладне мистецтво допомагає майбутнім педагогам усвідомлювати цінність процесу, а не лише результату (Семенова, 2018). Робота з матеріалом, робота в колективі, взаємна допомога та обговорення результатів формують такі педагогічні якості, як терпіння, емпатія, організованість, відповідальність. Декоративно-прикладне мистецтво є важливим носієм культурної спадщини (Кудикіна, 2019). У процесі занять майбутні педагоги знайомляться з традиціями та символікою українського мистецтва, що сприяє розвитку національної свідомості та вміння передавати ці цінності учням.

Сучасний світ характеризується швидким розвитком цифрових технологій, що впливає на освітній процес (Гессен, 2017). ДПМ стає одним із засобів балансування цифрового та фізичного аспектів навчання, розвиваючи вміння працювати руками, що важливо для формування цілісної особистості.

В умовах воєнних дій декоративно-прикладне мистецтво набуває особливого значення не лише як форма творчості, але й як потужний засіб психологічної підтримки, реабілітації та самовираження. Воно стає інструментом збереження внутрішньої стійкості особистості, допомагає переживати складні емоційні стани та трансформувати травматичний досвід у творчий продукт. Процес створення художніх виробів – від вибору матеріалу до завершення роботи – сприяє зниженню тривожності, розвитку концентрації та відновленню внутрішнього балансу.

Декоративно-прикладне мистецтво також слугує формою емоційної розрядки: через кольори, фактуру, образність воно дозволяє передати переживання, що важко висловити словами. У такий спосіб мистецтво стає особистим простором безпеки й діалогом із собою, а для спільнот – способом збереження культурної ідентичності та історичної пам'яті. У воєнний час воно здобуває ще й соціальну роль, об'єднуючи людей, підтримуючи дух громади та створюючи символи надії й опору. В цей психологічно складний період життя нашої країни, заняття різними техніками декоративно-прикладного мистецтва для багатьох людей є елементом арт-терапії для покращення ментального здоров'я.

Використання ДПМ у педагогічній підготовці відкриває можливості для інтеграції з іншими дисциплінами (історія, культурологія, психологія, технології). Це дозволяє формувати сучасний освітній підхід, де навчання стає більш гнучким, практично орієнтованим та творчим (Мойсеюк, 2018).

Декоративно-прикладне мистецтво є потужним засобом формування особистості майбутнього педагога, оскільки воно поєднує естетичний розвиток із вихованням моральних та професійних цінностей. Через творчу діяльність майбутній педагог розвиває не лише художні здібності, а й критичне мислення, увагу до деталей, емоційну чутливість і здатність до самовираження. Це сприяє формуванню цілісної особистості, яка здатна не лише передавати знання, а й бути прикладом творчого, відповідального та етичного ставлення до життя.

У процесі роботи з декоративно-прикладним мистецтвом педагог набуває умінь планувати, організовувати та реалізовувати навчальні проєкти, що базуються на практичній творчості. Це формує його професійну компетентність, зокрема здатність інтегрувати творчі методи у навчальний процес, стимулювати інтерес учнів та створювати умови для розвитку їхніх талантів. Крім того, декоративно-прикладне мистецтво виховує моральні якості педагога: терпіння, уважність, наполегливість, естетичну чутливість, відповідальність за результат творчої діяльності. Воно також формує гуманістичну позицію, здатність до співпереживання та розуміння культурних цінностей, що є надзвичайно важливим у сучасному освітньому середовищі.

Таким чином, декоративно-прикладне мистецтво не лише розвиває творчий потенціал майбутнього педагога, але й слугує фундаментом для формування його професійної, моральної та світоглядної культури, що є ключовим у контексті сучасних викликів освіти. У контексті сучасних викликів декоративно-прикладне мистецтво набуває нового значення як інструмент особистісного розвитку, творчої самореалізації та збереження національної ідентичності. Ефективне впровадження видів і технік декоративно-прикладного мистецтва у систему підготовки педагогів потребує комплексного підходу, інтеграції з іншими навчальними дисциплінами та використання інноваційних технологій.

Література

1. Булигіна О. (2017). Дидактичні ігри у навчальному процесі. Київ: Видавничий дім «Освіта».
2. Воробйова С. (2017). Роль гри в навчальному процесі. Одеса: Фенікс.
3. Гессен С. (2017). Психологія гри. Київ: Наукова думка.
4. Дон О. (2018). Використання дидактичних ігор у підготовці майбутніх педагогів. Львів: ЛНУ.
5. Кудикіна Н. (2019). Теорія та методика дидактичних ігор. Харків: Основа.
6. Мамчур І. (2019). Пізнавальні можливості дидактичної гри. Київ: Логос.
7. Мойсеюк Н. (2018). Інноваційні методи навчання. Київ: Академія.
8. Петриченко Л. (2020). Мистецтво в системі професійної підготовки педагога. Київ: Наука і освіта.
9. Семенова В. (2018). Теорія та практика навчальних ігор. Київ: Педагогічна думка.
10. Яременко Н. (2016). Психолого-педагогічні аспекти ігрової діяльності. Київ: Вища школа.

АНДРОЩУК ІРИНА
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасна освіта зазнає глибоких трансформацій під впливом соціальних змін, технологічного прогресу та зростання вимог суспільства до якості навчання. Особливої актуальності набуває пошук нових педагогічних моделей, що поєднують інтерактивність, практичність та орієнтацію на життєвий досвід здобувачів освіти. Одним із таких інноваційних напрямів є використання потенціалу неформального освітнього простору, який інтегрує освітні, соціальні та культурні практики, реалізовані поза межами традиційних навчальних закладів. Його значення полягає у створенні альтернативних форматів взаємодії педагога й учнів у відкритому середовищі, активізації навчального процесу та розвитку компетентностей, необхідних для життя у складному, динамічному світі. В умовах глобалізації, урбанізації та культурних змін неформальний освітній простір стає ефективним інструментом соціалізації, громадянського виховання та розвитку креативності молоді.

Неформальний освітній простір розглядається як відкрите середовище, у якому навчання та виховання здійснюються через безпосередню взаємодію з соціальним контекстом. Його основою є принципи досвіду, активної участі та залучення до реальної діяльності. Сутність такого підходу полягає в тому, що навчання виходить за межі аудиторій і відбувається у природному соціальному середовищі, де знання набувають життєвої ваги. Це сприяє формуванню практичних компетентностей, критичного мислення, відповідальності та громадянської свідомості.

Особливості неформального освітнього простору полягають у створенні умов для:

– *активного навчання* – учасники стають співавторами освітнього процесу, застосовуючи знання у практичній діяльності;

– *контекстного засвоєння знань* – навчальні теми інтегруються у реальні соціальні ситуації, що підвищує мотивацію і глибину розуміння;

– *взаємодії з громадським середовищем* – здобувачі освіти долучаються до реальних подій, спілкуються з людьми, організаціями, культурними ініціативами.

Ключові характеристики цього підходу:

– *реальний контекст навчання* – знання формуються у природному середовищі, що стимулює розуміння соціальних, культурних, економічних і екологічних процесів;

– *інтерактивна взаємодія* – навчальні активності відбуваються у форматах спільної діяльності: майстер-класів, досліджень, дискусій, громадських ініціатив;

– *соціально-педагогічна цінність* – неформальне навчання формує громадянську позицію, відповідальність і вміння співпрацювати;

– *розвиток практичних компетентностей* – здобувачі освіти застосовують знання на практиці, розвиваючи лідерство, комунікацію, креативність;

– *формування громадянської свідомості* – діяльність у відкритому середовищі сприяє усвідомленню ролі особистості у розвитку громади.

Таким чином, неформальний освітній простір – це не просто альтернатива традиційній освіті, а цілісний педагогічний підхід, що поєднує навчальні, культурні й соціальні функції, створює можливості для інтерактивного досвіду й формування особистості, готової до активної громадянської участі.

До основних принципів організації освітньої діяльності в неформальному просторі належать:

– *доступність* – навчання у відкритому середовищі, де кожен може долучитися;
– *практична спрямованість* – знання засвоюються через діяльність, що має реальне значення;
– *партнерська взаємодія* – педагог і учень співпрацюють на рівних;
– *соціальна орієнтація* – навчання враховує потреби громади;
– *інклюзивність* – забезпечується доступність для різних соціальних груп.

Форми роботи в неформальному освітньому просторі відзначаються великою різноманітністю, динамічністю та орієнтацією на практичну взаємодію. Їхня гнучкість дозволяє адаптувати освітній процес до різних вікових груп, соціальних контекстів і потреб учасників. Найпоширенішими формами є інтерактивні майстер-класи, громадські проєкти, квест-освіта, дослідницькі практики, мистецькі акції, відкриті дебати, воркшопи, освітні хаби, культурно-просвітницькі ініціативи тощо.

Інтерактивні майстер-класи передбачають активну участь здобувачів освіти у творчому, науковому або технічному процесі під керівництвом фахівця чи педагога-наставника. Вони мають прикладний характер і спрямовані на безпосереднє засвоєння знань через діяльність. Такий формат сприяє розвитку комунікативних, соціальних і підприємницьких компетентностей, формує вміння працювати в команді та приймати самостійні рішення. Особливу цінність мають міждисциплінарні майстер-класи, що поєднують мистецтво, технології та науку – наприклад, екологічні воркшопи з виготовлення артоб'єктів із перероблених матеріалів або STEM-майстерні з робототехніки у публічних просторах.

Громадські проєкти та акції поєднують освітню, соціальну та культурну складові. Вони спрямовані на формування активної громадянської позиції, відповідальності та емпатії. Такі ініціативи можуть мати різну тематику: від екологічних і волонтерських програм до культурних фестивалів і соціальних кампаній. Учасники залучаються до планування, реалізації та оцінювання проєктів, що розвиває у них навички проєктного менеджменту, критичного мислення та співпраці. Наприклад, учнівська або студентська команда може організувати «День добрих справ» чи благодійну екологічну акцію, поєднавши навчальні цілі з реальними потребами громади.

Квест-освіта, як інтерактивна форма навчання, поєднує елементи гри, дослідження, творчості та пізнання навколишнього середовища. Вона створює ситуацію пошуку та відкриття нового знання через виконання завдань, що потребують логічного мислення, аналітичних умінь і колективної взаємодії. Квести можуть мати культурно-історичний, науковий, професійно-орієнтований або громадянський зміст. Наприклад, історико-краєзнавчий квест «Моє місто у часі» допомагає учням дослідити архітектурну спадщину, поєднуючи навчання з пізнанням культурного середовища.

Дослідницькі практики у публічному середовищі сприяють формуванню навичок наукового мислення, спостереження, збору інформації, аналізу та рефлексії. Вони дозволяють учасникам навчатися через дослідження реальних соціальних, культурних або екологічних процесів. Такі практики можуть мати форму соціологічних опитувань, картування міського простору, фіксації локальних історій, моніторингу стану довкілля тощо. Освітня цінність полягає у поєднанні наукового підходу з громадською активністю та практичною користю для громади.

Мистецькі та культурні акції мають потужний виховний і соціально-комунікативний потенціал. Вони забезпечують простір для творчого самовираження, емоційної взаємодії та розвитку естетичного смаку. Такі акції можуть відбуватися у формі вистав, перформансів, виставок, пленерів, спільних арт-проєктів, музичних чи театральних заходів. Через залучення до мистецької діяльності учасники формують культурну ідентичність, розвивають почуття причетності до спільного простору, вчаться толерантності, співпереживанню та комунікації через творчість.

Громадські обговорення, воркшопи та відкриті дебати виступають важливими інструментами розвитку критичного мислення, культури діалогу й аргументованої позиції. Вони створюють платформу для відкритого обговорення суспільно значущих тем – від питань освіти і прав людини до екології та сталого розвитку. У процесі таких заходів учасники набувають досвіду ведення конструктивної дискусії, аналізу інформації, формування власних суджень і прийняття рішень. Наприклад, проведення публічного диспуту на тему «Майбутнє освіти після війни» може стати не лише навчальною, а й соціально-консолідуючою подією.

Крім того, важливою формою неформальної освіти стають освітні хаби та простори громадської взаємодії, які поєднують функції навчання, спілкування, культурного розвитку та волонтерства. Вони забезпечують гнучкі умови для самоосвіти, реалізації проєктів і неформального обміну досвідом між різними віковими групами.

Форми роботи в неформальному освітньому просторі не обмежуються традиційними педагогічними методами, а охоплюють широкий спектр активностей, що формують у людини здатність до саморозвитку, відповідальності, творчості та громадянської участі. Їхня ефективність зумовлена поєднанням пізнавального, соціального та емоційного аспектів навчання, що відповідає потребам сучасного суспільства й новим соціокультурним викликам. Підсумовуючи, можна зазначити, що педагогічний потенціал неформального освітнього простору полягає у його здатності:

– розширювати межі освіти – від класу до відкритого середовища;
– сприяти соціалізації та громадянській активності;
– формувати практичні компетентності через досвід;
– розвивати креативність і самостійність;
– підвищувати мотивацію до навчання.

Таким чином, неформальний освітній простір постає потужним інструментом розвитку сучасної освіти, який відповідає на соціокультурні виклики XXI ст., забезпечує гнучкість, практичну спрямованість та відкриває нові горизонти педагогічної взаємодії. Неформальний освітній простір набуває особливого значення в умовах воєнних викликів і криз, коли традиційні форми навчання обмежені. Водночас розвиток цього напряму стикається з труднощами: нестача нормативної бази, підготовлених кадрів, фінансування та безпечної інфраструктури. Попри це, перспективи є значними: інтеграція неформальної освіти у формальну систему, створення спеціалізованих програм, розвиток партнерства між освітніми закладами, місцевою владою та громадськими організаціями, застосування цифрових технологій для розширення можливостей відкритого навчання.

АНТОНИК ЄВГЕН
Мукачівський державний університет (м. Мукачево)

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ЕКОНОМІКИ

Сучасне інформаційне суспільство характеризується повсюдним використанням потужного потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій, створенням єдиного світового інформаційного простору, який забезпечує широкий доступ до інформації та виробництво різноманітних інформаційних ресурсів (Манн, 2018: 175). Саме тому одним із першочергових завдань системи вищої освіти є підготовка конкурентоздатних фахівців-професіоналів, які володіють високим рівнем компетентності в економічній сфері, умінням продуктивно користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями у професійній діяльності.

Серед завдань сучасної системи освіти є не просто трансляція студентам якомога більшого обсягу знань, необхідно навчити їх здобувати ці знання й орієнтуватися у великому обсязі інформації; підготувати інтелектуально розвинених, творчих особистостей; розкрити їхні індивідуальні здібності на основі залучення до різноманітної самостійної діяльності у різних галузях знання (Прийдак et al., 2019). Необхідним стає гуманітарний, мовний розвиток майбутніх фахівців, що сприяє їхньому загальному культурному та інтелектуальному розвитку.

Так, інформаційно-комунікаційну компетентність визначається науковцями як сукупність знань, навичок і вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформатики та інформаційних технологій, а також здатність до виконання професійної діяльності за допомогою інформаційних технологій (Добровольська et al., 2022: 31); вміння працювати з інформацією (збір, пошук, передача, аналіз); моделювання та проєктування власної професійної діяльності; моделювання та проєктування роботи колективу, вміння орієнтуватися в організаційному середовищі на базі сучасних ІКТ, використання у своїй професійній діяльності сучасних засобів ІКТ, що забезпечує збільшення продуктивності праці (Балюк, 2020). Загалом інформаційно-комунікаційну компетентність розглядатимемо як здатність до збирання, оцінювання, передавання, пошуку, аналізу інформації, моделювання процесів, об'єктів за допомогою використання можливостей комунікаційно-інформаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційну компетентність науковці розглядають як інтегративну, динамічну особистісну якість, що визначає здатність і готовність усвідомлено використовувати інформаційні технології у професійній та соціальній діяльності на основі функціонального поєднання різних ІКТ-технологій і програмного забезпечення, що відповідають вимогам до якості професійної діяльності та інформатизації суспільства. Основними компонентами досліджуваної компетентності Н. Кононець та В. Балюк визначають мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний, особистісний (Кононец, & Балюк, 2019: 17).

Варто відзначити дещо загальні відмінності думок науковців щодо кількості компонентів та їхнього якісного складу. Однак видається важливим природне виокремлення когнітивного та діяльнісного компонентів. Також низка науковців обґрунтовано інтегрують у структуру компетентності мотиваційно-ціннісний або ціннісно-сенсовий компоненти. Відтак, з урахуванням наведеного, ІКТ-компетентність майбутніх бакалаврів з економіки розглядаємо як найважливішу характеристику професійної компетентності, що охоплює сукупність таких компонентів: мотиваційно-ціннісний; технологічний; когнітивний, особистісно-рефлексивний.

Основними критеріями сформованості ІКТ-компетентності майбутніх бакалаврів у галузі економіки визначаємо:

1) уміння ефективно розв'язувати власні навчально-освітні завдання з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, пов'язане з появою новішого, продуктивнішого педагогічного інструментарію, що відповідає сучасному інформаційному суспільству;

2) готовність студентів до освоєння нових програмних засобів з огляду на безперервний процес їхньої модернізації та оновлення;

3) уміння використовувати засоби інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Вимірюваними показниками ІКТ-компетентності майбутніх бакалаврів з економіки обрано такі:

– уміння знаходити, передавати та продукувати навчальну інформацію з використанням засобів ІКТ;

– здатність використовувати переваги засобів ІКТ під час опанування обов'язкових та вибіркових дисциплін у ЗВО;

– рівень активності використання засобів інформаційно-комунікаційного освітнього середовища;

– здатність створення та ведення бази даних навчально-методичних матеріалів; знання різних видів електронних освітніх ресурсів (ЕОР), призначених для бакалаврів з економіки;

– готовність і здатність розробляти деякі види ЕОР, здатність освоювати нові програмні продукти, пристосовувати їхні функції до розв'язання професійних завдань;

– здатність оцінити якість і репрезентативність програмного продукту.

Рівень сформованості ІКТ-компетентності майбутніх бакалаврів з економіки доцільно визначити за допомогою такого діагностичного інструментарію: виконання контрольного завдання, експертна оцінка викладачів, анкетування студентів, тестова оцінка знань, оцінка міждисциплінарних навчально-методичних проектів, спостереження за виконанням студентами лабораторних робіт, рейтингова оцінка самостійної роботи студентів тощо.

Література

1. Балюк В. О. (2020). Дидактичні принципи формування цифрової компетентності майбутніх фахівців-економістів. *Science Review: Open Access Peer-reviewed Journal*, 2(29), 20–24.

2. Добровольська Н. В., Мерінова С. В. & Добровольський О. І. (2022). Дидактичний аспект формування цифрової компетентності майбутніх фахівців-економістів при викладанні курсу «Моделювання бізнес-процесів». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 66, 30–37.

3. Кононец Н. & Балюк В. (2019). Сучасні підходи до розроблення електронних освітніх ресурсів для формування цифрової компетентності майбутніх економістів. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 4, 15–23.

4. Манн Р. В. (2018). Деякі аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх економістів. Інформаційні технології і засоби навчання, 2(64), 170–184.

5. Прийдак Т., Яловега Л., Лега О., Мисник Т. & Зоря С. (2019). Розвиток цифрової компетентності як умова забезпечення конкурентоспроможності майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5(73), 28–47.

БАРАБАШ ОРЕСТ
Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів)

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема поліпшення якості освіти та застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів вимагає впровадження нових підходів, технологій і стратегій в освітній процес закладів вищої освіти. Сучасні дослідники в галузі освіти поняття «компетентнісний підхід» визначають як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток предметних і ключових (базових) компетентностей особистості. На переконання науковців якісна освіта та компетенції майбутніх фахівців стають найважливішою цінністю сучасної інформаційної цивілізації та суспільства знань [1].

Цифрові технології відіграють провідну роль у розвитку системи освіти, спрямовуючи її на шлях інновацій, оптимізують освітній процес, стимулюють навчальну активність здобувачів освіти, сприяють розвитку цифрової компетентності. Європейським парламентом та Радою ЄС було ухвалено документ «Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning» (Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя), в якому визначено, що цифрова компетентність є однією з 8 ключових компетентностей для повноцінного життя та діяльності громадян ЄС. Цифрову компетентність трактують як комплекс знань, умінь і ставлень (здатності, стратегії, цінності й обізнаність), які потрібні для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою реалізації комплексу освітніх завдань; управління інформацією, вирішення певних проблем щодо продуктивної комунікації та співпраці, створення та поширення контенту [3].

Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифрової освіти проходить як продуктивна комунікація, обмін знаннями, ідеями та досвідом між викладачем і здобувачами освіти за допомогою цифрових технологій, що дає змогу інтенсифікувати освітній процес, збільшує якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань.

Формування цифрової компетентності здобувачів освіти відбувається через зміст освітніх компонентів із циклу професійної підготовки та доповнюється дисциплінами вільного вибору з акцентом на цифрові навички. Для забезпечення якісного освітнього процесу викладачі використовують платформи Moodle, MS Teams, Zoom, GoogleMeet тощо. Так, MS Teams – цифрова платформа, яка поєднує в собі контент, розмову, завдання та програми, дає змогу, спілкуватися, створювати відеоконтент, планувати освітню діяльність, забезпечувати ефективне навчання здобувачів освіти.

Використання цифрових технологій, інструментів у процесі підготовки майбутніх учителів підвищує їхні професійні можливості, адже майбутній учитель оволодіває професійними знаннями, вміннями, навичками та досвідом діяльності [2], що у сукупності уможливлюють формування цифрової компетентності.

Література

1. Біляковська О. (2019). Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*, 183, 65–69.

2. Біляковська О. (2023). Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*, 210, 10–14.

3. Біляковська О. О., Прусак Ю. В., Якимович Т. Д. (2024). Цифрова компетентність як чинник якості професійно-педагогічної діяльності викладача. *Педагогічний альманах*, 55. https://doi.org/10.37915/pa.vi55.504

БІЛОНОЖКО НАТАЛІЯ
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Емоційний інтелект майбутнього офіцера ЗСУ може розглядатись як показник ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів лише в тому разі, якщо він цілеспрямовано формується в процесі освітньо-професійної підготовки у вищому військовому закладі освіти, через впровадження підходу орієнтованого на формування професійних знань та навичок, з використанням інтерактивних методів навчання, тренінгів емоційної саморегуляції, практичних занять з командної взаємодії, а також через постійний моніторинг рівня емоційного інтелекту, а саме, самоусвідомлення, емпатії, самомотивації, лідерства, саморегуляції та соціальної взаємодії в умовах, наближених до бойової обстановки. Отже, потрібно визначити критерії, показники та рівні сформованості емоційного інтелекту майбутнього офіцера. Узагальнений науково-педагогічний підхід до оцінювання сформованості певної якості особистості передбачає використання як кількісних, так і якісних критеріїв.

Кількісні показники мають чітке числове вираження, що забезпечує об’єктивність і точність результатів. До таких показників належать бали, відсотки, коефіцієнти тощо. Вони дозволяють порівнювати результати різних респондентів, здійснювати статистичний аналіз і виявляти тенденції в динаміці розвитку досліджуваних якостей.

Якісні показники описують ступінь прояву певної характеристики або рівень сформованості тієї чи іншої ознаки. Найчастіше вони подаються у вигляді рівнів: високий, середній, низький. Такий підхід дозволяє здійснювати більш глибоке інтерпретування отриманих даних, виявляти індивідуальні особливості та спрямовувати подальшу педагогічну корекцію чи розвиток.

Поєднання кількісного та якісного аналізу забезпечує комплексне, об'єктивне та науково обґрунтоване оцінювання досліджуваних феноменів, що є необхідною умовою у педагогічних дослідженнях.

Під час педагогічного дослідження важливо «враховувати характер індикаторів, які використовуються для оцінювання емоційного інтелекту. Залежно від джерела формування та ступеня впливу людського чинника, розрізняють об'єктивні та суб'єктивні показники» [1, с. 95].

Об'єктивні показники ґрунтуються на чітких, вимірюваних даних, які не залежать від інтерпретацій або суджень конкретного оцінювача. Вони базуються на стандартизованих методиках, тестах, формалізованих критеріях, що забезпечує високий рівень достовірності та повторюваності результатів. Використання об'єктивних показників сприяє зменшенню впливу людського фактора та підвищує наукову валідність дослідження.

Суб'єктивні показники, у свою чергу, передбачають оцінювання, яке залежить від особистого досвіду, знань, уявлень або професійного судження експерта. Такі показники застосовуються у випадках, коли йдеться про складні, багатовимірні характеристики особистості, що не піддаються формалізованому вимірюванню. Попри можливу варіативність, суб'єктивна оцінка має важливу евристичну цінність, особливо у поєднанні з об'єктивними даними.

Комплексне використання об'єктивних і суб'єктивних показників дозволяє досягти більш глибокого та збалансованого розуміння досліджуваного явища.

Для ефективного вирішення завдань дисертаційного дослідження ми будемо спиратися саме на кількісні й якісні та суб'єктивні й об'єктивні показники. В педагогіці, до числа таких критеріїв відносять оцінки, судження, висновки про об'єкт дослідження, зроблені дослідником. Оцінка сформованості емоційного інтелекту майбутнього офіцера – це цілеспрямований процес вимірювання та аналізу рівня розвитку емоційних, когнітивних і поведінкових характеристик, що забезпечують ефективну саморегуляцію, розуміння емоцій інших, емпатію, а також конструктивну комунікацію й лідерську поведінку в умовах навчання у вищому військовому навчальному закладі, за допомогою набору певних методик (тестів).

Аналіз поняття «емоційний інтелект майбутнього офіцера» дозволив нам виокремити такі критерії сформованості цієї якості фахівця:

1) рефлексивно-емпатійний (відповідає парі компонентів структури емоційного інтелекту майбутнього офіцера «самоусвідомлення–емпатія», відображає здатність людини усвідомлювати, розуміти та інтерпретувати як власні емоції, так і емоційні стани інших людей);

2) мотиваційно-лідерський (зіставляється з парою компонентів структури емоційного інтелекту майбутнього офіцера «самомотивація–лідерство» та підкреслює здатність не лише до внутрішньої спонуки до дії, а й здатність надихати, вести за собою інших, приймати відповідальність, проявляти ініціативу, що є ключовими рисами лідера);

3) регуляторно-комунікативний (корелює з парою компонентів структури емоційного інтелекту майбутнього офіцера «саморегуліція–соціальна взаємодія», що поєднує спроможність особистості керувати власними емоційними станами і в той же час будувати ефективну комунікацію з іншими, враховуючи їхні емоційні стани).

Література

1. Серант М. А. & Оліярник В. В. (2025). Формування критеріїв ефективності для оцінювання працівників державної публічної служби в Україні. Scientific Bulletin of UNFU, 35(1), 91–100. https://doi.org/10.36930/40350112

БЛИЗНЮК МИКОЛА, ГЕРАСИМЧУК ВІКТОР
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується стрімкою цифровою трансформацією та викликами четвертої промислової революції, висуває до фахівців магістерського рівня фундаментально нові вимоги щодо їхньої професійної підготовки. Недостатньо володіти лише глибокими знаннями у вузькій галузі – критично важливо мати високий рівень цифрової грамотності та здатність ефективно інтегрувати технології у професійну діяльність. У контексті трансформації вищої освіти України відповідно до європейських стандартів особливої уваги набуває проблема формування професійних компетентностей магістрів, зокрема в галузі інформаційних технологій. Магістерська підготовка передбачає не лише поглиблення теоретичних знань, а й розвиток практичних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства (OECD, 2018).

Актуальність дослідження, присвяченого формуванню професійних компетентностей магістрів у процесі вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, зумовлена також необхідністю подолання розриву між академічною освітою та динамічними потребами високотехнологічного ринку праці, де затребувані фахівці, здатні працювати з великими даними, хмарними рішеннями та елементами штучного інтелекту. Це підтверджується змінами у вимогах до освітніх програм, наприклад, спеціалізацій з управління IT-проєктами, де акцент зміщується на практичні навички роботи з програмними засобами та методологіями (Кафедра ІСМ, 2024). Комп'ютерно-орієнтовані дисципліни, які охоплюють такі ключові галузі, як програмування, аналіз даних (Big Data), основи кібербезпеки та машинне навчання, мають слугувати не просто набором теоретичних знань, а інструментарієм для вирішення складних міждисциплінарних професійних завдань у галузі спеціалізації.

Метою освітнього процесу є формування системного комплексу компетентностей, що забезпечують не тільки функціональну, але й інноваційну готовність випускника. Насамперед, йдеться про проєктно-технологічну компетентність, яка передбачає здатність магістра до планування, розробки, реалізації та управління складними IT-проєктами, що вимагають інтеграції знань і використання гнучких методологій.

Ефективне формування цих компетентностей досягається завдяки впровадженню активних та інтерактивних методів навчання, які зміщують акцент із пасивного засвоєння інформації на самостійну практичну діяльність. Ключовим серед них виступає проєктно-орієнтоване навчання (PBL). Воно забезпечує максимальне наближення навчального середовища до реальних умов праці через виконання комплексних командних проєктів, заснованих на реальних виробничих кейсах або суспільно значущих проблемах. Такий підхід стимулює магістрів до саморегуляції, критичного осмислення та інтеграції знань з різних дисциплін, що сприяє розвитку не тільки *hard skills*, але й критично важливих *soft skills* (комунікація, лідерство, вирішення проблем).

У контексті формування професійних компетентностей магістрів, особливо в галузі комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, важливим інструментом є електронне портфоліо, яке дозволяє фіксувати, структурувати та презентувати результати навчальної та практичної діяльності здобувачів (Войтович та ін., 2023). Зокрема, вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін створює сприятливі умови для інтеграції електронного портфоліо в освітній процес, оскільки передбачає активне використання цифрових інструментів, хмарних сервісів та мультимедійних засобів. Це дозволяє магістрантам не лише демонструвати свої технічні навички, але й формувати комплексні професійні компетентності, пов'язані з проєктною діяльністю, критичним мисленням і комунікацією в цифровому середовищі.

Комп'ютерно-орієнтовані дисципліни виступають важливим інструментом формування таких компетентностей, оскільки вони інтегрують знання з програмування, інформаційної безпеки, аналізу даних, хмарних технологій, штучного інтелекту тощо. Вони відіграють ключову роль у підготовці фахівців, здатних ефективно діяти в умовах цифрової економіки та освітнього середовища, що швидко змінюється. Вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін сприяє розвитку критичного мислення, здатності до самостійного прийняття рішень, командної роботи, а також навичок дослідницької діяльності.

Професійна компетентність магістра охоплює не лише знання з фаху, а й здатність застосовувати їх у практичних ситуаціях, критично мислити, працювати в команді, адаптуватися до нових технологій. Одним із ключових підходів до формування професійних компетентностей є компетентнісно орієнтоване навчання, яке передбачає поєднання теоретичних знань із практичними завданнями, проєктною діяльністю, кейс-методами та використанням сучасних цифрових інструментів. Наприклад, впровадження навчальних платформ (Moodle, Google Classroom), систем управління базами даних (MySQL, PostgreSQL), середовищ програмування (Python, R, Java) дозволяє студентам не лише опанувати інструментарій, а й розвивати здатність до самонавчання та адаптації до нових технологій.

Комп'ютерно-орієнтовані технології, інтегровані в навчальний процес, сприяють розвитку здатності студентів до моделювання виробничих процесів, проєктної діяльності та використання цифрових платформ для професійного самовираження. Важливим аспектом є також міждисциплінарність комп'ютерно-орієнтованих дисциплін, що забезпечує інтеграцію знань із педагогіки, психології, менеджменту та IT. Це сприяє формуванню комплексного бачення професійної діяльності, розвитку soft skills, зокрема комунікативних, організаційних та лідерських якостей.

У процесі викладання комп'ютерно-орієнтованих дисциплін доцільно застосовувати інноваційні педагогічні технології: змішане навчання, метод проєктів, проблемно-орієнтоване навчання, гейміфікацію. Це дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, формувати мотивацію до навчання та забезпечити високий рівень засвоєння матеріалу. Таким чином, формування професійних компетентностей магістрів у процесі вивчення комп'ютерно-орієнтованих дисциплін є багатогранним процесом, що потребує системного підходу, оновлення змісту навчання, впровадження сучасних освітніх технологій та тісного зв'язку з практикою. Важливо забезпечити інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками, розвиток soft skills, а також формування цінностей сталого розвитку, що відповідає сучасним викликам професійної освіти.

Література

1. Войтович І. С., Павлова Н. С. & Франчук Н. П. (2023). Електронне портфоліо випускника закладу вищої освіти як форма відображення результату професійної підготовки. *Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine*. 96(4):15–28

2. Кафедра ІСМ. (2024). Освітня програма «Управління ІТ проектами (Project Management, PM)». *Львівська політехніка.* https://surl.li/ruksch

3. OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. *OECD Publishing*. https://surl.lu/bsiund

БОНДАР ДАРИНА
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток сучасного освітнього простору характеризується широким упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що зумовлює потребу у формуванні нових підходів до організації навчального процесу. Одним із найактуальніших напрямів сьогодення є дистанційне навчання, яке в умовах цифрової трансформації суспільства набуло особливої значущості. Уроки технологій, що поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю, вимагають особливих методичних рішень для ефективної реалізації дистанційної форми навчання.

Методика організації дистанційного навчання у предметі «Технології» передбачає створення цифрового освітнього середовища, яке забезпечує доступність навчальних матеріалів, інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу, а також можливість самостійної та групової діяльності учнів. Основною метою дистанційного навчання є забезпечення безперервності освітнього процесу, розвиток самостійності, відповідальності, творчості та інформаційної культури здобувачів освіти.

Ефективна організація дистанційного навчання ґрунтується на таких педагогічних принципах, як системність, інтерактивність, гнучкість, доступність, індивідуалізація та зворотний зв'язок. Важливим завданням учителя є адаптація змісту навчального матеріалу до умов онлайн-освіти, добір відповідних форм і методів роботи, що дозволяють зберегти практичну спрямованість предмета. При цьому викладач має не лише транслювати навчальну інформацію, а й створювати ситуації успіху, підтримувати мотивацію учнів, стимулювати їх до творчої діяльності.

Для реалізації дистанційного навчання використовуються різні цифрові платформи та сервіси, що забезпечують комунікацію, зберігання та представлення навчальних матеріалів, виконання завдань, оцінювання й аналіз результатів. Найбільш поширеними є платформи Google Classroom**,** Moodle**,** Microsoft Teams**,** Naurok**,** які дають змогу вчителю створювати курси, завдання, опитування, надавати зворотний зв'язок, а також відстежувати успішність кожного учня.

На уроках технологій доцільно використовувати відеоінструкції**,** онлайн-майстер-класи**,** вебінари**,** презентації з покроковими поясненнями, які допомагають учням виконувати практичні завдання вдома. Для візуалізації процесів і демонстрації технологічних операцій можуть застосовуватися ресурси You Tube**,** Canva**,** Genially**,** Prezi, які дозволяють створювати наочний мультимедійний контент. Такий підхід забезпечує кращу зрозумілість навчального матеріалу та сприяє засвоєнню послідовності виконання практичних дій.

Важливе місце в організації дистанційного навчання займає використання інтерактивних сервісів, які стимулюють пізнавальну активність учнів. Застосування Kahoot, Quizizz, LearningApps**,** Wordwall під час перевірки знань створює умови для ігрової взаємодії, підтримує інтерес до навчання, сприяє розвитку уваги, логічного мислення й самоконтролю. Завдяки цьому дистанційне навчання стає не лише зручною формою опанування матеріалу, а й джерелом позитивних емоцій.

Організація практичної діяльності у дистанційному форматі має свої особливості. Учитель повинен надавати чіткі алгоритми дій, відеоінструкції, фотографії етапів роботи, а також передбачати можливість демонстрації результатів у вигляді фотозвітів, відеопрезентацій або електронного портфоліо. Важливо підтримувати постійний контакт з учнями через електронну пошту, месенджери або форуми, де можна обговорювати труднощі, надавати рекомендації та консультації.

Застосування дистанційної форми навчання дає змогу реалізувати індивідуальний підхід**.** Учні можуть опрацьовувати матеріал у власному темпі, обирати зручний час для виконання завдань, самостійно визначати рівень складності. Для диференціації навчання вчитель може пропонувати варіативні завдання – від базових до творчих проєктів, що розвивають креативність і технологічне мислення.

Методика організації дистанційного навчання також передбачає інтеграцію міжпредметних зв'язків. Під час виконання проєктів учні застосовують знання з інформатики, математики, фізики, мистецтва, дизайну. Це сприяє формуванню цілісного бачення процесу створення виробів, розвитку логічного й просторового мислення, а також підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Водночас важливо забезпечити педагогічний супровід дистанційного навчання – систематичне оцінювання результатів, аналіз досягнень, визначення рівня сформованості компетентностей. Для цього використовуються електронні журнали, автоматизовані системи оцінювання, рубрики, онлайн-тести та самооцінювання. Рефлексія учнів щодо власних досягнень сприяє розвитку самосвідомості та відповідального ставлення до навчання.

Отже, методика організації дистанційного навчання на уроках технологій полягає у створенні гнучкої, інтерактивної та доступної моделі освітнього процесу, що поєднує цифрові ресурси, мультимедійні засоби та педагогічні інновації. Її ефективність визначається здатністю педагога організувати змістову, мотивуючу та практично орієнтовану діяльність учнів у цифровому середовищі. Дистанційне навчання не лише забезпечує безперервність освітнього процесу, а й відкриває нові можливості для формування ключових компетентностей, розвитку самостійності, креативності та цифрової грамотності учнів.

Література

1. Андрєєв А. А. (2013). Дистанційне навчання: сутність, зміст, технологія. Київ: Науковий світ.
2. Биков В. Ю. (2009). Моделі організаційних систем відкритої освіти. Київ: Атіка.
3. Морзе Н. В. (2020). Цифрові інструменти сучасного вчителя: навчально-методичний посібник. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
4. Литвинова С. Г. (2016). Хмаро орієнтоване навчальне середовище: теоретичні засади проєктування та моделі використання. Київ: ІІТЗН НАПН України.
5. Овчарук О. В. (2021). Формування цифрової компетентності педагогів у контексті розвитку дистанційної освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. Т. 84, № 4.
6. Пометун О. І. (2004). Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.С.К.
7. Хоружа Л. Л. (2020). Методика організації дистанційного навчання у школі: теорія та практика. Харків: Основа.

БОРИСЕНКО НАДІЯ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (м. Глухів)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СУЧАСНИМ ТЕХНІКАМ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

У сучасних умовах розвитку освіти України важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів технологій є формування їхньої здатності навчати здобувачів освіти сучасним технікам декоративно-ужиткового мистецтва. Цей напрям забезпечує не лише розвиток творчих здібностей учнів, а й сприяє збереженню національних традицій, формуванню художнього смаку, естетичного світогляду, трудової культури та професійних компетентностей, необхідних для життя в суспільстві, орієнтованому на інновації [2].

Актуальність проблеми зумовлена потребою модернізації технологічної освіти, інтеграцією мистецьких і цифрових технологій, а також необхідністю оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до вимог Нової української школи [1]. Сучасний учитель технологій має не лише володіти різними техніками декоративно-ужиткового мистецтва, але й уміти застосовувати їх у контексті компетентнісного, діяльнісного й інтегрованого підходів.

Метою тез є розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів технологій до навчання здобувачів освіти сучасним технікам декоративно-ужиткового мистецтва.

Декоративно-ужиткове мистецтво є важливою складовою технологічної освіти, естетичного й художнього виховання. Його вивчення сприяє формуванню в учнів умінь творчо мислити, планувати й виготовляти вироби з урахуванням функціональності, краси та культурних традицій. З педагогічної точки зору, декоративно-ужиткове мистецтво виступає ефективним засобом розвитку особистості, поєднуючи художній і трудовий аспекти діяльності.

Для сучасної школи характерним є розширення кола матеріалів і технік декоративного мистецтва – від класичних (вишивка, ткацтво, аплікація, розпис) до інноваційних (апсайклінг, печворк, ниткографія, декупаж, фелтинг, ізонитка, батик, флористика тощо) [3]. Такі види діяльності дозволяють учням поєднувати традиційні та новітні технології, застосовуючи екологічні підходи та креативне мислення.

Під час підготовки майбутніх учителів технологій важливо забезпечити ознайомлення з широким спектром сучасних технік декоративно-ужиткового мистецтва. До них належать: печворк (клаптикове шиття) – створення виробів із поєднання дрібних шматків тканини різних кольорів та фактур; ниткографія – створення зображень нитками на папері, картоні чи тканині за допомогою голки або цвяхів; декупаж – художнє оформлення предметів шляхом наклеювання паперових зображень і подальшої обробки; фелтинг – виготовлення об'ємних виробів із вовни методом валяння; апсайклінг – перетворення використаних матеріалів або речей на нові предмети з художньою цінністю; ізонитка техніка, у якій нитки натягуються на цвяхи за певною схемою, створюючи геометричні орнаменти; сучасні техніки обробки паперу тканини, деревини, металу тощо. Опанування цих технік формує в студентів художньо-конструкторське мислення, розвиває дрібну моторику, уяву, естетичний смак, а також сприяє розвитку інноваційності в майбутній педагогічній діяльності [4].

Якісна фахова підготовка майбутніх вчителів технологій передбачає інтеграцію теоретичних знань щодо сучасних технік ДУМ, формування практичних навичок виготовлення виробів в цих техніках, а також методичну підготовку щодо навчання здобувачів освіти виготовленню виробів в сучасних техніках декоративно-ужиткового мистецтва. З цією метою в освітньому процесі ЗВО доцільно використовувати такі форми роботи, як: *практичні заняття та майстер-класи*, під час яких студенти опановують конкретні техніки ДУМ; *проєктну діяльність*, що сприяє розвитку самостійності, умінню планувати технологічний процес й оцінювати отримані результати; *інтерактивні технології навчання* – тренінги, віртуальні майстерні, онлайн-платформи для обміну творчими ідеями; *педагогічну практику*, у межах якої студенти організовують і проводять заняття для здобувачів освіти, де на практиці застосовують набуті знання та уміння.

Отже, підготовка майбутніх учителів технологій до навчання здобувачів освіти сучасним технікам декоративно-ужиткового мистецтва є важливим напрямом модернізації педагогічної освіти. Опановуючи сучасні техніки ДУМ, майбутні педагоги набувають не лише професійних умінь, а й формують у собі здатність передавати учням цінності краси, творчості, національної культури та екологічного мислення. В умовах розвитку інноваційної школи вміння організувати мистецько-технологічну діяльність стає ключовою компетентністю вчителя, здатного виховувати покоління креативних, духовно багатих і культурно свідомих громадян України.

Література

1. Концепція «Нова українська школа» (2016). https://surl.lu/wdkgay
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004). *Інформаційний збірник МОН України*, 10. 3–9. https://surl.li/zpqlnb
3. Ходзицька І. Ю., Горобець О. В., Медвідь О. Ю., Пасічна Т. С., Приходько Ю. М. Модельна навчальна програма «Технології. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. https://surl.li/naambg
4. Шмагало, Р. Т. (2020). Декоративне мистецтво і еко-дизайн: філософсько-освітні основи розвитку і сучасні виклики. *Art and Design*, 4 (12), 185-194.

БУДУЛУЦА ІРИНА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ДИСЦИПЛІН ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

У сучасних скрутних для країни умовах професійна освіта успішно реформується, модернізується на засадах нової освітньої концепції – компетентнісного підходу. Основною ідеєю компетентнісно орієнтованого навчання є спрямованість освітнього процесу на системне опанування здобувачами теоретичних знань та досвіду практичної діяльності, що забезпечує успішну виробничу діяльність випускника вже з перших днів роботи за фахом. Але ще донедавна основною проблемою запровадження принципів компетентнісно орієнтованої освіти було узгоджене розуміння ученими і практиками суті поняття «компетентність». У 2019 р. Законом України «Про освіту» було уточнено, що компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Але і донині серед учених існує розбрат думок щодо понять «*професійна компетентність», «професійна компетентність педагогічного працівника*». Це актуалізує дослідження змісту, ознак поняття «*професійна компетентність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти*» задля уточнення його дефініції, що і було метою нашого дослідження.

Аналіз наявних наукових праць вітчизняних учених (І. Андрощук, І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Г. Єльникова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курок, О. Локшина, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, М. Пригодій, В. Радкевич, Ж. Таланова, О.Топузов, О. Шапран та ін.) свідчить, що дефініція поняття «професійна компетентність» обґрунтовується з позицій або особистісного, або функціонального підходів. Не зупиняючись докладно на особливостях вказаних наукових підходів, відмітимо, що у своєму дослідженні будемо орієнтуватися на визначення досліджуваного феномену О. Кошуком, якому вдалося методологічно поєднати підходи до трактування цього поняття. На основі родовидових ознак учений обґрунтовує: професійна компетентність – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати свої професійні функції, ефективно розв'язувати соціально-виробничі ситуації за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей [2, с. 117].

Професійну компетентність педагогічного працівника учені визначають також по-різному, переважно, як здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Зокрема, І. Драч переконаний, що професійна компетентність педагогічного працівника відображає його здатність успішно виконувати трудові функції та результативно діяти в різноманітних ситуаціях [1, с. 13]. Дотримуючись положень діяльнісного підходу О. Цільмак визначає професійну компетентність педагогічного працівника як здатність людини раціонально, грамотно та ефективно здійснювати педагогічну діяльність [4, с. 29]. Буде справедливим сказати, що все ж видова ознака «*здійснення педагогічної діяльності (успішне, раціональне чи ефективне*)» є необхідною характеристикою особистості цих фахівців, але далеко не достатньою для визначення його смислових контекстів.

Нам імпонує визначення професійної компетентності педагога І. Смагіним, який з позицій нормативно-функціонального підходу витлумачує цей феномен як інтегровану здатність особи здійснювати професійну педагогічну діяльність за нормативно визначеними функціями в межах вимог до професійної діяльності [3]. Автор слушно, на наш погляд, обстоює положення про те, що особу варто вважати компетентною, якщо вона виконує нормативно визначені трудові функції, а її діяльність відповідає встановленим вимогам. Проте для формування чи розвитку цієї «інтегрованої здатності» зазначених автором ознак, на нашу думку, недостатньо, та й положення «інтегрована» слід було б розкрити.

Аналіз наукових праць свідчить, що варто уточнити поняття «*професійна компетентність викладача загальноосвітніх дисциплін*» на основі наведених вище підходів. Послуговуючись правилами формальної логіки, обґрунтуємо досліджувану дефініцію в системі родо-видових відношень – через найближчий рід (з'ясування найближчої родової ознаки) та видові відмінності (визначення суттєвих видових ознак).

Тому, орієнтуючись на зазначені підходи учених, найближчою родовою однакого (родовим поняттям, головним поняттям) виокремлюємо «*інтегративну властивість особистості*». Оскільки в сучасній мовній практиці слово «інтегративний» означає «стосується до інтеграції (об'єднання частин в ціле)», розкриємо ці «частини» у вигляді суттєвих видових ознак. Нагадаємо, що згідно положень формальної логіки, суттєва видова ознака відрізняє поняття з ряду йому подібних.

Отже, професійно компетентний викладач загальноосвітніх дисциплін має, по-перше, кваліфіковано виконувати педагогічну діяльність; по-друге, слід розкрити, які «складники» входять до «інтегративної властивості»: комплекс психолого-педагогічних, методологічних, методичних, предметно-галузевих, екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості учнів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійно-педагогічних якосте; по-третє, такий викладач має *професійні якості,* необхідні для ефективної діяльності саме викладачів загальноосвітніх дисциплін*;* по-четверте, варто вказати, чим відрізняється професійна діяльність цієї групи викладачів від інших педагогічних працівників, а тому «розвиток ключових компетентностей здобувачів професійної освіти та їх підготовленість до здобуття кваліфікацій» виокремлюємо четвертою видовою ознакою.

Відтак, уточнюємо: професійна компетентність викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти – це інтегративна властивість особистості, що виявляється в педагогічній діяльності, поведінці та вчинках фахівця і зумовлює його готовність кваліфіковано виконувати свої трудові функції за рахунок збалансованого поєднання комплексу психолого-педагогічних, методологічних, методичних, предметно-галузевих, екологічних, правових та ін. знань, умінь навчально-методичної роботи, навичок виховання і розвитку особистості учнів, необхідних педагогічних здібностей, морально-етичних цінностей і професійно-педагогічних якостей та виявляється у продуктивному розв'язанні професійно спрямованих завдань опанування учнями комплексом знань із загальноосвітньої дисципліни задля розвитку ключових компетентностей здобувачів професійної освіти та їх підготовленості до здобуття кваліфікацій.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язуємо з дослідженням структури професійної компетентності викладача загальноосвітніх дисциплін закладу професійної освіти та розробленням методики діагностики рівнів розвитку цієї інтегративної властивості особистості педагогічного працівника.

Література

1. Драч, І. І. (214). Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Методологія, теорія, досвід, проблеми*, (32), 9–14.

2. Кошук, О. Б. (2019). Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії [Неопубл. дис. д-ра пед. наук]. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

3. Смагін, І. І. (2017). Структура професійної компетентності педагога: нормативно-функціональний підхід. *Народна освіта. Електронне наукове фахове видання.*, (3). https://surl.li/mmhpcn

4. Цільмак, О. М. (2017). Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу. ОДУВС.

ВАВРЕНЮК ЮЛІЯ
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ І ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна система освіти перебуває в умовах динамічних змін, спричинених активним розвитком цифрових технологій. Це вимагає від педагогів нових підходів до організації навчального процесу, зокрема впровадження цифрових інструментів та онлайн-сервісів, які здатні зробити уроки технологій більш інтерактивними, доступними та ефективними. Предмет «Технології» має великий потенціал для застосування сучасних інформаційно-комунікаційних засобів, адже він поєднує теоретичні знання з практичною діяльністю, спрямованою на формування творчих і проєктних компетентностей учнів.

Методика використання цифрових інструментів у процесі трудового та технологічного навчання ґрунтується на принципах наочності, доступності, інтерактивності, диференціації та індивідуалізації навчання. Застосування цифрових ресурсів дозволяє враховувати індивідуальні освітні потреби кожного учня, забезпечує можливість самостійного опрацювання матеріалу, сприяє розвитку самоконтролю та самооцінювання.

Однією з провідних форм реалізації цифрового навчання на уроках технологій є використання онлайн-платформ для організації освітнього процесу. Такі ресурси, як Google Classroom, Moodle, Naurok, ClassTime, дозволяють створювати дистанційні або змішані форми навчання, надавати учням інструкції до виконання завдань, розміщувати навчальні матеріали, проводити тести та оцінювання. Дані сервіси допомагають упорядкувати навчальний контент, організувати індивідуальні або групові проєкти, а також забезпечують зворотний зв’язок між учителем і учнями.

Важливою складовою сучасного уроку технологій є інтерактивні сервіси для контролю знань та підвищення мотивації учнів. Використання платформ Kahoot, LearningApps, Quizizz, Wordwall сприяє створенню ігрового освітнього середовища, у якому перевірка знань відбувається у формі змагання чи вікторини. Такий підхід допомагає підвищити інтерес учнів до предмета, розвиває навички швидкого мислення, уваги, пам’яті, а також формує позитивну емоційну атмосферу на уроці.

Не менш значущою є роль цифрових інструментів для візуалізації навчального матеріалу та виконання творчих завдань. На уроках технологій доцільно застосовувати мультимедійні ресурси, такі як Genially, Canva, Prezi, Tinkercad, Figma, які дозволяють учням самостійно створювати презентації, моделі, ескізи та проєктні роботи. Використання подібних сервісів сприяє розвитку дизайнерського мислення, формуванню естетичного смаку, уміння працювати з кольором, формою, пропорціями. Наприклад, під час теми «Дизайн аксесуарів» або «Створення виробів із бісеру» учні можуть розробляти власні ескізи прикрас у Canva чи Figma, а потім реалізовувати їх у матеріалі, поєднуючи віртуальне проєктування з практичною діяльністю.

Значний потенціал мають також цифрові технології у сфері моделювання й 3D-дизайну. Програми Tinkercad або SketchUp дають можливість створювати об’ємні моделі виробів, розробляти конструкції деталей, тренувати просторове мислення. Застосування таких ресурсів сприяє інтеграції знань із геометрії, креслення, інформатики та технологій, що відповідає принципу міжпредметних зв’язків і забезпечує формування цілісного уявлення про процес проєктування.

Використання цифрових сервісів також сприяє впровадженню проєктних технологій навчання. Учні можуть планувати, розробляти та презентувати власні проєкти з використанням онлайн-інструментів для комунікації та спільної роботи (Google Docs, Padlet, Trello, Miro), що дозволяє формувати навички колаборації, критичного мислення, відповідальності за спільний результат. Цифрові платформи полегшують демонстрацію готових робіт і презентацію результатів у форматі електронного портфоліо чи відеопрезентації.

Методика ефективного використання цифрових технологій передбачає продуману інтеграцію їх у структуру уроку. Цифрові інструменти не повинні замінювати традиційні методи навчання, а лише доповнювати їх, збагачуючи зміст уроку новими формами подачі матеріалу. Доцільним є комбінування різних видів діяльності: пояснення нового матеріалу з використанням відео чи інтерактивної презентації, виконання практичної роботи з опорою на онлайн-інструкції або відеопосібники, перевірка знань за допомогою інтерактивних тестів. Важливим є також дотримання педагогічних умов ефективного використання цифрових інструментів: відповідність завдань віковим особливостям учнів, забезпечення безпечного цифрового середовища, розвиток навичок цифрової етики та інформаційної культури.

Використання онлайн-сервісів у навчанні технологій має низку переваг: підвищення пізнавальної активності учнів, розвиток самостійності, формування критичного й креативного мислення, створення умов для індивідуалізації навчання. Водночас учитель отримує можливість швидко перевіряти результати, аналізувати статистику, адаптувати навчальний матеріал до потреб кожного здобувача освіти.

Таким чином, застосування цифрових інструментів на уроках технологій виступає важливим напрямом модернізації освітнього процесу. Воно забезпечує перехід від репродуктивних методів до творчої, дослідницької та проєктної діяльності учнів, сприяє формуванню у них ключових компетентностей сучасної особистості – інформаційної, комунікативної, соціальної, технологічної та креативної. Цифрові технології не лише розширюють дидактичні можливості предмета, а й дозволяють створювати навчальне середовище, у якому кожен учень може реалізувати свій потенціал, відчути себе творцем і дослідником у світі технологій.

Література

1. Бібік Н. М. (2010). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: «К.І.С.».
2. Морзе Н. В. (2020). Цифрові інструменти сучасного вчителя : навч.-метод. посіб. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
3. Гуревич Р. С. (2012). Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: ЦУЛ.
4. Литвинова С. Г. (2016). Використання хмаро орієнтованих технологій в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: ІІТЗН НАПН України.
5. Сисоєва С. О. (2021). Цифрова компетентність педагога: теоретико-методологічні засади. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
6. Пометун О. І. (2004). Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.С.К.

ВАКУЛЕНКО ОЛЕКСАНДР, ГРИЦЕНКО ЛАРИСА
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасна художньо-графічна підготовка майбутнього педагога дедалі активніше орієнтується на симбіоз креативного експерименту й цифрових технологій, що радикально змінює роль викладача й статус здобувача освіти у навчальному процесі. На відміну від традиційної «майстерно-ремісничої» парадигми, у якій студент відтворював канонічні прийоми під наглядом наставника, інноваційна модель вирізняється партнерською взаємодією, де обидві сторони виступають співтворцями художньо-технічного продукту (Стрюк, 2022, с. 14).

Першим структурним блоком інноваційних підходів є цифровізація засобів живопису та графіки. Використання планшетів із функцією емулювання різних фактур пера дає змогу студенту без матеріальних витрат здійснювати багаторазові ітерації кольорових рішень, швидко порівнювати варіанти композиції та зберігати весь процес у форматі timelapse-роликів, що суттєво підсилює рефлексивно-аналітичний компонент підготовки (Бондаренко, 2022, с. 47). Для викладача це відкриває можливість демонстрацій «живих» цифрових етюдів, інтегрованих у презентацію, і дистанційного кураторства, коли корекція мазка чи тону відбувається у спільному хмарному файлі в реальному часі (Герасименко, 2023, с. 91).

Другий інноваційний вектор – імплементація доповненої та віртуальної реальності у студійну практику. AR-застосунки на кшталт *Artivive* або *Assemblr EDU* дають можливість «оживлювати» статичні постери, поєднуючи друкований шар із 3D-анімацією, що підсилює сприйняття глибини й динаміки

твору (Коваленко, 2022, с. 5). Здобувачі конструюють тригер-зображення, до яких «підшивають» рухомі елементи, і вчаться оптимізувати полігональність моделей для коректного рендерингу на мобільних пристроях – отже, поряд із художніми навичками формується базова 3D-інженерна грамотність (Герасименко, 2023, с. 94). У VR-середовищі (*Tilt Brush*, *Quill*) студенти спільно вибудовують кінетичні інсталяції, які згодом можуть бути перенесені до реального простору засобами адитивного друку, що ілюструє злиття мистецької інтенції з технологічним виробництвом (Коваленко, 2022, с. 7).

Третім блоком виступає STEAM-орієнтована інтеграція, де візуально-мистецькі завдання синтезуються з точними науками та технологічними дисциплінами. Практика показує, що включення математичного аналізу пропорцій, основ колористичної оптики чи баз алгоритмічного генеративного мистецтва сприяє глибшому усвідомленню учнями закономірностей композиції та колірної гармонії (Ляшенко, 2020, с. 29). Проєкт «Світлодинамічна інсталяція» передбачає одночасне конструювання корпусу у CAD-середовищі, програмування мікроконтролера для керування LED-стрічками та художню розробку візуального сценарію – таким чином студент презентує себе і як дизайнер, і як інженер освітлення (STEAM-посібник, 2022, с. 34). Викладач у цьому разі виконує роль тьютера, що координує розподіл компетентностей у мінікоманді «художник – програміст – лаборант-колорист», підтримуючи баланс між креативністю та технічною достовірністю.

Нерозривно з цим пов’язаний проєктний підхід, який переорієнтовує художньо-графічні вправи на суспільно значущі продукти: соціальний плакат для місцевої громади, бренд-айденті для шкільного медіацентру, цифрову інфографіку екологічної тематики. Завдяки кооперації з реальним замовником студенти засвоюють етапи дизайн-спринту – від дослідження аудиторії до пітчингу макета – і набувають відповідальності за дотримання дедлайнів та технічного завдання, що зближує освітню ситуацію з професійною (Стрюк, 2022, с. 18). Наявність цифрового портфоліо, у якому фіксуються ескізи, відгуки клієнтів і відеопроцесу, виконує роль інструмента самооцінювання й матеріалу для педагогічних рефлексійних сесій (Завгородній, 2019, с. 55).

Ключова педагогічна інновація полягає у поєднанні цих технологічних засобів з діалогічною фасилітацією. Викладач ініціює рефлексійні «крит-сейшн» за принципом «thinking-aloud review», де кожна студентська робота аналізується через питання до композиційної логіки, функціональної придатності й візуальної екології середовища (Бондаренко, 2022, с. 50). Формувальне оцінювання здійснюється за допомогою рубрик, що співвідносять художню експресію із технологічною точністю та етичними критеріями авторського права (Ляшенко, 2020, с. 31).

Результати апробації описаної моделі упродовж трьох семестрів показали статистично значуще зростання показників креативності за тестом Торренса (+18 %) та підвищення середнього балу за компетентнісною матрицею цифрової грамотності на 0,6 пункту (Герасименко, 2023, с. 95). Крім того, 72 % студентів підтвердили, що наявність AR-компонента у проєкті мотивує їх до поглибленого опрацювання теорії кольору, а 81 % відзначили, що STEAM-завдання стимулюють самостійний пошук міждисциплінарних знань (Коваленко, 2022, с. 8). Такий ефект свідчить про високий потенціал інноваційних підходів як чинника професійного самовизначення і розвитку майбутнього педагога мистецького профілю.

Отже, інтеграція цифрових живописних технологій, AR/VR-засобів, STEAM-концепцій та проєктної методики у художньо-графічну діяльність здобувачів освіти формує багатовимірне середовище, де педагог виступає фасилітатором креативних і технологічних практик, а студент – активним дослідником та автором власного візуально-комунікаційного дискурсу. Така модель забезпечує розвиток професійної компетентності вчителя-художника, здатного творчо відповісти на виклики цифрової культури та сформувати у школярів естетичне мислення, інноваційну ініціативу і проєктну відповідальність, що й визначає її актуальність для модернізації мистецької педагогіки в Україні.

Література

1. Бондаренко І. В. (2022). Цифрові технології живопису в професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. У *Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: Зб. матер. IX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції* (с. 45–53). Київ.

2. Герасименко О. М. (2023). Інтеграція технологій доповненої та віртуальної реальності з адаптивними системами навчання у художньо-графічній освіті. *Open Educational E-Environment of Modern University*, (13), 90–98.

3. Коваленко В. О., Марієнко, М. В. & Сухіх А. О. (2022). Використання інструментів доповненої та віртуальної реальності в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання: препринт. *arXiv:2201.07003*. https://arxiv.org/abs/2201.07003

4. Ляшенко Л. О. (2020). Вплив STEAM-освіти на формування творчих здібностей учнів. У *Зб. матер. Всеукраїнської наук. практ. конф. «STEAM-освіта: від теорії до практики»* (с. 28–33). Київ.

5. Стрюк А. М. & Семеріков С. О. (2022). STEAM-освіта: від теорії до практики : метод. посіб. Київ: ІОД.

ВАСЕНКО ВАСИЛЬ
Університет Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав)

СИНЕРГІЯ НАКОПИЧЕНОГО ДОСВІДУ СПІВПРАЦІ ТА СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО КЛАСТЕРА

Сучасні виклики освітнього простору, пов'язані з цифровізацією, реформою Нової української школи та глобальними змінами на ринку праці, актуалізують потребу в оновленні змісту й форм підготовки майбутнього вчителя технологій. Одним із стратегічних напрямів модернізації є впровадження освітнього кластеру – моделі, що поєднує ресурси школи, закладів вищої освіти, бізнесу, громади та наукових установ. У межах такої моделі відбувається синергія накопиченого педагогічного досвіду і сучасних інноваційних підходів, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього педагога технологічного профілю.

Упродовж десятиліть українська школа накопичила значний досвід організації взаємодії освіти з виробництвом і громадою. Форми, що зародилися ще в радянський і пострадянський періоди – навчально-виробничі комбінати, учнівські виробничі бригади, партнерства з підприємствами, – стали основою практико-орієнтованого навчання. Вони сприяли становленню у школярів трудової культури, відповідальності та первинних професійних умінь.

Хоча у нових соціально-економічних умовах ці форми втратили масовість, їхній педагогічний потенціал залишається актуальним. Саме збереження кращих традицій трудового й технологічного навчання стало основою для переходу до сучасних кластерних моделей, які передбачають розширення співпраці з університетами, бізнесом і місцевими громадами.

Освітній кластер – це мережа взаємодії між освітніми, виробничими, науковими та громадськими структурами, об'єднаних спільною метою – розвитком компетентностей і інноваційного потенціалу учнів та педагогів. Для майбутнього вчителя технологій така модель створює простір професійного зростання через: залучення до спільних міжінституційних проєктів, що поєднують навчальні й наукові завдання; участь у менторських і дуальних програмах, де студент набуває досвіду практичної взаємодії з виробництвом; формування навичок фасилітації, необхідних для організації командної роботи в шкільних і позашкільних STEM- чи STEAM-проєктах.

Кластерна модель сприяє розвитку інноваційного мислення педагога, уміння застосовувати цифрові інструменти, працювати з відкритими освітніми ресурсами, координувати проєкти у співпраці з бізнесом і громадою.

Сутність синергетичного підходу полягає у взаємному посиленні ефектів традиційних педагогічних методів і сучасних технологічних інновацій. Зокрема: проєктно-технологічний метод, який використовувався в українській школі ще у 1990-х роках, сьогодні трансформується у формат стартапів, хакатонів і міждисциплінарних STEM-проєктів; традиційна майстерня еволюціонує у STEM- або FabLab-простір, оснащений 3D-принтерами, лазерними різаками, Arduino- або LEGO-платформами; гурткова діяльність набуває вигляду кластерних мінілабораторій, де учні й здобувачі вищої освіти створюють реальні прототипи виробів і технічних рішень. Таким чином, синтез традицій та інновацій не лише зберігає національні освітні надбання, а й надає їм сучасного змісту, підвищує їхню ефективність і привабливість для молоді.

Майбутній учитель технологій у кластерному середовищі має виступати фасилітатором взаємодії між школою, бізнесом, громадою та університетом. Його діяльність має забезпечувати: створення партнерських освітніх проєктів, орієнтованих на потреби місцевої громади, координацію профорієнтаційних програм для учнів; використання цифрових і хмарних платформ для організації колективного навчання; впровадження практико-орієнтованих завдань для формування у школярів ключових і професійних компетентностей. Фасилітаторська позиція діяльності вчителя вимагає наявності у нього гнучкості мислення, комунікабельності, креативності, готовності до міжгалузевої взаємодії та співпраці. Кластерна система створює умови для розвитку саме таких характеристик, що забезпечують професійну зрілість і конкурентоздатність майбутнього вчителя технологій.

Освітні кластери мають забезпечувати формування сучасних освітніх середовищ, з поєднанням: STEM- чи STEAM-освіти як інструменту міждисциплінарної інтеграції; дуального навчання, яке забезпечує тісний зв'язок між теорією і практикою; можливостей цифрових платформ, таких, як Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams, тощо для розширення можливостей дистанційного та змішаного навчання; менторських та стартап-програм, які мотивують здобувачів вищої освіти та учнів до підприємницької й інженерно-технічної творчості.

Природно, поєднання цих напрямів сприятливо впливатиме на формування професійної компетентності нового типу, основу якої складатимуть не лише знання та вміннях, а й здатності до

інноваційного мислення, командної взаємодії, цифрової грамотності. Подальший розвиток освітніх кластерів в Україні має спиратися на: масштабування регіональних моделей, які вже довели свою ефективність; посилення співпраці між університетами і школами, що дозволить майбутнім учителям набувати практичного досвіду уже під час оволодіння професією; інтеграцію у європейський освітній простір через участь у програмах Erasmus+, Horizon Europe, eTwinning; створення кластерів безперервного професійного розвитку педагогів, які мають поєднувати навчання, практику і наукові дослідження. Завдяки такому підходу освітній кластер перетвориться на платформу сталого професійного зростання, де майбутній учитель технологій формуватиме власну педагогічну ідентичність у синергії традицій, інновацій і міжгалузевої співпраці.

Синергія накопиченого досвіду співпраці та сучасних інновацій у межах освітнього кластеру забезпечить якісно новий рівень формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Поєднання перевірених педагогічних традицій – проєктного навчання, виробничої практики, трудових майстерень – з інноваційними підходами STEM чи STEAM, цифровими технологіями й дуальною освітою забезпечить формування цілісної, адаптивної системи підготовки педагога XXI століття.

Освітній кластер має стати середовищем, у якому органічно поєднуватиметься освіта, наука, бізнес і громада, а майбутній учитель займе центральне місце у цьому процесі, будучи здатним генерувати зміни, спрямовані на розвиток інженерної, технічної й технологічної творчості, інноваційності та виконавської майстерності учнів, яка забезпечить основу професійності та конкурентоздатності.

ВОЛЧ ЛЮБОМИР
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Необхідність підвищення якості та оновлення змісту вищої освіти стала однією з основних причин побудови багаторівневої вищої освіти в Україні. Магістр – це другий рівень вищої професійної освіти (після бакалаврату) і передбачає більш вузьку спеціалізацію та набуття професійних знань, навичок, компетентностей, які надалі можливо використовувати у практичній діяльності та у сфері наукових досліджень (Седов, 2016). Це дає змогу випускнику магістратури працювати у будь-якій сфері з обраної спеціалізації: у державному та муніципальному самоврядуванні, соціальній сфері, науковій або викладацькій діяльності (Саяпіна et al., 2020). Високий рівень професійної підготовки також дає змогу реалізуватися у суміжних галузях професійної діяльності: адміністративно-технологічній, організаційно-управлінській, консультаційній та інформаційно-аналітичній, проєктній, науково-дослідній та педагогічній. Магістратура є альтернативою програмі другої вищої освіти.

Сучасна система вищої професійної освіти зазнає суттєвих трансформацій, що зумовлено розвитком цифрових технологій, потребою у висококваліфікованих кадрах і зміненими вимогами ринку праці. У цьому контексті підготовка магістрів професійної освіти набуває особливої актуальності, оскільки саме ці фахівці повинні володіти одночасно високим рівнем професійної компетентності у певній галузі (технічній, економічній, аграрній тощо) та педагогічною майстерністю для навчання інших (наприклад, у коледжах, ліцеях, ПТНЗ, технікумах) (Осадча et al., 2020).

Однією зі основних специфічних рис підготовки магістрів професійної освіти є поєднання професійної компетентності з педагогічною. Тобто, першою особливістю підготовки є *інтеграція фахової педагогічної підготовки*. Інтеграція фахової та педагогічної підготовки – одна з ключових особливостей магістерських програм зі спеціальності «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», що вирізняє їх серед інших освітніх програм вищої школи. Інтеграція реалізується, насамперед, на змістовому рівні освітньої програми. Навчальний план, як правило, охоплює два взаємопов'язані блоки: дисципліни професійного спрямування (за спеціалізацією) (наприклад, бухгалтерський облік, комп'ютерне моделювання, агротехнології, технічна механіка тощо) та дисципліни з педагогіки, психології, методики навчання спеціальних дисциплін, основ педагогічної майстерності, освітніх технологій. Тобто, освітні програми мають на меті одночасне вивчення спеціальних дисциплін (технічних, економічних тощо) та дисциплін психолого-педагогічного циклу (Сердюкова, 2013: 189). Такий підхід забезпечує підготовку фахівців, здатних не лише виконувати професійну діяльність, але й ефективно навчати інших. Тому, педагогічна складова освітніх програм потребує посиленої уваги.

Випускник, який освоїв програму магістратури за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)», відповідно до виду (видів) професійної діяльності, на який (які) орієнтована програма магістратури, готовий вирішувати такі професійно-педагогічні завдання:

– виявляти сутність професійного навчання та виховання майбутніх робітників (фахівців);

– формувати цінності, культуру учнів, загальну стратегію закладів професійної (професійно-технічної) освіти та організацій додаткової професійної (професійно-технічної) освіти;

– проєктувати систему забезпечення якості підготовки робітників, службовців (фахівців) у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та додаткової професійної (професійно-технічної) освіти;

– проєктувати освітнє середовище згідно вимог певного виду економічної діяльності (Седов, 2016);

– керувати методичною, навчальною, науково-дослідною роботою із застосуванням сучасних технологій;

– моніторинг та оцінка діяльності закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти;

– організовувати взаємодію закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти із замовниками освітніх послуг та консолідованими представниками роботодавців;

– контролювати навчально-професійний (виробничий) процес підготовки робітників, службовців (фахівців) у закладах професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти;

– контролювати навчання на робочому місці згідно вимог освітніх та професійних стандартів.

У підготовці магістрів професійної освіти *домінує компетентнісний підхід*, який передбачає формування низки ключових компетентностей, зокрема педагогічної (здатність планувати, організовувати та здійснювати освітній процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти), комунікативної (володіння засобами ефективної педагогічної взаємодії), цифрової (вміння застосовувати ІКТ в освітній діяльності), проєктної (здатність до розробки, реалізації та оцінки освітніх проєктів) (Братко, 2022).

Наступною специфічною рисою визначаємо *практичну спрямованість та дуальну освіту*. Важливою складовою підготовки магістрів професійної освіти є практика, як на базі закладів професійної (професійно-технічної) освіти, так і на виробництві, що забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою (Саяпіна et al., 2020). Особливого значення для магістрів професійної освіти набуває дуальна форма навчання, яка дозволяє студентам поєднувати навчання в університеті з реальним досвідом роботи за фахом.

Серед основних викликів сучасної підготовки магістрів професійної освіти є недостатня мотивація випускників до педагогічної діяльності, потреба в оновленні змісту освітніх програм, необхідність розвитку soft skills, забезпечення сучасної матеріально-технічної бази для забезпечення підготовки за спеціалізацією та педагогічної підготовки. У перспективі важливо посилювати міждисциплінарний підхід, впроваджувати європейські стандарти підготовки педагогів професійного навчання та забезпечувати їхню академічну мобільність.

Література

1. Братко М. (2022). Сторітеллінг як ефективна технологія викладання курсу «Лідерство в освіті» для магістрів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 68–75.

2. Осадча К., Осадчий В., Круглик В. & Наумук, І. (2020). Змішане навчання при викладанні дисциплін для магістрів професійної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 3, 343–353.

3. Саяпіна С. А., Коркішко О. Г. & Коркішко А. В. (2020). Методичні вказівки до вивчення навчальної дисципліни «Акмеологічні технології» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки денної та заочної форми навчання. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 115.

4. Сердюкова О. Я. (2013). Засоби розвитку педагогічної компетентності магістрантів інженерно-педагогічних спеціальностей. *Теорія та методика навчання та виховання*, 33, 187–194.

5. Седов В. Є. (2016). Формування фахової компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах магістратури. (Дис. … канд. пед. наук за спец. 13.00.04). Херсонський держ. ун-тет. Херсон, 238.

ГОРБАТЮК РОМАН
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)
ВОЛКОВА НАТАЛІЯ
Криворізький державний педагогічний університет (м. Кривий Ріг)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Швидкоплинні зміни у сфері професій в сучасних умовах, глобальний перехід до цифрової економіки і суспільства, формують нові запити до сучасного фахівця. Це зумовлює необхідність завчасного прогнозування професійного зростання здобувачів вищої освіти. Трансформаційні процеси на ринку праці, проблема формування професійної ідентичності молодої особистості, а також управління її професійною

траєкторією набуває особливої значущості в умовах повномасштабної війни. Актуальність прогнозування як інструменту розвитку постіндустріального суспільства постійно зростає. Зростає також потреба проєктування соціально-професійних процесів і формування бачення професійного майбутнього здобувачів освіти ще на етапі їх підготовки.

Результати вибіркових досліджень працевлаштування випускників Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка і Криворізького державного педагогічного університету спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) свідчать про певний дисбаланс: з одного боку, спостерігається нестача кваліфікованих кадрів у різних сферах діяльності, з іншого – навіть наявність освітньої підготовки та ресурсів не гарантує молодим фахівцям можливості реалізувати себе в професійній діяльності за здобутою спеціальністю. Усе це дає підстави виокремити суперечність між кадровими потребами регіональної економіки, наявними можливостями майбутніх фахівців до професійної інтеграції та відсутністю умов для їх повноцінного входження на ринок праці й реалізації власних професійних намірів [1].

Ринок праці є складним соціально-економічним явищем, яке, з одного боку, підлягає прогнозуванню, тобто дає змогу окреслити напрями його подальшого розвитку, а з іншого – на основі отриманих аналітичних даних формулювати цілі, принципи, зміст і методи оновлення професійної освіти. Такий підхід враховує не лише актуальні потреби, але й потенційні виклики майбутнього. Система освіти повинна постійно адаптувати свої орієнтири та цінності, спираючись як на сучасні запити особистості й суспільства, так і на довготривалі перспективи їхнього розвитку. В сучасних умовах змінюється не лише характер трудової діяльності, а й спосіб взаємодії людини з навколишнім світом, що потребує переосмислення професійних функцій. Освітній процес має забезпечувати не лише засвоєння класичних знань і навичок, а й підготовку випускника ЗВО до успішного функціонування в умовах внутрішнього і зовнішнього ринків праці. Для цього необхідно зосередити увагу на особистості майбутнього фахівця з професійної освіти: вивчати його здібності, інтереси, професійні мотиви, наміри та потреби. Такий підхід сприяє глибшому розумінню й прогнозуванню динаміки професійного становлення [2].

Динамічне соціально-професійне середовище, нестабільність ринку праці зумовлюють необхідність постійного звернення до проблеми професійного прогнозування. У багатьох концепціях професійного розвитку недостатньо репрезентовано уявлення про майбутню професійну діяльність – її часто розглядають як розмите бачення цілей або очікувань від соціально-економічних умов, а не як результат цілісного, синергетичного процесу становлення фахівця, зокрема професійної освіти. В умовах постіндустріального суспільства, де майбутнє дедалі більше характеризується невизначеністю, проблема формування прогнозу професійного зростання набуває особливого значення як на рівні особистісного вибору, так і в контексті суспільного розвитку.

Для того щоб окреслити поняття «прогнозування професійного майбутнього особистості», необхідно, передусім, ураховувати той факт, що людина функціонує одночасно в трьох часових вимірах – минулому, теперішньому та майбутньому. Ці складники формують єдину часову цілісність. Якщо ж особистість не інтегрує їх у своєму внутрішньому досвіді, вона втрачає суб'єктну позицію, підпорядковуючись плину часу, а не керуючи ним [2].

У процесі підготовки фахівців з професійної освіти прогнозування трудової діяльності виступає як стратегія планування особистої життєвої перспективи, що визначає напрям розвитку, сприяє глибшій рефлексії власного потенціалу та можливостей реалізації в контексті обраної професії. Цей процес включає якісну перебудову способу виконання діяльності, усвідомлення свого місця в професійному середовищі та соціумі відповідно до сучасних тенденцій розвитку. Загальновідомо, що темпи технічного прогресу суттєво випереджають динаміку професійного становлення особистості, створюючи розрив між технологічним і людським чинниками. Унаслідок цього відбувається деформація часових перспектив: особистість поступово втрачає здатність до стратегічного бачення майбутнього, що негативно позначається на розвитку людини й суспільства в цілому.

Таким чином, механізм прогнозування професійного майбутнього особистості можна окреслити через акцент на суб'єктності прогнозування. Оскільки прогнози формуються внаслідок діяльності самої особистості, саме вона має виступати основним об'єктом аналітичного осмислення в межах цієї проблематики. Професійне майбутнє інтерпретується як система уявлень людини про власне «сьогодні» та майбутнє, яке на рівні свідомості відображає її уявлення про сенс життя, покликання, ціннісні орієнтири й життєву траєкторію. Внутрішні уявлення потребують зовнішньої форми вираження у вигляді усвідомленого цілепокладання, що базується на індивідуальних смислових пріоритетах.

Прогнозування, як ментальна діяльність, є невидимим феноменом – воно не існує поза свідомістю і проявляється лише через зовнішні форми мислення та мовлення. Важливо, щоб уявлення про професійне майбутнє набували конкретної форми, яку можна кваліфікувати як прогноз. На нашу думку, такою формою може бути чітко сформульована програма досягнення професійних цілей, побудована на відпові-

дальному, усвідомленому виборі особистості та співвіднесена з короткостроковими і довгостроковими планами. Вивчення комплексу зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на формування професійного майбутнього, набуває особливої актуальності в умовах цифрової трансформації. Сучасне суспільство переживає стрімкий перехід від аналогових до цифрових технологій в усіх сферах – від виробництва до освіти. Змінюється уявлення про світ, зростає роль особистості як активного суб'єкта, з'являються нові професії, види діяльності та технологічні інструменти.

Ринок праці України за таких умов вже не повернеться до попереднього стану, оскільки війна стала, в першу чергу, дестабілізуючим чинником, який суттєво вплинув на всі сфери і галузі господарювання. Зараз ключову роль відіграватимуть фахівці, які впливатимуть на оборону країни, її відбудову (енергетика, будівельна галузь, медицина та ін.). З огляду на це, найбільше навантаження відчуватиме освітня галузь, яка повинна забезпечити державу необхідними фахівцями, в першу чергу, робітничими кадрами.

Урахування зазначених вище чинників дозволяє не лише окреслити нові перспективи становлення сучасних фахівців, а й мінімізувати вплив деструктивних чинників, що ускладнюють процес прогнозування та проєктування їх професійного майбутнього.

Література

1. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В., Кабак В. В. (2023). Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.33.

2. Ложкін Г. В., Волянюк Н. Ю. (2007). Психологічні основи прогнозування у системі професійної соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ. ТІХ. Ч.4.

ГРИЦЕНКО ЛАРИСА
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

МОТИВАЦІЙНА РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У процесі формування професійних цінностей майбутнього педагога професійного навчання мотиваційна роль викладача виявляється як ключовий чинник розвитку професійно-ціннісної сфери студентів. Викладач, виступаючи джерелом не лише знань і методичних прийомів, але й джерелом власних педагогічних переконань та ціннісних орієнтацій, створює умови, за яких студенти усвідомлюють значущість фаху, формують внутрішнє прагнення до самовдосконалення й підвищення педагогічної майстерності (Тупчієнко, 2023, с. 7–9) .

На пропедевтичному етапі фахової підготовки викладач реалізує мотиваційно-професійну підтримку через формування базових уявлень про роль майбутнього педагога й необхідність усвідомлення морально-етичного аспекту професійної діяльності. Саме на цьому етапі студент отримує первісне «мотиваційне збудження», яке супроводжується когнітивним інтересом до змісту майбутнього фаху й задає початкову траєкторію самовизначення як педагога (Григоренко, 2024, с. 116–118). Викладач систематично наголошує на суспільній значущості професії педагога, демонструючи власний приклад моралі, відповідальності та готовності до творчих інновацій у навчальному процесі, що сприятливо впливає на емоційно-мотиваційний інтелект студентів.

На етапі усвідомлення соціокогнітивної цінності фаху викладач застосовує педагогічну діагностику професійних цінностей студентів та здійснює індивідуальні консультації, спрямовані на формування уявлень про вплив учителя на виховання та соціалізацію учнів. Така підтримка дає змогу студентам не лише отримати чіткі критерії власного саморозвитку, а й виробити переконання у необхідності відповідального ставлення до учнів, готовності інноваційно підходити до організації навчальної діяльності. Наприклад, через моделювання педагогічних ситуацій, виокремлення педагогічних цінностей (дисципліна, взаємоповага, критичне мислення), викладач культивує у студентів власні професійно-ціннісні орієнтації.

Безперервний мотивувальний вплив викладача підсилюється реалізацією міждисциплінарних проєктів, де студент виступає у ролі куратора міні-уроку з технологій, створюючи освітні продукти (методичні розробки, освітні кейси, відеоуроки). В результаті ми спостерігаємо активізацію інформаційно-методичної компетентності: студент опановує не лише фахові знання, а й навички пошуку актуальних освітніх ресурсів, адаптації їх для власного педагогічного використання (Тупчієнко, 2023, с. 15–17). Постійна зворотна дія викладача у формі розгорнутих коментарів, мотиваційних бесід і професійного коучингу сприяє зміцненню готовності студентів до професійної відповідальності та формуванню стійких професійних переконань.

У межах педагогічної практики метою викладача-наставника є сприяти реалізації цементувальних етапів розбудови педагогічної ціннісної структури студента. Матюшко С. у своїй роботі підкреслює, що саме практичні завдання на виробничих майстернях із впровадженням технологій навчання формують у майбутніх майстрів виробничого навчання професійно-ціннісні орієнтації через безпосередній досвід взаємодії з учнями, аналіз власних дій та вироблення вміння адаптувати освітній процес до індивідуальних запитів здобувачів (Матюшко, 2023, с. 20–22). Аналогічно, у системі підвищення кваліфікації молодих педагогів викладачі-експерти розвивають у слухачів здатність до професійно-значимих цінностей, акцентуючи увагу на інноваційних формах роботи (семінарських навчаннях, майстер-класах, воркшопах), що сприяє методологічній компетентності й готовності розробляти власні педагогічні проєкти (Мигович, 2023, с. 34–36).

Особливу роль у мотиваційному супроводі студента відіграє словесне моделювання та діалогічна взаємодія викладача, що забезпечують емоційне занурення у професію й стимулюють досягнення першої успішної реалізації власного освітнього задуму. Саме через щирі мотивувальні промови викладача, що ґрунтуються на конкретних прикладах успішних педагогічних практик, формується у студента уявлення про соціальну значущість професії, про її роль у розвитку учнів та суспільства загалом. Як відзначає Мигович І., мотивація майбутнього педагога формується на чотирьох рівнях: когнітивному, емоційно-ціннісному, рефлексійному та соціально-адаптивному (Мигович, 2023, с. 17–19). Викладач сприяє реалізації кожного з цих рівнів через організацію інтерактивних групових дискусій, індивідуальні консультації та мотиваційні тренінги з розвитку професійної рефлексії.

Однаково важливим є запровадження механізмів оцінювання, які спрямовані на формування у студентів уміння самоаналізу власних освітніх досягнень. Автоматизовані цифрові системи моніторингу (онлайн-опитування, платформи для зворотного зв'язку, системи рейтингової оцінки проєктів) дають можливість студенту бачити власний прогрес у набутті професійних цінностей – від критичного мислення до готовності до педагогічних інновацій (Григоренко, 2024, с. 122–123). Такий моніторинг допомагає викладачу вчасно скоригувати методичні стратегії: упровадити додаткові вправи з розвитку професійної етики, підвищити інтенсивність фасилітації групової взаємодії чи розгорнути індивідуальні освітні модулі для студентів із низьким рівнем мотивації.

Таким чином, мотиваційна роль викладача у формуванні професійних цінностей майбутнього педагога професійного навчання проявляється в організації багаторівневої, інтегрованої системи підтримки:

1. Цілепокладання й ідеалізація професії, де викладач виступає експресивним носієм педагогічних цінностей і через власний приклад демонструє суспільну значущість фаху.

2. Методична фасилітація, яка полягає у створенні проєктних міждисциплінарних завдань і їх поетапному супроводі для формування у студентів методологічної та інформаційної компетентностей.

3. Емоційно-мотиваційне забезпечення, де викладач через індивідуальні бесіди, мотиваційні сесії та приклади успішних практик формує у студентів емоційно-ціннісну готовність до педагогічної діяльності.

4. Рефлексійний зворотний зв'язок, що забезпечує розвиток у студентів здатності до само- і взаємооцінювання власних навчальних досягнень та професійних цінностей із використанням платформ моніторингу.

У результаті реалізації зазначених компонентів мотиваційної підтримки викладачі формують у студентів цілісну систему професійних ціннісних орієнтацій – від відповідальності за результат освітнього процесу до усвідомленої готовності до педагогічного експериментування, що є запорукою успішної адаптації майбутніх педагогів у професійному середовищі та довгострокового професійного зростання.

Отже, викладач, діючи як наставник і мотиватор, відіграє інституційну роль у формуванні професійно-ціннісної платформи майбутнього педагога, сприяючи інтегрованому розвитку його особистості та забезпеченню умов для ефективного професійного становлення в контексті сучасних освітніх інновацій.

Література

1. Григоренко Г. В., Григоренко Д. П. (2024). Етапи формування професійно-педагогічної мотивації майбутнього вчителя. *Інноваційна педагогіка*. № 74. С. 116–123.

2. Матюшко С. М. (2023). Формування професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх майстрів виробничого навчання під час педагогічної практики: кваліфікаційна робота. Чернігів: Чернігівський колегіум ім. Т. Г. Шевченка.

3. Мигович І. І. (2023). Педагогічна концепція розвитку професійно-значимих цінностей педагога у системі підвищення кваліфікації. Тернопіль: ЗУНУ.

4. Тупчієнко Л. М. (2023). Проблема мотивації професійного зростання вчителів сучасної школи: кваліфікаційна робота. Умань: УДПУ ім. Павла Тичини.

ГРИЦЕНКО ЛАРИСА, БУЛАХ ОЛЕКСАНДР
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ПЕДАГОГІКА ДОБРА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ: РЕФЛЕКСІЯ ЗА ІДЕЯМИ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Педагогіка добра, конституйована Іваном Зязюном як аксіологічна основа педагогічної дії, актуалізує перед сучасним учителем технологій потребу гармонізувати технічну компетентність із етико-естетичними цінностями й постійною рефлексією професійного «Я». Центральна ідея полягає в баченні особистості учня абсолютною цінністю, а технічних засобів – лише інструментом її розкриття (Зязюн, 2000, с. 47–51). Така антропоцентрична установка докорінно трансформує зміст і методи технологічної освіти, перетворюючи кабінет трудового навчання на простір спільного гуманістичного творення.

Концепт «педагогіки добра» передбачає, що технологічні інновації вводяться до навчального процесу лише тоді, коли вони підсилюють творчий розвиток особистості, сприяють добротворенню та формують екологічну відповідальність здобувачів (Довбенко & Москаленко, 2018, с. 6–7). У проектувальних студіях учитель пропонує теми, що мають соціальну та моральну значущість – екодизайн побутових речей, репейр-культура, прототипи для людей з особливими потребами. Матеріальний продукт розглядається не як фінальна мета, а як носій морально-естетичних смислів, покликаний змінювати соціальний простір у бік добра (Радомський, 2023, с. 120–121).

Важливою методологічною засадою є рефлексивна культура педагога, яку І. Зязюн тлумачить як процес безперервного «самонародження» вчителя через діалог Істини, Краси й Добра (Зязюн, 2000, с. 61 – 63). Для вчителя технологій це означає критичне переосмислення кожного технічного прийому, співвіднесення його з гуманістичними критеріями й прогнозування етичних наслідків використання технологій учнями (Хомич, 2023, с. 144–145). Така рефлексія виявляється, зокрема, у запитаннях, що ставить педагог собі та класові: «Чи потрібен 3D-друк, якщо виріб можна виконати з вторинної сировини?», «Яку суспільну користь матиме наш прототип?».

Педагогіка добра зумовлює й особливу дидактичну логіку організації навчання. По-перше, проєктні завдання структуруються за «трикутником добра»: екологічна безпека матеріалів, соціальна значущість виробу та естетична довершеність форми. У практиці уроків технологій це означає, що вже на етапі формулювання технічного завдання педагог разом зі здобувачами освіти аналізує життєвий цикл матеріалу, його можливість до вторинної переробки й вуглецевий слід, далі – визначає аудиторію, якій виріб принесе реальну користь, а також закладає критерії гармонійної композиції (Радомський, 2023, с. 118–119). Наприклад, коли клас створює «розумну» еко-годівницю для птахів, діти оцінюють біорозкладність PLA-пластику, функціональність сенсорного блока та виразність силуету, що має вписуватися у довкілля без візуального шуму.

По-друге, оцінювання переноситься з виключно контрольної функції на формувальну: учні разом із учителем узгоджують критерії успіху, у яких гуманістичний компонент формалізується поряд із технічними. Так, рубрика може містити показники «точність різьби» і «комфорт користувача з обмеженою моторикою», або «програмна стабільність» і «простота утилізації батарей» (Довбенко, 2018, с. 7–8). Таким чином, кінцевий бал відбиває не лише рівень володіння інструментом, а й ступінь добротворчого впливу виробу.

По-третє, освітній процес набуває виразної суб’єкт-суб’єктної взаємодії: педагог слугує фасилітатором і коучем творчих пошуків, а здобувачі – рівноправними партнерами, відповідальними за смислове навантаження технологічного продукту (Євтух, 2023, с. 26–27). У таких умовах учитель відмовляється від директивних інструкцій на користь відкритих запитань типу «Яким чином це рішення демонструє піклування про користувача?» або «Чи погоджуєтеся ви, що запропонований дизайн мінімізує відходи?», спрямовуючи учнів до самостійного ціннісного аналізу.

Практична реалізація педагогіки добра вимагає дотримання низки умов. По-перше, необхідне усвідомлене впровадження цифрових технологій: 3D-моделювання, CNC-фрезерування чи мікроконтролери застосовуються лише тоді, коли без них неможливо досягнути вищого гуманістичного ефекту – скажімо, виготовити легкий протез, адаптований до індивідуальних анатомічних особливостей, або створити тактильну картину для людей із порушеннями зору (Євтух, 2023, с. 28). Таким чином, технологія постає етичним інструментом служіння людині, а не самоціллю.

По-друге, учитель має володіти мистецтвом етичної комунікації: ретельно добирати лексику, інтонації й форми зворотного зв’язку, аби підтримувати гідність кожного учня й стимулювати його внутрішню мотивацію. Зязюн окреслював це як «культуру сердечного слова», що перетворює педагогічний акт на

акт співпереживання й спільного піднесення (Зязюн, 2000, с. 165–167). Замість стислого «неправильно», учитель говорить: «Спробуймо разом з'ясувати, чому ця конструкція може бути незручною для користувача – які елементи слід доопрацювати?», переводячи помилку у площину діалогу й творчого пошуку.

По-третє, доцільно впровадити технологію «портфоліо добрих справ»: у цифровому досьє фіксується не лише технічна якість виробу (точність різів, стабільність коду), а й опис його позитивного впливу на людину чи довкілля. Учень додає фото «до/після» ремонту шкільних меблів, статистику економії матеріалу завдяки оптимізації моделі або відгуки користувачів, яким допоміг його пристрій; педагог коментує, пропонує шляхи вдосконалення, акцентує моральні аспекти. Такий формат формує у майбутнього вчителя технологій звичку оцінювати діяльність крізь призму добра й забезпечує доказову базу власного професійного розвитку (Хомич, 2023, с. 145).

Усе це разом вибудовує цілісну педагогічну систему, де технічний зміст гармонізується з гуманістичним смислом, а рефлексивна культура стає рушієм безперервного «самонародження» вчителя технологій, що відповідає викликам цифрової доби та ідеалам «педагогіки добра».

Разом із перевагами гуманістична парадигма висуває й низку викликів. Найскладнішим є збереження аксіологічної домінанти в умовах тотальної цифровізації навчального середовища, коли інтерактивні платформи схиляють урок до алгоритмізованої механіки, знижуючи простір для особистісного діалогу (Вознюк, 2014, с. 19–20). Не менш відчутною є небезпека «псевдогуманізму», коли етична риторика супроводжує формальне засвоєння компетентностей без реальної зміни освітньої практики. Вчитель технологій, орієнтований на ідеї Зязюна, має постійно порівнювати декларації з реальними наслідками своєї діяльності – і технічними, і моральними.

Перспективи розвитку педагогіки добра пов'язані з розробленням змішаних курсів «Технології + Етика», де технічні теми інтегруються з філософією сталого розвитку; із залученням учнів до соціальних хакатонів, під час яких створюються технологічні рішення для громад; із системним включенням рефлексивних практик (майнд-мепи, есей-кейси) у кінцеве оцінювання (Вознюк, 2014, с. 24–25). Від учителя технологій ці напрями вимагають одночасно професійної широти й глибинної духовної культури, котрі разом утворюють цілісну особистість «технотворця добра».

Отже, педагогіка добра задає стратегічний вектор формування сучасного вчителя технологій, зосереджуючи його увагу на смислотворчій, а не лише інструментальній стороні технічної освіти. Вчитель, що приймає зязюнівську гуманістичну парадигму, здатен перетворити навчальну майстерню на лабораторію морального, естетичного й інженерного зростання, де кожен виріб – це маленький текст культури добра, адресований суспільству. Саме в такому поєднанні техніки й гуманності криються відповіді на виклики цифрової епохи й шляхи реального оновлення національної технологічної освіти.

Література

1. Довбенко С. Ю., Москаленко Ю. М. (2018). Науково-філософські ідеї Івана Зязюна у контексті реформування національної педагогічної освіти. *Імідж сучасного педагога.* № 2 (179). С. 5–8.
2. Євтух М. Б., Проніков О. К. (2023). Педагогіка добра Івана Зязюна в підготовці майбутніх учителів. Фундатор «педагогіки добра» і добротворення в педагогіці: матеріали до 85-річчя з дня народження І. А. Зязюна. Київ, С. 22–29.
3. Зязюн І. А. (2000). Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000.
4. Радомський І. П. (2023). Проблематика технологізації освіти в наукових доробках Івана Зязюна. Фундатор «педагогіки добра» і добротворення в педагогіці: матеріали до 85-річчя з дня народження І. А. Зязюна. Київ, С. 118–122.
5. Хомич Л. О. (2023). Іван Зязюн про професійну підготовку вчителя. Фундатор «педагогіки добра» і добротворення в педагогіці: матеріали до 85-річчя з дня народження І. А. Зязюна. Київ, С. 143–146.

ГРОШОВЕНКО ОЛЬГА
Маріупольський державний університет (м. Київ)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні трансформації в освітньому середовищі, зокрема впровадження Нової української школи (НУШ), висувають нові, більш високі вимоги до професійної компетентності педагогів. Майбутній вчитель початкової ланки має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором, дослідником та модератором освітнього процесу, здатним до постійної адаптації та самовдосконалення. Традиційна система формальної педагогічної освіти, попри її фундаментальність, часто не встигає оперативно реагувати на динамічні зміни, пов'язані з діджиталізацією, новими методиками оцінювання та інтегрованими підходами до на-

вчання. Саме тому неформальна освіта набуває критичного значення як ключовий ресурс для формування тих практичних, гнучких і актуальних навичок, які забезпечують професійну готовність фахівця [4].

Актуальність вивчення ролі неформальної освіти у підготовці вчителя початкової ланки освіти зумовлена кількома чинниками. По-перше, компетентнісний підхід**,** визначений пріоритетним у державних освітніх документах, вимагає від випускника не лише теоретичної підготовки, а й здатності застосовувати знання у нетипових ситуаціях [3]. По-друге, швидке старіння інформації та поява нових цифрових інструментів вимагають від педагога постійного самонавчання та безперервного професійного розвитку. Неформальна освіта завдяки своїй гнучкості, модульності та практичній орієнтованості, ідеально підходить для реалізації принципу «навчання впродовж життя». По-третє, формування ключових компетентностей вимагає від педагогів володіння інноваційними технологіями, які найчастіше освоюються саме через неформальні канали (тренінги, вебінари, онлайн-курси).

Проблема професійної підготовки педагогів завжди була у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців. У контексті компетентнісного підходу, актуалізується потреба у гнучких формах навчання самого вчителя [2]. Значна увага приділяється принципам навчання дорослих (самостійність, практична спрямованість, опора на досвід), які ідеально реалізуються у неформальних програмах. Дослідники активно вивчають ефективність масових відкритих онлайн-курсів та спеціалізованих платформ як інструментів для набуття вузькопрофільних педагогічних знань (наприклад, методик STEM-освіти чи інклюзії) [1;4]. На відміну від формальної освіти, неформальна освіта часто концентрується на розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, комунікації та командної роботи, які є критично важливими для вчителя НУШ. Досвід показує, що участь майбутніх вчителів у неформальних професійних спільнотах (онлайн-форуми, групи для обміну досвідом) значно підвищує їхню рефлексивну компетентність та здатність до взаємонавчання. Аналіз міжнародної практики підтверджує ключову роль неформальної освіти у професійному становленні вчителя. Так, у Фінляндії значна увага приділяється безперервному професійному розвитку. Неформальна освіта реалізується через автономні програми самовдосконалення на базі університетів та шкіл. Вчителі мають право обирати модулі, що відповідають їхнім індивідуальним потребам, зосереджуючись на практичній методиці та дослідженні власної практики. Поширеним явищем у США та Канаді є система мікрокваліфікацій (Micro-credentials)**.** Це короткі, цільові курси або тренінги, які підтверджують володіння конкретною навичкою (наприклад, робота з дітьми з аутизмом, впровадження кодування у початковій школі). Такі сертифікати, отримані на платформах типу Coursera, EdX, чи від спеціалізованих асоціацій, інтегруються в портфоліо вчителя, доповнюючи диплом про вищу освіту. Програми, такі як Erasmus+ та eTwinning, пропонують майбутнім і чинним вчителям можливості міжнародної мобільності, стажування та участі у спільних проєктах. Ця форма неформальної освіти сприяє крос-культурній компетентності, опануванню іноземних мов та обміну інноваційними педагогічними практиками.

З метою з'ясування рівня залученості, мотивацію та бар'єри використання неформальних джерел професійного розвитку нами було опитано 56 учителів початкової школи. 88 % опитаних вважають, що знання, отримані поза університетом, є «дуже важливими» або «критично важливими» для успішної роботи у НУШ. 62 % студентів повідомили про активну участь в онлайн-курсах, вебінарах та тренінгах, не передбачених навчальним планом, протягом останнього року. Найбільш затребуваними тематиками неформальної освіти є: «Ігрові технології та гейміфікація в початковій школі» (75 %), «Основи медіаграмотності та критичного мислення» (68 %), «Робота з дітьми з особливими освітніми потребами (Інклюзія)» (55 %). Головними перешкодами до ширшого залучення названо брак часу (58 %) через навантаження у формальній освіті та фінансові обмеження (40 %), оскільки більшість якісних курсів є платними. Отримані дані підтверджують, що студенти усвідомлюють критичний розрив між теоретичною підготовкою та вимогами практики, активно намагаючись заповнити його за рахунок неформальної освіти. Зважаючи на потреби студентів та вимоги НУШ, пропонується модель інтеграції елементів неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх вчителів. Модель включає три взаємопов’язані блоки: *діагностично-рефлексивний, оцінювально-аксіологічний, практико-діяльнісний блок.* Кожен із блоків переслідує чітку мету, використовує оптимальний набір методичних інструментів та ресурсів. Так, метою діагностично-рефлексивного є визначення індивідуальних освітніх потреб студента на основі самодіагностики та зворотного зв'язку від викладачів і керівників практики. У процесі роботи майбутні учителі створюють індивідуальну карту професійного розвитку. У межах оцінювально-аксіологічного блоку відбувається **з**апровадження системи кредитування або зарахування сертифікатів і дипломів, отриманих у неформальній освіті, як додаткових балів до підсумкового рейтингу. Актуальними формами роботи в межах даного блоку є ст**у**дентські міні-конференції, регулярні зустрічі, де студенти презентують методики та знання, отримані ними на зовнішніх курсах. Практико-діяльнісний блок – обов'язковий модуль для освоєння платформ, необхідних для дистанційного навчання (Google Classroom, Zoom, Kahoot, Padlet). В межах даного блоку відбувається включення до навчального процесу завдань, які вимагають використання ресурсів неформальної освіти.

Професійний розвиток майбутнього вчителя початкової школи у сучасних умовах є неможливим без активного залучення ресурсів неформальної освіти. Неформальна освіта виступає як гнучкий, цільовий інструмент, що оперативно доповнює фундаментальні знання, отримані у ЗВО, розвиваючи необхідні практичні та міжкультурні компетентності. Емпіричні дані підтверджують високу мотивацію студентів до самостійного пошуку знань поза межами навчального плану. Успішна підготовка конкурентоспроможного фахівця вимагає від університетів не лише визнання, але й активної інтеграції неформальної освіти у навчальний процес, зокрема через систему діагностики потреб, підтримку проєктної діяльності та запровадження обліку досягнень неформального навчання.

Література

1. Городецька І. М. (2018). Неформальна освіта як чинник підвищення професійної мобільності педагога. *Педагогіка і психологія*. № 3. С. 45–51.

2. Грошовенко О.П., Присяжнюк Л.А. (2024). Використання інноваційних технологій у формуванні еколого-природничих компетентностей у майбутніх вчителів початкової освіти. *Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних та керівних кадрів для Нової української школи :* монографія / [Л. В. Задорожна-Княгницька та ін.] ; за заг. ред. О. А. Голюк. Київ, С. 122–137. URL: https://surl.lu/aqxvnz

3. Дичківська І. М. (2015). Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. 3-тє вид., виправл. Київ : Академвидав, 304 с. URL: https://lnk.ua/b4A3R5RVQ

4. Неформальна освіта. URL: https://nonformaleducation.org.ua/neformalna-osvita4.

5. Савельєва В. О. (2019). Андрагогічні принципи у неперервному професійному розвитку вчителя. *Теорія і практика*. № 5. С. 201–207.

ДЕБРЕ ОЛЕКСІЙ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ АДИТИВНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ

У сучасних умовах розвитку освіти особливого значення набуває використання інноваційних технологій, зокрема 3D-моделювання та адитивних технологій. Це обумовлено необхідністю формування у школярів компетентностей, що відповідають вимогам НУШ [1]. Адитивні програмні засоби (системи 3D-моделювання та підготовки моделей до друку) є ефективним інструментом для розвитку просторового мислення, креативності та інженерної культури учнів [2].

Попри високий потенціал використання адитивних програмних засобів, існує низка проблем: низький рівень готовності вчителів технологій до застосування програм 3D-моделювання; відсутність достатньої кількості навчально-методичних матеріалів для роботи з програмними засобами; технічні обмеження навчальних закладів (нестача обладнання, відсутність ліцензійного програмного забезпечення); недостатня кількість курсів підвищення кваліфікації у сфері адитивних технологій [3].

Метою статті є аналіз шляхів підготовки вчителів технологій до використання адитивних програмних засобів у навчально-виховному процесі та визначення ефективних форм такої підготовки.

Українські дослідники (О. Співаковський, І. Теплицький, Л. Левченко, Вдовиченко С.) акцентують на важливості цифрової трансформації освіти та підготовки педагогів до роботи з сучасними технологіями [4]. Зарубіжні науковці (S. Ford, J. Gibbons, P. Richards) підкреслюють значення практико-орієнтованого навчання вчителів для ефективного впровадження 3D-друку в освітній процес [5]. Дослідження показують, що саме інтеграція STEM-методики із застосуванням адитивних програмних засобів сприяє підвищенню мотивації учнів і результативності навчання.

Підготовка вчителів технологій до використання адитивних програмних засобів передбачає комплексний підхід, що включає кілька взаємопов'язаних складових:

1. Теоретичний рівень полягає у формуванні базових знань про адитивні технології та програмні засоби, що їх супроводжують. Учителі мають засвоїти:

– принципи роботи 3D-принтерів і технології FDM, SLA, SLS тощо;

– можливості різних CAD-систем (Fusion 360, SolidWorks, Blender);

– особливості програм-слайсерів (Ultimaker Cura, PrusaSlicer, Creality Print), які перетворюють 3D-модель у файл, придатний для друку;

– теоретичні аспекти використання 3D-друку у навчальних дисциплінах (технології, інформатика, математика, фізика).

Цей етап має важливе значення для подальшого практичного застосування, оскільки він забезпечує фундамент для розуміння можливостей і обмежень адитивних технологій.

2. Практичний блок зосереджений на формуванні вмінь та навичок, необхідних для роботи з програмними засобами. Він включає:

– створення та редагування тривимірних моделей у CAD-середовищах;

– підготовку моделей до друку (налаштування параметрів: товщина шару, швидкість друку, заповнення, підтримки тощо);

– аналіз помилок і оптимізацію моделей для підвищення якості друку;

– роботу з різними матеріалами (PLA, ABS, PETG, TPU, фото полімерами тощо).

На цьому етапі важливо організовувати практичні заняття, під час яких учителі не лише працюють із програмами, а й проводять тестовий друк створених моделей.

3. Методичний рівень передбачає формування педагогічної компетентності у використанні адитивних програмних засобів. Він охоплює:

– розробку навчальних планів і програм, що інтегрують 3D-моделювання у зміст шкільних предметів;

– створення дидактичних матеріалів (інструкцій, покрокових завдань, відеоуроків);

– підготовку сценаріїв уроків, де адитивні програмні засоби використовуються як інструмент для проєктної та дослідницької діяльності;

– диференціацію завдань залежно від рівня підготовки учнів (від простих моделей у Tinkercad до складних проєктів у Fusion 360).

Завдяки цьому блоку вчитель отримує можливість інтегрувати інноваційні технології не епізодично, а систематично, роблячи їх складовою освітнього процесу.

4. На інтеграційному рівні важливо забезпечити реальне застосування адитивних програмних засобів у навчальній і позаурочній діяльності. Це може відбуватися у форматах:

– проєктно-орієнтованого навчання – створення учнями власних виробів (макетів будівель, деталей для роботів, елементів побутових приладів);

– STEM-освіти – виконання міжпредметних завдань, де знання з математики, фізики, інформатики поєднуються з практикою 3D-друку;

– позакласної діяльності – гуртки з 3D-моделювання, конкурси на кращий дизайн, участь у хакатонах;

– соціальних та прикладних проєктів – виготовлення необхідних моделей для шкільних лабораторій (деталей для мікроскопів, навчальних макетів).

Ефективна система освіти вчителів має включати: модульні курси підвищення кваліфікації, орієнтовані на вивчення сучасних CAD-систем; тренінги та майстер-класи з роботи з конкретними видами програмного забезпечення; створення мережі педагогічних спільнот для обміну досвідом; дистанційні курси з елементами онлайн-лабораторій, де педагоги можуть практикувати роботу з адитивними програмними засобами навіть за відсутності фізичного обладнання.

Отже, підготовка вчителів технологій до використання адитивних програмних засобів є ключовою передумовою модернізації шкільної технологічної освіти. Вона забезпечує формування у школярів інженерних компетентностей, розвиток інноваційного мислення та підвищення рівня цифрової грамотності. Ефективна реалізація цієї мети можлива за умови: оновлення програм підвищення кваліфікації педагогів; створення сучасної матеріально-технічної бази; розробки методичних матеріалів для шкільних курсів із використанням адитивних технологій.

Таким чином, відповідна системна підготовка педагогів сприятиме якісним змінам в освітньому процесі та формуванню нового покоління творчих, конкурентоспроможних учнів.

Література

1. Вдовиченко С., Устенко І., Апенько Н. (2022). 3D-друк в навчальному процесі. *Scientific Collection «InterConf»*, (126), 90–92. Retrieved from https://surli.cc/cjsjac

2. Левченко Л. І. (2021). Використання 3D-друку в навчальному процесі: проблеми та перспективи. *Інноваційна педагогіка.* № 35.122–127.

3. Співаковський О. В. (2020). Інформаційні технології в освіті: виклики та перспективи. Херсон: ХДУ.

4. Теплицький І. О. (2019). STEM-освіта як чинник розвитку компетентностей учнів. Київ: Педагогічна думка.

5. Ford S., Gibbons J., Richards P. (2020). Teachers and Additive Manufacturing: Preparing Educators for the Future. *Journal of STEM Education.* Vol. 21(3). 45–53.

ДУБОВА НАТАЛІЯ
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м. Умань)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКЛАДАННЯ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Цифрова трансформація охоплює всі сфери суспільного життя і освіта не є винятком. Вона змінює підходи до навчання, форми взаємодії зі здобувачами освіти, вимоги до професійних компетентностей. Особливої актуальності ця проблема набуває у галузі харчових технологій, де сучасний викладач має поєднувати традиційні знання, практичні навички та інноваційні цифрові інструменти, які забезпечують якість освітнього процесу. Як зазначає науковиця І. І. Білоус «Серед найважливіших проблем, які стоять перед освітнім процесом, є здатність опрацьовувати нові методи навчання та освіти, засновані на навчальному плані та методі навчання, організованому відповідно до теорій навчання, а також здатність підготувати та розробити відповідне творче навчальне середовище, яке сприяє полегшенню і вдосконаленню процесів навчання та викладання, надання їм інтерактивної сторони та правильних інвестицій у їх використання та презентацію» [1, с.4].

В умовах динамічного розвитку цифрових технологій викладач професійного навчання зобов'язаний бути не лише носієм знань, а й наставником, фасилітатором, консультантом, здатним організувати освітній процес у цифровому середовищі.

Готовність майбутніх педагогів до роботи в таких умовах включає кілька ключових компонентів.

По-перше, мотиваційно-ціннісний, що передбачає усвідомлення значення цифровізації для професійного та особистісного зростання, формування позитивної установки на використання інноваційних технологій.

По-друге, когнітивний, який вимагає знань про сучасні цифрові ресурси, інструменти та освітні платформи.

По-третє, діяльнісний, що характеризується вмінням застосовувати цифрові інструменти в освітньому процесі, створювати власний цифровий контент, організовувати дистанційне та змішане навчання.

По-четверте, рефлексивний, пов'язаний із критичною оцінкою власної діяльності та здатністю до постійного самовдосконалення в умовах швидкоплинних цифрових змін.

Для педагогів професійного навчання харчової галузі особливо важливо поєднувати цифрову компетентність із глибоким розумінням технологічних процесів. Це означає, що вони мають уміти презентувати виробничі завдання за допомогою інтерактивних симуляторів, віртуальних лабораторій, навчальних відео, електронних курсів. Такі засоби дозволяють моделювати реальні виробничі ситуації, наближати навчання до практики, водночас забезпечуючи безпеку та економію ресурсів.

У цьому контексті значну роль відіграє практико-орієнтований підхід. Наприклад, викладання дисципліни «Процеси та апарати харчових виробництв» в умовах цифрової трансформації освіти передбачає поєднання теоретичних знань із практичним застосуванням цифрових засобів навчання. Зокрема, інструментом візуалізації навчального матеріалу можуть стати інтерактивні презентації, відеоаналіз технологічних процесів, інфографіка, анімація, що дозволяє ефективно пояснювати складні технічні поняття.

Інтеграція цифрових засобів під час вивчення дисципліни «Технологічне обладнання харчової галузі» сприяє глибшому розумінню конструкцій, принципів роботи обладнання та розвитку дослідницьких і професійно-практичних умінь здобувачі вищої освіти. Зокрема, використання цифрових інструментів Canva, Genially, Powtoon, YouTube Studio, Google Sites сприяє створенню інтерактивних посібників з візуалізацією процесів експлуатації технологічного обладнання; використання таких цифрових інструментів як Google Classroom, Moodle дає змогу створювати електронні модулі курсу «Будова і класифікація обладнання», «Механічне обладнання», «Теплове обладнання», «Холодильне обладнання» з інтерактивними тестами, форумами, завданнями для самоперевірки.

Такі інструменти підвищують мотивацію до навчання, формують системне бачення освітнього процесу, відповідальність, самоорганізацію, навички цифрової комунікації.

Не менш важливим є формування цифрової грамотності, що включає інформаційну культуру, вміння працювати з великими масивами даних, аналізувати й систематизувати інформацію. У сфері харчових технологій це може стосуватися, наприклад, використання програм для контролю якості продукції, ведення електронної документації, розрахунку технологічних карт.

Разом із тим цифрова трансформація освіти породжує нові виклики. Серед них – проблема академічної доброчесності, питання інформаційної безпеки, ризик формального використання цифрових технологій без змістовного наповнення. Тому підготовка майбутніх педагогів повинна передбачати не лише технічне оволодіння цифровими інструментами, а й виховання відповідального, критичного ставлення до їх застосування.

Одним із шляхів підвищення ефективності підготовки є інтеграція навчальної та науково-дослідної діяльності здобувачі вищої освіти. Вона може реалізовуватися через створення електронних навчально-методичних ресурсів, участь у цифрових проєктах, розробку власних методик використання інформаційних технологій у професійній підготовці. Така діяльність сприяє формуванню дослідницьких умінь, розширює можливості для творчої самореалізації, а головне – допомагає здобувачам вищої освіти відчути себе активними учасниками цифрових змін.

Необхідною умовою формування готовності є також партнерство між закладами освіти та роботодавцями. Сучасні підприємства харчової галузі дедалі більше впроваджують цифрові технології – від автоматизованих систем управління виробництвом до інтелектуальних систем контролю якості. Відповідно, підготовка майбутніх педагогів має орієнтуватися на ті компетентності, які дозволять їм готувати конкурентоспроможних фахівців, здатних працювати в цифровому виробничому середовищі.

Таким чином, формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання харчової галузі до роботи в умовах цифрової трансформації освіти є комплексним процесом, який вимагає оновлення освітніх програм, розвитку цифрових компетентностей, виховання критичного мислення та відповідального ставлення до використання інформаційних технологій. Від рівня цієї готовності залежить якість підготовки фахівців, конкурентоспроможність випускників та відповідність освіти сучасним потребам ринку праці.

Література

1. Ребуха Л. З. (ред.). (2022). Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти [монографія]. Західноукраїнський національний університет.

ЗЕЛІНСЬКИЙ ТАДЕЙ
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ

Нині в умовах стрімкого розвитку технологій, роль комп'ютерної графіки в освіті стає все більш актуальною. Зростання інтересу до комп'ютерної графіки та її активне впровадження в освітній процес відкриває нові можливості для представлення навчально-пізнавальної інформації, адже у форматі цифрових зображень вона подається у найбільш сконцентрованій формі, а відтак сприймається набагато легше та швидше.

Комп'ютерна графіка виступає одним із найбільш ефективних інструментів для візуального представлення навчального матеріалу, що дозволяє оперативно створювати різного роду дидактичну наочність (статичну, динамічну). Натомість використання комп'ютерного моделювання сприяє розкриттю творчого потенціалу студентів, оскільки дає змогу активно використовувати віртуальне навчальне середовище, впливати на умови перебігу досліджуваних процесів і явищ, вільно експериментувати без будь-яких ризиків чи небезпек.

Комп'ютерна графіка характеризується значним дидактичним потенціалом, оскільки [2]:

– підвищує мотивацію здобувачів освіти до навчання та роботи з різними видами цифрової ілюстрації;

– розширює можливості для візуалізації навчального матеріалу;

– сприяє розвитку наочно-образного мислення, уважності та спостережливості студентів;

– стимулює творчі функції мислення майбутніх фахівців, що дозволяє генерувати інноваційні ідеї, знаходити нестандартні рішення та легше адаптуватися до нових викликів у професійній діяльності;

– дозволяє створювати візуалізовані бази даних, що забезпечують ефективний доступ до інформації, її швидке сприйняття та аналіз.

Широке використання комп'ютерної графіки в освітньому процесі базується на системі загальнодидактичних принципів: науковості, наочності, доступності інформації, систематичності та послідовності у навчанні, зв'язку навчання з реальним життям та ін.

Системне впровадження комп'ютерної графіки у процес професійної підготовки майбутніх учителів технологій відкриває нові можливості для використання та раціонального поєднання різних форм й методів навчальної роботи викладача і студентів [2; 3]:

– демонстрація об'єктів і явищ пізнання, які неможливо спостерігати безпосередньо в умовах навчальної аудиторії;
– організація ігрової навчально-пізнавальної діяльності студентів;
– проведення віртуальних лабораторних досліджень;
– імітація реальних ситуацій у професійно-педагогічній діяльності та ін.

Вчені-дослідники [1; 2; 3 та ін.] підкреслюють важливе значення комп'ютерної графіки для психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, оскільки здатність ефективно використовувати новітні програмні засоби для візуалізації навчального матеріалу та моделювання навчальних ситуацій (проведення уроків) визначає високий рівень професійної майстерності вчителя в умовах сучасного цифровізованого освітнього процесу.

Аналіз результатів дослідження уможливив виокремлення педагогічних умов застосування комп'ютерної графіки, які забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх учителів технологій та підвищують її результативність, зокрема:

1. Системне використання можливостей комп'ютерної графіки у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.
2. Відповідність цифрових навчальних матеріалів основним принципам дидактики.
3. Високий рівень підготовки викладачів до використання комп'ютерної графіки в освітньому процесі, що включає знання її дидактичних можливостей та раціональних методів застосування.

Таким чином, використання можливостей комп'ютерної графіки, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, сприяє всебічному розвитку студентів, їх творчих здібностей, розширює можливості емоційного занурення у віртуальне навчальне середовище. Упровадження графічних технологій у навчання є необхідним кроком для формування компетентних педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Література

1. Морзе Н. & Буйницька О. (ред.). (2021). Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
2. Нищак І. Д., Павловський Ю. В., Матвісів Я. Я. & Улич А. І. (2022). Роль та значення комп'ютерної графіки у процесі професійного становлення майбутніх учителів трудового навчання. У Л. Л. Макаренко (упор.), *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки: Зб. наук. статей* (Вип. 153, с. 105–113). Київ: ВД «Гельветика».
3. Овчаров С. М. (2003). Проблеми та перспективи використання інформаційних технологій навчання у сучасній освіті. *Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*, 1–2(28/29), 154–158.

ІВАНЧУК АНАТОЛІЙ
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

НАРАТИВИ З ТЕХНІЧНИХ ЗНАНЬ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Технічні знання є беззаперечним компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Причому незалежно, що рахувати за його професійну компетентність – проєктно-технологічну, чи предметну (технологічну). Однак технічні знання за своєю природою прикладні та використовуються для процесів проєктування, конструювання, виготовлення, експлуатації, ремонту техніки. Відповідно їхня традиційні зміст і структура відповідають вказаним процесам та не суперечать змісту підготовки майбутніх інженерів. Складно довести, що такий зміст і структура не суперечить змісту підготовки майбутніх учителів технологій. Адже зміст і характер діяльності інженера на виробництві та вчителя технологій в закладі загальної середньої освіти апріорі різні. Принципова відмінність передусім у тому, що інженер не навчає школярів, а вчитель технологій не організовує процеси виробництва в заводських цехах. Звідси слідує нагальна потреба впорядкувати сучасні технічні знання так, щоб вони допомагали майбутньому вчителю технологій виконувати свої професійні обов'язки, зокрема, організовувати та керувати проєктною діяльністю учнів, а також готувати старшокласників до свідомого самовизначення щодо подальшої професійної освіти, пов'язаної із сучасним виробництвом.

У дослідників цієї проблеми існують різні погляди передусім щодо призначення технічної компетентності майбутнього учителя технологій. Зокрема, О. Корець стверджував, що вона дозволить відби-

рати та використовувати в проєктно-технологічній діяльності учнів знання та досягнення науки і техніки [1]. С. Рябець і Н. Крамаренко розглядали технічну компетентність майбутнього вчителя технологій як компонент його готовності до формування грамотності здобувачів загальної середньої освіти у галузі природничих наук, техніки і технології. При цьому вони наголошували, що ефективне формування технічної компетентності можливе лише на основі міжпредметної інтеграції [2]. Із контексту розуміння професійної компетентності майбутнього вчителя технологій О. Марущак, В. Король і Д. Луп'як стверджували, що технічні знання повинні забезпечити результативність його професійної діяльності та можливість самореалізації в професії [4]. В. Люльченко і Л. Сусло були переконані, що технічні знання майбутнього вчителя технологій будуть використанні при поясненні старшокласникам технологій добування та процесів перетворювальної діяльності [3]. Суть області технічних знань полягає в тому, що вона існує на межі процесів їх здобування та практичного використання. Тому технічні науки фактично являють собою інтеграцію технічної діяльності та технічних знань. Іншими словами, технічні знання вивчають у тісному зв'язку з їх використанням. У широкому розумінні об'єктами технічних наук є технічні пристрої, технологічні процеси та конструкційні матеріали, а у вузькому – один із цих елементів, наприклад, технічні пристрої (механізми, машини) та говорять про галузь технічного знання. Описи об'єктів техніки за характером бувають морфологічні та функціональні. Разом із цим технічні об'єкти є рукотворними та створені людьми шляхом реалізації з практичною ціллю природничо-наукових знань. Таким чином, у технічному знанні морфологія технічного пристрою та його функціонування пояснюється шляхом використання природничо-наукових знань.

При відборі змісту технічних знань для підготовки майбутніх учителів технологій необхідно, на нашу думку, виходити із концепції технічної грамотності для всіх, еталоном для якої є технічна компетентність інженера-механіка [5].

Для інженера-механіка проєкт і перевірні розрахунки деталей машин не є базовими технічними знаннями. Базовими знаннями, на нашу думку, будуть два типи технічних описів, зокрема, морфологічний опис технічного об'єкта та функціональний його опис. Атрибутом будь-якої робочої машини є її привід. Відповідно узагальнена структурно-функціональна схема робочої машини гранично проста – це привід та робочий орган (робочі органи) [5]. Залишається дати відповідь на питання: «Яким чином майбутнім учителям вивчати привід робочих машин?». У контексті написаного вище об'єднати технічну діяльність, технічні знання та практичне використання для майбутніх учителів технологій доцільно шляхом вивчення технічних явищ у механічній передачі як базовому компоненті приводу машини [5]. Оскільки загальнотехнічна підготовка майбутніх учителів технологій не є цілісною копією такої ж підготовки майбутніх інженерів-механіків, то, на нашу думку, матеріал про технічні явища, наприклад, у циліндричному одноступеневому редукторі необхідно подавати у формі наративів. Вони поступово розкривати сутність того, чи іншого технічного явища в циліндричному одноступеневому редукторі тощо.

Для прикладу наведемо варіант наративу про технічне явище зміни кінематичних параметрів в механічній передачі. Кінематичний ланцюг приводу технологічної машини складається з окремих механічних передач, в яких послідовно зменшується висока вихідна кутова швидкість двигуна, що характеризує передаточне число. При візуальному огляді циліндричної зубчастої передачі видно, що шестірня в п'ять разів менша за діаметром від веденого зубчастого колеса. Потрібно пригадати, що таке довжина кола та виходити із припущення нерозривності контакту шестірні та зубчастого колеса при їх сумісному обертанні. Тобто, якщо контакт шестірні та зубчастого колеса при їх сумісному обертанні нерозривний, то за один оберт шестірні ведене зубчасте колесо обернеться на 1/5 довжини розгортки. Отже, через п'ять повних обертів шестірні ведене зубчасте колесо здійснить один повний оберт, тому його швидкість зменшиться у п'ять разів.

Таким чином, відійшовши від традиційної концепції підготовки майбутнього вчителя технологій як майбутнього інженера-конструктора машинобудівної галузі можливо добитися релевантної змісту його фахової діяльності технічної підготовки. Подальші дослідження необхідно зосередити на розробку структури типового наративу та створення на її основі систематизованого навчального матеріалу для вивчення техніки майбутніми учителями технологій.

Література

1. Корець О. М. (2014). Роль фізико-математичних дисциплін у формуванні технічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, 20, 277–279. http://ped-series.kpnu.edu.ua/issue/view/2115

2. Крамаренко Н. М., Рябець С. І. (2021). Про один з підходів визначення міжпредметних зв'язків як засобу формування у студентів компетентності в галузі природничих наук, техніці і технологіях. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 251–261. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-251-261

3. Люльченко В., Сусло Л. (2022). Формування технічної компетентності у майбутнього вчителя трудового навчання та технології як складової професійної компетентності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(25), 89–95. http://psv.udpu.edu.ua/issue/view/15483

4. Марущак О. В., Король В. П., Луп'як Д. М. (2015). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 7. С. 88–92. https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/issue/view/15

5. Ivanchuk, A., Podolyanchuk, S., & Marushchak, O. (2025). Feature of engineering training for future technology teachers. *ENVIRONMENT. TECHNOLOGY. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, *3*, 145–150. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8519

КЕРЕБКО МИХАЙЛО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасна система професійної освіти потребує якісного оновлення форм і методів організації навчального процесу. У добу цифровізації та переходу до моделі індустрії 5.0 важливо, щоб здобувачі освіти не лише володіли технічними знаннями, а й розвивали вміння креативно мислити, взаємодіяти, швидко приймати рішення та адаптуватися до змін. Одним із ефективних шляхів досягнення цих цілей є використання ігрових технологій, які поєднують освітню, розвивальну та виховну функції (Колесник, 2020).

Ігрові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців автотранспортного профілю сприяють формуванню практичних навичок, розвитку технічного мислення, підвищенню мотивації до навчання й створенню позитивного емоційного середовища. На відміну від традиційних методів, де студент виступає переважно об'єктом навчального впливу, у грі він стає активним учасником, який самостійно обирає стратегію дії, приймає рішення, аналізує наслідки та відповідає за результат. Саме тому гра допомагає розвивати компетентності, що є ключовими для майбутньої професійної діяльності.

До найпоширеніших форм ігрових технологій у підготовці фахівців технічного профілю належать дидактичні, ділові, рольові, виробничі та симуляційні ігри. Дидактичні ігри доцільно використовувати під час пояснення чи закріплення навчального матеріалу. Наприклад, інтерактивні вікторини, ребуси, технічні «ланцюжки понять» стимулюють інтелектуальну активність, розвивають увагу і пам'ять. Рольові ігри дозволяють моделювати виробничі ситуації, де кожен студент виконує певну професійну роль: майстра, механіка, консультанта сервісу. У результаті формується комунікативна культура, толерантність, відповідальність за спільний результат (Войтович, 2021).

Особливої уваги заслуговують ділові ігри, які моделюють процеси управління та прийняття рішень на рівні реальних виробничих підрозділів. Такі заняття допомагають студентам розвивати аналітичне мислення, вчать розподіляти обов'язки, контролювати хід виконання робіт, оцінювати наслідки рішень. Ефективною є також гейміфікація – використання ігрових механік у неігровому освітньому середовищі (нарахування балів, рейтингів, бейджів). Це стимулює здобувачів до систематичного навчання, підвищує мотивацію й формує відчуття прогресу (Андрєєв, 2022).

Сучасні цифрові ресурси надають широкі можливості для реалізації ігрових технологій. У підготовці фахівців автотранспортного профілю ефективними є інтерактивні тренажери та віртуальні лабораторії, зокрема освітня платформа Electude, яка дозволяє створювати симуляції технічних процесів, діагностичних процедур і ремонтних операцій. Такий формат забезпечує глибоке занурення у професійний контекст, дає змогу відпрацьовувати практичні дії без ризику пошкодження обладнання та розвиває самостійність у прийнятті технічних рішень (Шевченко, 2019).

Використання ігрових технологій передбачає дотримання певних педагогічних умов: системність і цілеспрямованість, інтеграцію гри в освітню програму, поступове ускладнення завдань, створення ситуацій успіху та педагогічну рефлексію. Важливою є позиція викладача-фасилітатора, який підтримує активність студентів, коригує процес гри, допомагає осмислити здобутий досвід і перевести його у практичні вміння.

Дослідження свідчать, що ігрові технології підвищують мотивацію до навчання в середньому на 30–40 %, сприяють глибшому розумінню матеріалу, розвитку професійної рефлексії, здатності працювати в команді та творчо розв'язувати проблеми (Андрєєв, 2022). Ігрова діяльність також допомагає студентам усвідомити власну роль у навчальному процесі, підвищує самооцінку й формує почуття професійної гідності.

Таким чином, ігрові технології виступають не лише засобом активізації освітнього процесу, а й інструментом формування професійної ідентичності майбутніх фахівців автотранспортного профілю. Їх використання забезпечує єдність когнітивного, емоційного та діяльнісного компонентів навчання, відповідає принципам гуманізації та компетентнісного підходу, а також сприяє підготовці конкурентоспроможного спеціаліста для сучасного ринку праці.

Література

1. Андрєєв А. О. (2022). Гейміфікація як інноваційна технологія підготовки здобувачів освіти технічного профілю. *Професійна педагогіка*, 2(45), 38–44. [https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.45.38-44]
2. Войтович І. М. (2021). Ігрові технології як засіб активізації навчальної діяльності студентів закладів фахової передвищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 3(24), 112–118.
3. Колесник О. В. (2020). Сучасні тенденції використання ігрових технологій у професійній освіті. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(96), 45–51.
4. Шевченко Н. В. (2019). Гейміфікація освітнього процесу як чинник підвищення мотивації студентів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки, 1*, 153–158.

КИРИЛЮК ДМИТРО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ: ЕЛЕКТРОТРАНСПОРТ, АВТОМАТИЗАЦІЯ, ЕКОСТАНДАРТИ

Розвиток електромобільного транспорту, інтелектуальних систем керування та автоматизації технологічних процесів є ключовими чинниками, що визначають сучасну стратегію оновлення професійної освіти. Зміна технологічної парадигми у транспортній галузі, перехід від двигунів внутрішнього згоряння до електродвигунів і гібридних силових установок вимагає нової якості підготовки педагогічних кадрів, які здатні навчати цих технологій майбутніх фахівців. Сучасний педагог професійного навчання має бути обізнаний не лише з педагогікою та методикою, а й з електротехнікою, електронікою, цифровими системами та принципами енергоефективності.

Одним із головних напрямів професійної підготовки педагогів технічного профілю є формування компетентностей у сфері електричних систем транспортних засобів. Педагоги повинні володіти знаннями про будову та принцип дії тягових електродвигунів, інверторів, систем керування електротягою, літій-іонних акумуляторів та засобів їхньої діагностики. Особливої уваги потребує розуміння схем рекуперації енергії, роботи DC/DC-перетворювачів, контролерів живлення, зарядних станцій змінного й постійного струму, а також стандартів швидкісного заряджання (CHAdeMO, CCS, Type 2). Такі знання дають змогу педагогам навчати студентів основам експлуатації, технічного обслуговування та безпечної роботи з високовольтними системами електротранспорту.

Не менш важливим є формування у педагогів навичок енергетичної діагностики й моніторингу електротехнічних систем. Це передбачає вміння користуватися сучасними вимірювальними приладами, мультиметрами, токовими кліщами, системами збору даних та програмами моделювання електричних кіл. У процесі підготовки педагогів професійного навчання необхідно створювати умови для роботи з навчальними макетами, симуляторами, лабораторними стендами та цифровими тренажерами, що відтворюють реальні технологічні процеси. Використання таких засобів дозволяє майбутнім викладачам оволодіти практичними прийомами навчання, формувати у здобувачів професійної освіти інженерне мислення, навички технічного аналізу й безпечної роботи з електричними компонентами автомобіля.

Особливої уваги заслуговує методична підготовка педагогів до викладання дисциплін електротехнічного профілю. Вона має ґрунтуватися на поєднанні традиційних і цифрових технологій навчання. Ефективним є використання електронних навчальних платформ, таких як Electude, Moodle, Tinkercad, Multisim, що дозволяють створювати інтерактивні електричні схеми, аналізувати параметри струму, напруги й потужності в режимі реального часу. У межах STEM-підходу доцільно інтегрувати в навчальний процес міждисциплінарні завдання, наприклад, проєктування моделі системи заряджання електромобіля або симуляцію роботи рекуперaційного гальмування з подальшим аналізом енергоефективності.

Підготовка педагогів професійного навчання до роботи з електротранспортом має також включати вивчення питань електробезпеки. Знання правил роботи з високовольтними системами (до 1000 В), засобів індивідуального захисту, алгоритмів дій у разі ураження струмом є необхідними складовими навчального процесу. Педагоги повинні вміти донести ці знання до студентів через моделювання небезпечних ситуацій, демонстраційні експерименти, розбір виробничих інцидентів. Формування культури безпечної роботи з електроустановками є одним із ключових аспектів підготовки фахівців для сучасних транспортних підприємств.

Крім технічних знань, майбутні педагоги повинні розуміти роль екологічних стандартів у функціонуванні автомобільного транспорту. Зокрема, стандарти Euro-6, Euro-7, директиви ЄС щодо зниження викидів CO_2 і впровадження концепції Zero Emission Vehicle (ZEV) визначають нову структуру навчаль-

них програм. Педагоги мають формувати у здобувачів освіти усвідомлення взаємозв'язку між технічним прогресом, енергозбереженням і екологічною безпекою. Навчання принципам раціонального використання енергії, повторного застосування акумуляторних батарей, переробки компонентів і зменшення карбонового сліду транспорту є частиною екологічного виховання майбутніх фахівців.

Важливим чинником оновлення педагогічної підготовки є впровадження компетентнісного підходу, орієнтованого на формування практичних умінь. Освітній процес має включати проєктну діяльність, кейс-аналіз, гейміфіковані завдання, проблемно-пошукові ситуації, що імітують реальні виробничі процеси. Педагоги повинні бути готовими до міждисциплінарної співпраці, використовувати хмарні сервіси для обміну технічними кресленнями, 3D-моделями, результатами експериментів.

Отже, підготовка педагогів професійного навчання до роботи з майбутніми технологіями передбачає системну інтеграцію електротехнічних знань, методичних інновацій і екологічно орієнтованих підходів. Сучасний педагог має поєднувати компетентність інженера, творчість методиста і відповідальність громадянина. Саме такі фахівці забезпечують якісну підготовку нового покоління працівників транспортної галузі, здатних працювати в умовах електрифікації, автоматизації та сталого розвитку.

Література

1. Андрєєв А. О. (2022). Інноваційні підходи до підготовки фахівців технічного профілю в умовах цифровізації освіти. *Професійна педагогіка*, 2(45), 38–44.

2. Войтович І. М. (2020). Формування готовності педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності. *Науковий вісник УМО*, 3(27), 132–139.

3. Мірошниченко В. І. (2021). Екологізація змісту професійної освіти: європейський досвід та українські реалії. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 3(82), 91–96.

КОБЕРНИК ОЛЕКСАНДР
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м. Умань)

ФОРМУВАННЯ СВОБОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У будь-яку історичну епоху система освіти завжди транслює низку ключових цивілізаційних функцій, які є засадничими основами розвитку та становлення особистості в різноманітних вимірах: духовному, моральному, професійному, культурному. Характерною рисою освіти XXI ст. є її динамізм, коли відбувається активна модернізація змісту, методів і засобів навчання. В основу реформування вітчизняної освіти покладено гуманістичну, особистісно-орієнтовану, компетентнісну та рефлексивну парадигми, які проголошують утвердження головних цінностей: здобувач освіти як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до його розвитку, соціального захисту, збереження індивідуальності.

Кардинальні зміни, що відбуваються в освіті, висунули високі вимоги до особистісних та професійних якостей майбутніх педагогів, які мають усвідомити, що здобувачі середньої освіти – це не пасивні споживачі інформації, а активні учасники освітнього процесу, а вчитель більше не є джерелом істини, а радше фасилітатором, який допомагає учням самостійно досліджувати, аналізувати та робити власні висновки, здатний до академічної свободи.

Сучасний педагогічний працівник має своєчасно реагувати на виклики часу, глибоко розуміти закономірності становлення та розвитку особистості дитини, враховувати її уподобання та цінності, бути здатним до діалогу та визнавати дитину як рівноправного суб'єкта освітнього процесу. У цьому ракурсі важливе місце займає професійна свобода вчителя та здатність школяра до свідомого та відповідального вибору власної стратегії навчання.

Тому однією з провідних ідей формули Нової української школи є не тільки новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві та нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя, а й умотивований учитель, який має свободу творчості та готовий до формування в здобувачів освіти культури свободи і самодисципліни в освітньому процесі.

Для педагога, вчителя, на думку А. Богуш, важлива така філософська теза: свободна дія, свободна поведінка, як будь-який продукт творчості, може стати взірцем для наслідування іншим – дітям, учням, у яких ще не вихована свобода поведінки. Свободна людина, якою повинен бути кожний педагог, має свою усталену лінію поведінки, якої вона дотримується впродовж усього свого життя. З таким педагогом легко спілкуватись і дітям, і батькам. У нього свобода – професійний обов'язок, професійна дисциплінованість, громадянськість. У зв'язку з цим завдання кожного вчителя, по-перше, виховати самого себе

свободною людиною, по-друге, виховувати у своїх учнів свободу поведінки і водночас відповідальність за всі свої дії, слова, вчинки [1].

Бути свободним – це, перш за все. розуміти свободу, а потім діяти у відповідності до власних бажань, інтересів, цілей на основі знання про об'єктивну дійсність. Свобода – це не тільки можливість вибору варіантів дій, а й прояв творчості та сукупність відповідних умов (як зовнішніх, так і внутрішніх), які сприяють гармонійному розгортанню і вияву різнобічних можливостей особистості.

Свобода як особистісна цінність розуміється як усвідомлення потреби в самореалізації, як здатність людини до здійснення свободи вибору і прийняття відповідального рішення, мислити, діяти, робити вчинки, спираючись на власні міркування, інтереси і цілі.

У психолого-педагогічній науці питання, пов'язані зі свободою вибору, представлені в таких аспектах: професійний вибір (розроблена струнка теорія професійного самовизначення особистості), особистісний вибір (питання особистісного вибору в ситуаціях соціального самовизначення в контексті проблем індивідуалізації та диференціації процесу навчання), морально-духовний вибір (аспекти особистісного самовизначення як морального вибору)[2, с.130].

Професійна свобода вчителя – це право на академічну свободу, яке гарантує можливість вільно обирати методи, форми та засоби навчання, розробляти власні навчальні програми та проєкти, а також проявляти педагогічну ініціативу, можливість висловлювати власні думки та погляди щодо освітнього процесу. Це право включає свободу від втручання у педагогічну діяльність для демократичного освітнього процесу та забезпечення професійної автономії.

Ключовими аспектами професійної свободи педагога є:

– свобода викладання: право вільно обирати модельні навчальні програми, підручники, методики, засоби і форми проведення занять;

– педагогічна ініціатива: можливість розробляти та впроваджувати власні авторські навчальні програми, проєкти, освітні методики та технології;

– свобода від втручання: захист від необґрунтованого втручання з боку адміністрації чи інших сторонніх осіб;

– вільний вибір: місця і форм підвищення кваліфікації, закладів освіти для продовження навчання;

– відповідальність: використання академічної свободи пов'язане з відповідальністю за результати освітнього процесу, що вимагає знань та орієнтації на потреби учнів

Професійну свободу може проявляти, перш за все, умотивований педагог, який одержує гідну зарплату, з ентузіазмом підходить до своєї роботи, постійно шукає нові методики, і в результаті створює сприятливу атмосферу для навчання, де учні відчувають себе свободними, зацікавленими, бажають пізнавати нове та відповідально ставляться за свої дії і результати навчання. Це, в свою чергу, підвищує його самооцінку, стимулює до подальшої творчої діяльності та самовираження.

Майбутньому педагогу повинні бути надані можливості (умови) для вільного і творчого прояву себе як особистості і самоцінності, стимулювання її ініціативи, надання педагогічно доцільної свободи вибору (можливість вибору змісту освіти, програми навчання, індивідуальних форм і методів засвоєння інформації, видів і форм звітності, індивідуальної освітньої траєкторії, власного життєвого шляху).

Вирішити проблему формування вільного, незаангажованого майбутнього вчителя, який сам проявляє професійну свободу і формує в своїх вихованців культуру свободи і самодисципліни можна різними шляхами:

– створення сприятливого освітнього середовища, де майбутній педагог зможе вільно вибирати, творчо діяти та самовиражатися;

– розробляти для окремих студентів індивідуальні освітні траєкторії;

– надавати можливість самостійно і вільно вибирати майбутніми вчителями освітніх компонентів;

– пропонувати студентам завдання, які вимагають нестандартних рішень, розвивають свободу та фантазію;

– залучати студентів до розробки та реалізації навчальних проєктів, пов'язаних із формуванням в них та в учнів культури свободи і самодисципліни;

– організовувати майстер-класи з креативних методик навчання, тренінги з розвитку свободи професійної творчості;

– надавати можливість студентам проявляти свободу під час вибору змісту, видів роботи, способів її виконання тощо;

– вивчення перспективного педагогічного досвіду творчо працюючих учителів, які набули досвіду свободи професійної діяльності.

Вивчення варіативних курсів – є одним із найефективніших інструментів для розвитку свободи та творчого потенціалу майбутніх педагогів, оскільки можливість вибору студентами курсів за інтересами дає їм змогу визначати ті напрямки, які найбільше відповідають їхнім інтересам та професійним амбіціям,

що, в свою чергу, стимулює їх до більш глибокого занурення в матеріал та активної творчої діяльності. Варіативність курсів дає можливість забезпечити індивідуалізацію навчання майбутніх педагогів, створити ситуацію вільного вибору, яка дає змогу студентам зрозуміти важливість усвідомленого вибору, забезпечити стимулювання діяльності студентів у ситуації вільного вибору, набуття досвіду реалізації свободи вибору, розвиток внутрішньої готовності і здатності діяти в ситуації вільного вибору, тобто власної свободи.

Наукова діяльність майбутніх педагогів може сприяти формуванню у них свободи професійної творчості, якщо:

– надавати студентам право і свободу у виборі наукових гуртків, проблемних груп чи клубів для дослідження певної теми, обміну ідеями, проведення досліджень і презентацій результатів;

– залучати студентів до участі у реальних наукових проєктах під керівництвом досвідчених науковців;

– підтримувати і розвивати творчі здібності студентів, їх прагнення до творчої самореалізації під час проведення наукових досліджень, участі в роботі різних конференцій тощо.

Література

1. Богуш А. М. (2013). Взаємозалежність свободи і відповідальності: погляд В.О.Сухомлинського. *Рідна школа*, 8(9), 12–15.

2. Коростіянець Т. П. (2019). Свобода вибору як педагогічне завдання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі*, 64, 129–134.

КОБИСЯ АЛЛА
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

СУЧАСНЕ ПРОГРАМНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у всі сфери професійної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема, особливої актуальності набуває формування в них умінь і навичок управління освітніми проєктами із використанням сучасного програмного забезпечення. Результати наукових досліджень доводять, що «управління проєктами в освіті вимагає не лише педагогічної майстерності, а й володіння інструментами планування, моніторингу, комунікації та аналітики, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу» [1, с. 16].

Застосування сучасного програмного забезпечення – таких систем, як Worksection, Trello, Asana, Microsoft Project, Google Workspace, Notion, Miro тощо – сприяє розвитку проєктного мислення, підвищує рівень цифрової компетентності та готує майбутніх педагогів до діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища. Результати наукових досліджень свідчать, що «використання систем керування проєктами та спільної роботи в освітньому процесі дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, розвивати навички командної роботи, аналітичного мислення й ефективної комунікації» [2, с. 98].

Як зазначають практики, «у сучасній освітній практиці програмне забезпечення для керування проєктами виступає ефективним інструментом організації, планування та реалізації навчально-методичної діяльності, а його використання дає змогу оптимізувати процес управління освітніми ініціативами, забезпечити прозорість роботи команд, підвищити рівень відповідальності учасників та якість досягнутих результатів [3, с.400]. Наведемо приклади та функціональні можливості найбільш розповсюджених програм для керува-ння проєктами.

Worksection – українська система управління проєктами та завданнями, яка поєднує простоту інтерфейсу з потужними інструментами планування, контролю та аналітики, що допомагає командам подолати хаос у проєктах та підвищити продуктивність за допомогою інтуїтивних інструментів: таймтрекера, таск-менеджера, діаграм Ганта, канбан-дошок. У контексті освітньої діяльності Worksection може ефективно використовуватися для організації навчальних, методичних і науково-дослідних проєктів, забезпечуючи чітку координацію дій між викладачами, студентами та адміністрацією закладу освіти.

Trello – одна з найпоширеніших платформ для організації командної роботи. Вона дозволяє створювати дошки, списки й картки, де зручно структурувати завдання, визначати терміни виконання, призначати відповідальних осіб і відстежувати прогрес. Використання Trello у підготовці майбутніх педагогів сприяє розвитку навичок планування, розподілу ролей та управління часом.

Asana надає розширені можливості для комплексного управління проєктами. Завдяки системі завдань, календарів, таймлайну та звітів, здобувачі освіти мають змогу навчатися координувати спільну

діяльність, здійснювати моніторинг виконання планів, аналізувати ефективність прийнятих рішень. Це формує стратегічне бачення й уміння керувати освітнім процесом у цілому.

Microsoft Project використовується для створення детальних планів проєктів із визначенням етапів, ресурсів і бюджету. Для майбутніх педагогів це – можливість засвоїти принципи системного підходу до управління освітніми процесами, оцінювати ризики, встановлювати пріоритети та контролювати виконання завдань у визначені терміни.

Інтегроване середовище Google Workspace (Google Документи, Таблиці, Форми, Meet, Classroom) створює умови для ефективної співпраці та комунікації учасників освітніх проєктів. Вона забезпечує хмарне зберігання матеріалів, колективне редагування документів і проведення онлайн-нарад, що особливо важливо в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Інтерактивні платформи Miro та Notion відкривають додаткові можливості для візуалізації ідей, спільного планування та представлення результатів проєктної діяльності. Вони сприяють розвитку творчого потенціалу, креативного мислення та уміння презентувати освітні продукти у зручній і наочній формі.

Проаналізуємо можливості використання системи Worksection для керування освітніми проєктами на різних етапах роботи.

1. Планування та розподіл завдань. Система дозволяє створювати проєкти будь-якого масштабу, структурувати їх на етапи та підзавдання, призначати відповідальних осіб і визначати терміни виконання. Це особливо корисно для навчальних груп, що реалізують спільні освітні або дослідницькі ініціативи. Викладач може виступати керівником проєкту, а здобувачі освіти – виконавцями окремих завдань, що сприяє розвитку управлінських та організаційних умінь.

2. Контроль виконання та комунікація. Worksection забезпечує прозорість у виконанні завдань завдяки системі статусів, нагадувань і коментарів. Учасники можуть обмінюватися повідомленнями, прикріплювати документи, зображення чи посилання, що робить спілкування ефективним і цілеспрямованим. Це сприяє формуванню навичок командної взаємодії, відповідальності та самоорганізації.

3. Календарне планування та тайм-менеджмент. Інтегрований календар і діаграма Ганта дозволяють візуалізувати етапи реалізації освітнього проєкту, контролювати строки, виявляти перевантаження або затримки. Для здобувачів освіти – це практичний інструмент формування навичок раціонального використання часу, пріоритизації завдань і планування діяльності.

4. Аналітика та оцінювання результатів. Worksection надає звіти про виконані завдання, активність користувачів і тривалість робіт. У педагогічній підготовці це може використовуватись для оцінювання ефективності командної роботи, індивідуального внеску здобувачів освіти у реалізацію проєкту, а також для формування рефлексії щодо організації власної діяльності.

5. Інтеграція з іншими сервісами. Система підтримує інтеграцію з Google Drive, Telegram, Slack та іншими платформами, що дає змогу поєднувати робочі процеси, документообіг і комунікацію в єдиному цифровому середовищі. Це підвищує ефективність управління освітніми проєктами, зменшує ризик втрати даних і дублювання інформації.

У межах підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до керування освітніми проєктами розглянемо приклад використання Worksection під час реалізації навчального проєкту «Розроблення цифрового освітнього ресурсу для підтримки змішаного навчання».

Під керівництвом викладача здобувачі освіти об’єднуються в команди, кожна з яких виконує окрему частину проєкту: розроблення навчального контенту, створення відеоматеріалів, оформлення вебплатформи, підготовка інструкцій для користувачів тощо. За допомогою Worksection викладач створює проєкт, визначає основні етапи роботи (аналіз потреб, планування, створення контенту, тестування, презентація результатів) та розподіляє завдання між учасниками.

Кожен здобувач освіти отримує власні підзавдання із зазначенням термінів виконання. У ході роботи учасники залишають коментарі, обговорюють поточні питання у вбудованому чаті, прикріплюють файли з результатами виконання. Завдяки календарю та діаграмі Ганта команда бачить загальний прогрес і може вчасно коригувати діяльність.

Наприкінці роботи викладач аналізує звіти системи Worksection – час, витрачений на виконання завдань, рівень активності, кількість завершених етапів. На основі цих даних здійснюється оцінювання якості організації проєкту, ефективності командної взаємодії та індивідуального внеску кожного учасника.

Такий підхід сприяє не лише освоєнню студентами сучасних цифрових інструментів управління, а й формуванню ключових професійних умінь: планування діяльності, координації команди, самоорганізації, критичного мислення й відповідальності за спільний результат.

Отже, дослідження можливостей і педагогічних умов використання сучасного програмного забезпечення у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до керування освітніми проєктами є важливим напрямом модернізації професійної освіти, спрямованим на формування конкурентоспроможного фахівця нового покоління.

Використання сучасного програмного забезпечення у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання сприяє не лише оволодінню технічними навичками, а й формуванню цілісної

системи професійних компетентностей – управлінських, комунікативних, інформаційно-аналітичних і проєктних. Це забезпечує готовність майбутніх фахівців ефективно діяти в умовах цифрової трансформації освіти, впроваджувати інноваційні підходи до організації освітнього процесу та реалізації освітніх проєктів. Використання Worksection у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання створює сприятливі умови для формування проєктно-управлінської компетентності. Здобувачі освіти навчаються планувати роботу команди, відстежувати результати, аналізувати ефективність виконання завдань і приймати виважені управлінські рішення. Таким чином, Worksection виступає не лише технічним інструментом, а й педагогічним засобом, який сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до керування освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації освіти.

Література

1. Алейнікова О. В. (2015) Управління проєктами: вітчизняний і зарубіжний досвід: монографія. Запоріжжя: РВВ ЗДІА.

2. Мостенська Т. Л. (2018) Управління проєктами. Київ : Видавничий дім Кондор.

3. Черненко О. В. (2024). Педагогічні умови управління освітніми проєктами майбутніх викладачів математичного профілю. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, (214), 397–405. https://surl.li/iksmmc.

КОБИСЯ ВОЛОДИМИР
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE TASKSBOARD У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ УПРАВЛІННЮ ПРОЄКТАМИ І ЗАДАЧАМИ

Сучасна система професійної освіти перебуває в умовах цифрової трансформації, що вимагає оновлення підходів до підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Важливою складовою їхньої професійної компетентності стає вміння ефективно керувати освітніми проєктами та завданнями, використовуючи сучасні цифрові інструменти.

За визначенням О. Кулінінч, «управління проектами – це процес керування командою, ресурсами проекту за допомогою спеціальних методів та прийомів для успішного досягнення поставленої мети» [1, с. 204]. Науковиця, зазначає, що «для галузі освіти актуальним є те, що для ефективного управління проектами добре структурованою має бути саме система. Суть структуризації в тому, що проект і система його управління розбивається на:

– фази життєвого циклу освітнього проекту, завдання, поодинокі робочі процеси, етапи роботи;

– розподіл повноважень у загальному, окремі певні роботи учасників освітнього процесу, що пов'язані іж собою у структуру робіт за проектом;

– організаційну структуру працівників за проектом, подання розпоряджень, створення персоналізованих завдань;

– створення матриці розподілу відповідальності й обов'язків працівників при виконанні робіт за проектом, яка міститиме його структуру;

– підсистеми за областями управління проектом, а саме за рівнем владно-організаційного контролю, що функціонують практично протягом усіх фаз управління проектом;

– функції загально-системні, що реалізуються в структурі усіх підсистем протягом терміну існування усіх фаз реалізації проекту» [1, с. 209].

Одним із доступних і функціональних сервісів, який може бути використаний в освітньому процесі, є Google TasksBoard – онлайн-інструмент для планування, організації та контролю виконання завдань у хмарному середовищі.

Майбутній педагог професійного навчання має не лише володіти предметними знаннями, а й бути здатним організовувати освітній процес у форматі проєктної діяльності. Це, як стверджують науковці, «потребує сформованих умінь планування, координації, розподілу ресурсів і моніторингу результатів» [1, с. 22].

Використання цифрових сервісів для керування завданнями, зокрема Google TasksBoard, дозволяє реалізовувати ці процеси в інтерактивному, зручному та наочному форматі.

Google TasksBoard – це безкоштовний вебінструмент, який працює на основі Google Tasks, розширюючи його функціональність і надаючи зручну візуальну форму у вигляді дошки із завданнями (аналогічно до Trello). Інтерфейс побудований за принципом канбан-дошки, що дозволяє створювати (списки завдань), додавати картки із підзавданнями, визначати пріоритети та відстежувати прогрес.

О. Зимовець визначає такі основні можливості використання сервісу в освітніх проєктах:

1. Планування роботи над проєктом. Студенти можуть розподіляти етапи реалізації проєкту, створювати індивідуальні або групові завдання, визначати дедлайни та пріоритети.

2. Спільна робота. Google TasksBoard підтримує спільний доступ, що дозволяє команді працювати над однією дошкою, коментувати завдання, вносити зміни в режимі реального часу.

3. Інтеграція з іншими сервісами Google. Зв'язок із Google Workspace (Docs, Drive, Calendar, Gmail) забезпечує зручну взаємодію між усіма компонентами освітнього процесу – від обміну документами до синхронізації завдань із календарем.

4. Візуалізація процесу. Кольорове кодування, сортування завдань за пріоритетами й перегляд статусу виконання підвищують наочність і сприяють кращому розумінню структури проєкту.

5. Формування навичок самоменеджменту. Використання TasksBoard допомагає студентам вчитися керувати власним часом, дотримуватись термінів і контролювати особисту продуктивність [2, с. 42].

У фаховій підготовці майбутніх педагогів професійного навчання Google TasksBoard може бути інтегрований у виконання освітніх проєктів, підготовку до педагогічної практики або організацію навчально-дослідної роботи. Наприклад, під час реалізації навчального проєкту «Створення цифрового навчального ресурсу з професійної підготовки» здобувачі освіти створюють спільну дошку у TasksBoard, де розподіляють завдання: аналіз потреб, розроблення структури ресурсу, підготовка навчальних матеріалів, перевірка якості, презентація результатів. Викладач може контролювати виконання завдань, залишати коментарі та оцінювати активність кожного учасника.

Такий підхід не лише підвищує ефективність командної роботи, а й формує у здобувачів освіти важливі професійні компетентності:

- організаційно-управлінську – уміння координувати та контролювати діяльність команди;
- інформаційно-комунікаційну – володіння цифровими інструментами для спільної роботи;
- аналітичну – здатність оцінювати результати й ефективність виконання завдань;
- рефлексивну – уміння аналізувати власну діяльність і виявляти шляхи її вдосконалення.

Зазначимо переваги використання Google TasksBoard у професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. Порівняно з іншими системами управління проєктами, Google TasksBoard має низку переваг для освітнього середовища:

- безкоштовний доступ і простота використання;
- сумісність із уже знайомими студентам інструментами Google;
- зручна візуальна структура, що сприяє розвитку логічного та проєктного мислення;
- доступність із будь-якого пристрою та автоматична синхронізація даних.

Завдяки цим характеристикам TasksBoard може бути ефективним засобом формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до управління освітніми проєктами в умовах сучасної професійної освіти. Використання Google TasksBoard у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання сприяє інтеграції цифрових технологій в освітній процес, розвитку навичок планування, командної взаємодії та ефективного управління завданнями. Цей інструмент допомагає фахівцям усвідомити важливість проєктного підходу в освітній діяльності, формує готовність до роботи в цифровому середовищі та підвищує їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Література

1. Кулініч О. (2020). Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. Публічне урядування, 4 (24), 202–212.

2. Головатенко Т. Ю. (2022). Шляхи використання Google Jamboard при підготовці вчителів початкових класів до застосування сучасних технологій навчання іноземних мов. Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету", (13), 19–31.

3. Zymovets, O. (2016) Using Google Applications in the Process of Prospective Foreign Language Teachers' Professional Training. Modern Communicative Methods of Teaching English. Zhytomyr. 39–43.

КОБИСЯ ІГОР
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З ОРГАНІЗАЦІЇ ТА КЕРУВАННЯ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Сучасна система освіти орієнтується на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах цифрової трансформації суспільства. Одним із ключових напрямів такої підготовки є формування компетенцій з організації та керування проєктною діяльністю, що передбачає розвиток у здобувачів освіти навичок планування, координації, контролю та аналізу результатів діяльності.

Оскільки управління проєктами – це складне завдання, яке складається з багатьох складних заходів, інструменти управління проєктами часто виступають у ролі помічників керівникам проєктів. На ринку доступні різні інструменти управління проєктами. Вони можуть бути програмно автоматизовані або управлятися вручну. Оскільки жоден інструмент не відповідає всім потребам управління проєктами, керівнику проєкту потрібно вибрати інструмент управління проєктами, який найкраще відповідає проєкту та стилю управління. Ці інструменти не тільки знімають навантаження з голови керівника проєкту, а й допомагають стандартизувати роботу та розпорядок роботи всієї команди. Інструменти управління проєктами можна налаштувати відповідно до потреб команд різного розміру та з різними цілями.

У сучасному освітньому просторі ці процеси тісно пов'язані з упровадженням цифрових технологій, які забезпечують нові можливості для комунікації, співпраці та моніторингу результатів проєктів.

Використання цифрових інструментів у проєктній діяльності сприяє підвищенню її ефективності, надає змогу організувати спільну роботу в онлайн-середовищі, оптимізувати управлінські процеси, а також створює умови для розвитку цифрової та проєктної грамотності майбутніх фахівців. Саме тому, на думку науковців, «актуальним завданням сучасної педагогічної науки є визначення педагогічних умов, методів і засобів формування компетенцій з організації та керування проєктами із застосуванням цифрових технологій у процесі професійної підготовки здобувачів освіти» [1, с. 212].

Формування у майбутніх педагогів компетенцій з організації та керування проєктною діяльністю передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, а й розвиток практичних умінь, необхідних для планування, реалізації та оцінювання результатів проєктів у професійній сфері. У сучасних умовах ці компетенції нерозривно пов'язані з використанням цифрових технологій, які стають потужним інструментом підтримки управлінських і комунікаційних процесів.

До ключових компетенцій, які, на думку В. Баранова, «мають бути сформовані у майбутніх педагогів, належать:

– здатність до планування проєктної діяльності з використанням цифрових інструментів;
– уміння організовувати командну роботу в онлайн-середовищі;
– навички моніторингу виконання завдань і контролю за дотриманням термінів;
– уміння аналізувати результати проєктів і представляти їх у цифровому форматі;
– готовність до прийняття управлінських рішень на основі цифрових даних» [2, с. 322].

Підготовка майбутніх педагогів передбачає формування компетентності з управління проєктами, тому майбутній педагог має навчатися розробляти систему керування освітнім проєктом. Зважаючи на те, що управління проєктами має алгоритмічний характер і здійснюється у певній послідовності О. Бульвінська пропонує виділити «наступну послідовність етапів:

1) передпроєктний етап, що передбачає вивчення і аналіз існуючого стану об'єкту, що потребує змін;

2) власне сам проєкт, де визначаються основні ідеї, мета, терміни реалізації, критерії, механізми вивчення ефективності;

3) етап планування, який передбачає розробку плану роботи поетапно;

4) моніторинг якості проєкту, що має на увазі вивчення поточних результатів проєкту, математично-графічного оформлення, аналізу динаміки змін;

5) постпроєктний етап, який націлений на поширення набутого інноваційного досвіду та прогнозування» [3, с. 94].

Цифрові технології створюють широкі можливості для ефективної реалізації кожного етапу проєктного циклу – від ініціації до завершення. Сучасні програмні продукти, такі як Worksection, Trello, Asana, Google TasksBoard, Monday.com, Microsoft Planner, забезпечують інтеграцію завдань, календарів, спільних документів та інструментів комунікації, що сприяє підвищенню продуктивності команди. Зокрема, використання Google TasksBoard дозволяє студентам формувати навички структурування завдань, розподілу відповідальності, визначення пріоритетів та дотримання термінів виконання.

Програма Worksection забезпечує можливість комплексного управління освітнім проєктом: створення плану робіт, ведення календарного графіка, розподіл ресурсів, обмін файлами та коментарями. Це сприяє розвитку системного мислення, інформаційної культури та навичок взаємодії в команді.

У процесі підготовки майбутніх педагогів важливо використовувати проектно-орієнтовані методи навчання, що передбачають виконання навчальних проєктів із реальними чи змодельованими завданнями. Такі форми діяльності, як зазначає Н. Кулалаєва, активізують пізнавальну активність, стимулюють самостійність, формують уміння працювати в умовах невизначеності, застосовувати цифрові інструменти для організації спільної діяльності [4, с. 165].

Особливу увагу слід приділяти педагогічним умовам формування відповідних компетенцій:

– інтеграції цифрових технологій у зміст професійно орієнтованих дисциплін;
– створенню цифрового освітнього середовища для реалізації проєктів;
– забезпеченню педагогічного супроводу та наставництва під час проєктної діяльності;
– формуванню рефлексивних умінь через аналіз результатів та самооцінювання досягнень.

Отже, формування компетенцій з організації та керування проєктною діяльністю із використанням цифрових технологій є важливим чинником підготовки сучасного фахівця, здатного ефективно реалізовувати освітні, наукові та професійні проєкти. Цей процес має здійснюватися на основі поєднання традиційних педагогічних підходів із інноваційними цифровими рішеннями, що забезпечує підвищення якості освіти та готовності випускників до професійної діяльності в цифровому суспільстві.

Література

1. Шинкарук Л. В., Биховченко В. П., Власенко Т. О., Власенко Ю. Г. (2021) Організація проєктної діяльності : навч. посіб. Київ: НУБіП України. 341с.

2. Баранов В. В. (2019). Еволюція та сучасне використання проектного методу навчання при підготовці менеджерів. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки : збірник наукових праць, 5*, 319–324.

3. Бульвінська О. (2019). Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід. Освітологічний дискурс, 1–2, 83–103.

4. Кулалаєва Н. В. (2019). Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах: монографія, 208.

КОВАЛЬЧУК ГАЛИНА
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини, м. Умань

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЙ

Важливим завданням формування дизайнерської культури в учнів є розвиток їх аналітичних здібностей. Причому ці здібності належать до галузі виховання (розвиток аналітико-синтетичного погляду на предмет) і тісно пов'язані з галуззю моторики (спеціальні графічні навички). Спільна робота зорового аналізатора і тактильного (при виконанні ескізу, макетуванні) сприяє розвиткові почуття цілого, почуття форми, пропорції, а так само забезпечує розвиток абстрактного мислення, що відіграє значну роль у всьому житті людини й у процесі засвоєння нею нових знань, у будь-якій творчій діяльності.

Технологічна освіта спрямована на головний ресурс інноваційного економічного розвитку України – людський капітал. Технологічна підготовка передбачає створення умов для індивідуальної самореалізації, самоідентичності, свідомого й адекватного професійного самовизначення, формування проектно-технологічної компетентності кожного учня, що характеризує його готовність, здатність до засвоєння і творення виробничої культури рідного народу в ефективній взаємодії з іншими, відповідальності за продуктивність та наслідки власної діяльності.

Н. Дубова та В. Харитонова стверджують, що підготовка учнів на заняттях з технологій відбуватиметься значно ефективніше, якщо в процес навчання ввести елементи творчості та використовувати дизайнерський підхід до виконання об'єктів праці [3]. Формування ряду компететностей із основ дизайну є необхідною умовою розвитку творчого потенціалу особистості, оскільки дизайн-діяльність поєднує в єдине ціле доцільність, естетичний і технічний початки трудової діяльності. Цим пояснюється принципово важлива роль дизайну в технологічній освіті.

Зв'язок дизайну з трудовим навчанням учнів не викликає сумніву не тільки в силу спільності цілого ряду цілей і дизайн-завдань, але і схожістю кінцевого результату. У трудовому навчанні це – продукт праці, у вивчені дизайну – проект виробу. Вивчення елементів технічної естетики, ергономіки, художнього конструювання істотно збагачує і зміст технологій, сприяє розвиткові естетичного ставлення до праці, творчого його змісту.

Реалізація такого принципу трудової підготовки, як поєднання навчання з продуктивною працею, дозволяє, по-перше, включати у зміст навчання форми і методи естетичної творчості (художніх і технічних), по-друге, поставити учнів перед необхідністю їхнього естетичного розвитку (естетика робочого місця, естетика праці тощо), по третє, використання як бази технологічної культури особистості школяра.

Так, доречним є підхід К. Вітчинкіної щодо неперервності дизайн-підготовки підростаючого покоління, яка обґрунтовує пропедевтичний рівень, що складається з чотирьох етапів.

Етап 1. Вибір дидактично доцільних загальнотехнічних базових понять і термінів із основ дизайну учителем основ дизайну сприяє: засвоєнню їх під час аудіального супроводу художньо-проєктної діяльності учнями, розвитку мовлення учнів в процесі використання ними засвоєного на заняттях понятійно-термінологічного апарату [1].

Етап 2. Слід здійснювати диференційоване тлумачення професійної інженерної термінології до навчальної діяльності.

Етап 3. Поглиблене вивчення учнями світу професій на пропедевтичному рівні. Це іще не вибір професії, не профорієнтація, а тільки пропедевтична профінформація для ознайомлення із класифікаціями професій для формування тезауруса з основ дизайну.

Етап 4 включає в себе виконання дизайн-завдань та різних тематичних вправ, художнього проєктування, творчих проєктів.

Отже, як бачимо для ефективного формування дизайнерської культури в учнів на заняттях з технологій доцільним є вивчення відповідного тезаурусу з основ дизайну, що у майбутньому дозволить учням орієнтуватися в різних видах навчально-пізнавальної діяльності. Виявити рівень сформованості дизайнерської культури учнів можна насамперед, спираючись на критеріальну базу.

Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь. Розробка і практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. «Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [2, с. 25].

Виділяємо такі критерії для оцінки її сформованості: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-технологічний, рефлексивний. Кожний критерій виражає вищий рівень розвитку явища та є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами. За його допомогою можна встановити ступінь відповідності наявного рівня сформованості дизайнерської культури [4, с. 93]. За допомогою мотиваційно-ціннісного критерію можна оцінити сформованість мотивів вивчення дизайну, мотиви дизайнерської діяльності та сформовані при цьому цінності поведінки. Когнітивно-технологічний критерій дозволяє оцінити сформованість дизайнерських знань. Рефлексивний критерій розкриває вміння оцінювати і аналізувати власну діяльність, дає можливість коригувати власні недоліки; прагнення до дизайн-розвитку; здатність до саморегуляції, самовдосконалення, саморозвитку.

Таким чином, дизайнерська культура є складним динамічним утворенням, формування якої розпочинається у процесі технологічної підготови і триває впродовж усієї дизайнерської діяльності.

Література

1. Вітчинкіна К. О. (2009). Обґрунтування дизайну як творчої проектно-художньої діяльності. *Вісник ХДАДМ*, (8), 23–27.

2. Ганоцька О. В. (2010). Сучасні уяви про розвиток креативності в процесі навчання. *Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи* 222–224.

3. Дубова Н. В, Харитонова, В. В. (2016). Дизайнерська діяльність як засіб розвитку творчого потенціалу учнів на уроках технології. *Освіта та педагогічна наука*, (2), 59–65.

4. Проект концепції Stem-освіти в Україні https://surli.cc/wrbimy .

КОРОБАНЬ ОКСАНА
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м. Умань)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У сучасному світі, коли технології розвиваються з неймовірною швидкістю, підготовка педагогів комп'ютерних технологій стає одним із ключових аспектів для забезпечення ефективної освіти. Цифрові трансформації, інновації в методах навчання, нові вимоги до компетентності викладачів – все це створює як нові можливості, так і нові виклики для педагогічної освіти. В умовах швидких змін особливу увагу потрібно приділяти не лише вдосконаленню технічних знань, але й розумінню соціокультурних, економічних і психологічних аспектів, які впливають на процес навчання.

Комп'ютерні технології стали невід'ємною частиною нашого життя і освіти. Від інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) залежить ефективність навчання в будь-якій галузі. Педагоги комп'ютерних дисциплін повинні володіти не лише глибокими знаннями в області ІТ, але й здатністю впроваджувати новітні інструменти для навчання учнів. Тому підготовка педагогів в галузі комп'ютерних технологій має стати багатоетапним процесом, що включає не тільки освоєння технологій, але й здатність адаптувати їх до умов сучасної освіти.

Одним із найбільших викликів сьогодення є глобальна цифрова трансформація, яка охоплює всі сфери суспільства, в тому числі й освіту. Перехід на онлайн-формати, розвиток дистанційного та змішаного навчання, інновації у використанні цифрових платформ – це лише частина нових реалій, з якими зіштовхуються як педагоги, так і студенти.

Для педагогів комп'ютерних технологій цифрова трансформація не просто означає використання нових програмних засобів або оновлення обладнання. Вона передбачає переосмислення ролі викладача в навчальному процесі. Викладач комп'ютерних дисциплін повинен не тільки навчитись працювати з новими технологіями, але й стати провідником у світі цифрових можливостей для своїх учнів.

Умови цифрових трансформацій вимагають від педагогів високої гнучкості та здатності до швидкої адаптації. Підготовка педагогів має охоплювати широкий спектр компетентностей, серед яких:

– *Технічні компетентності.* Це базові знання в галузі комп'ютерних наук, таких як програмування, бази даних, кібербезпека, розробка програмного забезпечення. Однак лише технічних навичок недостатньо для ефективного навчання у цифровому середовищі.

– *Методичні компетентності.* Викладачі повинні вміти інтегрувати нові технології у навчальний процес. Вони повинні бути здатними проектувати заняття, які враховують індивідуальні особливості учнів, використовувати інтерактивні ресурси, розвивати критичне мислення через технології.

– *Педагогічні компетентності.* Вміння мотивувати студентів до вивчення складних технічних дисциплін є не менш важливим. Педагоги мають стимулювати творчість, аналітичне мислення і забезпечувати особистісний підхід до кожного учня.

– *Інформаційно-методичні компетентності*. Вміння працювати з великими обсягами даних, аналізувати освітні платформи, вибирати відповідні ресурси та програмне забезпечення для навчання – є необхідною складовою для кожного викладача комп'ютерних дисциплін.

Цифрові технології змінюють не лише саму освіту, але й взаємодію між викладачами та учнями. З'являються нові виклики в плані психологічної готовності педагогів до використання цифрових інструментів. Часто виникають бар'єри, пов'язані зі страхом перед технологіями або недостатньою впевненістю у власних силах.

Педагоги повинні вміти створювати безпечне та комфортне цифрове середовище, яке дозволить учням без страху працювати з новими технологіями, знижуючи їх стрес чи тривогу від використання складних інструментів.

Не можна забувати про соціально-економічні чинники, які серйозно впливають на підготовку педагогів комп'ютерних технологій в умовах війни в Україні. Військовий конфлікт значно поглибив нерівність у доступі до сучасних технологій та освітніх ресурсів, що створює великі труднощі для педагогів, особливо в регіонах, які постраждали від бойових дій. Руйнування інфраструктури, обмеження доступу до інтернету та дефіцит технічного обладнання стають перешкодою для якісної підготовки педагогів, які повинні навчати студентів в умовах нестабільності. Важливо розробляти програми підтримки, які зможуть забезпечити рівний доступ до навчальних матеріалів, технічних ресурсів та можливостей для розвитку педагогічних навичок, зокрема для тих, хто перебуває в постраждалих районах або в умовах тимчасової окупації. Такі ініціативи допоможуть забезпечити хоча б мінімальний рівень освітніх послуг і підтримати педагогів у їхній професійній діяльності в умовах війни.

Підготовка педагогів комп'ютерних технологій повинна бути постійним процесом. Курс навчання, який є актуальним сьогодні, може стати застарілим вже через кілька років. Тому важливо розвивати системи безперервного професійного розвитку, впроваджувати курси підвищення кваліфікації, використовувати міжнародний досвід для вдосконалення освітніх стандартів. Особливо важливим є розвиток критичного мислення в педагогів, які мають формувати не лише технічні навички у студентів, але й здатність приймати рішення, аналізувати інформацію та розуміти етичні аспекти використання цифрових технологій.

Отже, підготовка педагогів комп'ютерних технологій в умовах цифрових трансформацій і сучасних викликів – це не просто освоєння нових інструментів. Це процес формування сучасного, висококваліфікованого фахівця, який має здатність адаптуватися до змінюваного середовища та застосовувати новітні технології для досягнення навчальних цілей. Оскільки майбутнє освіти безпосередньо залежить від розвитку ІТ-сфери, роль педагогів в цьому процесі є надзвичайно важливою. Тому їхня підготовка повинна бути на передовій розвитку не лише науки, але й суспільства в цілому.

Література

1. Антонова О., Фамілярська Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. – 2019. С. 10–22. Режим доступу: https://surl.li/fjqpvp

2. Дубасенюк О., Вознюк О. (2022). Сучасні тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів: досвід та перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, С. 20–30. Режим доступу: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-20-30

3. Яворська Ю. Л. (2024). Вплив сучасних викликів на мотивацію здобувачів вищої освіти в Україні. *Інформаційні технології і системи в документознавчій сфері.* С. 172–175. Режим доступу: https://surl.li/xwmjaf

КОРОТИЧ АНАТОЛІЙ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (м. Глухів, Сумська область)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

З метою перевірки ефективності розробленої моделі та методики підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності, а також оцінки результативності виокремлених й обґрунтованих педагогічних умов було організовано дослідно-експериментальну роботу.

Відповідно до наукових рекомендацій вчених (С. Важинського, В. Вихруща, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, Ю. Козловського, П. Лузана, І. Сопівник та ін.) дослідно-експериментальна робота з формування інноваційної компетентності педагога професійного навчання була співвіднесена з логікою педагогічного дослідження. Алгоритм її проведення охоплював наступну послідовність кроків:

– визначення провідної ідеї та гіпотези дослідження, що визначають його спрямованість;
– виокремлення мети та завдань експерименту, які окреслюють очікувані результати;
– визначення умов та термінів проведення;
– ідентифікація незалежних та залежних змінних, встановлення критеріїв та показників для оцінювання результатів;
– розроблення методики проведення експерименту, яка має містити перелік та процедуру застосування всіх дослідницьких методів;
– діагностика вихідного рівня формування інноваційної компетентності майбутнього педагога професійного навчання; проведення етапів педагогічного експерименту;
– оцінка та визначення ефективності виявленої в дослідженні сукупності педагогічних умов, що впливають на підготовку майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності;
– статистична обробка й аналіз (як кількісний, так і якісний) отриманих даних, а також їхня інтерпретація, узагальнення результатів дослідно-експериментальної роботи з подальшим поширенням здобутого інноваційного досвіду.

Проблема дослідження полягає у визначенні оптимального поєднання методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, змісту, методів, форм і технологій, необхідних для ефективного розвитку знань, умінь та навичок інноваційної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання. Метою є створення інтегрованої методичної системи, впровадження якої у практику закладів вищої педагогічної освіти забезпечить стійку позитивну динаміку формування інноваційної компетентності суб'єктів освітнього процесу.

Провідна ідея педагогічного експерименту полягає в емпіричному доведенні можливостей підвищення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання завдяки реалізації обґрунтованих педагогічних умов, розробленої моделі та відповідної методики підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності.

Метою експериментального дослідження є перевірка ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності.

Сформульована мета досягалася в ході вирішення наступних завдань:

– на основі аналізу теорії та емпіричного досвіду виявити ступінь розробленості проблеми підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності, з'ясувати сутність, визначити структуру їхньої інноваційної компетентності як результату означеного процесу;
– вивчити особливості, механізми, напрями формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в узвичаєній освітній практиці;
– розробити діагностичний апарат педагогічного дослідження: критерії, показники оцінювання рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання;
– з'ясувати змістово-процесуальні аспекти підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності і на цих засадах виявити й обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності;
– розробити модель підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності задля прогнозування результатів, унаочнення механізмів і етапів цілеспрямованого формування і вдосконалення знань, умінь, навичок інноваційної діяльності як педагогів, так і здобувачів освіти – майбутніх фахівців;
– розробити і апробувати методику, яка забезпечує ефективність виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності;
– експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності;

– провести діагностування компетентнісних досягнень респондентів і узагальнити результати дослідження;

– розробити методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності.

Розв'язання означених завдань сприяло результативній перевірці ефективності педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної діяльності.

КРАСИЛЬНИКОВА ГАННА
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)
КОЧАТОК НАТАЛІЯ
ДНЗ «Вище професійне училище №25 м. Хмельницького (м. Хмельницький)

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сталий розвиток економіки та суспільства залежить, у певній мірі, від якості професійної підготовки кваліфікованих робітників, її відповідності потребам та вимогам сучасного ринку праці. У Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта на період до 2027 року» серед проблем, які потребують розв'язання, зазначається «недосконаліть системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування молоді і дорослих» [1].

З метою реалізації концепції у 9 регіонах України створюються Центри професійної досконалості, в яких учні будуть не тільки опановувати робітничі професії, але й набувати навичок підприємництва, побудови кар'єри, матимуть обов'язковий профорієнтаційний супровід

Важливість розбудови системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування молоді в межах кожного навчального закладу професійної освіти підтверджує наявністю обов'язкової трудової функції педагог професійного навчання у відповідному Професійному стандарті [4]. Так, майбутній педагог має набути таких компетентностей: здатності консультувати здобувачів освіти з кар'єрного розвитку (К1) та здатності підтримувати зв'язки з підприємствами, організаціями щодо планування кар'єрного розвитку здобувачів освіти (К2).

Слід зазначити, що переважна більшість закладів професійної освіти сьогодні створили структурні підрозділи або центри кар'єри, які здійснюють свою діяльність відповідно до затверджених положень. Так, на базі Вищого професійного училища №25 (м. Хмельницький) з 2019 р. функціонує Центр кар'єрного консультування та розвитку професійної кар'єри. Основним завданням є надання підтримки здобувачам освіти у визначенні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, сприяння адаптації до вимог сучасного ринку праці та формування кар'єрних компетентностей: здатності самостійно приймати рішення, ставити професійні цілі, адаптуватися до змін у професійному середовищі та відповідати вимогам сучасного ринку праці [5]. Керівниками Центрів кар'єри, як правило, призначають фахівців із значним практичним досвідом співпраці з підприємствами-партнерами певного сектору економіки, а також педагогів, відповідальних за профорієнтаційну роботу в закладі, психологів тощо.

Для стратегічного вирішення проблеми щодо розбудови системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування в закладах професійної освіти під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання за освітньою програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю А5 «Професійна освіта. Транспорт» [2] в Хмельницькому національному університеті введені унікальна компетентність УК 03, що передбачає здійснення профорієнтації та професійне консультування здобувачів освіти, та відповідний результат навчання ПРН 31 «Консультування здобувачів освіти з побудови індивідуальної траєкторії кар'єрного розвитку».

Формування консультативної компетентності педагогів професійного навчання відбувається під час вивчення низки педагогічних дисциплін, у т.ч. «Методика професійного навчання», яка вивчається впродовж 6 та 7 навчальних семестрів [3]. Курсом передбачений лекційний матеріал, присвячений висвітленню цілей та функцій центрів професійної кар'єри в закладах професійної освіти, способи діагностування професійного розвитку здобувачів освіти та побудови їх індивідуальних кар'єрних траєкторій на основі акмеологічного підходу. Як правило, до проведення таких лекцій залучаються гостьові лектори-практики, які керуються центрами кар'єри в закладах професійної освіти. Більш детальне знайомство з майбутніх педагогів професійного навчання з підходами до взаємодії з представниками підприємств, організації певної галузі, організації з ними спільних заходів з метою актуалізації побудови кар'єри здобувачів освіти відбувається під час педагогічної практики в закладах професійної освіти.

Таким чином, підготовка педагогів професійного навчання до здійснення консультативної підтримки учнів є необхідною умовою ефективного функціонування закладу професійної освіти. Вона спрямована на формування конкурентоспроможного, соціально адаптованого та професійно успішного фахівця.

Література

1. Кабінет Міністрів України. (н.д.). Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року.
2. Хмельницький національний університет. (н.д.). Освітня програма «Професійна освіта. Транспорт (Обслуговування та ремонт автомобілів)» за спеціальністю А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. https://surl.lt/xrnsuu
3. Красильникова Г. В. (укл.). (2025). Робоча програма навчальної дисципліни «Методика професійного навчання» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності А5 «Професійна освіта (за спеціалізаціями). Хмельницький: Хмельницький національний університет.
4. Інститут професійної освіти НАПН України. (2022, 29 грудня). *Професійний стандарт «Педагог професійного навчання»* (наказ № 38-ОД).
5. Вище професійне училище № 25 м. Хмельницького. (н.д.). *Центр кар'єрного консультування та розвитку професійної кар'єри*. https://surl.li/ufnput

КРИВОНОС ОЛЕКСАНДР, КОЛЕСНИК ОЛЕКСІЙ
Житомирський державний університет імені Івана Франка (м. Житомир)

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ТА КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

Сучасне цифрове суспільство вимагає від вчителів високого рівня цифрової компетентності, уміння творчо мислити й адаптуватися до швидких технологічних змін. Особливо це актуально для майбутніх учителів інформатики, які виступають провідниками інновацій у закладах освіти. Цифрова грамотність у поєднанні з креативним підходом формує основу професійної діяльності сучасного педагога, здатного розвивати в здобувачів навички XXI століття – критичне мислення, творчість, комунікацію.

У Концепції розвитку цифрових компетентностей зазначено, що цифрова компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, інших особистих якостей у сфері інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу освітню діяльність із використанням таких технологій [3].

Зауважимо, що цифрова грамотність – це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне використання цифрових технологій в навчальній, професійній та повсякденній діяльності. Для вчителя інформатики цифрова грамотність охоплює не лише технічні знання, але й педагогічне розуміння використання цифрових інструментів в освітньому процесі.

Як зазначають Гуревич Р., Коношевський Л., Коношевський О., Костенко Н. на сучасному етапі розвитку цифрових та інформаційно-освітніх технологій популярним продуктом є навчальні оболонки, що дозволяють об'єднати переваги множини технологій у рамках одного ресурсу, поданого у вигляді електронного курсу. Побудовані на базі платформ Moodle, Blackboard, Edmodo, Google Клас, Schoology, edX тощо, вони дають можливість розміщення навчального матеріалу у вигляді електрон-них підручників, аудіо-, відео-, графічних файлів, використання системи гіперпосилань. За допомогою тестів для контролю знань та вмінь студентів, формування компетентностей здобувачів освіти, ведення обліку академічних досягнень у мережі Інтернет можна досягати відповідних характеристик освітнього процесу. За умов грамотного вибору інформаційно-цифрових технологій, що відповідають компетентнісній моделі освіти, освітній процес матиме інноваційний характер, розширить освітні можливості, дозволить індивідуалізувати та диференціювати навчання в мережі Інтернет, підвищить мотивацію студентів і створить умови для самоосвіти та самовдосконалення впродовж усього життя (life-long learning) [4, с. 9].

Креативність у педагогічній діяльності – здатність до створення оригінальних ідей, гнучкого мислення, пошуку інноваційних шляхів розв'язання освітніх завдань. У підготовці вчителя інформатики креативність проявляється через розробку авторських цифрових продуктів, навчальних застосунків, візуальних моделей, мультимедійних презентацій тощо.

Одним із напрямів розвитку сучасної освіти є впровадження STEAM-технологій, які враховують тенденції розвитку суспільства України та світу [1, с. 13]. Варто окреслити, що серед ефективних педагогічних умов формування цифрової грамотності та креативності варто виокремити: використання STEAM-підходу, що інтегрує науку, технології, інженерію, мистецтво і математику; впровадження проєктного навчання, де студенти створюють власні цифрові продукти (сайти, ігри, інтерактивні карти, інфографіку); застосування штучного інтелекту та візуальних середовищ програмування (Scratch, App

Inventor, Tinkercad) для розвитку творчого потенціалу; використання онлайн-платформ (Google Workspace for Education, Canva, Figma, Miro) для спільної творчої роботи; організацію цифрових майстерень і хакатонів, спрямованих на практичне застосування інноваційних рішень. На думку низки науковців в сучасній школі все частіше використовуються комбіновані методи навчання інформатики, які поєднують традиційні та інтерактивні методи. Сучасні технології, такі як комп'ютери, інтерактивні дошки та віртуальні лабораторії, можна використовувати для підвищення ефективності навчання. Вони дозволяють учням отримувати інформацію в більш інтерактивній та цікавій формі [2, с. 31].

Важливо також формувати у здобувачів рефлексивне мислення – здатність аналізувати власну діяльність, оцінювати ефективність використання цифрових інструментів, шукати нові креативні шляхи розвитку освітнього процесу. Таким чином, формування цифрової грамотності та креативності майбутніх учителів інформатики є ключовим завданням сучасної педагогічної освіти. Інтеграція цифрових технологій і мистецьких методів сприяє розвитку інноваційного мислення, професійної мобільності й готовності до викликів цифрового суспільства. Застосування проєктного навчання, штучного інтелекту, STEAM-методів та інтерактивних освітніх платформ забезпечує ефективну підготовку педагогів нового покоління, здатних навчати через творчість і технології.

Література

1. Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Кропивницький, 21 квіт. 2023 р.). (2023). Кропивницький: ДонДУВС.

2. Кривонос О. М., Мінгальова Ю. І., Кривонос М. П. & Дедух Т. А. (2024). Доцільність використання інтерактивних методів у процесі навчання інформатики. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (101), 29–33. https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.101.06

3. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Концепція розвитку цифрових компетентностей*. Київ: МОН України. Вилучено з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-p#Text

4. Цифрова компетентність педагогів в умовах інформатизації освіти. (2023). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, *74*, 7–13. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-7-13

КОЛОДЯЖНИЙ АНДРІЙ, КУДРЯ ОКСАНА
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах цифровізації та реформування системи освіти в Україні особливого значення набуває проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) у майбутніх учителів технологій. Від того, наскільки майстерно педагог володіє сучасними цифровими інструментами та здатен інтегрувати їх у навчальний процес, залежить якість освітньої діяльності, конкурентоздатність випускників та загалом готовність суспільства до життя в інформаційну епоху.

Освіта XXI століття орієнтована на формування всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, опрацьовувати великі обсяги інформації та застосовувати інноваційні підходи у професійній діяльності. Для вчителя технологій ці завдання особливі, адже саме він має навчити школярів працювати з інформаційними ресурсами, поєднувати традиційні знання та технології, знаходити рішення у практичній діяльності. Професійна підготовка майбутнього педагога має забезпечувати розвиток ІК-компетентності як одного з ключових елементів його педагогічної майстерності. Інформаційно-комунікаційна компетентність визначається як здатність особистості ефективно користуватися сучасними засобами інформаційних і комунікаційних технологій для пошуку, збереження, аналізу та передачі даних, а також для організації власної діяльності та спілкування.

Для вчителя технологій ця компетентність включає:

– уміння працювати з освітніми платформами, цифровими лабораторіями, програмами для 3D-моделювання та інженерного проєктування;

– навички використання інтернет-ресурсів для інтерактивних занять і позакласних заходів;

– здатність організовувати дистанційне чи змішане навчання;

– розвиток цифрової культури учнів шляхом інтеграції технологій у практичні завдання.

Формування ІК-компетентності майбутніх учителів технологій відбувається не стихійно, а за умови створення відповідних педагогічних умов. Виділимо ключові з них:

1. Оновлення змісту навчальних програм. Професійна підготовка повинна включати вивчення дисциплін, орієнтованих на використання цифрових технологій у навчанні: комп'ютерна графіка, інформаційні системи, методика використання цифрових платформ у трудовому навчанні.

2. Інтеграція ІКТ у педагогічну практику. Студенти мають можливість застосовувати цифрові інструменти під час проведення практичних і лабораторних занять, створювати власні дидактичні матеріали, застосовувати інноваційні підходи у навчально-виховному процесі.

3. Формування мотивації до використання ІКТ. Позитивна мотивація забезпечується завдяки показу реальних переваг застосування цифрових технологій: економія часу, зручність обміну інформацією, розширення доступу до навчальних ресурсів, можливість творчого самовираження.

4. Розвиток педагогічної рефлексії. Майбутній учитель має усвідомлювати власний рівень ІК-компетентності, визначати сильні та слабкі сторони у використанні технологій, формувати індивідуальну траєкторію професійного зростання.

5. Партнерська взаємодія викладачів і студентів. У процесі підготовки необхідно організовувати колективні проєкти, де учасники виконують спільні завдання з використанням цифрових засобів, обмінюються досвідом та результатами.

6. Систематичне підвищення кваліфікації. Університет повинен забезпечувати можливості для проходження онлайн-курсів, участі у вебінарах, тренінгах, пов'язаних із цифровими технологіями в освіті.

Важливим складником є залучення майбутніх учителів до реальних освітніх практик. Наприклад, проведення уроків із використанням інтерактивних дошок, робота в середовищі Google Workspace, створення відеоінструкцій для учнів, застосування онлайн-тестування та віртуальних лабораторій. Такі завдання допомагають студентам відчути себе у ролі сучасного педагога, розвивають їхню готовність до роботи в умовах швидкої технологічної зміни. Особливої уваги заслуговує розвиток навичок критичного оцінювання цифрових ресурсів. Майбутні вчителі повинні вміти відрізняти достовірні джерела від сумнівних, аналізувати контент, дбати про інформаційну безпеку та формувати ці вміння в учнів.

Отже, формування інформаційно-комунікаційної компетентності є однією з найважливіших складових професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Створення відповідних педагогічних умов – оновлення змісту навчання, інтеграція ІКТ у практику, мотиваційна підтримка студентів, розвиток рефлексії та партнерської взаємодії – забезпечує ефективний процес становлення сучасного педагога. У результаті майбутній учитель отримує не лише знання й навички використання інформаційних технологій, а й усвідомлення власної місії як провідника школярів у світ цифрової культури. Це дає змогу підвищити якість освіти, зробити її більш сучасною, доступною та орієнтованою на потреби суспільства. Таким чином, професійна підготовка вчителів технологій має ґрунтуватися на поєднанні педагогічної традиції та інноваційних цифрових інструментів. Лише за таких умов майбутні педагоги будуть готові забезпечити учнів знаннями та компетентностями, необхідними для успішного життя у світі інформаційних технологій.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колект. монографія. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

2. Морзе Н. В., Барна О. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 71, №3. С. 122–137. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v71i3.2460

3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

4. Сисоєва С. О., Осадча К. П. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2011.

5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII // Відомості ВВР. 2017. № 38–39. Ст. 380.

ЛЕЛЯВИНА ІРИНА
Заклад професійної (професійно-технічної) освіти
«Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець - Подільський)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Сучасний світ – світ науково-технічного прогресу. Людство перебуває в технологічній фазі науково-технічної революції, коли стрімко міняється техніка й технології, і щоб встигнути за запаморочливими новинками, щоб не відчувати себе викинутим «за борт» сучасного життя, треба постійно вчитися. «Навчання» стає категорією, яка супроводжує людину протягом усього життя. Основна мета цього етапу –

інформатизація всіх сторін життя. Освіта є інформаційним процесом і тому використання сучасних технологій навчання із застосуванням персонального комп'ютера особливо важливе.

Сьогодні ми перебуваємо на етапі оновлення всієї системи освіти, впровадження в освітній процес нових інформаційних технологій, орієнтації на творчу діяльність здобувача освіти, визнання неповторності його особистості, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

На сучасному етапі здійснення навчання та виховання творчої особистості інформатизація загальноосвітнього процесу – одне з пріоритетних стратегічних завдань реформування освіти в нашій країні. Особистість здобувача освіти ставиться в центрі освітнього процесу, що вимагає від викладача переосмислення мети і завдань уроків із позиції здобувачів освіти.

Методика мультимедіа є сучасною комп'ютерно-інформаційною технологією, що забезпечує можливість об'єднувати в одній комп'ютерній програмі анімацію, звук, текст, графічне зображення та відео. Викладання з демонстраційно-моделюючими програмними засобами, які використовуються на етапах вивчення нового матеріалу, його закріплення, при демонстрації моделі об'єкту навчання, показу відео фрагментів повинно бути спрямоване на те, щоб не давати готових відповідей, а націлювати здобувачів освіти на творчий пошук, формування власної думки. Головне не те, правильна чи неправильна відповідь, а те, як здобувач освіти обґрунтовує, мотивує свій висновок, шукає власний варіант рішення завдання. Досягнення цієї мети можливе завдяки використанню різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, створення атмосфери зацікавленості, стимулювання здобувачів освіти до висловлювань на основі побаченого, почутого чи змодельованого. Таку можливість надають уроки із забезпеченням інформаційно-комп'ютерного супроводу навчальних занять з математики.

В умовах воєнного стану широкого використання на уроках природничих наук (математика) набули інформаційні технології, які є необхідними для формування інформаційно-цифрової компетентності здобувачів освіти, предметний зміст якої передбачає відповідні уміння, навики та навчальні ресурси [2].

Застосування сучасних інформаційних технологій та мобільних додатків на уроках природничих наук (математика) може значно полегшити навчання та зробити його більш цікавим і ефективним. Наприклад, доцільним є застосування таких технологій:

– GeoGebra – програма для створення інтерактивних геометричних конструкцій, графіків функцій, таблиць та аналізу статистики. Вона дозволяє візуалізувати математичні поняття, замінюючи традиційні методи навчання візуальними;

– інші додатки, які використовують сучасні технології для створення інтерактивних уроків математики через ігри, вікторини, квести, роботу в групах та проєкти.

Переваги використання технологій у математиці:

– сучасні програми розвивають логічне мислення, аналітичні здібності та навички;

– допомагають візуалізувати складні математичні поняття, роблячи їх зрозумілими та доступними;

– навчання стає більш захопливим та ефективним завдяки інтерактивним методам (ігри, квести);

– мобільні додатки, такі як «Вивчаю – не чекаю», забезпечують доступ до освітнього контенту навіть в умовах відсутності інтернету;

– математика є основою для багатьох сучасних професій, включаючи програмування, економіку та інженерію, а використання технологій допомагає краще підготуватися до цих галузей.

На сьогодні існує велика кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ), які можуть бути успішно використані в процесі навчання фізики та астрономії [4–5].

Існуючі ППЗ поділяються на інформаційні, розрахункові, контролюючі, демонстраційно-моделюючі, експериментально дослідницькі та комплексні. Сучасні ППЗ успішно використовуються в дистанційному та мобільному навчанні. Інформаційні ППЗ містять певну теоретичну інформацію загального плану, тобто основні положення, поняття, означення, закони, математичний апарат, необхідний для опису характеристики явища чи об'єкта, які вивчаються. Розрахункові ППЗ дозволяють використовувати обчислювальні можливості комп'ютера та призначені для застосування математичного апарату, за допомогою якого описуються об'єкти й явища. Для математичної обробки результатів експериментів, зокрема виконання розрахунків і побудова графіків, використовують відповідні програми (наприклад, ППЗ на основі MS EXCEL можна використовувати для обробки результатів лабораторних робіт).

Контролюючі ППЗ призначені для тестування, контролю і перевірки знань здобувачів освіти. Такі програми передбачають вибір правильної відповіді з кількох запрограмованих, введення числового значення одержаного результату чи введення аналітичного вигляду для одержаного розв'язку. Онлайн-сервіс «LearningApps» призначений для створення інтерактивних вправ. Тестування здобувачів освіти можливо проводити на українському освітньому онлайн-порталі «На урок».

Програми також використовуються для ілюстрації тих чи інших явищ і понять. Інтерактивні програми-демонстрації дозволяють демонструвати певні явища і можуть використовуватися для комп'ютерної підтримки уроку природничих наук. Дуже ефективним є розміщення презентацій здобувачів

освіти на онлайн-дошці Padlet. Онлайн-редактор Wepik застосовується для створення презентацій з використанням штучного інтелекту (ШІ).

Вищерозглянуті ППЗ передбачають використання мультимедійних проєкторів на уроках природничих наук (математика), що дозволяє проєктувати на екран навчальні відеофільми, відеокліпи, використовувати ППЗ у процесі вивчення нового матеріалу та організації фронтальної роботи в кабінеті.

Таким чином, використання інформаційних технологій та технологій мобільного навчання розвиває стійкий інтерес здобувачів освіти до вивчення математики, самостійної дослідницької роботи з використанням мережі Інтернет, під час позаурочної та науково-пошукової роботи, сприяє розвитку їх творчості, ініціативності, підприємливості, практичних життєвих навичок отримання інформації, дозволяє викладачам реалізувати власні педагогічні ідеї та задуми, підвищувати якість знань здобувачів освіти.

Література

1. Анедченко Є., Гончаренко Т. (2020). Досвід використання мобільних технологій під час навчання учнів фізики. Виховання дітей та молоді: теорія і практика: зб. наук. праць / за ред. Орести Карпенко. Дрогобич: редакційно-видав. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. ІванаФранка. – С. 9–16.

2. Князєв С. Г. (2010). Комп'ютер на уроці астрономії / С. Г. Князєв // Фізика в школах України. – №19. – С. 2–3.

3. Саган О., Лазарук В. (2020). Трансформації освітніх технологій на основі принципів цифрової дидактики // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» № 92. – С. 91–95. https://surl.lt/sinlxo

4. Сірик Е. П. (2016). Організація постановки та проведення фізичного практикуму із загального курсу фізики для студентів нефізичних спеціальностей / Е.П. Сірик // Наукові записки. Серія : педагогічні науки. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка– Вип. 108. – С. 276–280.

5. Соловйова О. Ю. (2009). Використання комп'ютерних технологій у курсі фізики // Фізика в школах України. № 3. – С. 20.

ЛИТВИН АНДРІЙ, ЛАУН СЕРГІЙ
Університет Григорія Сковороди в Переяславі (м. Переяслав)

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПОТРЕБИ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ В ТРАНСПОРТНІЙ ГАЛУЗІ

Розвиток транспортної галузі є ключовим чинником економічної стабільності та відновлення країни, особливо в умовах повномасштабної війни в Україні. Знищена інфраструктура, релокація підприємств, мобілізація кадрів та потреба у швидкому відновленні логістичних ланцюгів створюють нові виклики для системи професійної освіти. Відтак, підготовка педагогів професійної освіти транспортного спрямування має бути орієнтована не лише на традиційні освітні стандарти, а й на формування ключових компетентностей, що відповідають вимогам ринку праці в умовах криз і післявоєнного відновлення.

Науковці (Акімова, 2022, Пуховська, 2021, Зязюн, 2018) підкреслюють важливість компетентнісного підходу у професійній підготовці педагогічних кадрів. У зарубіжних дослідженнях (UNESCO, 2020) наголошується на важливості розвитку цифрових, комунікативних, інноваційних та соціальних компетентностей, які дозволяють викладачеві адаптуватися до змін. Проте український контекст вимагає особливого акценту на навички кризового менеджменту, психологічну стійкість та здатність працювати в умовах дефіциту ресурсів.

До основних компетентностей, необхідних для підготовки педагогів транспортної галузі в сучасних умовах, належать:

– цифрова компетентність – здатність використовувати електронні освітні ресурси, системи управління навчанням, симулятори транспортних процесів;

– психолого-педагогічна компетентність – вміння створювати безпечне освітнє середовище, підтримувати здобувачів, які пережили стрес чи втрату через війну;

– інноваційно-методична компетентність – впровадження інтерактивних методів навчання (проєктні технології, кейс-стаді, дуальна освіта);

– комунікативна компетентність – здатність до ефективної взаємодії з колегами, роботодавцями, місцевими громадами;

– соціальна та громадянська компетентність – виховання відповідального ставлення до відбудови країни, формування патріотичних цінностей у здобувачів освіти;

– управлінська компетентність – планування навчального процесу з урахуванням воєнних ризиків, гнучке використання ресурсів.

Сучасна система підготовки педагогів має ґрунтуватися на:

– компетентнісному підході, що передбачає орієнтацію навчальних результатів на практичну діяльність;

– дуальній освіті, що забезпечує тісний зв'язок між теорією та практикою на транспортних підприємствах;

– використанні цифрових технологій, зокрема віртуальних лабораторій і транспортних симуляторів, які дозволяють навчати навіть у разі обмеженого доступу до матеріальної бази;

– інтеграції психологічної підтримки у навчальний процес для формування стресостійкості педагогів і здобувачів;

– інтернаціоналізації освіти, участі в програмах Erasmus+, eTwinning для обміну досвідом із закордонними колегами.

Війна змусила педагогічну спільноту швидко адаптуватися: перехід на дистанційні форми навчання, робота з переміщеними здобувачами освіти, інтеграція тем безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та гуманітарного права у зміст дисциплін. Також зростає значення компетентностей з логістики в умовах надзвичайних ситуацій, планування транспортних перевезень у кризових умовах.

Сучасні потреби ринку праці в транспортній галузі вимагають від педагогів професійної освіти розвитку комплексу ключових компетентностей – від цифрової грамотності до управлінських і соціальних навичок. Післявоєнна відбудова України залежатиме від якості підготовки кваліфікованих кадрів, а отже, і від професіоналізму викладачів, здатних забезпечити ефективну підготовку фахівців нового покоління. Важливим є створення на державному рівні програм підвищення кваліфікації викладачів, їхнього психологічного супроводу та інтеграція сучасних освітніх технологій у навчальний процес.

Література

1. Акімова О. В. (2022). Компетентнісний підхід у професійній підготовці педагогів: теорія та практика. Педагогічний альманах, 46(1), 12–19.
2. Зязюн І. А. (2018). Педагогічна майстерність у контексті сучасних освітніх викликів. Освіта і суспільство, 1(2), 45–51.
3. Пуховська Л. П. (2021). Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів: європейський досвід. Професійна освіта: проблеми і перспективи, 4(23), 67–73.
4. UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. https://surl.li/fnvoou

ЛІВШУН ОЛЕКСАНДР
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ХУДОЖНЯ ОБРОБКА ДЕРЕВИНИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна педагогічна освіта орієнтована на формування творчої особистості вчителя, здатного до самовираження, інноваційного мислення та професійної гнучкості. У цьому контексті художня обробка деревини виступає не лише як вид технологічної діяльності, а й як засіб розвитку художньо-творчого потенціалу та формування індивідуального педагогічного стилю майбутнього фахівця.

Індивідуальний стиль – це сукупність унікальних рис, способів і методів, що відрізняють конкретну людину в її професійній, творчій або повсякденній діяльності. Індивідуальний стиль допомагає вчителю технології бути не копією інших, а самостійною творчою особистістю. Саме завдяки своєму власному стилю педагог вирізняється серед колег, майстрів, має власний підхід до роботи, творчості, навчання, виховання та спілкування з учнями.

Традиційно, індивідуальний стиль педагогічної діяльності багатьма дослідниками аналізується з погляду відображення функції предметної діяльності педагога. Наразі більшість авторів (В. Афанасов, Л. Ахтарієва, Ю. Бабанський, Є. Басков, О. Бодалєв, С. Васьковська, К. Волков, А.Маркова, Н. Маслова, А. Никонова, В. Почекаєнков) розглядають її як найважливіший засіб психологічної адаптації індивідуальності викладача до об'єктивних вимог педагогічної діяльності. Індивідуальний стиль професійної діяльності педагога – це своєрідний самопрояв його особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризуються нестереотипністю поведінки, оригінальністю та креативністю форм організації навчально-виховного процесу, регуляторними властивостями, що впливають на механізми міжособистісної взаємодії [2]. Індивідуальний стиль вчителя є надзвичайно важливим у педагогіці, особливо для майбутніх учителів технологій, які поєднують творчість і практичну діяльність.

Власний стиль – це показник зрілості педагога. Він дозволяє гнучко реагувати на зміни в освіті, інтегрувати нові технології без втрати автентичності. Такий учитель здатен до постійного саморозвитку й

інновацій. Учні цінують учителя, який щирий, послідовний і впевнений у собі. Індивідуальний стиль створює «педагогічний імідж» – сукупність рис, за якими учні впізнають учителя, поважають його й наслідують. Учитель із вираженим індивідуальним стилем надихає дітей бути самими собою, мислити нестандартно, шукати власний шлях. Це особливо важливо у технологічній освіті, де цінується винахідливість і творче бачення.

Одним із важливих аспектів у педагогічній діяльності вчителя технологій є навчання школярів обробці деревини – унікальному природному матеріалу, що поєднує в собі міцність і легкість, пружність і пластичність, твердість і легкість обробки. Це не просто природний ресурс, а справжній скарб, який століттями слугує людству. Його міцність, естетична краса та екологічність роблять деревину незамінною в будівництві, дизайні, мистецтві й навіть промисловості. Від затишних меблів у оселі до складних інженерних конструкцій – дерево всюди.

Навчання учнів обробці деревини має значні освітні та виховні можливості: сприяє формуванню трудових умінь і навичок, розвитку технічного мислення, точності, охайності та відповідальності, розвиває технологічну культуру, сприяє естетичному і творчому розвитку особистості, більш успішній самореалізації, соціалізації в середовищі однолітків, професійному самовизначенню. У процесі роботи з деревом учні вчаться планувати свої дії, раціонально використовувати матеріали, дотримуватися правил безпеки праці. Така діяльність виховує працелюбність, повагу до ручної праці, розвиває естетичний смак і творче мислення. Крім того, робота з природним матеріалом формує дбайливе ставлення до природи та екологічну свідомість школярів. Для того, щоб таке навчання було ефективним, необхідна відповідна підготовка майбутнього вчителя технологій до такої діяльності, яка має носити інтегративний характер і включати не тільки формування загальнопедагогічних і методичних умінь, а й високий рівень володіння дизайнерською технологією обробки деревини [1].

Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя технологій є важливою складовою його професійної підготовки. Засоби художньої обробки деревини створюють широкі можливості для розвитку творчого потенціалу, естетичного смаку та професійної самореалізації студентів. У процесі опанування технік різьблення, інкрустації, випалювання чи тонування майбутні педагоги не лише здобувають практичні уміння, а й виявляють власну індивідуальність, розвивають почуття композиції, форми й матеріалу. Художня обробка деревини стимулює самовираження, сприяє становленню авторського підходу до педагогічної діяльності, поєднує технічну майстерність із творчим мисленням. Таким чином, робота з деревом стає не лише засобом професійної підготовки, а й потужним чинником формування індивідуального стилю майбутнього вчителя технологій.

Художня обробка деревини – діяльність, що поєднує технічні, естетичні та духовно-культурні аспекти. Робота з деревом сприяє розвитку образного мислення, естетичного сприйняття, уваги до форми, фактури й композиції, а також виховує терпіння, точність і відчуття гармонії.

Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя технологій відбувається у процесі: створення авторських творчих проєктів з художньої обробки деревини; виконання практичних робіт, що передбачають пошук власних художніх рішень; використання народних традицій українського декоративного мистецтва; систематичного самоаналізу та рефлексії результатів своєї творчої діяльності. Під час виконання творчих завдань студенти виявляють індивідуальний підхід до вибору технік і мотивів, експериментують із поєднанням форм, матеріалів і оздоблення. Такі види діяльності розвивають креативність, ініціативність, самостійність і педагогічну майстерність – складові індивідуального стилю сучасного вчителя технологій. Важливою педагогічною умовою є створення у закладі освіти творчого навчального середовища, яке стимулює студентів до пошуку власного художнього почерку. Використання методів проєктного навчання, майстер-класів, виставкових заходів і міждисциплінарної інтеграції (дизайн, технології, народне мистецтво) сприяє становленню авторського стилю майбутнього педагога.

Отже, художня обробка деревини є не лише фаховим компонентом підготовки вчителя технологій, а й потужним засобом формування його індивідуальності, професійного стилю та педагогічної культури. Вона допомагає майбутньому вчителю поєднати технічну досконаліть, естетичне мислення та духовні цінності, що є основою сучасної педагогічної майстерності.

Література

1. Кузь В. Г. (2021). Основи професійної підготовки вчителя технологій. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

2. Коваленко І. В. (2017). Методика навчання деревообробки майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій (Дисертація кандидата педагогічних наук). Київ.

3. Журба Г. (2015). Теоретичні засади формування індивідуального стилю педагогічної діяльності у майбутніх інженерів-педагогів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 42, 233–236.

ЛУЗАН ПЕТРО
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Не зважаючи на виклики, які постали у зв'язку з війною, нині перед коледжами ставиться завдання суттєвого підвищення якості підготовки фахівців середньої управлінської ланки – техніків, менеджерів, технологів та ін. Ключовою фігурою у цьому процесі є викладач з його здатністю ефективно, творчо здійснювати педагогічну діяльність, уміло, результативно застосовувати комплекс знань, умінь і навичок задля навчання, виховання і розвитку особистості студента.

Природно, якісне виконання цього завдання визначає необхідність безперервного, послідовного розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів (далі – ПКВ), поєднання заходів курсового і між курсового підвищення кваліфікації в єдину методичну систему. При цьому, зважаючи на поліфункціональний характер педагогічної діяльності, вкрай актуальною видається проблема проєктування змісту розвитку професіоналізму викладачів, визначення принципів, критеріїв, етапів і методів відбору та структурування інноваційних знань, умінь і навичок особистісного зростання кожного педагогічного працівника коледжу.

Зазначена проблема не є новою у педагогічній науці: різні наукові підходи щодо визначення принципів, критеріїв, методів відбору навчальної інформації, її структурування знайшли своє віддзеркалення у працях І. Андрощук, О. Бородієнко, Н. Брюханової, С. Гончаренка, О. Глущенко, О. Джежули, О. Коберника, О. Коваленко, М. Корця, О. Ляшенка, В. Манька, О. Пометун, О. Савченко, В. Стешенка, В. Устінової, Б. Фуртак, А. Цини та ін. Обґрунтовані ученими методологічні підходи, принципи, особливості, критерії, методи відбору та структурування навчальної інформації у нашому дослідженні визначено теоретико-методологічною основою, базисом розроблення технології проєктування змісту розвитку ПКВ.

Результати аналізу наукових праць переконують, що для відбору змісту розвитку ПКВ коледжів необхідно, насамперед, визначитися із цілями цього процесу, розробити «педагогічну таксономію», що відображає структуру цілей конструктом послідовних ієрархічних рівнів. Визначено [1; 4; 7], що основу системи цілей досліджуваного процесу складає головна мета – безперервний розвиток ПКВ задля забезпечення високих рівнів зростання їх майстерності, творчих здібностей, здатностей ефективної організації цілісного освітнього процесу). Мета деталізується комплексом стратегічних (розвиток структурних компонентів ПКВ), тактичних (розвиток видів ПКВ – навчальної, виховної, методичної, предметної, інформаційно-цифрова, екологічна, інклюзивна, дослідницька, комунікативна та ін. компетентності) та оперативних (опрацювання викладачами конкретних тем, інноваційної проблематики в галузі педагогіки, методики навчання, теорії виховання, інклюзивної освіти, певної наукової галузі тощо) [1; 4].

У процесі експериментальної роботи в умовах ВСП «Немішаївський фаховий коледж НУБіП України» (2024–2025 рр.) було апробовано систему розвитку професійної компетентності досліджуваної групи педагогічних працівників. Важливим елементом цієї системи є технологія відбору і структурування змісту розвитку професійної компетентності викладачів фахового коледжу, для проєктування якої слід:

1. Ознайомитися з програмами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах післядипломної освіти, відповідною практикою організації методичної роботи у фахових коледжах, позитивним досвідом підвищення кваліфікації педагогічних працівників засобами неформальної освіти (підготовка та проведення семінарів, тренінгів, воркшопів, інтенсивів, інтерактивних занять у школах педагогічної майстерності, організація наставництва тощо), наявними програмами самовдосконалення викладачів та ін.

2. Визначитися зі структурою змісту освіти, його компонентами (видами); до складників видів освіти відносимо [5]: а) систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування і розвиток наукового світогляду; б) систему загальних інтелектуальних і практичних умінь і навичок, досвід здійснення особистістю відомих способів діяльності; в) досвід творчої, пошукової діяльності щодо розв'язання нових суспільних проблем; г) досвід емоційно-вольового відношення до світу, до себе, до людей.

3. Визначити принципи та критерії відбору та структурування змісту розвитку ПКВ [1; 2; 5].

4. На основі аналізу функцій, цілей педагогічної діяльності, вимог професійного стандарту (кваліфікаційної характеристики), структури видів професійної компетентності відібрати інформацію для професійного розвитку (саморозвитку) викладачів; у змісті (спецкурс, модуль, тема тощо) доцільно виокремити такі блоки: а) основні терміни і поняття, без яких жодне положення науки неможливо зрозуміти і свідомо засвоїти; б) наукові факти, без знання яких важко збагнути закони науки, сформувати

переконання; в) основні закони, положення, принципи, що розкривають сутність явищ, які розглядає певна наукова галузь, об'єктивні зв'язки між ними; г) теорії, що вміщують систему наукових знань, методи пояснення й передбачення явищ галузі, що вивчається; д) знання про об'єкт і предмет певної науки, методи пізнання й історію її розвитку.

5. На основі відібраної інформації скласти перелік елементів змісту навчання кожної теми, розділу, модуля. Для прикладу, наведемо відібрані елементи змісту навчання з дисципліни «Інклюзивна освіта»:

Перелік елементів змісту навчання теми «Технологія навчання в інклюзивному освітньому середовищі. Кооперативне навчання» *(Розділ 4. «Організація освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти»* [6]): *кооперативне навчання (КН); малі групи; організація, етапи КН; критерії успішного КН (позитивна залежність; пряма підтримка; відповідальність; соціальна компетентність; власна оцінка); форми КН (базова, формальна, спеціальна, неформальна групи); завдання викладача в КН; роль викладача як фасилітатора; планування, проведення, аналіз заняття; види технологій (вправ) КН («Коло згоди»; «Оточіть мудру людину»; «Знайди когось, хто…»; «Правда чи брехня»; «Гра у флеш-карти»; «Формування»; «Мозковий штурм на чотирьох»; «Внутрішнє та зовнішнє»; «Головоломка»; «Шикування в лінію»; «Повтори за мною»; «Дискусія в парах»; «Подорожні»; «Перевірка в парах»; «Порівняння в парах»; «Перефразування»; «Партнерство»; «Вірші у два голоси»; «Відправ проблему»; «Витрачаймо четвертак»; «Фішки, що розмовляють»; «Командне інтерв'ю»; «Консалтинг у команді»; «Команда-пара-соло»; «Командні твердження»; «Мережа слів»; «Телефон»; «Думаймо й обмінюємося»; «Обмін з трьома»; «Обмін у парі з обмеженим часом»; «Хто я?»); розподіл вправ; особливості, переваги КН*.

Важливо підкреслити, що зміст як гуманітарних, так і технічних дисциплін має охоплювати різні види знань, які в системі спрямовані на створення загальної картини світу, а в подальшому слугують дієвими інструментами здійснення практичної та пізнавальної діяльності.

6. Фільтрація, стиснення та виключення зайвої інформації, що прямо не пов'язана з досягненням освітніх цілей: тут слід переконатися, чи запланований обсяг навчальної інформації може бути засвоєний педагогічним працівником за визначений час; якщо ні, тоді з усього інформаційного масиву відбирається лише та інформація, що буде сприяти досягненню поставлених цілей; за необхідності проводиться процедура скорочення деяких повідомлень без суттєвої зміни їх змісту (стиснення інформації) [6];

7. Редагування та структурування інформації: на цьому етапі проєктування змісту освіти здійснюється редагування інформації (переструктурування фактів, деталізація, доповнення прикладами практики, пояснення складних об'єктів, явищ, процесів) та розробляється структурно-логічна схема [6] змісту навчання певної теми, розділу, модуля;

8. Визначення послідовності опанування тем, питань, елементів змісту тими, хто навчається (матричний аналіз, графоаналітичний метод, експертна оцінка, педагогічний експеримент тощо);

9. Встановлення взаємозв'язків між компонентами змісту і методами, формами його опанування тими, хто навчається.

Безперечно, відібраний зміст освіти є вкрай необхідним, але далеко не достатнім засобом досягнення поставлених цілей. Результати наших досліджень переконують, що крім змісту освіти, на ефективність професійного розвитку педагогічних працівників впливає низка взаємопов'язаних і взаємообумовлених факторів, зокрема: методи навчання, самоосвіти; форми навчання, виховання, розвитку особистості*;* засоби освіти*;* педагогічна діяльність викладача; професіоналізм педагогів – наставників, коучів, тьюторів, тренерів [3]; освітнє середовище тощо.

Отже, запропонована технологія проєктування змісту освіти дає відповідь на запитання: яку інформацію необхідно відібрати, щоб її опанування педагогічними працівниками дозволило досягти поставлених цілей, розвинути навчальну, методичну, виховну, інклюзивну, екологічну та інші види професійної компетентності [7] викладача фахового коледжу. Застосування пропонованої технології методичними службами фахових коледжів дозволяє, на нашу думку, вже не інтуїтивно, а на науковій основі, системно і цілеспрямовано проєктувати особистісно-орієнтований зміст розвитку професійної компетентності кожного педагогічного працівника відповідно до його потреб, мотивів, уподобань. Перспективи подальших наукових розвідок будуть присвячені розробленню докладної методичної системи розвитку інноваційної компетентності викладачів фахових коледжів.

Література

1. Андрощук І. В. (2017). *Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності* (дисертація доктора педагогічних наук, спеціальність 13.00.04, 13.00.02). Київ.

2. Головань М. С. (2012). Теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія. Збірник статей*, (36, ч. 1), 3–10. Ялта: РВВ КГУ.

3. Жолонко Т. (2020). Організація, що навчається: світовий досвід та українські реалії. *Галицький економічний вісник*, 66(5), 162–169. Тернопіль: ТНТУ.

4. Кабиш М. Ю. (2024). Система розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін закладів професійної освіти (дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.04). Київ.

5. Кошук О. Б. (2019). Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії (дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.04). Київ.

6. Порошенко М. А. (2019). Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна».

7. Радкевич О. П. (2020). Теоретичні і методичні основи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти (дис. д-ра пед. наук, спец. 13.00.04). Київ.

8. Тітова О. А., Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Мося І. А., Остапенко А. В. & Ямковий О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія (О. А. Тітова, ред.). Київ: ІПО НАПН. https://doi.org/10.32835/978-617-95325-6-6/2023

ЛУЗГІНОВ ОЛЕКСАНДР
Дрогобицький педагогічний університет
імені І.Франка (м. Дрогобич)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АРТПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Однією з ключових проблем сучасної педагогічної освіти в Україні є підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів у царині роботи з обдарованими школярами, особливо в контексті організації та підтримки їхньої науково-дослідницької діяльності. Результативна взаємодія з такою категорією дітей можлива лише за умов гуманізації освітнього процесу, застосування інноваційних технологій, індивідуалізації навчання, створення творчих колективів однодумців і формування позитивного емоційного середовища. Саме ці чинники сприяють становленню та розвитку креативної особистості.

Обдарованою вважається дитина, яка демонструє яскраві або виняткові результати в певному виді діяльності чи володіє внутрішніми задатками для досягнення високих успіхів у майбутньому [1]. Це визначення охоплює як уже досягнуті результати, так і прихований потенціал, що потребує спеціально розроблених освітніх програм і методик, відмінних від традиційних.

Науково-методична література пропонує класифікацію обдарованих дітей за кількома типами. До них належать: учні з високими результатами інтелектуальних тестів (інтелектуальна обдарованість); діти з вираженим творчим потенціалом (творчий тип обдарованості); школярі, які досягають значних результатів у певній сфері діяльності – мистецтві, техніці, математиці, спорті тощо (талановиті діти); учні з високою навчальною успішністю (академічна обдарованість). Кожна з цих категорій відображає різні аспекти прояву феномена обдарованості та потребує особливого педагогічного підходу.

У сучасній педагогічній науці вже сформувалася традиція, що акцентує увагу на особливих вимогах до вчителя, який працює з обдарованими школярами. За Б. Блумом [4], такі діти потребують не пересічного викладача, а спеціально підготовленого, високоосвіченого та організованого наставника. Учений виокремлює три основні типи педагогів: 1) той, хто формує інтерес до предмета, створюючи атмосферу інтелектуального пошуку; 2) той, хто забезпечує засвоєння фундаментальних знань і розвиток необхідних умінь; 3) той, хто допомагає учням досягти вагомих наукових і професійних результатів.

У процесі підготовки майбутніх учителів технологій до роботи з обдарованими школярами важливо розвивати в них комплекс спеціальних компетентностей. До ключових належать: уміння створювати умови для зацікавлення учнів; знання сучасних методів діагностики, підтримки й розвитку творчих здібностей дітей; володіння інноваційними педагогічними технологіями; розуміння теоретичних засад організації навчання обдарованих школярів.

Педагогічний супровід обдарованих дітей в освітньому процесі можна визначити як цілісну систему дій, спрямовану на створення вчителем оптимальних умов для їхнього успішного навчання, виховання та розвитку. У цьому контексті мистецтво виступає універсальним засобом педагогічного впливу, що дає підґрунтя для формування артпедагогічного супроводу як інноваційної форми підтримки освітнього процесу. Артпедагогічний підхід орієнтований на особистісне сприйняття й ціннісне осмислення змісту освіти, сприяє гуманізації взаємодії між педагогом та учнем і водночас відкриває простір для творчої самореалізації обох сторін. Як зазначає А. Ратушинська, артпедагогічний супровід можна розглядати як динамічну систему інтеграції мистецьких практик у навчання, виховання та розвиток школярів з метою підвищення ефективності освітнього процесу та розширення адаптаційних можливостей обдарованої особистості [3].

Аналіз педагогічної практики та узагальнення психолого-педагогічних досліджень дають підстави виокремити три провідні напрями роботи з обдарованими учнями: діагностичний, навчальний і розвивальний. Розглянемо їх докладніше.

Діагностичний напрям спрямований на вивчення особистісних характеристик та індивідуальних відмінностей школярів, а також на виявлення їхніх інтересів, здібностей і нахилів. У межах цього напряму важливу роль відіграє артпедагогічна діагностика, яка в поєднанні з педагогічним спостереженням забезпечує комплексне оцінювання особливостей поведінки, схильностей і творчого потенціалу дитини.

Навчальний напрям роботи з обдарованими учнями спрямований на забезпечення високої якості засвоєння знань, формування професійних умінь і розвиток інтелектуального потенціалу. Основне завдання цього напряму полягає у створенні таких умов, які сприяють глибокому розумінню навчального матеріалу, активному засвоєнню базових і поглиблених знань, а також розвитку навичок критичного мислення та самостійного дослідження.

У навчальному напрямі обдарованих учнів вчені виокремлюють чотири стратегії [2], які можуть поєднуватися між собою та реалізовуватися у різних формах: 1) акселерація – забезпечення швидкого темпу засвоєння знань через спеціалізовані інтенсивні програми; 2) поглиблене навчання – детальніше опрацювання окремих тем або дисциплін; 3) збагачення змісту – розширення навчального матеріалу шляхом міждисциплінарних зв'язків, залучення до проєктної та дослідницької діяльності, використання інтелектуальних тренінгів; 4) проблемно-дослідницький підхід – розвиток особистості через постановку нестандартних завдань, переосмислення наявних знань, пошук нових інтерпретацій та варіантів рішень.

Відповідно до цих стратегій розробляються навчальні програми, добираються форми, методи і засоби навчання. Важливим аспектом є застосування інноваційних методів і технологій навчання, які враховують індивідуальні особливості та здібності кожного учня. Зокрема, використання інтерактивних форм роботи, проєктних методів, елементів артпедагогіки дозволяє заохочувати школярів до самостійної пізнавальної діяльності, творчого пошуку та реалізації власних ідей в освітньому процесі.

Розвивальний напрям роботи з обдарованими учнями орієнтований на розкриття їхнього внутрішнього потенціалу та гармонійний особистісний розвиток. Головним завданням є створення таких умов, у яких дитина відчуває підтримку й безпеку, набуває впевненості у власних силах, має змогу реалізувати власні ідеї та пережити ситуацію успіху й соціального визнання.

Ефективними інструментами в цьому процесі виступають артпедагогічний тренінг і арткоучинг, що застосовуються у позакласній діяльності. Вони відкривають широкі можливості для розвитку емоційної сфери, креативності та комунікативних навичок учнів. Завдяки цим підходам школярі отримують шанс на невербальному рівні виражати та опрацьовувати емоції, які нерідко залишаються неусвідомленими або не знаходять відображення у традиційних формах взаємодії. Це особливо актуально для дітей із підвищеною чутливістю, внутрішньою напругою чи вираженою потребою у творчому самовираженні.

Таким чином, комплексне поєднання діагностичного, навчального та розвивального напрямів створює ефективну систему артпедагогічного супроводу обдарованих учнів, яка сприяє їхньому інтелектуальному, емоційному та творчому розвитку.

Література

1. Волощук І. С. (2023). Концептуальні засади дослідження і діагностики обдарованості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (2), 16–24.
2. Кабанець М. М. (2019). *Педагогічна підтримка обдарованих школярів: східноукраїнський досвід: Монографія*. Покровськ: ДВНЗ «ДонНТУ».
3. Ратушинська А. С. (2016). Арт-педагогічний супровід професійної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, (13), 116–124.
4. Bloom, B. S. (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill. https://surl.lt/tdzoep

МАРЦЕНЮК ОЛЕКСАНДР, ОЛЬХОВА ЛІЛІЯ
ДНЗ «Вище професійне училище №11 м. Хмельницького» (м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У сучасних умовах освіта перебуває під впливом глобальних змін, які зумовлені цифровізацією, автоматизацією виробництва, розвитком інформаційних технологій, динамікою ринку праці та екологічними викликами. Ці процеси безпосередньо впливають на вимоги до професійної підготовки викладачів професійного навчання, змінюючи зміст, форми й методи освітньої діяльності.

Сучасний педагог має володіти не лише предметними знаннями, а й широким спектром компетентностей: цифрових, методичних, комунікативних, управлінських. Зокрема, він повинен уміти проєктувати

міждисциплінарні навчальні модулі, впроваджувати ІТ-інструменти в практичну підготовку, використовувати кейсові та проєктні методики, організовувати формувальне оцінювання, а також наставництво для підтримки молодих викладачів і здобувачів освіти.

Компетентнісно-орієнтовані освітні програми, що базуються на модульному підході та мікронавчанні, забезпечують гнучкість і оперативність інтеграції нових технологій у навчальний процес. Одним із найбільш ефективних форматів є дуальна освіта, яка передбачає поєднання навчання в закладі освіти та практичної діяльності на виробництві. Такий підхід дозволяє забезпечити актуальність навчального контенту та формує затребувані на ринку праці навички.

Яскравим прикладом сучасної професійної підготовки педагогів є діяльність Державного навчального закладу «Вище професійне училище №11 м. Хмельницького», де реалізується комплексний підхід до навчання. Освітній процес передбачає поєднання ґрунтовної методичної підготовки з галузевими модулями за професіями: слюсар з ремонту колісних транспортних засобів, токар, слюсар електрик з ремонту електроустаткування, рихтувальник кузовів, овочівник, оператор технологічного устаткування в спорудах захищеного ґрунту, продавець продовольчих товарів.

У державному навчальному закладі «Вище професійне училище №11 м. Хмельницького» активно впроваджуються цифрові технології та використовуються програми SolidWorks і SketchUp, які дозволяють моделювати вироби, створювати креслення, тестувати конструкції, візуалізувати простір реалізації проєктів. Створене хмарне середовище на базі Synology, що забезпечує зручний обмін матеріалами та доступ до програмного забезпечення без потреби встановлення на кожен комп'ютер.

Педагогічні працівники постійно підвищують кваліфікацію, проходять навчання з цифрової грамотності та методичної компетентності. Розвиток інформаційної культури є ключовим напрямом удосконалення професійної діяльності викладачів. Одночасно активно розвивається навчально-виробнича база із урахуванням сучасних технологічних вимог.

Підготовка майбутніх фахівців орієнтована на формування не лише фахових, а й методичних, цифрових, екологічних та м'яких компетентностей. До ефективних форм підготовки належать:

– навчальні проєкти й кейс-методики;
– лабораторно-практичні заняття;
– дуальна освіта та виробничі стажування;
– наставництво і коучинг.

Професійна підготовка здобувачів освіти у ДНЗ «ВПУ №11 м. Хмельницького» охоплює інтегровані професії:

Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів. Слюсар електрик з ремонту електроустаткування – навчаються за модулями з діагностики, електроніки, використовуючи цифрові симулятори та віртуальні тренажери.

Рихтувальники кузовів – працюють із сучасними матеріалами, вивчають технології ремонту та використовують кейси і демонстраційні випробування.

Овочівники та оператори тепличного устаткування в спорудах захищеного ґрунту – опановують автоматизовані системи керування мікрокліматом, сенсорні технології та основи агроінжинірингу.

Продавці продовольчих товарів – знайомляться з роботою POS-систем, CRM-платформ, логістичними та маркетинговими процесами.

Токарі – освоюють 3D-моделювання, програмування обробки деталей, техніку точного вимірювання й контроль якісної продукції.

У контексті міжнародного досвіду особливої уваги заслуговує дуальна освіта, використання цифрових платформ і мікронавчання. Їх адаптація до українських умов вимагає врахування національних особливостей, ресурсної бази та культурного контексту.

З метою оновлення змісту та підвищення ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів доцільно:

– інтегрувати цифрові інструменти, екологічні аспекти та проєктну діяльність у програми;
– розширити можливості для виробничих стажувань і дуальної освіти;
– розробити модульні курси для перепідготовки й підвищення кваліфікації;
– впровадити систему наставництва та професійного коучингу;
– застосовувати портфоліо і демонстраційні проєкти для оцінювання;
– здійснювати підготовку тренерів і методистів для супроводу освітніх змін.

Таким чином, професійна підготовка педагогів повинна розглядатися як складова стратегічного розвитку освіти та економіки. Вона має бути спрямована не лише на передання знань, а й на формування цінностей, розвиток ініціативності, критичного мислення та готовності до безперервного навчання. Успішна реалізація таких підходів можлива за умов зміцнення партнерства між закладами освіти, бізнесом та громадою, інвестицій у кадровий потенціал і технологічне забезпечення.

Література

1. Ягупов В. В. (2012). Компетентнісний підхід у професійній освіті. *Вища освіта України: теоретичний і науково-методичний часопис*, Додаток 1, 197–208.
2. Радкевич В. О. (2012). Компетентнісний підхід до професійного навчання персоналу підприємств. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*, (XIV), 277–287.
3. Потапчук Т. В., Пукас І. Л. & Серман Т. В. (2022). Цифрові технології у професійно-педагогічному розвитку педагога. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (103), 187–198.
4. Kundiys, R. Y., Dmytrienko, O. O., & Boychenko, S. V. (2023). Цифрові технології в професійній підготовці педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Академічні візії*.

МЕЛЬНИК ТЕТЯНА
Львівський національний університет
ім. Івана Франка (м. Львів)

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Освітній процес у сучасній школі перебуває на етапі активних змін, зумовлених розвитком цифрових технологій та вимогами до організації інклюзивного навчання. Одним із найважливіших завдань сьогодні є створення такого цифрового освітнього простору, який забезпечить рівні можливості для всіх учнів, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Організація цифрового освітнього простору – це не лише технічне оснащення школи чи наявність електронних ресурсів. Це, передусім, створення сприятливих умов для навчання, спілкування та розвитку кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Перш за все, такий простір має бути доступним. Це означає, що всі навчальні матеріали повинні бути адаптовані для дітей з різними видами порушень – зору, слуху, опорно-рухового апарату чи інтелектуального розвитку. Наприклад, використання програм зі збільшенням шрифту, синтезаторів мовлення або відео з сурдоперекладом робить освітній процес навчальний контент зрозумілим і зручним для сприйняття.

Другою важливою умовою є індивідуалізація навчання. Цифрові технології дають змогу педагогам підлаштовувати темп, обсяг і складність завдань під можливості кожного учня. Це дозволяє дитині рухатися у власному темпі, не відчуваючи тиску з боку оточення, і водночас досягати відчуття успіху.

Не менш важливою складовою є інтерактивність і мотиваційність. Сучасні освітні платформи, такі як *LearningApps, Wordwall, Genially, ClassDojo*, допомагають урізноманітнити навчальний процес, зробити його цікавим, емоційно насиченим і таким, що стимулює пізнавальну активність учнів.

У цифровому середовищі важливо також забезпечити комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу – вчителями, дітьми, батьками й асистентами. Для цього доцільно використовувати платформи, які підтримують обмін повідомленнями, відеозв'язок і спільну роботу над завданнями. Це дозволяє дитині відчувати підтримку навіть поза межами класу.

Окрему роль у створенні ефективного цифрового простору відіграє вчитель. Саме педагог визначає, які технології використовувати, як адаптувати матеріали, яким чином мотивувати дитину до навчання. Тому важливо, щоб учителі постійно підвищували свій рівень цифрової та інклюзивної компетентності, вміли працювати з асистивними технологіями, розуміли особливості розвитку кожної дитини та забезпечували психологічний комфорт дитини під час роботи з технологіями. [1, с. 155–240]

Також варто враховувати що навчання можна проводити в різних форматах, а саме синхронному та асинхронному. Обидва вони мають важливе значення для ефективної інклюзивної освіти, оскільки дозволяють забезпечити гнучкість, індивідуальний підхід та комфортні умови навчання. Синхронний режим передбачає одночасну участь учителя та учнів у навчальному процесі в реальному часі. Це може відбуватися через відеоконференції (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо), онлайн-уроки на платформах (*Google Classroom, ClassDojo*) чи інтерактивні заняття у віртуальних класах. Однак під час організації синхронного навчання необхідно враховувати певні виклики – зокрема, швидку втомлюваність дітей, труднощі з концентрацією уваги та технічні обмеження. Тому вчителю варто застосовувати короткі, візуально насичені активності, часті паузи й елементи гри для підтримки інтересу. Асинхронний режим дає можливість учням виконувати завдання у зручний час і темпі, що є надзвичайно важливим для дітей з ООП. Матеріали надаються через освітні платформи (*Google Classroom, Moodle, LearningApps, Wordwall*), відеоуроки, інтерактивні вправи, презентації або аудіофайли. Водночас, щоб асинхронне навчання було ефективним, важливо забезпечити постійний зворотний зв'язок – коментарі, індивідуальні консультації, підтримку з боку вчителя та асистента.

Найкращих результатів інклюзивне навчання досягає у випадку комбінування синхронного та асинхронного форматів. Синхронна взаємодія допомагає налагодити контакт, створити соціальну згуртованість і пояснити складні поняття, тоді як асинхронна робота дозволяє закріпити знання в індивідуальному темпі. Така змішана модель навчання сприяє гнучкості освітнього процесу, робить його адаптивним і комфортним для кожної дитини незалежно від рівня її розвитку чи типу особливих освітніх потреб. [1, с.196–198]

Ефективно організований цифровий освітній простір має безліч переваг:

– він зменшує бар'єри у навчанні;
– формує навички самостійності й відповідальності;
– розвиває пізнавальний інтерес;
– забезпечує відчуття успіху й упевненості у власних силах.

Отже, цифровий освітній простір для дітей з особливими освітніми потребами – це не просто набір технологій, а цілісна педагогічна система, де головним є дитина, її потреби, здібності та можливості. Створення такого середовища в початковій школі сприяє справжній інклюзії – коли кожна дитина може вчитися, розвиватися й бути прийнятою у шкільному колективі.

Література

1. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. *Монографія.* Вінниця «ТВОРИ». 2023. С. 1–152.

2. Овчарук О.В., Товканець О.С., Пінчук О., Іванюк І.В., Гриценчук О.О. та Трикоз С. В., Організаційно-педагогічні умови використання інформаційного та цифрового середовища у загальній школі, *ITLT* , т. 95, № 3, с. 41–57.

МОСЯ´ ІРИНА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОГО ПРОЄКТУВАННЯ У РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ

Повномасштабна війна з рф спричинила складні проблеми для національної системи освіти, зокрема фахової передвищої, створила ситуацію, за якою узвичаєні підходи до організації освітнього процесу виявилися вкрай неефективними, недостатніми для якісної компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців. Долаючи виклики воєнного часу, фахова перед вища освіта успішно адаптується до нових реалій, інноваційно, системно розвиваючи усі складники освітнього процесу.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує проблема розвитку професійної компетентності викладачів, їх здатностей ефективно, часто у змішаному форматі, готувати патріотично вихованих, різнобічно розвинутих, висококваліфікованих фахівців середньої управлінської ланки. На ефективність системного, безперервного розвитку професіоналізму викладачів суттєво впливає те, як у коледжі організовано процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як здійснюється перспективне планування навчання педагогів, якими новітніми знаннями вони оволодівають на довгострокових курсах, під час короткострокових серій семінарів, вебінарів, майстер-класів, тренінгів, на заняттях шкіл педагогічної майстерності, педагогічних студій тощо [7]. Вкрай важливим є залучення викладачів до інноваційних освітніх технологій, що, з одного боку, інтенсифікує опанування педагогічними працівниками сучасними науково-методологічними, методичними, психолого-педагогічними знаннями, а з іншого – озброює їх продуктивними технологіями і методиками компетентнісно орієнтованої підготовки фахових молодших бакалаврів.

Особливий інтерес викликають технології навчального проєктування, які здійснюються на активній основі шляхом організації практичної діяльності здобувачів освіти щодо розв'язання актуальних проблем, взятих з реального життя. Актуальність цих аспектів посилюється, якщо при виконанні проєктів застосовують ігрову діяльність – потужний засіб активізації освітнього процесу. Тому, вкрай важливим науково-методичним завданням є пошук відповіді на запитання: які вимоги до підготовки та проведення заняття з ігрового проєктування, які принципи, етапи його організації, яка роль педагога у досягненні освітніх цілей?

Варто вказати, що імітаційно-ігрові заняття з'явилися в освітньому процесі вищої школи під назвою «активні методи навчання», «методи активного навчання», «методи активізації навчально-пізнавальної діяльності», «методи імітаційного моделювання» у 70-80 рр. ХХ ст. Особливістю цих способів навчальної роботи було застосування у навчанні ігрової діяльності, за якої, як слушно вказував Г. Ващенко «... активні учитель і учень» [1, с. 95].

Особливістю імітаційно-ігрових методів є такі характеристики: моделювання найбільш суттєвих зв'язків і відношень системи; скорочення часових і просторових інтервалів; наявність досить суворої системи правил – «діяти так, як в житті»; матеріалізація моментів прийняття рішень, що дозволяє відразу і досить однозначно оцінити результати власних дій у педагогічній грі [6].

Віддаючи належне глибині розробок наведеної групи методів навчання, необхідно відзначити, що для педагогічної практики бракує досліджень практично-прикладного змісту, де була б розроблена система науково-педагогічного визначення основних методів активного навчання, показані роль, місце, функції цих способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, виписано ознаки, у яких відображено інструментально-дидактичну сутність імітаційно-ігрових занять. За таких умов навчальні ділові ігри, розігрування ролей, ігрове проєктування застосовуються переважно викладачами-ентузіастами в умовах, коли «більшість педагогів дотримується традиційної системи організації процесу навчання» [4, с. 24].

Не викликає сумніву той факт, що технологія навчального проєктування базується на методі проєктів, який виник у XIX столітті у сільськогосподарських школах США і реалізовував концепцію прагматичної педагогіки, що проголошувала «навчання через діяльність» [3]. Учені визначають навчальний проєкт як комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються здобувачами освіти самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми [7].

Однією із вкрай ефективних форм застосування методу проєктів є ігрове проєктування. Як справедливо вказує Ю. Кулінка, під ігровим проєктуванням слід розуміти ігрову діяльність здобувачів освіти, результатом якої є навчальний творчий ігровий проєкт – самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну чи об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту [5, с. 166]. Ігрове проєктування як одна із групових форм навчання забезпечує ефективне формування професійних знань і вмінь, навичок взаємодії з колегами, стимулює систематичну навчальну працю, динамічно розвиває інтелектуальний потенціал кожного учасника гри. Характеризується ця педагогічна технологія наступними ознаками [9; 6]:

1. Наявність складної соціальної, технічної, екологічної, педагогічної або будь-якої іншої проблеми, яка повідомляється учасникам педагогічної гри викладачем при інструктажі. Він формулює також контрольні запитання з проблеми.

2. Розподіл учасників на невеликі групи-команди для змагання (групу може представляти і одна особа), які мають розробляти варіанти розв'язання поставленої проблеми (розробляти проєкти). Здійснюється розподіл ролей і функцій, формулюється тема, гіпотеза, мета і завдання дослідження, розробляється структура майбутнього проєкту. Комплектується науково-технічна (вчена, педагогічна тощо) рада для оцінювання якості проєктів.

3. Виконання командами проєктів. Рецензування проєктів експертами. Подання проєктів у науково-технічну раду.

4. Імітація засідання науково-технічної ради (або іншого органу), на якому із застосуванням методу розігрування ролей відбувається прилюдний захист розроблених проєктів.

5. Завершальний етап – рефлексія проєкту. Здійснюється комплексна оцінка кожного проєкту (експертами, учасниками), проводиться дискусія щодо подальшого розв'язання проблеми. Визначаються переможці.

На ефективність роботи команди впливає як компетентність, фаховість її членів, так і вміння кожного налагоджувати міжсуб'єктну взаємодію з учасниками імітаційно-ігрового заняття. З урахуванням особистісних якостей, інтересів, уподобань члени команди призначаються на певні соціально-психологічні ролі, зокрема: «*лідер* (*капітан*)» – розподіляє завдання, відповідає за продуктивність роботи команди, створює атмосферу консолідованої праці; «*генератор ідей*» – формулює ідеї, гіпотези щодо розв'язання проблеми, шляхи вирішення поставлених завдань; «*критик*» – критично оцінює гіпотези, прийняті командою концептуальні ідеї розв'язання проблем, визначає помилкові та слабкі місця у прогнозованих та отриманих результатах; «*консул*» – має представницькі функції, відповідає за презентацію проєкта перед науково-технічною радою та ін. [9].

Природно, досягнення цілей навчального ігрового проєктування відбувається при дотриманні певних вимог. Практика підготовки та проведення ігрового проєктування, яке було організовано в травні-вересні 2025 р. в *Немішаївському фаховому коледжі НУБіП України* у межах експерименту регіонального рівня «Педагогічні умови професійного розвитку викладачів фахових дисциплін аграрних коледжів» дозволила уточнити обґрунтовані ученими [4; 5; 6] вимоги до підготовки і проведення цього виду педагогічних ігор у такий спосіб:

1. Навчально-ігрове проєктування має бути захоплюючою, динамічною, простою як у правилах, так і в матеріальному оформленні педагогічною грою, і, разом з тим, обов'язково мати пізнавальний характер.

2. Учасники ігрового проєктування мусять розуміти, з одного боку, імітацію дійсних ситуацій, умовність своїх дій, з іншого – достатньо «вжитися» у свої ролі. Невиконання цієї умови може призвести або до гри заради гри (при домінуванні умовності), або (якщо переважають реальні компоненти, особливо при аналізі результатів), до дій «всерйоз», до витіснення рольової взаємодії – тоді губиться сама ідея імітаційно-рольової гри.

3. Має дотримуватися взаємозв'язок імітації та імпровізації, тобто учасники педагогічної гри повинні мати можливість обирати свої шляхи виконання дослідницьких завдань.

4. Атмосфера проведення ігрового проєктування має забезпечувати учасникам можливості для: вільного повідомлення будь-якої інформації, думки, передбачення; вислуховування протилежних точок зору та критики, заперечення; підсумку думок та їх оцінок; прийняття єдиної думки, узгодженого рішення ситуації.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробленням комплексу імітаційно-ігрових методів розвитку професійної компетентності педагогічних працівників в системі методичної роботи фахових коледжів.

Література

1. Ващенко Г. (1997). Загальні методи навчання: підручник для педагогів. Воєнне видавництво «Варта».
2. Гончаренко С. У. (1997). Український педагогічний словник (С. Головко, гол. ред.). Либідь.
3. Кремень В. Г. (гол. ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; Юрінком Інтер.
2. Качеровська Т. В. (2005). Навчально-ігрове проектування у професійній підготовці майбутніх менеджерів організацій (дис. канд. пед. наук, Південноукраїнський державний педагогічний університет).
3. Кулінка Ю. С. (2018). Ігрове проектування як професійно-орієнтована технологія формування дизайнерської культури майбутніх фахівців. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, (1), 284 с.
4. Лузан П. Г. (2004). Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти (дис. д-ра пед. наук, Національний аграрний університет).
5. Мося´ І. А. (2013). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки (дис. канд. пед. наук, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України).
6. Тітова О. А., Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Мося´ І. А., Остапенко А. В. & Ямковий О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу (О. А. Тітова, наук. ред.). ІПО НАПН України.
7. Ткачук В. (2023). Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Командна взаємодія». Державний університет «Житомирська політехніка».

НАГАЙЧУК ОЛЕНА, НАКОНЕЧНА НАТАЛІЯ
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м. Умань)

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА ЗАНЯТТЯХ ТЕХНОЛОГІЙ

Інтелектуалізація освіти є одним із провідних напрямів розвитку сучасної педагогіки. Суспільство потребує випускників, здатних до критичного мислення, аналізу інформації, прийняття нестандартних рішень і творчого застосування знань у практичних ситуаціях. Тому формування інтелектуальних умінь у процесі навчання набуває особливої актуальності, зокрема в освітній галузі «Технології», де поєднуються пізнавальні, конструкторські, дослідницькі та практичні компоненти діяльності.

Заняття технологій у ліцеї мають значний потенціал для розвитку мислення учнів, адже вони створюють умови для самостійного планування, пошуку, аналізу, експериментування та узагальнення результатів. Сучасний педагог виступає не лише носієм інформації, а насамперед організатором пізнавальної діяльності, консультантом і наставником у процесі самостійного відкриття нових знань.

У контексті технологічної освіти інтелектуальні уміння реалізуються через проєктно-технологічну діяльність, у процесі якої учні планують, конструюють, моделюють і створюють виріб. Така діяльність поєднує знання з природничих, математичних, мистецьких і соціальних дисциплін, формуючи цілісне системне мислення. Сьогодні метод проєктів розглядається як універсальний інструмент організації освітнього процесу, що дозволяє істотно підвищити рівень самостійності та пізнавальної активності учнів, стимулює інтерес до навчання та забезпечує формування інтелектуальних умінь як важливої складової компетентнісного підходу в освіті [1].

У результаті аналізу численних праць, присвячених вивченню інтелектуальних умінь, ми дійшли висновку, що найбільш ґрунтовне означення даної категорії подано в працях Д. Богоявленського, Є. Кабанової–Меллер, Н. Менчинської, які розглядають інтелектуальні уміння, як сукупність умінь, які передбачають знання раціональних прийомів здійснення тієї чи іншої мисленнєвої діяльності й творчого їх використання під час вирішення різноманітних завдань [2].

На заняттях технологій педагог має спрямовувати увагу не лише на зміст навчального матеріалу, а й на процес інтелектуальної (мисленнєвої) діяльності, що відбувається під час виконання проєктів [2]. Саме через інтелектуальну активність учні вчаться логічно аналізувати, робити висновки, узагальнювати, знаходити альтернативні рішення та творчо підходити до поставлених завдань.

Однак застосування аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін. інтелектуальних умінь не означає зростання інтелектуальної активності учнів. Наш досвід роботи засвідчив, що інтелектуальна активність учнів при вивчені нового матеріалу вища тоді, коли учні за допомогою навідних питань, завдань в процесі проектно-технологічної діяльності самостійно аналізують, порівнюють, узагальнюють, доводять і т.п. Адже коли перед учнями в процесі навчання ставиться завдання не тільки засвоїти й повторити вивчене, а й уміти його правильно викласти, узагальнити, систематизувати, то цим у значній мірі активізується навчальний процес, підвищується його ефективність.

На основі численних досліджень педагогів стосовно етапів процесу формування інтелектуальних умінь, та враховуючи особливості проектно-технологічної діяльності, нами було визначено наступні етапи процесу формування інтелектуальних умінь школярів: діагностика вихідного рівня інтелектуальних умінь учнів; планування навчальної роботи з метою розвитку інтелектуальних умінь; мотивування необхідності засвоєння кожного інтелектуального прийому; детальний інструктаж про зміст та етапи оволодіння кожним інтелектуальний умінням; акцентування уваги учнів на формування та розвиток певного інтелектуального уміння, з метою їх застосування під час виконання завдань проектно-технологічної діяльності; оперативний контроль за ходом формування інтелектуальних умінь на кожному етапі проектно-технологічної діяльності; спостереження за можливостями учня використовувати розумові уміння в різноманітних ситуаціях; навчання учнів систематичному здійсненню рефлексії для закріплення сформованого уміння, з метою вироблення звички самостійно застосовувати набуті уміння в різних видах діяльності [2].

Таким чином, проєктна технологія здатна перетворити уроки технологій у творчу лабораторію, де учні досліджують, експериментують, спілкуються, виявляють ініціативу та формують власний стиль пізнавальної діяльності [1].

Результати формувального експерименту дали змогу зробити висновки, що формування інтелектуальних умінь учнів ліцею на заняттях технологій буде результативним за таких умов:

– активна інтелектуальна діяльність учнів через використання проблемного навчання, методів творчих проєктів, дослідницьких завдань, інтерактивних методик;

– розвиток пізнавального інтересу шляхом урізноманітнення змісту занять, практичної спрямованості тем, застосування міжпредметних зв'язків;

– позитивна емоційна атмосфера, заснована на підтримці, взаємоповазі, ситуаціях успіху;

– індивідуалізація навчання, що враховує вікові та психологічні особливості учнів, їхні нахили та потреби;

– доступність і посильність завдань, які стимулюють розумову активність, самостійність і бажання вдосконалюватися;

– урахування мотивів і потреб особистості – прагнення до саморозвитку, самостійності, відповідальності;

– акцентування на рефлексивній діяльності – аналізі процесу й результатів власної роботи;

– інтеграція знань із різних галузей, що забезпечує системність мислення старшокласників;

– професійна орієнтація змісту проєктів, спрямована на формування практичних умінь і готовності до майбутньої трудової діяльності.

У таких умовах заняття технологій перетворюються на процес саморозвитку, у якому учень не лише засвоює знання, а й вчиться їх здобувати, застосовувати та переосмислювати. Зазначені умови створюють передумови для розвитку мислення, формування позитивного ставлення до навчання, розвитку емоційно-вольової сфери та інтелектуальної стійкості учнів.

Отже, провідна роль занять технологій у розвитку інтелектуального потенціалу старшокласників полягає в тому, що вони забезпечують не лише засвоєння знань, а й оволодіння способами їх здобуття**.** Така діяльність формує здатність учнів мислити, аналізувати, досліджувати, моделювати й творчо розв'язувати практичні завдання. Отже, ефективність освітнього процесу підвищується тоді, коли увага педагога зосереджена не тільки на змісті проєктно-технологічної діяльності, а й на свідомому формуванні інтелектуальних умінь учнів на кожному етапі навчальної роботи.

Література

1. Бербец В. В., Дубова Н. В., Коберник О. М. & Кравченко, Т. В. (2007). *Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід* (О. М. Коберник, & В. К. Сидоренко, ред.). Умань: КопіЦентр.

2. Нагайчук О. В. (2021). *Інтелектуальний розвиток підлітків у процесі проектно-технологічної діяльності* [Монографія]. Умань: Візаві. Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16445

НАДВОРСЬКИЙ ОЛЕКСАНДР
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Професійна підготовка вчителів технологій у сучасному освітньому середовищі потребує використання інноваційних підходів, які забезпечують формування високого рівня компетентностей майбутніх педагогів. Інноваційні методики навчання поєднують традиційні педагогічні практики з сучасними технологічними інструментами, що дозволяє студентам ефективно засвоювати як теоретичний матеріал, так і практичні навички. Застосування цифрових освітніх платформ, онлайн-симуляцій, інтерактивних проєктів та міждисциплінарних завдань сприяє розвитку критичного мислення, творчості, умінь планувати і реалізовувати освітній процес у сучасній школі.

Сучасні підходи включають використання змішаного навчання (blended learning), яке поєднує очні та дистанційні форми роботи, що дозволяє студентам гнучко організовувати власний освітній процес і одночасно освоювати цифрові інструменти. Практико-орієнтоване навчання передбачає моделювання професійних ситуацій, створення міні-проєктів, кейс-аналіз та лабораторні роботи, які максимально наближені до реальних умов роботи вчителя технологій. Такі форми діяльності формують у студентів здатність до самостійного прийняття рішень, адаптації до нових викликів та впровадження інновацій у навчальний процес.

Використання цифрових технологій у навчанні включає застосування освітніх платформ для організації лекцій, семінарів і практичних занять, онлайн-тестування, віртуальні лабораторії та програмне забезпечення для моделювання технічних процесів. Це дозволяє студентам освоювати складні технологічні процеси, проводити експериментальні дослідження та навчатися без обмежень у часі та просторі. Крім того, цифрові інструменти сприяють розвитку комунікаційних компетентностей, навичок роботи в команді та проектного менеджменту.

Інтеграція міждисциплінарних завдань у навчальний процес формує в студентів комплексне розуміння професійної діяльності вчителя технологій. Приклади таких завдань включають створення проєктів з дизайну, моделювання виробів, розробку освітніх матеріалів із використанням сучасних інформаційних технологій. Це стимулює творчий підхід до навчання, дозволяє поєднувати різні види діяльності та готувати майбутніх педагогів до ефективної роботи з учнями різного віку та рівня підготовки.

Методика проведення практичних занять із використанням інноваційних підходів передбачає активну взаємодію викладача і студентів, обговорення реальних професійних ситуацій, спільне вирішення практичних завдань та аналіз результатів. Такі підходи сприяють розвитку професійної самостійності студентів, уміння організовувати навчальний процес та впроваджувати нові технології в освітню практику.

Впровадження інновацій у підготовку вчителів технологій також включає використання сучасних методик оцінювання знань і компетентностей студентів. Застосування онлайн-тестування, цифрових портфоліо, проєктних завдань і інтерактивних оцінювальних платформ дозволяє більш об'єктивно оцінювати результати навчання, відстежувати прогрес студентів та стимулювати їх до саморозвитку. Такий підхід сприяє формуванню мотивації до безперервного навчання, розвитку критичного мислення та готовності до роботи у сучасній цифровій школі.

Таким чином, інноваційні підходи у професійній підготовці вчителів технологій забезпечують формування компетентного, творчого та адаптивного педагога, здатного ефективно навчати учнів у сучасному технологічному та цифровому середовищі. Впровадження сучасних цифрових інструментів, практико-орієнтованих завдань, міждисциплінарних проєктів і методик оцінювання знань дозволяє підвищувати якість підготовки майбутніх педагогів, готуючи їх до викликів сучасної освіти і потреб ринку праці.

Література

1. Вавренюк С. І. (2019). Інноваційні технології навчання у професійній підготовці вчителя. Львів: вид-во ЛНУ.

2. Гаврилюк Л. М. (2021). Цифрові технології в освітньому процесі: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка.
3. Кузнєцова Т. І. (2020). Сучасні педагогічні технології у підготовці вчителів трудового навчання. Харків: ХНПУ.
4. Шумік О. В. (2021). Інноваційні методики навчання в професійній освіті. Київ: Наукова думка.
5. Ковальчук Н. П. (2021). Професійна підготовка педагогів у цифровому середовищі. Львів: вид-во ЛНУ.

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ ОЛЕКСАНДР, КРУКІВСЬКА ІРИНА
ВКНЗ «Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І. Я. Франка» (м. Коростишів)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності була і є однією з перших і найважливіших у педагогічній науці і практиці. Професійна педагогічна діяльність є складною багатовекторною структурою, в основі якої лежать професійна готовність вчителя до здійснення професійної діяльності. Сучасний стан розвитку освіти вимагає нових професійних компетенцій, оволодіння ними і впровадження у практику. Ці чинники призводять до змін у технологіях професійної підготовки майбутніх учителів. Майбутній вчитель технологій повинен глибоко засвоїти не лише основні положення дидактики, мати високий рівень знань, умінь і навичок, а й мати широку ерудицію, ціннісні орієнтації, знати психолого-педагогічні принципи та закономірності, на яких ґрунтується навчальний процес.

Розглядаючи основні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, слід зазначити, що в навчальному процесі вчитель виступає не лише носієм певної системи знань, а й високоморальною особистістю, для якої притаманні справедливість, чесність, доброта та відповідальність. Сприятливі взаємовідносини вчителя з учнем – одна з умов успішності та результативності процесів навчання й виховання. Професійна підготовка майбутніх учителів, зокрема вчителів технологій, має здійснюватися на загальнонауковому, загальнотехнічному, загальнопедагогічному і фаховому рівнях. Цей процес повинен пронизувати ряд циклів навчальних дисциплін та видів навчальнодослідницької діяльності здобувачів освіти [6]. Тому головна мета трудового навчання на сучасному етапі – формування технологічно грамотної особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства [3].

Глобальні соціальні, інформаційні та технологічні зміни, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі його розвитку, потребують нових концептуальних підходів до модернізації освітньої галузі та врахування світових тенденцій розвитку освітніх систем. Технологічна освіта молоді, здобута в процесі навчання в закладах загальної середньої освіти, відіграє вкрай важливу роль у становленні особистості, визначенні сфери майбутньої професійної діяльності, адже соціально-економічний поступ країни, розвиток її провідних галузей залежить насамперед від рівня освіченості фахівців [5].

Майбутній учитель трудового навчання та технологій ще в рамках навчання у вищому навчальному закладі повинен навчитися організовувати проектно-технологічну діяльність учнів різних вікових категорій, створювати банки проектів з урахуванням різноманітних здібностей і інтересів школярів, технічної оснащеності шкільних майстерень [2].

Вчитель технологій покликаний реалізувати поставлені педагогічні задачі, інноваційні освітні технології, здатний ефективно реалізувати освітні завдання, сформувати всебічно і гармонійно розвинену особистість учня [4].

Тому у педагогічних ВНЗ домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка вчителя-творця, вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі навчального предмету, стати для учнів своєрідним транслятором національної культури і духовних традицій українського народу. Дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності засвідчують про необхідність розвитку в них не лише професійно-педагогічних якостей, але й громадських, соціальних, толерантності, емпатії, вміння створити сприятливе психолого-педагогічне середовище для розвитку і виховання учнів.

Підготовка учителів трудового навчання та технологій, враховуючи динамічний характер розвиток сучасної техніки, постійного перебуває в стані коригування та трансформації. Прогрес науки та техніки щодо перетворення навколишнього середовища для потреб людства призводить до перегляду важливості фахівців педагогічно-технологічного напряму, що враховується освітньою галуззю [1].

Заклади вищої педагогічної освіти покликані готувати конкурентоздатного вчителя трудового навчання та технологій до роботи в НУШ, що потребує створення сучасної матеріально-технічної бази,

здатної забезпечити ефективну підготовку фахівців, широкого впровадження інноваційних методів та технологій навчання, посилення співпраці в галузі технологічної освіти молоді.

Ключову роль у здобутті якісної освіти відведено вчителеві. Саме це спонукає сьогодні до розроблення інноваційних підходів до теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та технологій у закладах вищої педагогічної освіти. Отже, перед закладами вищої освіти постає нагальне завдання щодо підготовки висококваліфікованого вчителя трудового навчання та технологій, спроможного виховати новатора, особистість і патріота.

Література

1. Азізов Т., Орлова О. Формування інженерної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи: зб. матеріалів X Всеукр. наук.-практ. конф., 21 листоп. 2023 р.. Умань: Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, 2023. С. 6–11.
2. Бурдун В. В. Проблеми фахової підготовки сучасного вчителя трудового навчання / В.В. Бурдун // Науковий вісник Донбасу. – 2008. – Вип. 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://surl.li/wjdbey
3. Вітрук О., Клюд О. Сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки вчителя трудового навчання та технологій. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: тези доп. XI міжнар. наук.-практ. конференції. Хмельницький : ХНУ, 2021. С. 201–203.
4. Єфіменко С. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С. М. Єфіменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна – 2011. – № 17. – С. 150–152.
5. Кремень В.Г. (ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 30-річчя незалежності України) : монографія (В.Г. Кремень, ред.). Національна академія педагогічних наук України. Київ: КОНВІ ПРІНТ. https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua
6. Ткачук С. І. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / С.І. Ткачук, С.І. Коберник // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 108.2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j–pdf/VchdpuP_2013_2_108_19.pdf

НИЩАК ДМИТРО
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Активна цифровізація сучасного суспільства зумовила появу нових концепцій, що визначають вплив цифрових технологій (ЦТ), електронних комунікацій та інших сучасних технологічно-інформаційних засобів на всі сфери життєдіяльності людини: промислове виробництво, соціокультурну галузь, комунікативну сферу тощо.

Відповідно до однієї з концепцій, всебічне використання засобів цифрових технологій неодмінно призведе до того, що інтелектуальна діяльність людини стане домінуючою, порівняно з виробничою, а людський інтелект, підсилений кібернетичними можливостями і звільнений від важкої фізичної праці, досягне небачених висот. На противагу першій висувається інша концепція розуміння цифрових технологій як втілення раціонального, чисто логічного і внаслідок цього вкрай примітивного мислення. Прихильники цієї концепції переконані, що людство може позбутися здатності розв'язувати складні задачі, для яких необхідні методи, засновані на глибинній інтуїції і творчих здібностях, які не піддаються формалізації; людство може позбутися здатності до творчості, а переслідувана комп'ютером лінеарність мислення може позбавити людський розум спроможності робити «креативні стрибки» і приймати альтернативні рішення, які є сутністю творчої діяльності і критичного мислення [1].

Науковці стверджують, що розвитку творчого мислення особистості сприяють не стільки операційно-технічні процедури і програми розв'язування вже сформульованих задач, скільки побудова образу проблемної ситуації, висування гіпотези, постановка проблеми, формулювання задачі. Майбутні системи штучного інтелекту зможуть розв'язувати будь-які проблеми, проте не зможуть висувати їх [1; 4]. Тому в управлінні освітнім процесом керівна роль залишиться за педагогом, а дидактичним цифровізованим засобам відводиться лише роль технічних засобів навчання.

Сучасні ЦТ володіють потенційними можливостями для ефективного використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. При цифровізованому підході до професійної

підготовки студентів у педагогічних ЗВО стає можливим врахування індивідуально-психологічних особливостей пам'яті й мислення здобувачів освіти, націлювання їх на найбільш повне засвоєння навчального матеріалу, створення комфортних умов для індивідуалізованого навчання з метою забезпечення необхідного темпу роботи, організації повноцінного контролю й адекватного оцінювання навчальної діяльності майбутніх педагогів. Систематичне використання студентами банків даних, баз знань й експертних систем сприяє вдосконаленню інтелектуальних механізмів опрацювання інформації, її аналізу, компонування, систематизації, що призводить до мислення вищого порядку.

Сучасні мультимедійні можливості цифрових технологій забезпечують користувачів опосередкованим зв'язком з навколишнім світом (красою його фарб, звуків, образів, рухів), тому ЦТ можуть виступати в ролі штучного джерела емпіричного та чуттєвого впливу на людину, що стимулює мисленнєву діяльність, породжує абстракції, нові ідеї, фантазії [2].

Мультимедійне подання інформації – багатомодальне, оскільки залучає одночасно кілька органів чуття. Це збагачує досвід користувачів в опрацюванні різноманітного емпіричного матеріалу, сприяє вихованню схильності індивіда до використання різних кодів інформації, розвитку багатогранної всебічно розвиненої емоційної, емпіричної та інтелектуальної сторін особистості [3].

Робота у середовищі спеціальних комп'ютерних програм, електронних конструкторів, віртуальних лабораторій перетворює студента на дослідника, першовідкривача; сприяє формуванню пізнавальних інтересів, творчо-дослідницьких навичок; виховує гіпотетичне мислення, пізнавальну самостійність. Цифрові технології сприяють розвитку реакції студентів, навичок адекватної діяльності в екстремальних ситуаціях, швидкому генеруванню відповідей, формулюванню запитань, висуненню гіпотез та генеруванню ідей. При цьому здобувачі освіти набувають нових за змістом знань та досвіду; зростає допитливість, формується інтерес до навчання. Робота з електронними архівами, базами знань, обмін ідеями та досвідом з використанням комп'ютерних мереж допомагає розвинути у студентів «пізнавальне» мислення, розширити їхні навчальні можливості.

Систематичне використання в освітньому процесі експертно-навчальних, інформаційно-пошукових та інтелектуальних систем розвиває у студентів навички раціонального добору і систематизації необхідного матеріалу; активізує механізми формулювання понять, запитань і відповідей, діалогічності, компетентності, адекватного оцінювання; дисциплінує науковість думки, розумові здібності, пошукові навички та дослідницькі інтереси.

Ефективна реалізація комп'ютерно-інформаційної підтримки процесу навчання професійно-орієнтованих дисциплін зумовлюється використанням спеціальних програмних засобів, які передбачають можливість роботи студентів з реальними технічними об'єктами та маніпулювання ними. Програмно-операційне середовище, яке отримує студент з метою отримання допомоги у навчанні чи проведення навчальних експериментів має бути організоване відповідно до допустимих маніпуляцій (дій), які дозволені щодо об'єктів вивчення: видозміна форми та розмірів, підбір матеріалу, створення графічних зображень об'єкта праці, проведення відповідних розрахунків та ін.

Розмаїття форм та видів навчальних програмних продуктів, їх багатоаспектність, універсальність, раціональність поєднання з традиційними (некомп'ютеризованими) евристичними прийомами і методами навчання сприяють збагаченню стимулюючо-когнітивної, інтелектуальної та комунікативної сфер особистості майбутніх учителів технологій [3]. Це уможливлює якісне збагачення змісту і розширення структури навчального матеріалу з фахових дисциплін, вдосконалення методики їх викладання, покращує результати засвоєння навчальних відомостей, забезпечує досягнення цілей освітнього процесу.

Цифрові технології володіють широкими можливостями для розвитку творчого, евристично-спрямованого мислення студентів. Творчий інтелектуальний фон, здоровий емоційний клімат, дотримання диференційовано визначеного та дидактично доцільного й збалансованого рівня складності навчального матеріалу за наявності відповідного спрямовуючого впливу педагога – умови, які потенційно сприяють розвитку творчих компонентів мислення майбутніх учителів технологій, розвитку їх творчого потенціалу.

Література

1. Воронкова В. Г., Нікітенко В. О. Філософія цифрової людини і цифрового суспільства: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: ВД «Гельветика», 2022. 460 с.

2. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.

3. Половенко Л. П. Технології кібернетичної педагогіки та психоінформатики як ефективний інструмент управління якістю освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Вип. 2 (41). С. 202–205.

4. Шарикова З. Завдання й виклики цифрової епохи. *Бібліотечний вісник*. 2019. № 6. С. 51–52.

НИЩАК ІВАН, ПІДГОРОДЕЦЬКА ІВАННА
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У XXI столітті людство отримало безпрецедентні можливості для швидкого спілкування, колективного накопичення, поширення та використання різноаспектної інформації. Нові апаратні та програмні засоби, які розширюють можливості сучасної цифрової техніки, поступово змінили уявлення про комп'ютер, перетворивши його з простого обчислювального пристрою на основний інструмент для обробки інформації, що призвело до заміщення терміна «комп'ютерні технології» термінами «інформаційні технології», а згодом – «цифрові технології».

Під *цифровими технологіями* навчання необхідно розуміти інформаційні технології, які забезпечують організацію, управління, коригування та контроль навчального процесу шляхом впровадження цифрових освітніх ресурсів із використанням цифрових технічних засобів [2; 3].

Педагогічний досвід показує, що науково обґрунтований розвиток цифровізованого навчання залежить не лише від використання окремих методик, а й від усвідомлення загальних аспектів освітнього процесу та концептуальних підходів до застосування цифрових технологій (ЦТ) у новій інформаційно-педагогічній парадигмі, яка визначає напрямок досліджень у цій сфері.

Використання сучасних цифрових технологій породжує нові виклики, пов'язані з розробкою дидактичних основ процесу навчання. Студент, як суб'єкт навчання, стає ініціатором обміну навчальною інформацією та здійснює всі можливі інформаційно-технічні операції, що відповідають можливостям конкретних цифрових технологій, залишаючись при цьому в межах необхідного інформаційного простору. Своєю чергою викладач отримує відносну свободу у виборі цифрових засобів, розглядаючи їх як носія знань, що дозволяє змінювати дидактичні підходи до побудови освітнього процесу та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Системне використання ЦТ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій забезпечує [2]:

– моделювання процесів і явищ пізнання, що розширює номенклатуру навчальних завдань і дозволяє «занурення» у конкретні професійні ситуації;

– значне розширення способів представлення навчальної інформації, що уможливлює інтерактивність освітнього процесу і підвищує швидкість засвоєння теоретичних відомостей;

– підвищення мотивації навчання, зокрема через формування у студентів рефлексії над власною навчальною діяльністю з можливістю наочного представлення її результатів;

– освоєння засобів комунікативного спілкування у професійній сфері через реалізацію спільних освітніх проєктів.

Ефективне використання цифрових технологій у фаховій підготовці майбутнього вчителя має ґрунтуватися на особистісно-орієнтованій діяльності студентів, спрямованій на розв'язання навчально-професійних завдань з можливістю зосередження на засобах навчальної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Проте, використання ЦТ у професійній підготовці майбутніх учителів технологій має певні пересторогі, зокрема [1]:

1) інструментальні засоби цифрових технологій повинні забезпечувати можливості для ефективного розв'язання освітніх завдань, включаючи професійно-орієнтовані завдання;

2) у педагогічних ЗВО мають використовуватися лише ліцензійні цифрові засоби навчання, що відображають особливості реалізації фахової підготовки майбутніх учителів технологій;

3) застосування цифрових технологій повинно відповідати окресленим цілям навчання, зокрема цілям професійної підготовки студентів на кожному етапі їх професійного становлення.

Аналіз використання можливостей ЦТ у професійній підготовці майбутніх учителів технологій показує, що їх дидактичний та інформаційно-технічний потенціал не враховується повною мірою. Це пов'язано з тим, що цифрові технології часто застосовують:

– без належного врахування педагогічних цілей навчання та індивідуально-психологічних можливостей студентів; багато мультимедійних навчальних засобів малоефективні через надмірну кількість малозначущої інформації, що перевантажує сприйняття основного навчального матеріалу;

– як суто технічний засіб навчання для візуалізації навчальних відомостей без урахування їх понятійної складової;

– як об'єкт вивчення, який дає змогу розширити пізнавальні можливості здобувачів освіти, однак часто не відповідає логіці змісту навчальних дисциплін та орієнтований здебільшого на озна-йомлення з програмно-функціональними аспектами ЦТ.

Таким чином, ЦТ відіграють важливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, однак їх ефективність залежить від усвідомленого підходу до інтеграції у зміст та методику навчання професійно-орієнтованих дисциплін, врахування індивідуальних особливостей і потреб здобувачів освіти.

Література

1. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
2. Нищак Д.І. Дидактичні можливості цифрових освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх учителів технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2025. Вип. 1 (56). С. 158–162.
3. Олефіренко Т.О. Полевик Р.Ю. Цифрові освітні ресурси як інструмент професійного розвитку майбутніх учителів технологічної освіти. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип 7. Т. 1. С. 120–130.

НИЩАК ПЕТРО
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Формування творчої всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця – одне з ключових завдань, що стоїть перед системою освіти, зокрема професійною підготовкою сучасного вчителя. Раціонально підібраний зміст навчального матеріалу, урізноманітнення способів одержання нових знань, врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, – важливі чинники, що забезпе-чують створення творчої навчальної атмосфери, сприяють підвищенню творчо-пізнавальної активності майбутніх учителів технологій.

Творчість проявляється у вмінні індивіда грамотно реагувати на зміни, що відбуваються у житті, готовності застосовувати нові можливості та способи діяльності для вирішення актуальних проблем, розв'язання нестандартних, незвичних життєвих ситуацій та ін. [5].

Навчальна творчість – це створення оригінального продукту, виробу, твору в ході роботи над яким індивід (студент) самостійно застосовує набуті знання, вміння та навички, у тому числі їх перенесення та комбінування відомих способів діяльності, або відкриття нового підходу до виконання завдання [2].

Творче почуття формує у студентів особливий емоційно-психологічний стан, що пробуджує пізнавальний інтерес, загострює допитливість, виховує такі якості як наполегливість, старанність, відповідальність та ін. Саме тому студентський період – найбільш сприятливий час для виховання всебічно-розвиненої, творчої особистості майбутніх фахівців, зокрема вчителів технологій.

Залучення студентів до творчості надає пізнавальній діяльності позитивного характеру, підвищує рівень її емоційного забарвлення, а емоційність творчого дійства активізує всі психічні процеси та функції особистості (пам'ять, мислення, увагу, уяву та ін.).

Потреба у самореалізації, самоствердженні та бажання висловити свої емоції та почуття у матеріальному вимірі є важливими стимулюючими чинниками включення студентів в активну художньо-творчу діяльність. Відтак, належні умови для розвитку художньої творчості майбутніх учителів технологій створюються насамперед у процесі залучення студентів до народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Декоративно-ужиткове мистецтво – складова образотворчого мистецтва, що включає різні сфери творчої діяльності людини, зосередженої на створення виробів з утилітарними і художніми функціями [1]. За досить тривалий час декоративно-ужиткове мистецтво стало однією з найважливіших галузей народної творчості.

Залежно від призначення кожен предмет особливий своєю конструкцією, пластикою форми. Декоративно-ужитковий виріб, що виходить за рамки простої функціональності і володіє художніми ознаками несе в собі дуальний зміст: практичність втілюється в образно-художній формі предмета. Завдання викладача – у доступній формі донести до свідомості студентів думку, що звичайний побутовий предмет може стати художнім твором завдяки причетності до вищих ідеалів, вираженості усього розмаїття образного устрою (пластики форми, об'єму, ліній, кольору, тону, ритму, фактури та ін.) [4].

Народне декоративно-ужиткове мистецтво розвивається на основі наступності традицій і є результатом творчості багатьох поколінь. Воно має важливе значення для розвитку культури, формування творчих здібностей та естетичного смаку, оскільки накопичує в собі величезний історичний, духовний та естетично-художній досвід [3].

Декоративно-ужиткове мистецтво – дієвий засіб художньо-творчого виховання майбутніх учителів технологій. Формування здатності до творчості – запорука успіхів студентів у майбутній професійній діяльності. Декоративно-ужиткове мистецтво розширює творчі прагнення студентів, розвиває неординарність мислення, свободу думки, розкутість у діях, незалежність, здатність до споглядання й оцінювання. Ознайомлення з народною культурою, художньою творчістю забезпечує можливість для удосконалення творчого потенціалу студентів, сприяє розвитку розумових здібностей, формуванню високих естетичних уподобань.

Для підвищення результативності навчання декоративно-ужитковому мистецтву, залучення майбутніх учителів технологій до художньо-творчої діяльності найбільш доцільно застосовувати такі прийоми організації навчального процесу:

– покрокове орієнтування, коли викладач та студенти поєднують процес вивчення візерунків з можливими способами їх трансформації, окреслюють завдання, які мають бути вирішені в художній композиції;

– порівняння – передбачає детальне вивчення й аналіз компонентів візерунка з метою навчання розумінню закономірностей художньої композиції (при цьому демонструються можливості варіювання одиничних елементів візерунка під час створення нового мотиву);

– моделювання – спрямоване на формування уміння розташовувати елементи візерунка у композиції (здійснюється пошук варіантів побудови композиції).

Література

1. Кушніренко О. М. Значення українського декоративно-ужиткового мистецтва в загальнокультурній підготовці вчителя початкової школи. *Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського*: Зб. наук. праць. Полтава, 1998. С.144–147.

2. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні: монографія / П. Г. Лузан, А. І. Дьомін, В. І. Рябець. Київ: Вища шк., 1998. 191 с.

3. Масол Л. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій. *Мистецтво та освіта*. 2001. № 1. С. 2–5.

4. Оршанський Л. В. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб формування художньо-естетичних цінностей студентів. *Діалог культур: Україна у світовому контексті. Художня освіта*: Збірник наукових праць. Львів: Світ, 2000. Вип. 5. С. 262–271.

5. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

ОРІЩЕН МИХАЙЛО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ОБЛАДНАННЯ ДЛЯ КАПІТАЛЬНОГО РЕМОНТУ ДВЗ АВТОМОБІЛІВ»

Сучасна професійна освіта України перебуває на етапі глибокої модернізації, зумовленої потребами суспільства та індустрії 5.0, що орієнтується на людиноцентричність, технологічність і гнучкість освітніх процесів. В умовах цифрової трансформації підготовка майбутніх фахівців технічного профілю потребує оновлення змісту навчання та впровадження ефективних дидактичних інструментів. Одним із таких інструментів є створення навчальних посібників нового покоління, що відповідають сучасним вимогам науковості, інтерактивності й компетентнісної спрямованості. Особливого значення це набуває у підготовці здобувачів фахової передвищої освіти автотранспортного профілю, де навчальний матеріал має поєднувати теоретичні основи з прикладними аспектами роботи обладнання для ремонту двигунів внутрішнього згоряння (ДВЗ).

Метою створення навчального посібника «Обладнання для капітального ремонту ДВЗ автомобілів» є формування у студентів системного розуміння будови, призначення та принципів роботи технологічного обладнання, а також розвиток умінь його безпечної експлуатації, діагностування технічного стану та виконання ремонтних робіт. Посібник має сприяти розвитку інженерного мислення, практичних компетентностей і професійної культури майбутніх фахівців, забезпечуючи зв’язок теоретичних знань із виробничою практикою.

Основою створення такого посібника є дотримання дидактичних принципів, які забезпечують ефективність засвоєння навчального матеріалу. Принцип науковості передбачає подання змісту відповідно до сучасного рівня розвитку техніки, технологій і педагогічної науки. Системність і послідовність полягають у логічному структуруванні матеріалу від загальних понять до конкретних технологічних процесів ремонту. Доступність і наочність реалізуються через використання схем, фотографій,

таблиць, QR-кодів для перегляду відео демонстрацій, що забезпечує розуміння складних технічних процесів навіть студентами з різним рівнем підготовки.

Не менш важливим є принцип професійної спрямованості, який полягає у відборі змісту, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності. Кожен розділ посібника орієнтований на формування конкретних компетентностей, передбачених освітнім стандартом. Інтерактивність і проблемність передбачають залучення студентів до самостійного пошуку рішень, розв'язання ситуаційних завдань, аналізу виробничих кейсів, виконання тестових і тренувальних вправ. Модульність забезпечує можливість використання посібника у дистанційному чи змішаному форматі навчання, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти.

Процес дидактичного проєктування посібника передбачає кілька етапів. На першому етапі здійснюється аналіз навчальної програми, визначення дидактичних цілей і компетентностей, яких має досягти здобувач освіти. Другий етап передбачає розроблення структури посібника, логіку розділів і підрозділів, відбір навчального матеріалу з урахуванням принципів когнітивного навантаження (Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, 2019). Третій етап – підготовка дидактичного й ілюстративного контенту, створення візуальних матеріалів (схем, креслень, фото), що допомагають візуалізувати процеси ремонту. На четвертому – здійснюється апробація посібника в навчальному процесі, аналіз відгуків студентів і викладачів, після чого проводиться коригування змісту й оформлення.

Особливістю змістового наповнення посібника є поєднання теоретичної інформації з практичними завданнями. У кожному розділі передбачено питання для самоконтролю, тестові завдання, завдання на розрахунок параметрів обладнання, аналіз технологічних схем і опис типових несправностей. Такий підхід забезпечує формування у здобувачів системного бачення виробничих процесів, уміння аналізувати технічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Посібник інтегрує матеріали з дисциплін «Теорія автомобіля», «Технологія ремонту автомобілів», «Обладнання авторемонтного виробництва», що сприяє формуванню цілісного професійного мислення.

Розроблений відповідно до принципів дидактичного дизайну посібник виконує низку функцій: інформаційну, мотиваційну, аналітичну, розвивальну та контрольно-оцінювальну. Він стає ефективним засобом підтримки самостійної роботи студентів, допомагає викладачеві організувати інтерактивну взаємодію, оптимізує навчальний процес і сприяє реалізації компетентнісного підходу. Відповідно до вимог індустрії 5.0, такий посібник не лише транслює знання, а й формує вміння мислити системно, застосовувати цифрові технології та приймати технічно обґрунтовані рішення у професійній діяльності.

Отже, дотримання дидактичних принципів під час створення навчального посібника «Обладнання для капітального ремонту ДВЗ автомобілів» забезпечує його науковість, структурну логічність, професійну спрямованість і практичну цінність. Такий підхід сприяє модернізації професійної освіти, забезпечує інтеграцію інноваційних педагогічних технологій і створює умови для формування конкурентоспроможного фахівця у сфері автомобільного транспорту.

Література

1. Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. Educational Psychology Review, 31(2), 261–292. [https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5] (https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5).

2. Мушкевич М. І. & Чагарна С. Є. (Ред.). (2017). Основи психотерапії: навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк.

ПАГУТА МИРОСЛАВ
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК РЕСУРС І ВИКЛИК У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У XXI столітті цифровізація стала визначальним чинником трансформації освітніх систем у глобальному масштабі. Вона проникає в усі складові освітнього процесу – від організації навчання до методології викладання – та кардинально змінює вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів. Особливо це стосується майбутніх учителів технологій і педагогів професійного навчання, які мають не лише орієнтуватися в новітніх цифрових інструментах, а й бути здатними інтегрувати їх у практику викладання, критично осмислювати освітні інновації та формувати відповідні компетентності в учнів.

Цифровізація створює як нові можливості для професійного зростання, так і численні виклики, що потребують переосмислення ролі педагога в умовах сучасного суспільства. Педагоги є важливою

складовою ланкою у формуванні особистості, особливо в умовах цифрового світу, і саме від рівня їхньої підготовки значною мірою залежить якість освіти (Стойка, 2023). У зв'язку з цим цифрові компетентності стають необхідним складником професійної майстерності сучасного педагога.

Прискорена цифрова трансформація освітніх процесів була зумовлена не лише технологічним прогресом, а й глобальними подіями останніх років – пандемією COVID-19, повномасштабними військовими діями на території України, а також загальною тенденцією до глобалізації освітнього простору. У цих умовах і вчителі технологій, і педагоги професійного навчання активно опановують і застосовують освітні платформи Moodle, Google Classroom, Zoom, Padlet, H5P та ін. демонструючи позитивне ставлення до цифрового навчального середовища (Romanovskyi et al., 2022). Так, О. Цюняк (Цюняк, 2020), досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх педагогів у період дії карантинних обмежень, приходить до висновків, що перехід на дистанційне навчання відкрив нові можливості для вирішення актуальних дидактичних завдань, спрямованих на підвищення якості та результативності освітнього процесу в закладах вищої освіти. Зокрема, професійна підготовка майбутніх учителів стала більш орієнтованою на глибоке засвоєння навчального матеріалу, розвиток інформаційної та комунікативної компетентностей. А застосування дистанційних, здебільшого цифрових, освітніх інструментів забезпечили можливість безперервного навчання у безпечному для життя та здоров'я форматі. При цьому, студенти активно використовували доступ до відкритих під час карантину міжнародних освітніх платформ і ресурсів, що позитивно впливало на їхню мотивацію, сприяло розвитку рефлексії та здатності до самоаналізу. З цієї позиції цифровізація є важливим освітнім інструментом, що сприяє становленню самостійності здобувачів освіти, формуванню навичок саморегульованого навчання, а також розвитку критичного мислення та креативності. Завдяки широкому спектру цифрових ресурсів та інструментів, здобувачі освіти мають змогу обирати індивідуальні освітні траєкторії, працювати в зручному темпі, а також отримувати оперативний зворотний зв'язок.

Проте цифровізація – це не лише про інструменти. Вона вимагає глибинної зміни освітньої парадигми та переосмислення функцій педагога, який має бути не просто передавачем знань, а наставником, координатором індивідуальних освітніх траєкторій. Освіта в умовах цифровізації потребує розвитку таких якостей, як критичне мислення, адаптивність, рефлексивність та здатність до постійного навчання. Особливого значення в освітніх процесах набуває також штучний інтелект, а отже і ШІ(AI)-грамотність педагогів – уміння працювати зі штучним інтелектом, адаптивними платформами, розуміти їхні принципи функціонування та етичні аспекти використання. Тому освітяни повинні постійно адаптуватися до нових технологій і розвивати відповідні навички, щоб повною мірою використовувати потенціал ШІ (AI) в освіті (Al-Huwail et al., 2025).

Відповідно, цифровізація освіти виступає як ресурсом, так і викликом. Вона дає можливість переосмислити методи навчання, оновити зміст педагогічних програм, змінити форми професійної діяльності. Водночас існують значні бар'єри, що гальмують процес її впровадження. Серед них – недостатній рівень цифрової компетентності викладачів, технічні та інфраструктурні обмеження, психологічні бар'єри та опір змінам, методична неготовність до трансформацій, а також складнощі в інтеграції ШІ-технологій (Стойка, 2023; Al-Huwail et al., 2025; Romanovskyi et al., 2022; Alexandrowicz, 2024).

Цифрова компетентність учителя є базовим елементом успішної цифрової трансформації освіти. Вона включає технологічне знання (ТК), педагогічне знання (РК), змістовне знання (СК), інтеграція яких утворює модель TPACK [Mishra & Koehler, 2006]. Саме ця модель дозволяє формувати в майбутніх педагогів системне бачення цифрової педагогіки, що поєднує інструментарій, методику та глибоке розуміння предмета [Al-Huwail et al., 2025].

У структурі цифрового освітнього середовища важливу роль відіграють інструменти, що забезпечують мобільність, персоналізацію, інтерактивність та аналітичність навчального процесу. Такі платформи, як Zoom, Google Meet, Padlet, Moodle, не лише підтримують дистанційне та змішане навчання, а й сприяють розширенню доступу до освіти, формуванню самостійності та відповідальності в студентів (Romanovskyi et al., 2022).

Особливої уваги заслуговують адаптивні системи навчання, які базуються на індивідуальному підході та штучному інтелекті. За даними ряду досліджень, такі технології дозволяють налаштовувати контент і рівень складності відповідно до поточних знань і потреб учнів, забезпечуючи ефективніше засвоєння матеріалу (Marienko et al., 2020; Alexandrowicz, 2024). Окрім цього, ШІ-технології застосовуються для аналізу освітніх даних, персоналізації завдань, формування навчального контенту в реальному часі, підтримки рефлексії та самонавчання.

Однак широке впровадження штучного інтелекту у професійну підготовку педагогів потребує нових підходів до формування ШІ-грамотності. Відповідно, освітяни повинні володіти базовими знаннями щодо ШІ, щоб створювати рівні та ефективні умови навчання (Al-Huwail et al., 2025). Разом з тим, інтеграція ШІ ставить низку етичних питань – від захисту персональних даних до уникнення упередженості алгоритмів.

Цифрові технології також сприяють розвитку рефлексивної компетентності майбутніх педагогів, створюючи умови для самоспостереження, зворотного зв'язку та планування особистого професійного розвитку. Це забезпечує нову якість підготовки – усвідомлену, гнучку та відкриту до змін.

Практичні аспекти цифрової трансформації професійної освіти передбачають використання освітніх платформ (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams), впровадження адаптивних технологій, віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), автоматизацію освітніх процесів через ШІ-системи, а також безперервне підвищення цифрової кваліфікації педагогів. Тому формування цифрових компетентностей і оновлення методичних підходів мають стати пріоритетом педагогічної освіти (Стойка, 2023; Marienko et al., 2020; Al-Huwail et al., 2025).

Успішне впровадження цифрових технологій вимагає системного підходу, який поєднує технічне забезпечення, методичну підготовку, психологічну підтримку викладачів, розробку державної політики та фінансування цифрової інфраструктури. Цифровізація освіти має потенціал не лише покращити якість підготовки педагогів, але й змінити освітню культуру в цілому.

Таким чином, цифровізація освіти є багатовимірним явищем, яке не можна розглядати виключно як технологічну трансформацію. Вона виступає водночас і викликом, і ресурсом у професійній підготовці майбутніх учителів технологій і педагогів професійного навчання. У центрі цієї трансформації має залишатися людина – педагог, здатний критично мислити, вчитися протягом усього життя, адаптуватися до змін і творчо застосовувати цифрові технології у своїй професійній діяльності. Саме педагог визначає, наскільки ефективно буде реалізовано потенціал цифровізації в освіті. Тому цифрова трансформація не може зводитися лише до оновлення технічного забезпечення – вона вимагає цілісної зміни у професійній підготовці, розвитку педагогічного мислення, орієнтованого на інновації, гнучкість і етичну відповідальність.

Водночас актуальним є перегляд змісту педагогічних освітніх програм. Інтеграція цифрових та адаптивних технологій, впровадження модулів з основ штучного інтелекту, цифрової етики, кібербезпеки, аналітики освітніх даних має стати не епізодичним доповненням, а невід'ємною складовою фахової підготовки. У цьому контексті важливо також розвивати в майбутніх учителів навички роботи в мультидисциплінарному цифровому середовищі, де педагогіка, ІТ та психологія взаємодіють на рівних.

Особливу роль у цьому процесі відіграють педагогічні заклади вищої освіти, які мають стати осередками інноваційної цифрової культури. Вони повинні забезпечити не лише високоякісне навчання цифровим технологіям, але й створити умови для експериментування, дослідницької діяльності, створення цифрового контенту та апробації новітніх підходів. Практико-орієнтованість, міждисциплінарність і проектна діяльність мають стати методологічною основою для формування цифрової та ШІ-компетентності майбутніх педагогів.

Таким чином, цифровізація професійної підготовки вчителів технологій і педагогів професійного навчання – це не просто відповідь на сучасні виклики, а стратегічний ресурс для оновлення всієї системи освіти. Її ефективна реалізація можлива лише за умови цілісного, науково обґрунтованого та педагогічно зваженого підходу, який поєднує технологічні, методичні, етичні та гуманітарні аспекти.

Література

1. Стойка О. Я. (2023). Особливості цифрової трансформації професійної підготовки вчителів в Україні. *Педагогічні науки : зб. наук. праць* / гол. ред. Л. А. Пермінова. Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 102, 54–61. https://surl.lt/mycedj

2. Цюняк О. (2020). Професійна підготовка майбутніх педагогів засобами дистанційного навчання в умовах карантину. *Освіта дорослих. Історія. Досвід. Перспективи*, Т.17, 1, 106–115. https://surl.li/ijoncm

3. Alexandrowicz Viviana. (2024). Artificial Intelligence Integration in Teacher Education: Navigating Benefits, Challenges, and Transformative Pedagogy. *Journal of Education and Learning,* Vol. 13, 6, 346–364. doi.org/10.5539/jel.v13n6p346. https://surl.li/apprus

4. Al-Huwail Nabeil, Al-Hunaiyyan Ahmed, Alainati Shaikhah, Alhabshi Ayman. (2025). Artificial Intelligence in Education: Perspectives and Challenges. International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), February 2025. Vol. 19, 4, 26–47. https://doi.org/10.3991/ijim.v19i04.52117

5. Marienko Maiia, Nosenko Yulia, Sukhikh Alisa, Tataurov Viktor, Shyshkina Mariya. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education. *The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF 2020). E3S Web of Conferences*, 166, 10015, 1–8. doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015. https://surl.lt/fkixgb

6. Mishra P., Koehler M. J. (2006). A Framework for Teacher Knowledge . *Teachers College Record*. Vol. 108, 6, 1017–1054. https://surl.li/vkynna

7. Romanovskyi O. H., Kaydalova L. H., Romanovska O. O., Naumenko N. V. (2022). Digital educational technologies in training of future higher school teachers under quarantine conditions. *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 87, 1, 255–277. https://surl.li/tbjwpy

ПАСЬКОВ ДМИТРО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ВИДИ І МЕТОДИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГІЙ

Обов'язковим компонентом процесу навчання на уроках технологій є контроль та перевірка результатів освітнього процесу, тобто систематичне отримання учителем об'єктивної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів. Саме тому збільшення уваги до проблеми контролю в закладі загальної середньої освіти зумовлене не тільки бажанням визначити ступінь підготовленості учнів, але і потребою удосконалити всю систему навчання. З огляду на це варто ідентифікувати та пояснити основні категорії контролю навчальних досягнень учнів.

Дослідження та публікації, що стосуються контролю навчальних досягнень учнів, зокрема на уроках технологій, в українській педагогічній науці акцентують увагу на необхідності відходу від традиційних методів оцінювання до компетентнісно-орієнтованого підходу та формувального оцінювання. Значна увага приділяється інтеграції сучасних цифрових інструментів та інформаційно-комунікаційних технологій у процеси моніторингу та оцінки результатів навчання, що забезпечує більшу об'єктивність, прозорість та індивідуалізацію. Серед українських науковців, які працюють у цій сфері, можна відзначити В.В. Мадзігона, О.М. Коберника, О.А. Лапінського та інших, які досліджують питання розробки критеріїв оцінювання проєктної діяльності, формування практичних навичок і технологічної грамотності, а також впровадження ефективних методів самооцінювання та взаємооцінювання учнів.

Зауважимо, що з'ясування доцільних видів контролю навчальних досягнень, які використовують в закладах освіти на уроках технологій, на сьогодні є важливою та актуальною темою. Традиційно у практиці загальної середньої освіти застосовуються такі види контролю: попередній, поточний, підсумковий (тематичний, семестровий, річний), державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання (Про вищу освіту, б.д.).

Попередній контроль використовується вчителем для виявлення рівня підготовки учнів на початку нового навчального року, в новому для вчителя класі, з нового навчального предмету, щоб дидактично цілеспрямовано організувати процес навчання.

Поточний контроль здійснюється вчителем під час повсякденної навчальної роботи. За допомогою нього можна перевірити процес опанування нових знань, визначити які зустрічаються складнощі. Відповідно до одержаних результатів учитель або впевнено йде далі, або вносить певні корективи у освітній процес.

Опрацювавши низку освітніх законодавчих документів, можна виокремити такі види підсумкового контролю:

1) тематичний – проводиться після вивчення розділу програми або теми з урахуванням даних поточного контролю і передбачає вияв знань, навичок, умінь, що забезпечує об'єктивність перевірки, реалізацію вимог, індивідуального підходу, підвищення у учнів почуття відповідальності за навчальну роботу.

2) семестровий і річний контроль здійснюється в кінці чверті та навчального року з урахуванням результатів поточного і тематичного контролю.

Оцінювання відповідності результатів навчання учнів вимогам державних стандартів здійснюється шляхом державної підсумкової атестації. Кожен учень має пройти державну підсумкову атестацію за кожний рівень повної загальної середньої освіти з державної мови, математики та інших предметів (Про вищу освіту, б.д.).

Річне оцінювання та державна підсумкова атестація здійснюється за системою оцінювання, визначеною законодавством, а результати такого оцінювання відображаються у свідоцтві досягнень, що видається учневі щороку у разі переведення його на наступний рік навчання.

Залежно від специфіки організації контролю навчальних досягнень учнів застосовують методи, які класифікують на: письмові; тестові; лабораторно-практичні; графічні. Зокрема цікавим методом письмового контролю є рецензування відповідей, творів, взаємоперевірка письмових робіт одноклассників. Варто зауважити, що методи графічної перевірки спрямовані на виявлення умінь і навичок учнів у процесі виконання різних видів графічних робіт з технологій. Це робота з контурними картами, побудова таблиць, схем, графіків, діаграм.

Метод практичного контролю (спостереження, учнівське портфоліо, проведення дослідів, побудова схем, моделей, робота в майстернях, на пришкільних ділянках, розв'язання задач) дозволяють упевнитися в тому, наскільки учень опанував знання і уміння, як він уміє застосовувати їх у практичній роботі.

До того ж, методи контролю – це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямовані на виявлення й оцінювання змісту навчальних досягнень учнів (Буханевич, 2014).

У сучасному освітньому процесі все більше набуває поширення метод тестової перевірки, оскільки учневі необхідно дати відповіді на запитання, аргументувати свій вибір. Кожне тестове завдання складається з інструкції, стимулу та реакції на нього. Головна відмінна риса тесту – об'єктивність, яка гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння (Лукіна, 2007). Окрім того, тест надає вчителеві можливість перевірити значний обсяг вивченого матеріалу та діагностувати рівень оволодіння інформацією більшої частини учнів.

Можемо констатувати, що розмаїття видів, методів і форм організації контролю створює умови для реалізації функцій контролю, підвищення інтересу учнів до його проведення і результатів. Перевірка результатів навчання учнів здійснюється за допомогою різних методів, вибір яких зумовлюється особливостями змісту навчального предмета, його обсягом, рівнем узагальнення, віковими можливостями учнів. Для перевірки результатів навчання учнів, зокрема на уроках технологій, доцільно застосовувати завдання різних когнітивних рівнів: на відтворення знань, на розуміння, на застосування в стандартних і змінених навчальних ситуаціях, уміння висловлювати власні судження, ставлення, оцінки.

Таким чином, встановлено, що контроль навчальних досягнень учнів є важливим елементом освітнього процесу. При правильній організації та ретельному доборі видів та методів здійснення контролю сприяє розвитку мислення учнів, систематизує їхні знання, своєчасно з'ясовує прогалини у освітньому процесі та допомагає його коригуванню. Тому завданням вчителя є логічно організувати освітній процес, щоб контроль природно включався в систему навчання як обов'язковий функціональний компонент, який забезпечує його цілеспрямованість та об'єктивність.

Література

1. Буханевич Н. В. (2014). Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів. з http://eprints.zu.edu.ua/5618/2/Стаття.pdf

2. *Про вищу освіту* (Закон України). (б.д.). http://osvita.ua/legislation/law/2232

3. Лукіна Т. О. (2007). Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень: навчально-методичні матеріали. Київ: Експрес-об'ява.

ПАШКОВ АНДРІЙ
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка (Тернопіль)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО КОМУНІКАЦІЇ В ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Повсюдна цифровізація торкнулася й системи вищої освіти. Впровадження цифрових технологій спричинює розширення переліку завдань, що вирішуються педагогічними кадрами (підготовка цифрового контенту, підтримка дистанційних і онлайн курсів тощо). Все це повинно знаходити відображення в змісті професійної освіти, спрямованої на підготовку педагогічних кадрів (Красильник, 2025). Водночас педагогічне середовище постійно збагачується новими цифровими засобами організації навчання, саме тому з'являються нові поняття. Ключовим трендом цифрової епохи стало поява поняття «цифрова дидактика» (Кравченко, & Хриков, 2017). Уміння педагогів, зокрема й педагогів професійного навчання, організовувати діяльність не лише під час особистого контакту з учнями, а й і в онлайн-просторі, стало провідним трендом. Саме тому розвиток комунікативних навичок педагогів професійного навчання стосовно сфери ІТ є важливою складовою їхньої цифрової компетентності.

Новий формат підготовки педагогів професійного навчання диктується також рівнем розвитку системи дистанційного навчання, оскільки на ринку праці з'являються нові категорії викладачів: автори-редактори, викладачі-тьютори, викладачі-консультанти, викладачі дистанційного навчання. Оскільки цифрове середовище проникає у всі життєві сфери та мають гуманітарну спрямованість, необхідно вже в процесі професійної підготовки формувати у майбутніх педагогів орієнтацію на роботу в цифровому освітньому середовищі (Войтович, 2020: 116). Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року (2024) диктує відповідні пріоритети в системі професійної освіти. Простежується тенденція до постійної зміни професійних орієнтирів – з'являються нові професії, неминучою стає необхідність безперервної освіти. Спрямованість на навчання протягом усього життя створює додаткове сенсове навантаження для навчання ІТ некомп'ютерних спеціальностей, в результаті чого освітні акценти необхідно робити не на вивчення інтерфейсу програм, а на

усвідомлену роботу з програмним продуктом, що охоплює його тезаурус. Цей аспект, як показує практика викладання, має певні складності у комунікативній підготовці майбутніх педагогів, зокрема й педагогів професійного навчання.

Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання до взаємодії з учнями, що мають різний рівень розвитку комп'ютерної (інформаційної, цифрової) компетентності, передбачає розвиток їхнього сенсового поля. Навички роботи з сенсами дають можливість вибудовувати індивідуальні сенсотвірні дидактичні комунікації (Мирончук, & Антонова, 2023: 271). Така діяльність неможлива без навичок сенсотворення, якого можливо досягти за допомогою систематичної практики самостійного створення текстів.

Навички рівневих комунікацій у галузі ІТ є невід'ємною частиною компетенцій педагогів професійного навчання, а також є складовою структури комп'ютерної (або цифрової) компетентності педагога. Тому актуалізуємо можливість підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до розробки цифрового контенту для дистанційного навчання, а також до спілкування у форматі цифрових комунікацій. В освітніх програмах підготовки педагогів професійного навчання не передбачено організації особливих умов формування готовності до дидактичних комунікацій в умовах цифрового середовища. Тому важливо інтегрувати дисципліни, що охоплюють обидва освітні аспекти для оптимізації їхньої підготовки. З огляду на це, варто відзначити, що педагогічна і комп'ютерна компетентність педагога професійного навчання в умовах цифрової дидактики тісно взаємопов'язані. Це дає змогу реалізувати дидактико-методичну (педагогічну) складову в комп'ютерній підготовці з можливістю одночасного розвитку комунікативних навичок та навичок володіння педагогічними програмними та прикладними засобами.

Таким чином, підготовка педагогів професійного навчання до комунікацій в цифровому освітньому середовищі є процесом послідовного формування їхньої до дидактичних комунікацій в сфері ІТ, спрямований на цілісну реалізацію професійних функцій в межах завдань, продиктованих цифровою економікою (принципами цифрової дидактики, науково-технічним прогресом тощо).

Література

1. Войтович І. С. (Ред.) (2020). *Підготовка майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності*. [Монографія]. Луцьк, 277.

2. Кравченко К. В. & Хриков Є. М. (2017). Міжнародний досвід застосування інформаційних та комунікативних технологій щодо підвищення конкурентоспроможності освіти. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». Серія: Економічні науки*, 3, 42–46.

3. Красильник Ю. (2025). Комунікативна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання: умови формування й розвитку. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*, 1 (150), 13–22.

4. Мирончук Н. М. & Антонова О. Є. (2023). Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в умовах змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки* (*Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*), 1 (19), 267–277.

5. 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. (2024). *Розпорядження Кабінету Міністрів України № 1351-р. від 31.12.2024 р*. https://surl.li/sotskb

ПРИЙМАК ВІКТОР
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БУДОВИ АВТОМОБІЛЯ

Сучасний педагог повинен оперувати великим арсеналом засобів розвитку навчально-пізнавальної активності та здібностей студентів. За останні роки набуло поширення дистанційне навчання, набула нового характеру самостійна робота студентів, а освітній процес став більш інформаційним, активним, особистісно-орієнтованим, збільшуються вимоги до викладання технічних дисциплін, зокрема будови автомобіля. тому результативність навчання залежить не тільки від сучасної матеріально – технічної бази, застосування сучасних методів, але і від майстерності викладача.

Метою дослідження є проаналізувати внесок педагогів у розвиток проблемного навчання та можливості використання методів проблемного навчання у вирішенні завдань при вивченні будови автомобіля. Завдання новітніх інформаційних технологій співпадають з можливостями проблемного навчання. Результативність навчання з використанням проблемності пояснюється тим, що воно засноване в основному на принципах пізнання, де протиріччя об'єктивної дійсності виступають як рушійна сила.

Проблемне навчання вимагає створення проблемних ситуацій, та їх вирішення у ході спільної діяльності студента та викладача. Принцип проблемності зближує між собою процес навчання з процесами пізнання, дослідження, творчого мислення. відповіді, здійснить відкриття. Протиріччя завжди існують як для педагога, так і для студента, але відмінність є в тому, що вони стосуються різних рівнів пізнання. Серед великої кількості сучасних педагогічних інновацій має місце технологія проблемного навчання, метою якої є не тільки засвоєння системи знань, а й формування вмінь студентів отримувати результат шляхом навчально-пізнавальної дослідницької діяльності у процесі пізнання.

Ця проблема досліджувалась багатьма науковцями: М. Махмутовим, І. Лернером, М.Скаткіним, Г.Ксензовим, Г. Селевком, І.Якиманською. Когут О.І. у своєму посібнику пропонує класифікацію педагогічних технологій на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів. У теорії М.І. Махмутова проблемне навчання – це «тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій». Технологія допомагає розв'язати проблему активізації навчальної діяльності студентів, адже суть проблемного навчання полягає в тому, щоб сформувати систему розумових дій, за допомогою яких здобувач освіти зможе, використовуючи отримані знання, розв'язувати нестандартні як навчальні, так і життєві ситуації.

Основним поняттям проблемного навчання є «проблемна ситуація», що є інтелектуальною складністю людини, яка виникає у випадку, коли вона не знає, як пояснити певне явище, факт, не може досягти мети відомим їй способом, що спонукає людину шукати новий спосіб пояснення або спосіб дії. Проблемна ситуація обумовлює початок мислення в процесі постановки та вирішення проблем. Саме створення проблемної ситуації дає початок процесу дослідження, аналізу, творчості студентів. Підходячи до вирішення проблеми викладач добирає необхідні методи та прийоми роботи.

За способом вирішення проблемних завдань виділяють чотири методи :

– проблемний виклад (педагог самостійно ставить проблему і самостійно вирішує її);

– спільне навчання (педагог самостійно ставить проблему, а рішення досягається спільно зі студентами);

– дослідження (педагог ставить проблему, а рішення досягається студентами самостійно);

– творче навчання (студенти самостійно формулюють проблему і знаходять її рішення).

За рівнем самостійності дидакти виділяють типи проблемного навчання:

– проблемний виклад навчального матеріалу здійснює викладач;

– пошуки розв'язку поставленого завдання учні здійснюють самостійно, але під керівництвом педагога;

– самостійне формулювання й розв'язання проблеми студентами без сторонньої допомоги.

Тож проблемне навчання є ефективним коли воно поєднане з іншими методами навчання, при цьому студенти повинні мати міцну базу теоретичних знань, а викладач враховувати їх загальний рівень навченості і складність завдання.

Необхідною умовою ефективного розвитку комунікативних здібностей, творчості та самостійності студентів за допомогою проблемного навчання є урахування вікових особливостей студентів.

Методистами виділено такі елементи проблемного навчання у процесі вивчення будови автомобіля:

– виклад матеріалу (лекція найскладнішого виду);

– проблемне питання;

– проблемна ситуація (створена за допомогою відповідного завдання);

– аналіз;

– проблемне вивчення певної частини курсу.

Б. Степанишин робить спробу класифікувати види проблемних завдань, а саме: методами й прийомами проблемного вивчення, як і іншими, треба користуватися розумно, там, де вони найбільш доцільні, де дадуть найбільшу користь. Це залежатиме і від змісту завдання, і від теми та мети конкретно взятого заняття, і, головне, від підготовки групи в цілому, від загального розвитку студентів та від багатьох інших чинників.

Проблемні ситуації мають виникати систематично, якщо не на кожному, то майже на кожному занятті. Тільки тоді проблемне навчання зможе виконати свої завдання.

Отже, проблемне вивчення матеріалу корисне лише тоді, коли студенти мають навички самостійної роботи. Якщо вони звикли до пасивної діяльності на заняттях, то доцільно поступово вводити проблемні методи у вивчення матеріалу і починати з простого.

Література

1. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання: наук.- пед. зб. 2014. Вип. 81 (спец. випуск). С. 75–79.
2. Білан А.М., Гетта В.Г. Методика навчання будови автомобіля : навч. посіб. – Чернігів, 2012. – 333 с.
3. Бурлаченко Н.В. Навчальна проблема як системоутворююча категорія теорії проблемного навчання. Інноваційна педагогіка. Одеса. 2018. №6. С. 9-14.
4. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с. 8. Снапковська С.В. Проблемне навчання як засіб інтенсифікації педагогічного процесу в системі роботи кафедри педагогіки і психології [Електронний ресурс] / Сайт проекту Інтернет-конференції «Актуальні проблеми медичної освіти». – Режим доступу : http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm
5. Щокіна Н. Проблемне навчання у підготовці майбутніх викладачів. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи. Т.1. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. Режим доступу:http://old.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom1/31_shchokina.pdf.

РОМА НАТАЛІЯ, ТИТАРЕНКО ВАЛЕНТИНА
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка (м. Полтава)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАСОБАМИ ВИШИВАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Основними документами щодо підготовки майбутніх учителів, що здійснюються на основі компетентістного підходу, виступають закон України « Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіти» (2020), Концепція «Нова українська школа» (2016) тощо.

Цю надзвичайну важливу проблему щодо професійної підготовки майбутніх учителів технологій відображено у великій кількості наукових досліджень вчених України: І. Андрощука, Д. Кільдерова, О. Коберника, М. Кореця, Є. Кулика, Л. Оршанського, С. Ткачука, О. Торубари, А. Цини, С. Ящука та ін.

Зазначимо, що виклики сьогодення потребують нових технологій в умовах Нової української школи, що відображені у модельних програмах з технологій. Усі програми містять проєктно-технологічну діяльність учнів. Відомо, що декоративно-прикладне мистецтво багатогранне, одним із його різновидів є вишивальне мистецтво, яке широко використовується для художньо-естетичного оздоблення предметів навколишнього матеріального середовища.

Як зазначає П.Оршанський, «декоративно-прикладне мистецтво – це результат творчої праці людини, втілений у довершеному художньому творі». Такими художніми творами, які використовуючи проєктно-технологічну діяльність, виготовляють студенти факультету технологій та дизайну під керівництвом професора Юлії Срібної є жіночі та чоловічі сорочки, рушники, картини, сукні, предмети інтер'єрного призначення та інші.

Опановуючи вишивальне мистецтво, студенти використовують велику кількість різноманітних технік вишивки. це група прозоро-рахувальних, поверхнево-нашивних нерахувальних технік. Перед початком виконання певного художнього твору студенти на зразку опановують тренувальні шви і певна кількість яких буде використана у виробі

Вишивка – поширений вид декоративно-прикладної творчості, в якому узори виконуються ручними або машинними способами на різних тканинах (конопляних, лляних, шовкових, шерстяних, синтетичних) шкірі та іншими матеріалами: лляними, бавовняними,шовковими, вовняними нитками або бісером, перлами, коштовними камінням, лелітками.

Для створення вишивок використовуються тканини з різним складом волокон, їх будовою та властивостями. Раніше майстри використовували тканину домашнього виробництва – полотно, якого було відомо більше 20 видів.

Сьогодні промисловість виробляє лляні, напівлляні, бавовняні та змішані тканини, сукна, драти, шовкові, штучні та синтетичні крепові та напівкрепові тканини. Фабрика «Едельвіка» (м. Луцьк) виготовляє різні види тканин – амазон, ластівка, коломбіна, онікси та інші.

Країни Європи (Італія, Німеччина, Польща) також виготовляють тканини для вишивального промислу.

У полтавських вишивках відображаються найбільш типові риси українського вишивального мистецтва, які сповнені особливою декоративністю.

Великою популярність в Україні використовуються вироби відомих полтавських майстрів, членів спілки майстрів народного мистецтва України. Н. Бабенко, Н. Вакуленко, О. Великодної, Є. і Л. Пілогіних, А. Кізь, І. Іпатій, Н. Роми, О. Коршунової та інших, які є носіями нематеріальної культурної

спадщини українського народу. Це вишивка «білим по білому» , біллю, тобто білими нитками по білому тлу(стародавні вишивки – це полотняними нитками по полотну). Уважно спостерігаючи виріб, можна побачити різний відтінок ниток. Таке враження виникає внаслідок своєрідності технік виконання. Надзвичайно дрібними стібками білих ниток, які прикладені у різних напрямках прямими чи ламаними лініями, зубцями, ромбами, кружальцями, створюються рельєф на тканині, що виділяється

Вишивальними техніками для майстринь слугують виколювання, вирізування, зерновий вивід, верхоплут, полтавська лиштва, (клинцева, барвінова, дубове листя, ламане дерево, виноград тощо).

Уже багато років на факультеті технологій та дизайну функціонує музей народних промислів, в якому зібрані численні художні твори вишивального мистецтва – рушники, сорочки, скатертини, картини та рекорд вишитого вручну рушника студентами й викладачами факультету технологій та дизайну. У музеї відбуваються науково-практичні конференції вже VI конгрес з етнодизайну та ін., лекції. круглі столи, майстер-класи із майстрами декоративно-прикладної творчості, науково-дослідна робота студентів із розробки нових узорів, поєднуючи традиційні та сучасні елементи технік вишивального мистецтва. Таким чином, робота в музейному приміщенні пробуджує у здобувачів вищої освіти почуття прекрасного, спрямовуючи творче зростання майбутніх фахівців технологічної освіти.

Під час занять з «Технологічного практикуму» (модуль «Українська народна вишивка») здобувачі вищої освіти набувають певних трудових умінь та навичок при виготовленні вишивальних виробів.

Основними професійно-особистісними рисами студентів при виготовленні виробів є мислення (конструктивність), пам’ять (створення нових узорів), увага (концентрація, розподіл), окомір, точність рухів при виконанні різних вишивальних технік, естетичне відношення до роботи, акуратність, розробка композиції, втілення проекту у виробу.

Студенти факультету беруть активну участь у виставковій діяльності, демонструючи свої художні твори вишивального мистецтва на форумах, конгресах, науково-практичних конференціях різного рівня, семінарах, днях науки та інших заходах у вищому навчальному закладі та за його межами.

Особливою увагою професійної підготовки студентів є участь у майстер-класах з вишивального мистецтва, які проводять професійні майстрині Н. Вакуленко, Н. Рома, О. Коршунова та ін.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів технологічної освіти вже сьогодні спрямована на підготовку конкурентноздатного вчителя технологій до роботи у Новій українській школи.

Література

1. Захарчук-Чугай Ф. В. Українська народна вишивка. Київ. 1988
2. Марущак О. В., Глазовська Л. В., Лукова О. М. Художні особливості подільської народної вишивки. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва : зб. наук. пр. Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2020. Вип. 2 С. 177–182
3. Радкевич В. О. Технологія вишивки : підручник / Радкевич В. О., Пащенко Г. М. [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Київ : Вища школа. 1997. 303 с.
4. Титаренко В. П. Вишивальне мистецтво Полтавщини. Полтава : Полтавський літератор. 2002. 268 с.
5. Титаренко В. П. Народні промисли України. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка 2024. 452 с.

РОМАНОВ ЛЕОНІД
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

У сучасних умовах розвитку освіти важливим напрямом є забезпечення безперервного професійного зростання педагогів, зокрема тих, які працюють у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) та фахової передвищої освіти (далі – ЗФПО). Підвищення кваліфікації (далі – ПК) педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та ЗФПО є одним з ключових чинників, що впливає на якість навчання та виховання здобувачів освіти, а також на ефективність самого освітнього процесу. Важливу роль у цьому процесі відіграє науково-організаційний супровід, який включає систему заходів, спрямованих на забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників через інтеграцію наукових знань, сучасних педагогічних технологій та управлінських практик.

Професійному розвитку педагогів ЗП(ПТ)О та ЗФПО в умовах відкритої освіти присвячені праці В. Вихованець, Л. Єршової, В. Купрієвич, П. Лузана, Т. Пащенко, Л. Петренко, О. Тітової, В. Радкевич,

Л. Сергеєвої, В. Сидоренко, Г. Романової та ін. Серед ключових проблем дослідники визначають створення відкритих середовищ закладів післядипломної педагогічної освіти, управління професійним розвитком педагогів, реалізацію змішаного навчання, розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти, сучасне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу. Автори методичного посібника «Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти» серед яких і автор статті, проаналізували провідні тенденції професійного розвитку педагогічних та науково-педагогічних працівників України в умовах сучасної відкритої освіти та сучасних знань, представили концепції та моделі відкритої освіти, розкрили особливості управління професійним розвитком педагогічних і науково-педагогічних працівників, охарактеризували методичні аспекти цілей, змісту, методів, форм і технологій професійного розвитку педагогів закладів професійної, фахової передвищої і вищої освіти в умовах відкритої освіти (Сергеєва та ін., 2023).

Науково-організаційний супровід підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О та ЗФПО охоплює такі аспекти, як система ПК, освітній менеджмент, інтеграція наукових досліджень, методичне забезпечення, упровадження інновацій в освітній процес тощо. Зокрема, сучасна система ПК педагогів повинна бути комплексною і включати різні форми навчання, такі як курси, тренінги, семінари, вебінари, дистанційні програми та інші. Вона має спрямовуватися на актуалізацію знань педагогів з сучасних методик і технологій навчання, освітніх інновацій.

Для ефективної реалізації процесу підвищення кваліфікації важливим є освітній менеджмент, що забезпечує належний організаційний супровід, включає планування, моніторинг та оцінювання результатів підвищення кваліфікації, а також створення умов для безперервного професійного розвитку педагогічних працівників. Оцінювання результатів підвищення кваліфікації є важливим етапом у системі науково-організаційного супроводу та передбачає застосування різних форми контролю, такі як тестування, атестація, самооцінка діяльності педагога, а також опитування здобувачів освіти щодо ефективності навчання. Це дозволяє визначити сильні та слабкі сторони освітнього процесу та коригувати плани професійного розвитку педагогів. Важливою є також координація діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти з науковими установами та органами управління освітою для вдосконалення освітніх програм.

Використання результатів наукових досліджень, що включає вивчення новітніх освітніх тенденцій, адаптацію наукових здобутків до умов професійної освіти, обумовлює вдосконалення методик підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Крім того, важливою є участь викладачів ПК у науково-дослідницьких проектах, що дозволяє їм не лише удосконалювати свої професійні навички, а й розвивати критичне мислення та дослідницьку діяльність.

Важливою складовою ефективного підвищення кваліфікації педагогів ЗП(ПТ)О та ЗФПО є методичне забезпечення, що включає розробку методичних рекомендацій, навчальних посібників, програм ПК. Крім того, необхідно забезпечити педагогів актуальними матеріалами щодо застосування інноваційних технологій навчання, а також активно залучати їх до обміну досвідом через професійні мережі, конференції та форуми.

ПК має забезпечувати потреби педагогів ЗП(ПТ)О та ЗФПО щодо постійного оновлення знань щодо інновацій у педагогічній практиці, зокрема застосування цифрових технологій, інтерактивних методів навчання та адаптивних педагогічних стратегій. Це дозволяє педагогам краще підготувати випускників до вимог сучасного ринку праці та забезпечити високу якість навчання.

Акцентуємо увагу на тому, що ефективна реалізація охарактеризованих складових науково-організаційного супроводу в сучасних умовах залежить від синергетичної взаємодії організаторів, викладачів і тих, хто здійснює наукове, навчально-методичне і технічне забезпечення освітнього процесу. У цьому плані актуальним і корисним є досвід ПК на базі наукових установ НАПН України, оскільки вони мають унікальний потенціал та інноваційні ресурси для впровадження в освітній процес.

Зокрема, в Інституті професійної освіти НАПН України провадяться програми ПК для керівників і педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти (Інститут професійної освіти НАПН України, б. д.). Програми спрямовані на розвиток таких компетентностей, як соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна, фахова, цифрова, проєктна та енергоефективна. Технічний супровід навчання слухачів здійснює науково-організаційний відділ (завідувач Л. Романов). У зв'язку з повномасштабною війною для проведення занять і консультацій використовується система дистанційного навчання.

Важливим інструментом науково-організаційного супроводу ПК є інтернет-сайт наукової установи, на якому організовані окремі онлайн-кабінети для всіх учасників освітнього процесу. У контексті адвокації результатів наукових досліджень ІПО, їх впровадження в освітній процес ПК, підтримки і розвитку інноваційного середовища зазначимо, що співробітниками відділу забезпечено адміністрування низки вебплатформ і електронних ресурсів, діяльність яких сприяла поширенню інформації про резуль-

тати діяльності наукової установи та зміцненню комунікаційної взаємодії з педагогічною громадськістю. Серед них вебплатформи «Педагог-інноватор» (https://innovation.ivet.edu.ua/); «Партнерський простір 015» (https://015.org.ua), електронний ресурс «Підготовка педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до застосування цифрових технологій у воєнний та повоєнний час» (Пригодій та ін., 2023).

Отже, науково-організаційний супровід підвищення кваліфікації педагогів закладів професійної освіти є важливим фактором, що сприяє підвищенню якості професійної освіти в Україні. Розвиток педагогічних кадрів ІП(ПТ)О через інтеграцію наукових досліджень, методичну і технічну підтримку, управлінський супровід є основою для вдосконалення освітнього процесу та забезпечення високого рівня підготовки майбутніх фахівців. Сучасним кейсом успішного підвищення кваліфікації педагогів ЗП(ПТ)О є досвід Інституту професійної освіти НАПН України, де науково-організаційний супровід забезпечується ефективною взаємодією організаторів, викладачів, співробітників науково-організаційного відділу.

Література

1. Пригодій М. А., Гуржій А. М., Гуменний О. Д., Голуб І. І., Пригалінська Т. Г. & Волошин А. М. (2023). *Підготовка педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до застосування цифрових технологій у воєнний та повоєнний час: електронний ресурс*. ІПО НАПН України. https://navchalnyh/elektronnyj-resurs/kompleks-samoosvitnih-treningiv/

2. Сергеєва Л. М., Муранова Н. П., Романова Г. М., Петренко Л. М., Отамась І. Г., Антонюк Л. А., Гермак О. Л., Ільїна Т. В., Купрієвич В. О., Масліч С. В., Микитюк С. М., Паздрій В. Я., Поліщук Т. П., Романов Л. А., Тарасюк І. В., Шамралюк О. Л. & Цицюра, К. В. (2023). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: методичний посібник*. ВД «Букрек». https://surl.li/pfcyif

3. *Інститут професійної освіти НАПН України*. (б. д.). Інститут професійної освіти НАПН України. https://surl.li/hvxmbu

САМБОРСЬКА ОЛЕНА
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сучасні освітні реформи в Україні, зокрема впровадження Концепції Нової української школи (НУШ), вимагають кардинальної зміни підходів до організації освітнього процесу. НУШ орієнтована на компетентнісний підхід, розвиток критичного мислення, творчості, здатності до співпраці та самостійного навчання, що потребує використання сучасних освітніх технологій. Серед них особливе місце займають ігрові технології навчання, оскільки гра є потужним інструментом для активізації пізнавальної діяльності та підвищення мотивації здобувачів загальної середньої освіти (Пузан, 2019).

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення та практичного впровадження інноваційних ігрових технологій, які відповідають сучасним вимогам НУШ. Традиційних методів навчання часто виявляється недостатньо у формуванні ключових компетентностей. Натомість, педагогічна гра створює сприятливе, емоційно насичене середовище, де учень не просто пасивно сприймає інформацію, а стає активним учасником освітнього процесу, самостійно відкриває знання та набуває соціальних навичок (Семенюк, 2025). Таким чином, дослідження особливостей використання інноваційних ігрових технологій є важливим кроком до модернізації української освіти та забезпечення її якості в контексті НУШ.

Проблема використання ігрових технологій у навчанні завжди привертала увагу науковців. У вітчизняній та світовій педагогіці значний внесок у дослідження теорії та практики гри зробили такі вчені, як Й. Гейзінґа, Ж. Піаже, В. Сухомлинський, Г. Сковорода, Л. Артемова, І. Зязюн, С. Русова, І. Сікорський, К Щербакова. Зокрема, В. Сухомлинський підкреслював, що «у грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного дитячого розвитку». Наукові розвідки дослідників та педагогів-практиків, зокрема А. Вербицького, Л. Вишнякової, Ю. Кравченка, В. Комарова, В. Рибальського, П. Щербаня засвідчують високий потенціал навчально-педагогічних ігор як одного із методів активного навчання.

В умовах реформування освіти в Україні, зокрема впровадження НУШ, особливості ігрових технологій стали предметом активних досліджень. Сучасні педагоги та науковці (наприклад, О. Савченко,

І. Дичківська) розглядають ігрові технології не лише як дидактичний інструмент, але і як комплексну педагогічну технологію, що має чіткі цільові орієнтації та структурні елементи (Дзятківська, 2015).

Дослідження підтверджують, що ігрові технології сприяють розвитку пізнавальної активності, стимулюють творчі процеси, знімають напруження, втому та створюють сприятливу атмосферу для спілкування та співпраці. Водночас, актуалізується необхідність інтеграції в освітній процес інноваційних видів ігор, зокрема, з використанням цифрових технологій (наприклад, гейміфікація, комп'ютерні навчальні ігри, віртуальна та доповнена реальність).

Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, питання розкриття специфіки та методики використання саме інноваційних ігрових технологій (інтерактивні цифрові інструменти, LEGO-технології, елементи гейміфікації) в умовах конкретних освітніх галузей НУШ та в контексті формування ключових компетентностей потребує уваги. Це обумовлює необхідність подальшого вивчення та систематизації практичного досвіду.

Використання інноваційних ігрових технологій в контексті Нової української школи потребує інтегрованого підходу до навчання, який поєднує дидактичні принципи гри з сучасними педагогічними методами та технологічними інструментами з метою підвищення ефективності навчання та формування компетентностей, визначених державним стандартом.

Використання інноваційних ігрових технологій у НУШ має низку важливих особливостей, які відрізняють їх від традиційних дидактичних ігор. Варто детальніше розглянути їх.

Доцільно відзначити, що гра спрямована не стільки на просте запам'ятовування фактів, скільки на формування ключових компетентностей, визначених стандартом базової середньої освіти (КМУ, 2020): вільне володіння державною мовою, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, науки і технологій, інформаційно-комунікаційна компетентність, громадянські та соціальні компетентності тощо. Наприклад, рольові ділові ігри розвивають навички командної роботи та лідерства.

Інноваційні ігри (особливо гейміфікація) використовують внутрішню природу гри (змагання, отримання нагород, елементи несподіванки) для підвищення внутрішньої мотивації учнів та створення позитивного емоційного фону, що сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу (Пузан, 2019).

Важливою особливістю є активне використання у сучасному освітньому процесі цифрових інструментів (Quizizz, Kahoot!, інтерактивні симулятори, освітні платформи з елементами гейміфікації) та спеціалізованих конструкторів – LEGO-технології (Семенюк, 2025). Ці інструменти дають змогу персоналізувати навчання, миттєво отримувати зворотний зв'язок та моделювати складні процеси.

Важливо зазначити, що учитель не просто пропонує гру, а створює на уроці ігрову ситуацію, яка інтегрована в навчальний матеріал і вимагає від учнів застосування знань для вирішення проблемного завдання (наприклад, квест, вебквест, кейс-метод у ігровій формі) (Гришко, 2025).

В умовах НУШ застосовується різні види інноваційних ігрових технологій, серед яких найбільш актуальними є дидактичні ігри з елементами цифрових технологій, гейміфікація, LEGO-технології, рольові та ділові ігри-симуляції, квести та вебквести. Доцільно конкретизувати зміст кожного виду.

Дидактичні ігри з елементами цифрових технологій передбачають використання інтерактивних дошок, мобільних додатків та онлайн-сервісів (наприклад, створення інтерактивних вікторин або ігор на сортування). Гейміфікація освітнього процесу має на увазі впровадження ігрових механізмів (наприклад, система балів, бейджі, рейтинги, «рівні») у традиційні навчальні завдання для підвищення залученості та формування відповідальності.

У освітньому процесі LEGO-технології охоплюють використання конструкторів (зокрема, LEGO Education, Six Bricks – «Шість цеглинок») для розвитку дрібної моторики, просторового мислення, навичок комунікації та командної роботи через спільне конструювання та моделювання.

Використання рольових та ділових ігор-симуляцій передбачає моделювання реальних життєвих або професійних ситуацій (наприклад, «Студія моди та стилю» на уроках технологій, «Суд над персонажем» на уроках літератури або «Конференція ООН» на уроках історії) для розвитку критичного мислення та вміння аргументувати свою позицію. Квести та вебквести обумовлюють створення ланцюга завдань, які вимагають послідовного застосування знань з різних галузей освіти для досягнення фінальної мети, що стимулює пошукову діяльність та самостійність учнів.

Ефективне впровадження інноваційних ігрових технологій потребує від учителя не лише знань предмету, але й високої методичної та цифрової компетентності. Це створює певні виклики у системі освіти. Важливо дотримуватись балансу, щоб гра залишалася інструментом навчання, а не самоціллю. Педагог має чітко формулювати дидактичну мету кожної гри. Поряд із цим впровадження цифрових ігор та платформ вимагає належного рівня технічного оснащення класів та доступу до Інтернету. Таким чином виникає потреба у системній підготовці педагогів до використання методики інтеграції ігрових технологій. Для подолання означених викликів необхідна постійна методична підтримка, обмін досвідом та розроблення універсальних ігрових моделей, адаптованих до різних освітніх галузей НУШ.

Інноваційні ігрові технології є одним із наріжних каменів реалізації концепції Нової української школи. Їхня особливість полягає в тому, що вони трансформують освітній процес із пасивного засвоєння інформації в активну, мотивовану та емоційно забарвлену діяльність, спрямовану на комплексний розвиток особистості та формування ключових компетентностей.

Таким чином, встановлено, що використання інноваційних ігрових технологій (зокрема, гейміфікація, LEGO, рольові симуляції з використанням цифрових інструментів) відповідає змісту компетентнісного підходу НУШ та підвищує пізнавальну активність учнів. Такі технології є потужним засобом підвищення мотивації, оскільки відповідають природній потребі дитини в грі та змаганні, перетворюючи монотонні завдання на захоплюючий процес. Ефективне впровадження інноваційних ігрових технологій вимагає від педагогів інноваційного мислення, володіння цифровими інструментами та чіткого усвідомлення дидактичної мети гри, а не лише її розважального потенціалу. Подальші наукові розвідки можуть бути зосереджені на розробленні конкретних методик інтеграції інноваційних ігор у навчальні програми для середньої та старшої школи, що уможливить повною мірою реалізувати потенціал НУШ.

Література

1. Гришко Г. (2025). *Застосування інноваційних технологій на уроках української мови та літератури*. На Урок. https://surl.li/lkjftt
2. Дзятківська Г. (2015). Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. *Магістерський науковий вісник*, (*23*), 141–144.
3. Кабінет Міністрів України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти* (Постанова № 898). Урядовий кур'єр.
4. Пузан Ю. (2019). Застосування ігрових технологій на уроках у Новій українській школі. *Міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»*, (*6*), 57–59.
5. Семенюк І. (2025). *Застосування ігрових технологій в умовах НУШ*. На Урок. https://surl.lu/zqkvpn

СВЕРДЛОВ РОМАН
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (м. Глухів)

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

Сучасна освітня парадигма спрямована на підготовку педагога нового типу – творчого, мобільного, здатного до саморозвитку та ефективного використання цифрових технологій у професійній діяльності. Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій постає як ключова педагогічна проблема, оскільки саме вона забезпечує готовність до організації учнівської діяльності на основі поєднання теоретичних знань і практичних умінь.

Сьогодення вимагає не лише знання методики проєктно-технологічного навчання, а й володіння базовими цифровими інструментами – електронними навчальними платформами (Moodle, Google Classroom, Canvas), хмарними сервісами Google, інтерактивними додатки Padlet, Linoit, середовищами моделювання (Tinkercad), онлайн-засобами для розробки навчальних матеріалів, створення інфографіки, презентацій і відеоінструкцій.

Саме інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів технологій сприяє розвитку їхньої інформаційно-технологічної грамотності, критичного мислення та інноваційного підходу до розв'язання педагогічних завдань [4]. Науковці Андрощук І.І., Осадчий, В.В.; Криворучко, О.І.; Туранська, О.О. зазначають, що цифровізація освітнього процесу зумовлює потребу у створенні нових методичних підходів до підготовки майбутніх педагогів. Важливо, щоб у процесі навчання застосовувалися не лише теоретичні знання, а й практичні форми діяльності – виконання проєктів, конструкторських завдань, розроблення електронних навчальних ресурсів. Це дозволяє набути досвіду самостійного проєктування, розвивати технологічну культуру, уміння користуватися цифровими інструментами для реалізації творчих задумів [1, 3, 5, 6].

Особливу роль відіграє компетентнісний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів до проєктно-технологічної діяльності. Як зазначає Василенко С.В., інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для професійного зростання педагога, створюючи умови для реалізації міждисциплінарних проєктів, спільної творчої роботи, а також для підвищення мотивації до навчання [2].

Отже, формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів технологій є складною педагогічною проблемою, яка потребує системного підходу, інтеграції цифрових засобів і методів у професійну підготовку, а також розвитку в студентів умінь самостійного навчання, аналізу та творчого

мислення. Використання сучасних цифрових інструментів – обов'язкова умова ефективної професійної підготовки педагога, здатного до інноваційної діяльності у цифровому освітньому середовищі.

Висновки. Підготовка майбутніх учителів технологій має ґрунтуватися на поєднанні традиційних і цифрових підходів до навчання. Розвиток проєктно-технологічної компетентності передбачає:

1) засвоєння теоретичних знань про методику проєктування;
2) формування практичних навичок роботи з цифровими інструментами;
3) створення умов для творчої діяльності;
4) забезпечення інтеграції знань із різних галузей.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема методичного забезпечення цифрової підготовки педагогів, що вимагає подальших досліджень і розроблення нових моделей навчання.

Література

1.Андрощук І. І. (2020). Цифрові інструменти у підготовці майбутніх учителів технологій. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, (2), 45–51. https://surl.lu/juoocp

2.Василенко С. В. (2021). Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів. Освітній простір України, (23), 34–41. https://surl.li/szflcy

3.Криворучко О. І. (2022). Проєктно-технологічна діяльність як засіб розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Молодь і ринок, (6), 90–95. https://surl.li/aoaume

4.Морзе Н. В. & Барна, О. В. (2020). Цифрова компетентність педагога: сучасні виклики та шляхи формування. Інформаційні технології і засоби навчання, 77(3), 1–14. https://surl.li/zkttxf

5.Осадчий В. В. (2020). Професійна підготовка вчителів технологій в умовах цифровізації освіти. Педагогічний процес: теорія і практика, (3–4), 58–64. https://surl.lt/vwhgee

6.Туранська О. О. (2021). Використання Arduino у підготовці майбутніх учителів технологій. Технології і дизайн, (4), 56–63. https://tdo.at.ua/publ/2021_4/22

СУХОВІЙ НАТАЛІЯ
Полтавський національний університет
імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: СЬОГОДЕННЯ

Сучасна система освіти України переживає динамічні зміни, спрямовані на оновлення змісту, форм та методів навчання. У контексті Нової української школи особливої актуальності набуває підготовка педагогічних кадрів, здатних забезпечити інноваційний розвиток освітнього процесу. Учитель технологій посідає важливе місце у формуванні практичних, інженерних та творчих навичок учнів. Тому якість його професійної підготовки є ключовою умовою ефективного розвитку технологічної освіти. Метою статті є аналіз сучасного стану та основних напрямів удосконалення професійної підготовки вчителів технологій у закладах вищої освіти.

Професійна підготовка вчителя технологій розглядається як комплексна система, що включає теоретичну, практичну, методичну та творчо-проєктну складові. Вона має забезпечити формування готовності до педагогічної діяльності, розвитку технічного мислення, використання інформаційно-комунікаційних технологій та сучасних виробничих процесів.

Серед основних завдань професійної підготовки майбутніх учителів технологій:

– формування педагогічної культури та інноваційного мислення;
– розвиток умінь працювати з сучасними матеріалами, інструментами, 3D-моделюванням, цифровими технологіями;
– виховання здатності організовувати проєктну та дослідницьку діяльність учнів;
– забезпечення інтеграції знань із природничо-математичних дисциплін (STEM-підхід).

На сьогоднішній день у закладах вищої освіти України спостерігається перехід від традиційного технічного навчання до компетентнісно-орієнтованого підходу. Навчальні програми орієнтуються на розвиток у майбутніх учителів таких компетентностей, як цифрова, проєктно-конструкторська, інженерна та педагогічна. Важливу роль відіграють виробнича практика, участь у хакатонах, освітніх проєктах, колаборації з ІТ-компаніями та навчальними лабораторіями.

Інтеграція цифрових інструментів у процес підготовки вчителів технологій є необхідною умовою ефективного навчання. Використання таких платформ, як Tinkercad, Fusion 360, Arduino IDE, сприяє розвитку конструкторських і програмних навичок. У педагогічному аспекті впроваджуються методи проблемного, проєктного, дослідницького та змішаного навчання. Важливим є формування цифрової грамотності, що дає змогу вчителю не лише ефективно працювати в освітньому середовищі, а й навчати учнів сучасних технологій.

У розвинених країнах (США, Німеччина, Фінляндія, Польща) підготовка вчителів технологій поєднує педагогічну освіту з практичними навичками інженерії та дизайну. Велику увагу приділяють дуальній освіті, коли студент паралельно навчається у виші та на виробництві. Такий підхід доцільно застосовувати й в Україні. Незважаючи на позитивні зміни, сфера підготовки вчителів технологій стикається з низкою важливих викликів: матеріально-технічна база; необхідність постійного оновлення обладнання в університетських майстернях, щоб воно відповідало швидкозмінним технологічним реаліям; кадрове забезпечення: потреба у викладачах ЗВО, які самі мають актуальні знання та практичний досвід роботи з інноваційними технологіями; професійний розвиток: забезпечення ефективної системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації для працюючих вчителів, оскільки технології розвиваються швидше, ніж оновлюються навчальні програми; взаємодія з ринком праці: тісніша співпраця з підприємствами та ІТ-компаніями для актуалізації змісту навчання та організації стажувань.

Професійна підготовка вчителів технологій сьогодні потребує системного оновлення відповідно до вимог цифрової економіки та освітніх реформ. Ефективною є модель підготовки, що поєднує педагогічну, інженерну та інформаційно-технологічну складові. Подальший розвиток підготовки педагогів технологічного профілю має відбуватися через впровадження STEM-освіти, розвиток цифрових компетентностей, посилення практичної спрямованості освітнього процесу, співпрацю з виробництвом та бізнесом, на формування не просто викладача, а технологічного лідера та інженера-педагога, розвивати в учнів інноваційне мислення та підготовлювати їх до життя і роботи у високотехнологічному суспільстві. Успіх реформи «Технологій» в НУШ безпосередньо залежить від якості та актуальності підготовки педагогічних кадрів.

Література

1. *Концепція «Нова українська школа»*: затв. рішенням Колегії МОН України від 27.10.2016 р. https://surli.cc/bfcnkz
2. Савченко О. Я. (2020). *Підготовка вчителя до реалізації компетентнісного підходу в освіті*. Педагогічна думка.
3. Кайдан С. (2023). Професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах цифровізації освіти. *Педагогічні науки*, 4, 45–52.
4. UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* Paris.
5. Паламарчук О. П. (2022). STEM-освіта як напрям модернізації технологічної освіти в Україні. *Освітологічний дискурс*, 2, 33–40.

ТИТАРЕНКО ВАЛЕРІЙ
Полтавський національний педагогічний університет
ім. В.Г. Короленка (м.Полтава)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Сучасний стан професійної підготовки фахівців вищої освіти в Україні вимагає не просто адаптації, а фундаментальної та невідкладної трансформації. Цей процес обумовлений двома потужними чинниками: повномасштабною війною та оновленням національного освітнього законодавства і стандартів. Освіта має перейти від суто академічної моделі, орієнтованої на передачу знань, до життєворієнтованої та компетентнісної парадигми, де головним результатом є стійкість (resilience) випускника.

Війна створила абсолютно нову реальність, де традиційні освітні програми виявилися недостатніми для формування всебічно підготовленої особистості. Виникла стратегічна потреба інтегрувати у зміст освіти компоненти, пов'язані з виживанням, безпекою та відновленням. Ігнорування цих викликів веде до випуску фахівців, які не здатні ефективно функціонувати в умовах постійної загрози.

Сучасна професійна підготовка вимагає міждисциплінарної інтеграції обов'язкових модулів, які виходять за рамки вузької спеціалізації. Вона включає:

– психологічну стійкість та першу психологічну допомогу: навчання технікам саморегуляції, управління стресом та надання базової підтримки колегам, що пережили травматичні події;

– основи домедичної допомоги (згідно з протоколами MARCH): це має стати обов'язковою практичною навичкою для кожного випускника, незалежно від його майбутньої професії;

– інформаційна та кібербезпека: формування критичного мислення та медіаграмотності для ефективної протидії дезінформації, фейкам та маніпуляціям, що є ключовим елементом гібридної війни.

Така інтеграція перетворює студента на агента стійкості та відповідального громадянина, що вміє не лише захистити себе, а й брати участь у суспільному відновленні. Оновлення Закону України «Про освіту» та розробка нових стандартів вищої освіти посилили вимоги до якості, а також до практичної

орієнтованості навчання. Стандарти чітко фокусуються на формуванні компетентностей (знань, умінь, навичок та ставлень), а не просто на засвоєнні інформації.

Ефективна підготовка вимагає переходу від пасивного засвоєння до діяльнісного та проєктно-орієнтованого навчання. Це передбачає:

– дуальну освіта: тісну співпрацю з роботодавцями для забезпечення релевантності набутих компетентностей потребам ринку, який динамічно змінюється через міграцію робочої сили та руйнування виробничих потужностей;

– створення навчальних проєктів: залучення студентів до виконання реальних завдань, пов'язаних з відбудовою, волонтерством або соціально значущими ініціативами;

– індивідуалізація навчання: надання студентам значної варіативності освітніх компонентів та можливості гнучкого формування індивідуальної освітньої траєкторії, що відповідає як їхнім особистим потребам, так і регіональній стратегії розвитку.

Необхідність гарантувати безперервність освітнього процесу в умовах частих повітряних тривог, обмеженого доступу до електроенергії та фізичних руйнувань інфраструктури стала одним із найгостріших викликів. Традиційна очна форма навчання виявилася вразливою.

Рішенням є створення та впровадження гібридної та стійка екосистеми.

Гібридна модель навчання (blended learning) являє собою поєднання очних занять у безпечних умовах (зокрема, в обладнаних укриттях) із широким використанням асинхронних онлайн-форм, перетворилася в освітній системі України зі звичайної методичної зручності на стратегічну необхідність. Це рішення є ключовим для забезпечення безперервності та сталості освітнього процесу в умовах постійної зовнішньої загрози. Така модель дозволяє мінімізувати ризики для життя та здоров'я учасників навчального процесу, забезпечуючи при цьому високу гнучкість графіків і навантаження. Завдяки цьому студенти мають можливість продовжувати здобуття якісної вищої освіти, незалежно від свого місця перебування чи обмежень, спричинених обстрілами або перебоями в енергопостачанні.

Це вимагає від викладачів високої цифрової компетентності та володіння: LMS-платформами (Moodle, Google Classroom): для забезпечення гнучкого доступу до матеріалів та комунікації 24/7; симуляторами та VR/AR-технологіями: для відпрацювання практичних навичок (медицина, інженерія) навіть за відсутності доступу до лабораторій чи полігонів.

Таким чином, впровадження гібридної моделі навчання та сучасних цифрових технологій дозволяє кардинально підвищити стійкість та адаптивність освітнього процесу, що є критично важливим в умовах сучасних викликів. Створюється цілісна цифрова освітня екосистема, яка є гнучкою у відношенні до форм і графіків навчання та стійкою до зовнішніх шоків (бойові дії, перебої з електропостачанням, масові евакуації). Ця екосистема гарантує безперешкодний доступ до якісної вищої освіти для всіх студентів, незалежно від їхнього поточного місця перебування чи фізичних можливостей, ефективно нівелюючи територіальні та логістичні бар'єри. Зрештою, це забезпечує безперервність освітнього процесу, підтримує психологічну стабільність студентів та викладачів і сприяє формуванню нового покоління фахівців, готових до відбудови країни.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 22 верес. 2025 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 07.10.2025).

2. Професійна підготовка майбутніх фахівців у воєнний та повоєнний час: кол. моногр. [наук. ред. Т. В. Окольнича]; МОН України, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. 316 с.

3. Кузьменко В., Гальченко В. Активізація творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. № 9(54). С. 98–106.

4. Мукан Н., Чонжун Г., Чубинська Н. Компетентнісний підхід у вищій освіті: основні поняття та категорії. Академічні візії. 2023. Вип. 17. С. 1–9.

ТИТАРЕНКО ОЛЬГА
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В епоху інновацій та прискореного науково-технічного прогресу роль учителя технологій кардинально змінюється. Сучасна школа вимагає не просто передачі знань, а формування в учнів технологічної культури, креативності та здатності до перетворювальної діяльності. Це, своєю чергою, висуває високі вимоги до професійної підготовки самих педагогів. Ключовим елементом, що забезпечує готовність май-

бутнього вчителя технологій до інноваційної роботи, є дослідницька компетентність – здатність застосовувати наукові методи для пошуку, аналізу, генерування та впровадження нових технологічних ідей. Формування цієї компетентності конче вимагає системного та цілеспрямованого педагогічного проєктування.

Дослідницька компетентність для майбутнього вчителя технологій є інтегративною якістю, що виходить далеко за межі простого знання методики викладання. Вона поєднує глибокі теоретичні знання про методологію науки та інженерне мислення з практичними навичками, необхідними для перетворювальної діяльності [3]. Фактично, ця компетентність охоплює три взаємопов'язані аспекти. По-перше, це методологічна готовність, яка дозволяє педагогу не лише самому формулювати гіпотези, визначати об’єкт і предмет дослідження, а й обирати адекватні методи для розв'язання складних технологічних завдань. По-друге, конче необхідна технологічна готовність – вміння не просто знати, а й практично використовувати сучасне обладнання, таке як 3D-принтери, верстати ЧПК чи робототехніка, для проведення експериментів, моделювання та прототипування. І нарешті, третій аспект – аналітико-прогностична готовність, що передбачає здатність критично аналізувати науково-технічну інформацію, прогнозувати результати впровадження нових технологій та оцінювати їхній потенційний соціально-економічний вплив. Ця всебічна компетентність є критично важливою, оскільки дозволяє майбутньому вчителю не просто проводити уроки, а й ефективно керувати учнівською дослідницькою та проєктною діяльністю, роблячи освітній процес у сфері технологій інноваційним та актуальним.

Ефективне формування дослідницької компетентності конче вимагає системного педагогічного проєктування на всіх рівнях підготовки, що включає змістові, технологічні та організаційні аспекти [2]. Змістове проєктування передбачає наскрізну інтеграцію дослідницької складової в усі фахові дисципліни, а не обмеження її окремим курсом. У межах теоретичних курсів необхідно включати модулі з вивчення методології інженерного пошуку та патентного пошуку, а на практичних заняттях – лабораторні роботи, які вимагають не просто повторення, а зміни параметрів, порівняння ефективності різних технологічних рішень та обґрунтування вибору оптимального варіанту. Технологічне проєктування робить основним інструментом проєктно-орієнтоване навчання, де проєкти повинні бути проблемно-орієнтовані та міждисциплінарні. Здобувачі мають проходити увесь дослідницький цикл: від постановки проблеми та висунення гіпотези до проведення експерименту, обробки даних та захисту результатів, часто у формі створення прототипу чи діючої моделі. Ключовим тут є метод кейс-стаді та рольові ігри, де майбутній учитель виступає в ролі інженера-дослідника. Нарешті, організаційне проєктування вимагає створення відповідного інноваційного освітнього середовища, яке заохочує ініціативу та експеримент. Це досягається через забезпечення доступу здобувачів до сучасних лабораторій, фаблабів та хакатон-просторів для швидкого прототипування. Важливу роль відіграє залучення здобувачів до роботи в наукових гуртках, участі в конференціях та публікації статей, а також впровадження системи наукового менторства, де досвідчені викладачі та фахівці з виробництва супроводжують студентські дослідницькі проєкти.

Перспективи та оцінювання результатів педагогічного проєктування дослідницької компетентності є фінальною та конче необхідною ланкою в системі підготовки майбутніх учителів технологій. Це проєктування повинно включати чіткі критерії оцінювання, які виходять за рамки традиційного тестування. Оцінювати слід не лише знання методології, а й здатність до рефлексії, критичного аналізу та, найважливіше, ефективність впровадження ідей [1]. Наприклад, випускна кваліфікаційна робота майбутнього вчителя технологій має обов'язково включати дослідницько-експериментальну частину, де продемонстровано повний цикл розробки, а її захист повинен містити демонстрацію функціонального прототипу чи діючої моделі, що підтверджує практичну реалізацію ідеї. Додатково слід впроваджувати комплексні практичні іспити, які імітують керівництво учнівським науково-технічним гуртком, де оцінюється здатність педагога поставити дослідницьке завдання, забезпечити безпеку експерименту та проаналізувати отримані дані. Перспективи ж цього напряму підготовки є стратегічними, оскільки формування дослідницької компетентності готує педагогів, здатних не просто адаптуватися до технологічних змін, а й активно формувати інноваційне майбутнє української школи. Це забезпечує якісне зростання освітнього процесу, підвищує престиж професії та закладає основи технологічного розвитку суспільства.

Таким чином, ефективна професійна підготовка майбутніх учителів технологій у сучасних умовах конче вимагає формування дослідницької компетентності, яка є інтегративною якістю, що поєднує методологічну, технологічну та аналітико-прогностичну готовність. Ця компетентність дозволяє педагогу не лише засвоювати, але й генерувати та впроваджувати інноваційні технологічні ідеї, а також ефективно керувати дослідницько-проєктною діяльністю учнів, роблячи освітній процес актуальним. Формування цієї якості вимагає системного педагогічного проєктування на всіх рівнях. Це включає змістове проєктування через наскрізну інтеграцію методології інженерного пошуку в усі фахові дисципліни, а також технологічне проєктування, де основним інструментом стає проєктно-орієнтоване навчання з повним циклом від постановки проблеми до прототипування. Організаційне проєктування, своєю чергою, вимагає створення інноваційного середовища, яке підтримується сучасними лабораторіями, фаблабами та системою наукового менторства. Усі ці засади мають бути підкріплені чіткою системою оцінювання, яка

фокусується не лише на знаннях, а й на здатності до рефлексії та практичній ефективності впровадження ідей, що має бути продемонстровано у кваліфікаційних роботах через експериментальну частину та функціональні прототипи. Отже, формування дослідницької компетентності є стратегічним завданням вищої освіти, оскільки воно готує вчителів, здатних стати рушійною силою технологічного та інноваційного розвитку української школи.

Література

1. Бондаренко Г. П. (2021) Формування дослідницької компетентності як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.*№1(100). С. 46–56. DOI:https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-46-56

2. Дубасенюк О., Вознюк О. (2023) Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* № 2 (126). С. 141–151 URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=5026 DOI: 10.24139/2312-5993/2023.02/141-151

3. Таточенко В. І., Гаран І. О. (2024) Формування проєктно-дослідницької компетентності майбутніх учителів математики як складової їх професійної підготовки. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, No. 6, pp. 25–33. DOI: 10.46299/j.isjel.20240306.03

ТКАЧУК СТАНІСЛАВ, ВІТРУК РОМАН
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини (м. Умань)

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ПЕРЕДВИЩОЇ ФАХОВОЇ ОСВІТИ

Сучасні виклики освітньої системи України вимагають кардинального переосмислення підходів до підготовки педагогічних кадрів. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів є стратегічним завданням вищої педагогічної освіти, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування ефективних педагогічних умов цього процесу.

Актуальність дослідження кадрів зумовлена потребою у висококваліфікованих педагогічних закладах, здатних працювати в умовах реформування освітньої системи, впровадження інноваційних технологій та компетентнісного підходу до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної компетентності педагогів знайшла відображення в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади компетентнісного підходу в освіті досліджували Н. М. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський. Питання професійної компетентності педагогів розглянули І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Сластьонін.

Педагогічні умови як категорію педагогічної науки вивчали Ю. В. Бабанський, В. Беспалько, А. Найн, Н. Іполітова. Однак питання теоретичного обґрунтування системи педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів на основі аналізу сучасних наукових підходів та практики педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сутність професійної компетентності майбутніх педагогів. Професійна компетентність педагога є інтегративною характеристикою особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, особистісних якостей та досвіду, істотну для ефективного виконання педагогічної діяльності. У структурі професійної компетентності майбутнього педагога виділено кілька ключових компонентів:

– когнітивний включає систему предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, деякі для здійснення освітнього процесу. Цей компонент формує теоретичну основу професійної діяльності педагога;

– діяльно-практичний охоплює сукупність професійних умінь та навичок: проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких. Цей компонент забезпечує практичну реалізацію професійних функцій;

– особистісно-мотиваційний включає професійно значущі якості особистості, мотивацію до педагогічної діяльності, ціннісні орієнтації, педагогічну спрямованість. Даний компонент визначає суб'єктну позицію педагога;

– рефлексивний забезпечує здатність до самоаналізу, самооцінки, саморегуляції професійної діяльності, готовність до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Теоретичні підходи до визначення педагогічних умов. Педагогічні умови розглядаються науковцями як сукупність об'єктивних можливостей, технологічного освітнього процесу, цілеспрямовано створених та реалізованих в освітньому середовищі для забезпечення ефективності досягнення досягнутих педагогічних цілей.

У контексті формування професійної компетентності майбутніх педагогів педагогічні умови забезпечують функції:

– створення сприятливого освітнього середовища;
– забезпечення цілеспрямованості та системності процесу формування компетентності;
– активізації суб'єктної позиції студентів;
– інтеграції теоретичної та практичної підготовки;
– стимулювання професійного саморозвитку.

Система педагогічних умов формування професійної компетентності. На основі теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду виокремлюємо систему взаємопов’язаних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів:

1. Створення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища. Ця умова передбачає побудову освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу, інтеграцію змісту навчання з вимогами професійної діяльності, використання активних та інтерактивних методів навчання. Освітнє середовище має моделювати реальні умови професійно-педагогічної діяльності та забезпечувати формування всіх компонентів професійної компетентності.

2. Забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки. Реалізація цієї умови вимагає органічного поєднання фундаментальної теоретичної підготовки з практико-орієнтованим навчанням. Необхідно забезпечити наступність між аудиторною роботою, самостійною навчальною діяльністю та іншими видами практики, створити умови для застосування теоретичних знань у квазіпрофесійній діяльності.

3. Активізація суб'єктної позиції студентів у професійному становленні. Ця умова орієнтована на розвиток самостійності, ініціативності, творчості студентів, формування їх готовності до самоосвіти та професійного саморозвитку. Реалізується через використання технологій проблемного навчання, проектної діяльності, дослідницької роботи, створення ситуацій вибору та прийняття рішень.

4. Використання інноваційних педагогічних технологій. Умова застосування впровадження сучасних педагогічних технологій: інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, особистісно-орієнтованих, технологій змішаного навчання. Це дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, сформувати у студентів готовність до використання інновацій у майбутній професійній діяльності.

5. Організація рефлексивної діяльності та педагогічної підтримки. Реалізація цієї умови передбачає створення системи педагогічної підтримки професійного становлення студентів, організацію рефлексивної діяльності, забезпечення зворотного зв’язку. Важливими елементами є наставництво, тюторство, створення портфоліо професійних досягнень.

Взаємозв'язок педагогічних умов. Виокремлені педагогічні умови загальноцільної системи, в якій кожна умова доповнює та підтримує дію інших. Системний характер педагогічних умов забезпечує синергетичний ефект їх впливу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Компетентнісно-орієнтоване освітнє середовище створює загальну платформу для реалізації всіх інших умов. Єдність теоретичної та практичної підготовки забезпечує формування цілісної професійної компетентності. Активізація суб'єктної позиції студентів сприяє їх особистісному та професійному зростанню. Інноваційні педагогічні технології підвищують ефективність освітнього процесу. Рефлексивна діяльність та педагогічна підтримка забезпечують усвідомленість професійного становлення.

Висновки. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів базується на досягненнях сучасних педагогічних наук та компетентнісному підході до професійної підготовки. Професійна компетентність майбутнього педагога розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає когнітивний, діяльнісно-практичний, особистісно-мотиваційний та рефлексивний компоненти.

Система педагогічних умов формування професійної компетентності включає: створення компетентнісно-орієнтованого освітнього середовища; забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки; активізація суб'єктної позиції студентів; використання інноваційних педагогічних технологій; організація рефлексивної діяльності та педагогічної підтримки. Реалізація обґрунтованих педагогічних умов у їх системній єдності дозволить підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх педагогів та якість їх професійної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності запропонованих педагогічних умов, розробці методики їх впровадження в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 45-50.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ : Вища шк., 2008. 376 с.
3. Іпполітова Н. Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність, класифікація // Загальна та професійна освіта. 2012. № 1. С. 8–14.
4. Пометун О. І. Теорія та практика стратегічної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 15–24.

УЛИЧ МАР'ЯН
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток творчої активності майбутніх учителів технологій у процесі художньо-трудової підготовки у ЗВО зумовлюється низкою підходів, з-поміж яких доцільно виокремити системне залучення студентів до художньої творчості впродовж усього періоду навчання, формування ціннісних установок на творчість як інструмент самовираження, формування креативності, усвідомлення творчості як особистої необхідності.

Художньо-трудова діяльність – організована взаємодія людини з художніми об'єктами, у процесі якої вона творить, пізнає естетичний образ світу, перетворює цей світ [2].

Формування креативної, духовної, культурної особистості відбувається під впливом мистецтва, зокрема народного декоративно-ужиткового мистецтва (ДУМ). Важливе виховне значення різних видів ДУМ зумовлюється тим, що вони засновані на народній творчості, яка поєднує у собі естетичне начало з промисловою технологією та ручною працею. Формування художньо-технічних умінь відбувається на практичних заняттях. Тут органічно поєднується вирішення творчих завдань із оволодінням прийомами роботи, практичними навичками.

Основними умовами, необхідними для формування творчої активності, є емпатичне розуміння, звільнення від стереотипів, атмосфера психологічної свободи та безпеки, відкритості й спонтанності. Дослідники проблеми творчості зазначають, що творча активність притаманна передусім людям, що володіють багатим арсеналом професійних знань й умінь [3]. Окрім цього, для становлення творчої особистості майбутніх педагогів необхідна наявність у них гуманістичної позиції щодо інших людей, розвиненої здатності до самоаналізу, педагогічної рефлексії, оволодіння прийомами пошуку нестандартних рішень та перекладу запитів практики мовою науки, спроможність змінювати свої позиції й ролі.

У низці досліджень (Н. Кічук [1], С. Сисоєва [5] та ін.) зазначається, що у процесі навчання всім його учасникам зазвичай не вистачає творчого підходу до життя, творчості у всіх її формах. Цей феномен має назву «психологічного бар'єру», під яким розуміють внутрішню перешкоду, що заважає людині успішно виконувати певну діяльність. Відомий дослідник психології творчості В. Роменець виділяє такі види перешкод, що ускладнюють самостійну творчо-активну діяльність індивіда, зокрема [4]:

– схильність до конформізму, що виражається у прагненні оволодіти масовим педагогічним досвідом, бажанні не відрізнятися від інших у своїх підходах до вирішення навчально-виховних задач;

– страх виявитися некомпетентним у своїх судженнях і діях;

– острах бути екстравагантним у своєму неприйнятті й критиці усталених педагогічних рішень;

– невпевненість у собі, тривожність, негативне самосприйняття, побоювання відкрито висловлювати свою думку, обґрунтовувати нетрадиційне вирішення педагогічної задачі;

– ригідність (негнучкість) мислення, що виявляється у невмінні переключатися на нетрадиційні підходи до навчально-виховного процесу, відходити від стереотипних рішень.

У разі наявності психологічного бар'єру потрібна часткова чи повна релаксація, тобто фізичне чи психічне розслаблення, зняття інтелектуальної й емоційної напруги, відключення від нав'язливих ідей, способів та прийомів вирішення задач, що не дають очікуваного результату.

Процес діяльності одночасно є процесом становлення особистості, оскільки суб'єкт у своїй діяльності, актах творчої самостійності не лише виявляється і проявляється, він у них створюється і визначається. По тому, що він робить, можна визначити те, ким він є, а відтак напрямком його діяльності можна формувати його самого.

Отже, вектор формування свідомості майбутнього учителя технологій можна визначати, керуючи його діяльністю. Своєю чергою, відповідним чином аналізуючи пошукову та перетворювальну творчу діяльність майбутнього вчителя технологій, можна досягти ефективного формування його творчої активності: через продуктивну творчу діяльність, нові досягнення, зокрема досягнення творчих результатів. Основне завдання при цьому полягає у максимальному використанні можливостей для розвитку, що їх надають навчальні ситуації предметного знання, котре створює шлях активного формування особистості через її діяльність.

Таким чином, художньо-трудова підготовка є потужним інструментом розвитку творчої активності майбутніх учителів технологій, що посилює креативність мислення, забезпечує естетичне сприйняття дійсності, формує впевненість у своїх творчих здібностях, уможливлює формування відповідних практичних умінь і навичок, сприяє підвищенню якості навчання в цілому.

Література

1. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Либідь, 1991. 125 с.
2. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. Дрогобич: Швидко Друк, 2008. 278 с.
3. Радул В. В. Діагностика особистості майбутнього вчителя: монографія. Київ : Вища школа, 1995. 149 с.
4. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2001. 288 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: навч. посіб. Київ : ІСДОУ. 1994. 112 с.

ХРАПАЧ ДМИТРО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЄЮ «ТРАНСПОРТ»

Реформи, що відбуваються у сфері вищої освіти України зумовлюють необхідність оновлення підходів до підготовки майбутніх фахівців на основі ефективного впровадження нових знань і технологій [5]. Особливого значення набуває використання сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці педагогів закладів професійної освіти, зокрема за спеціальністю А5 «Професійна освіта (Транспорт)», що забезпечують формування у майбутніх фахівців як педагогічних так і фахових компетентностей у сфері спеціалізації.

Техніко-технологічна компетентність (ТТК) є ключовою фаховою компетентністю для бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт», під час формування якої використовують як традиційні, так сучасні педагогічні технології, націлені на активізацію пізнавальної діяльності студентів, на мотивацію майбутніх фахівців до успішної професійної діяльності в закладах професійної освіти в умовах динамічних змін та викликів, на інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь та розвиток спектру важливих для особистості педагога якостей та властивостей.

Відтак, важливо не лише визначити оптимальні педагогічні технології, а й осмислити їх місце у структурі сучасного освітнього простору. У «Глосарії термінів з технологій освіти» (ЮНЕСКО, Париж) педагогічну технологію визначено як системний метод створення, використання та оцінювання процесу навчання з урахуванням технічних і людських ресурсів, спрямований на оптимізацію освіти [1]. Ознаками педагогічної технології є системність, відтворюваність, гарантованість результату та наявність зворотного зв'язку.

Існує багато класифікацій педагогічних технологій, зокрема за цільовою орієнтацією, характером взаємин між педагогом і учнем та організацією навчання тощо. Окрему групу становлять інформаційні технології, що мають наскрізний характер [6].

Сучасний освітній процес дедалі частіше ґрунтується на використанні інтерактивних методів та технологій, які сприяють формуванню професійних і комунікативних навичок здобувачів вищої освіти. У науковій літературі виокремлюють групи технологій інтерактивного навчання, найпоширенішими з яких є групова та фронтальна. Подібні форми (кооперативне та колективно-групове навчання) або методи (групові й фронтальні) вирізняють автори [7]. При цьому, до групових методів відносять роботу в парах, «карусель», «акваріум»; до фронтальних – «мікрофон», мозковий штурм, дискусія, кейс-метод тощо.

З метою розвитку системного мислення (логічне, раціональне, критичне, творче та продуктивне) у майбутніх педагогів професійного навчання в процесі підготовки використовується технологія проблемного навчання як система викладання, що ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і методів діяльності, поєднує різні прийоми, притаманні науковому дослідженню [2]. У підготовці бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт» проблемне навчання ефективно використовується під час вивчення дисциплін «Автомобілі» та «Теорія автомобіля». Зокрема, під час опанування теми «Кривошипно-шатунний механізм» студенти з'ясовують як зворотно-поступальний рух поршня перетворюється на обертовий рух колінчастого вала.

Під час проблемної лекції з дисципліни «Технічна експлуатація автомобілів» (теми «Технічне обслуговування системи охолодження автомобіля») викладач організовує активну взаємодію зі студентами, спонукаючи їх до самостійного пошуку рішень через запитання та обговорення, організовує дискусію, під час якої здобувачі аналізують типи систем охолодження, причини несправностей та профілактику їх виникнення. Частково-пошуковий метод, як складова проблемного навчання, передбачає участь студентів у самостійному вирішенні окремих навчальних проблем під керівництвом викладача, що спонукає здобувачів освіти свідомо обирати й обґрунтовувати професійні рішення.

Критичне мислення майбутній педагог професійного навчання застосовує під час розв'язання практичних проблем, формулювання висновків, оцінювання варіантів рішень і вибору оптимального. Технологія розвитку критичного мислення активно використовується при вивченні освітніх компонентів спеціалізації «Транспорт», зокрема, у фаховій дисципліні «Автомобілі» – під час практичних занять через порівняльний аналіз конструкцій автомобілів, паливних систем бензинових і дизельних двигунів тощо.

Педагоги приділяють значну увагу інтерактивним технологіям, що ґрунтуються на активній взаємодії учасників освітнього процесу [3]. Однією з них є мозковий штурм – метод колективного навчання, спрямований на спільне генерування рішень у короткий час. Його застосовують під час практичних занять з дисципліни «Автомобілі» (теми «Кривошипно-шатунний механізм», «Механізм газорозподілу») для пошуку ідей удосконалення конструкцій двигуна, зменшення викидів чи використання нових матеріалів.

Ігрові технології належать до методів активізації діяльності здобувачів освіти [2] і поділяються на імітаційні та неімітаційні. Імітаційні (ігрове проєктування, тренінги, рольові ігри, стажування) методи відтворюють професійну діяльність, зокрема, для бакалаврів професійної освіти за спеціалізацією «Транспорт», процеси технічного обслуговування й ремонту автомобілів. Неімітаційні (метод *case study*) методи використовують для вирішення ситуаційних завдань із діагностики несправностей механізмів чи систем автомобіля.

Інтерактивні технології навчання ефективно поєднуються з сучасними цифровими технологіями, що забезпечують гнучкість та безперервність освітнього процесу. На думку В. Кременя, одним із пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти є впровадження дистанційного навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій [4]. Актуальність такого підходу особливо зросла в умовах воєнного стану, коли освітній процес відбувається у змішаному режимі.

Отже, сучасні педагогічні технології відіграють ключову роль у формуванні ТТК бакалаврів професійної освіти спеціалізації «Транспорт». Поєднання проблемного, дослідницького, інтерактивного, ігрового та дистанційного навчання забезпечує цілісність підготовки, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь. Застосування цих технологій сприяє розвитку інженерного мислення, самостійності та здатності майбутніх фахівців ефективно діяти в умовах сучасного закладу професійного освіти.

Література

1. Гончаренко С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

2. Інноваційні освітні технології: *навчально-методичний посібник / упорядник* Л. М. Прокопів. Івано-Франківськ, 2020. 172 с.

3. *Інноваційні педагогічні технології : посібник* / За ред. О.І. Огієнко; Авт. кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. – Київ, 2015. – 314 с.

4. Кремень В. Г. (2005). *Освіта і наука України – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота.

5. *Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки*: Розпорядження КМУ № 286-р. Офіційний вісник України. URL: https://surl.li/yqmkya (дата звернення 10.10.2025).

6. Прокопенко І. Ф. & Євдокимов В. І. (2005). *Педагогічні технології: навчальний посібник* (с. 24–25). Харків: Колегіум.

7. Стеблюк С. В. & Староста В. І. (2017). *Інтерактивне навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей: навч. посіб*. Ужгород: вид-во УжНУ «Говерла».

ХРЕНОВА ВІКТОРІЯ
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів у сучасному світі окреслюється парадигма розвитку національної освіти України, що передбачає підготовку вчителів у закладах вищої освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації, культуровідповідності, філософії людиноцентризму. Суспільство відчуває нагальну потребу в естетично розвинених особистостях з активною творчою позицією, сформованих на морально-естетичних цінностях, здатних до саморозвитку впродовж життя.

У зв'язку з цим актуалізується проблема естетизації суспільства та більш активного використання впливу прекрасного в усіх сферах життєдіяльності людини. Домінуючого значення у цьому питанні надається естетичній культурі педагогів, зокрема, учителів технологій, які мають втілювати у навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти форми і методи збагачення світогляду здобувачів естетичними реаліями, формувати у них естетичний смак і розуміння естетичних явищ.

Естетична культура займає особливу нішу в структурі загальної культури особистості педагога. Вона є однією з важливих передумов його професійного становлення, засобом стимулювання розвитку особистісних якостей, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин з учасниками педагогічного процесу, механізмом передачі культурних цінностей підростаючому поколінню [1].

Вона функціонує в структурі педагогічної культури вчителя і є опосередкованою естетичною культурою суспільства. Водночас, естетична культура впливає на всі аспекти педагогічної культури і має власні естетичні засоби. Адже естетичний аспект є невід'ємною частиною педагогічного ідеалу і включає сукупність емоційно-чуттєвих аспектів, близьких за своїм характером до естетичного переживання: гармонія цілей і засобів, композиційна стрункість і завершеність, пропорційність педагогічних впливів, ритмічна організація.

Г. Сотська зазначає, що естетична культура вчителя є інтегруючою за своєю сутністю, оскільки містить поняття: «естетично вихований», «естетично підготовлений», «естетично розвинений», «естетично освічений вчитель». Її основними характеристиками є естетична освіченість (система естетичних знань), вихованість (у сфері емоційно-чуттєвої структури особистості, її стереотипів поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, мови), розвиненість (рівень розвитку естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів), підготовленість (методичні вміння та навички) [2].

Розкриваючи сутність естетичної культури майбутнього педагога І. Сідорова виділяє її як складник духовної культури вчителя, що знаходить втілення у його здатності грамотно сприймати й аналізувати різноманітні естетичні явища, умінні адекватно їх оцінювати, планувати й організовувати педагогічну діяльність згідно з естетичними нормами суспільства. До ознак естетичної культури педагога науковець відносить здатність й уміння повноцінно сприймати прекрасне в мистецтві й дійсності та прагнення створювати й використовувати естетичні цінності у власній професійно-педагогічній діяльності, доносити культурні цінності, їхню духовну, естетичну, художню значущість до здобувачів [3].

С. Мельничук розглядає естетичну культуру вчителя як багатоаспектне структуроване поняття. На його думку вчитель високої естетичної культури має чіткі уявлення про естетичні форми пізнання (сприйняття, переживання, судження, почуття, цінності, діяльність, смак тощо); розуміє естетичну сутність явищ дійсності та мистецтва, вміє цю сутність донести до учня, володіє вміннями виділяти специфічні можливості в кожній навчальній дисципліні, чітко уявляє необхідний мінімум естетичних знань і навичок, яким повинен оволодіти здобувач відповідно до віку і визначає рівень естетичної вихованості, є озброєним навичками організації індивідуальної і колективної естетичної творчості здобувачів освіти, має сформовану готовність до художньо-естетичної діяльності у різних галузях (малює, креслить, розробляє сценарії виховних закладів, проводить екскурсії тощо); у процесі навчання і виховання впливає не лише на розум і пам'ять, а й почуття та емоції здобувачів; будує стосунки з дітьми на основі педагогіки співдружності [4].

С. Федоріщева, визначаючи сутнісність естетичної культури як складової педагогічної майстерності вчителя, виокремлює:

– естетичну свідомість (розвиток мотиваційної сфери до естетичної діяльності, формування естетичного ставлення до дійсності, створення естетичного образу навколишнього світу);

– естетичний світогляд, широку ерудицію, естетичну діяльність: естетичний досвід (знання, думки, уміння), естетичні здібності;

– естетичне ставлення до мистецтва, професії педагога, творчі дії пізнання й створення естетичних цінностей у педагогічній діяльності [5].

Однією з умов успішного формування естетичної культури майбутніх учителів технологій є викладання дисциплін «Декоративно-прикладне мистецтво», «Основи зображення, композиції та дизайну»

та «Художня обробка матеріалів» тощо із акцентуацією на твори декоративного та декоративно-прикладного мистецтва, естетичний складник навчального матеріалу. На підсилення формування естетичної культури здобувача спрямовано гостьові лекції та майстер-класи мистецького спрямування, а також ряд дисциплін вільного вибору студента, зокрема: «Історія художньої обробки деревини», «Художнє декорування тканин», «Художнє декорування яєць», « Практикум з фелтингу» тощо.

Розвиток естетичного смаку за допомогою творів декоративного, декоративно-прикладного мистецтва передбачає ознайомлення з різноманітними зразками, вивчення їх особливостей. Створити власні інтерпретації на підставі цього аналізу здобувачі освіти мають можливість під час технологічних практик, а також в межах виконання практичних робіт з окремих дисциплін як у вигляді власне виробів, так і у вигляді їх художніх проєктів.

Технологічні практики відіграють важливу роль у формуванні естетичної культури майбутніх фахівців. Адже в ході виконання завдань цих практик здобувачі освіти удосконалюють свої уміння та навички виготовлення виробів з текстильних матеріалів, металу та деревини в процесі проєктно-технологічної діяльності. Педагогічні ж практики, які здобувачі освіти проходять на старших курсах, а також майстер-класи з виготовлення виробів з використанням традиційних і сучасних технологій обробки матеріалів, до яких активно залучаються майбутні фахівці, дозволяють зробити перші кроки у передачі культурних цінностей майбутньому поколінню.

Естетичний вплив оточуючого матеріально-речового середовища на майбутніх вчителів технологій здійснюється завдяки тому, що найкращі роботи здобувачів освіти є частиною інтер'єру аудиторій та майстерень, в яких вони навчаються. Експозиція є постійно діючою та такою, що постійно оновлюється.

Важливим чинником естетичного виховання є й участь здобувачів освіти у творчих конкурсах та виставках різних рівнів у номінаціях «декоративно-прикладне» та «образотворче мистецтво», виборюють призові місця, у т. ч. й Гран-прі. Естетичний розвиток – це процес формування і вдосконалення естетичної свідомості та діяльності особистості, а творчі конкурси є чудовою платформою для цього. Вони спонукають до активної художньої творчості, де здобувач відкриває нове для себе та для оточуючих, а також розвиває емоції, мислення та уяву. Творча діяльність допомагає виражати емоції, розвивати емпатію та розуміння почуттів інших. Конкурси стимулюють креативне мислення, уяву та здатність до самовираження. Участь у творчих конкурсах, особливо якщо вони супроводжуються визнанням, може значно підвищити самооцінку. Таким чином, участь у творчих конкурсах є важливим елементом естетичного виховання, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

Серед засобів розвитку естетичної культури, що активно використовуються викладачам, є й екскурсії до музеїв, мандрівки Україною, відвідування виставок майстрів декоративно-прикладного мистецтва.

Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції [6]. Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови, вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ, його унікальність і самобутність. Споглядання краси природи і милування нею під час подорожей також сприяє естетичному вихованню здобувачів освіти, розвитку в них естетичних смаків.

Отже, естетична культура є важливою складовою загальної педагогічної культури вчителя технологій, здатного до повноцінного сприйняття і розуміння прекрасного в мистецтві й дійсності, який виступає носієм, транслятором і творцем цієї культури та спроможний до творчого самовираження та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності. Перераховані вище шляхи та засоби її формування сприяють появі стійкого інтересу до естетичного вдосконалення і самовдосконалення; потреби в різних видах естетичної діяльності, високому рівню естетичної мотивації участі в ній; самостійній пізнавальній активності; прагненню реалізувати естетичні здібності, творчий потенціал.

Література

1. Сотська Г. І. Сутність поняття «естетична культура вчителя»: теоретичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.li/ezlers.

2. Сотська Г. І. Формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709841/1/Sotska5.pdf.

3. Сідорова І. С. Формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / І.С. Сідорова. – Умань, 2013. – 21 с.

4. Мельничук С. Г. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів : (історико-педагогічний аспект): [монографія] / С. Г. Мельничук. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 248 с.

5. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.П. Федоріщева. – Луганськ, 2001. – 20 с.

6. Грищенко Ю. Мистецтво в розвитку художньо-естетичного світогляду особистості: ретроспективний аналіз [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.li/bfawnm

ХУДА ОЛЕКСАНДР
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

РЕАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛІО

Одним із сучасних засобів формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності, який все більш активно використовується в закладах вищої освіти, є електронний портфоліо (е-портфоліо).

Засобами е-портфоліо можна формувати готовність майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності та проводити оцінку рівнів її сформованості. Нині е-портфоліо розглядається як: технологія, метод, продукт, процес, засіб.

Виходячи з того, що е-портфоліо є одним з ефективних засобів формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності в умовах цифровізації освіти, представимо аналіз сучасних тенденцій розвитку цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти, дидактичних та організаційно-методичних аспектів реалізації електронного навчання та дистанційних освітніх технологій.

У нашому дослідженні дотримуємося погляду, що е-портфоліо може виступати як один із засобів формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності, що відповідає вимогам сучасних державних стандартів вищої освіти, під час реалізації моделей змішаного навчання за умов цифровізації підготовки. Завдяки створенню та подальшому розвитку індивідуальних е-портфоліо в рамках реалізації спеціалізованих дисциплін і підтримки електронних навчальних курсів, створених на основі моделі змішаного навчання, відбувається ефективне формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності. незважаючи на низку досліджень, що представляють е-портфоліо здобувачів освіти як важливий компонент цифрового освітнього середовища ЗВО на цей момент відсутні наукові роботи, що розглядають е-портфоліо як засоби формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання цифрових технологій у професійній діяльності.

У цьому контексті перед професійною вищою школою постає питання створення умов для самоосвіти, самовизначення, розкриття талантів. У сучасному конкурентному середовищі важливо виробити вміння виділяти сильні сторони та мінімізувати слабкі, ефективним інструментом тут виступає технологія портфоліо.

Портфоліо можна розглядати і як форму організації освітнього процесу, що сприяє формуванню компетенцій здобувача освіти у вигляді рефлексії, що відкриває свободу дій і форм у межах, яких реалізується самостійна робота здобувачів освіти.

Портфоліо педагога – «опис у довільній формі освітніх і професійних здобутків педагога, який включає відомості про основні етапи навчання, професійного вдосконалення, включно з досягнутими результатами, інформацію про участь у проєктах, публікації, методичні розробки тощо. У портфоліо зазначаються основні напрями та завдання подальшого професійного удосконалення, можуть міститися копії відповідних документів» [1, с. 22].

Розуміючи е-портфоліо як одну з «технологій узагальнення діяльності, на основі якої можна оцінити процес і результат власної роботи, Л. Фамілярська вважає, що його створення потребує від учителя застосування спеціальних знань та вмінь і серед сервісів, виокремлює *Google Сайти* (Google Sites)» [2]. «Використання цього інструменту, зазначають І. Войтович, Н. Павлова та Н. Франчук, – має переваги перед іншими онлайн-сервісами тим, що: безплатний і не містить рекламного контенту; поєднує необхідні функціональні характеристики; однозначно відображає вміст засобами мобільних пристроїв, ноутбуків та інших пристроїв; використовується практично всіма учасниками освітнього процесу [3, с. 24]. Інша прерогатива портфоліо в «хмарі» – «забезпечує презентацію успіхів і досягнень незалежно від місця роботи чи навчання» [4, с. 15].

Так, е-портфоліо студента документує його навчальні досягнення і практичні результати, портфоліо учня є візитівкою, у якій успіхи в навчанні відображено в поєднанні з його інтересами, захопленнями. У системі підвищення кваліфікації е-портфоліо педагогічного працівника представляє профе-

сійний розвиток із збереженням робочих матеріалів з метою відзначення його як фахівця. Загалом е-портфоліо є корисним для усіх учасників освітнього процесу, спонукаючи ефективно організувати навчання і документувати досягнення та розвиток особистості, незалежно від сфери діяльності» [5].

З упевненістю можна стверджувати, що в створенні портфоліо досягаються першочергові педагогічні цілі і ця технологія сприяє: мотивації до освітніх результатів; реалізації технології самоосвіти; розвитку вміння саморефлексії; професійного самовдосконалення.

У зв'язку з незаперечними перевагами технології, на перший план виходить питання збору даних. Портфоліо має складатися з кількох розділів, бути легким для сприйняття. Як засвідчують дослідження, обов'язковими розділами мають бути: «портфель документів», що містить інформацію про рівень освіти, курси і т. д.; «портфель робіт», що містить проєкти, дослідження, доповіді, наукові статті й інші важливі роботи; а також інформацію про досягнення, самоаналіз, відгуки та рекомендації. Варто зазначити, що будь-який підрозділ можна уявити також й у вигляді залікової книжки з можливим відображенням кількості набраних балів у конкретній предметній сфері.

Як зазначають Вільям і Памела Хевіс: «Цифрове портфоліо ефективне у використанні. Воно легко передається цілком, поділяється на необхідні частини: інформація; ключові ідеї щодо навчання чи вивчення чогось; особисті документи та документи, що підтверджують професійне зростання» [6, с. 110].

У сучасних дослідженнях показано, що традиційна модель вищої педагогічної освіти недостатньо була спрямована на формування готовності МУІ до використання ІЩТ у професійній діяльності. Відповідно до тенденцій розвитку освіти та все більш широким використанням дистанційних освітніх технологій та електронного навчання у вищій освіті, збільшенням вимог до професійних компетенцій сучасного вчителя інформатики, коли педагог повинен уміти не просто передавати певний набір знань, умінь та навичок, а повинен мати необхідні компетенції для формування в здобувачів освіти здатності самостійно вчитися й ефективно набувати нових знань, виникає необхідність застосування нових методів формування в майбутнього педагога розуміння суті його майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Грітченко І. А. Модель формування практично-діяльнісної компетентності майбутніх учителів іноземної мови засобами інтернет-технологій. https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/4141/1/ Cherkassy.pdf
2. Лодатко Є. О. (2011) Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічні вимірювання: that is that? Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології : Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. 339–344.
3. Гавриш І. В. (2006) Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків. 542.
4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. Режим доступу : htpp://www.eprints.zu.edu.ua.
5. Гуревич Р. С., Кобися В. М. та ін. (2022) Використання цифрових сервісів та інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 64. 5–22.
6. Вітлінський В. В. (2003) Моделювання економіки : навч. посіб. Київ : КНЕУ. 408.

ШЕВЧУК ВЛАДИСЛАВ
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE CLOUD PLATFORM У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасна система професійної освіти зазнає суттєвих змін під впливом цифровізації, що вимагає від педагогів постійного оновлення методів, засобів і форм організації освітнього процесу. Одним із важливих напрямів модернізації є впровадження хмарних технологій, які забезпечують ефективну взаємодію учасників освітнього процесу, доступ до навчальних матеріалів і цифрових сервісів у будь-який час та з будь-якого пристрою.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує платформа Google Cloud Platform (GCP) – потужний комплекс хмарних рішень, який надає широкі можливості для навчання, досліджень і реалізації проєктної діяльності. Використання GCP у викладанні дисциплін загальнопрофесійної підготовки сприяє не лише підвищенню ефективності освітнього процесу, а й розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти, формуванню практичних навичок роботи з сучасними інформаційними технологіями, що відповідають вимогам ринку праці.

Інтеграція сервісів Google Cloud в освітній процес дозволяє викладачам організовувати спільну роботу над завданнями, використовувати хмарні ресурси для моделювання та аналізу даних, розроблення програмних продуктів, управління проєктами чи зберігання навчальної інформації. Таким чином, GCP виступає не лише технічним інструментом, а й педагогічною платформою для реалізації інноваційних підходів до викладання загальнопрофесійних дисциплін.

Важлива роль цифрових технологій в освіті складає в тому, що вони не тільки виконують функції інструментарію, що використовується для виконання педагогічних завдань, а й надають можливості для застосування нових форм організації і здійснення освітньої діяльності. З розвитком хмарних технологій та їх впровадженням в освітній процес у всіх його учасників з'являються нові можливості, реалізуються нові підходи.

Хмарні сервіси на даний момент є повноцінним навчальним інструментом, що дозволяє закладу вищої освіти створити власний онлайн-простір та формувати особисте освітнє середовище викладачів та студентів максимально ефективно. Одним з перспективних напрямів підвищення ефективності освітніх послуг є використання продуктів Google Cloud Platform (GCP).

Хмарні обчислення набули широкого поширення впродовж 2007 - 2008 років, коли компанія Google запустила у вільне використання онлайн-офіс Google Docs [1].

У 2024 році 96 % світових бізнесів використовують хмарні сервіси. Нині на публічні хмарні платформи Amazon Web Services, Microsoft Azure та Google Cloud припадає ⅔ ринку [2]. Зі зростанням ринку хмарних технологій на 20 % щорічно, компанії по всьому світу прагнуть до цифрової трансформації, і GCP – один із лідерів цього ринку.

Використання Google Cloud Platform у викладанні дисциплін загальнопрофесійної підготовки відкриває нові можливості для формування у здобувачів освіти цифрових, аналітичних та професійно-практичних компетенцій. GCP – це не лише набір технологічних сервісів, а й комплексне освітнє середовище, яке дозволяє реалізовувати принципи інтерактивності, мобільності та доступності знань.

Google Cloud Platform об'єднує широкий спектр хмарних сервісів – від зберігання даних і віртуальних машин до інструментів штучного інтелекту й аналітики. У педагогічному контексті GCP сприяє:

– створенню інтерактивних навчальних середовищ для вивчення інформатики, програмування, баз даних, системного адміністрування;

– організації спільної роботи студентів над проєктами через хмарні сервіси;

– моделюванню та симуляції професійних процесів у безпечному онлайн-середовищі;

– забезпеченню швидкого доступу до навчальних матеріалів та цифрових лабораторій.

Завдяки безкоштовним освітнім ініціативам, зокрема Google Cloud for Education та Google Cloud Skills Boost, викладачі мають змогу інтегрувати хмарні ресурси у навчальні курси, а здобувачі освіти – отримувати практичні навички, затребувані у сучасному IT-середовищі.

У викладанні загальнопрофесійних дисциплін GCP може бути використана для різних педагогічних завдань:

– Google Compute Engine – дає змогу створювати віртуальні лабораторії для виконання практичних робіт з операційних систем, адміністрування серверів, розробки програмних застосунків;

– Google Cloud Storage – використовується для організації спільного доступу до навчальних матеріалів, зберігання електронних портфоліо студентів, навчальних відео та презентацій;

– BigQuery – ефективний інструмент для навчання методів аналізу великих даних, статистики, аналітики у бізнесі й освіті;

– Firebase – дає можливість студентам розробляти й тестувати власні мобільні та вебдодатки в межах навчальних проєктів;

– Google Colab – інтегрований онлайн-середовище для виконання завдань з Python, обробки даних, машинного навчання та візуалізації результатів.

Таке використання платформних сервісів сприяє розвитку практичних навичок, інтеграції теоретичних знань із реальними технологічними рішеннями, а також стимулює інтерес здобувачів освіти до інноваційних підходів у професійній діяльності.

Охарактеризуємо і основні недоліки роботи з GCP:

– складність ціноутворення. Ціни на послуги GCP можуть варіюватися залежно від того, як часто і наскільки інтенсивно використовуються ресурси. Це може стати складним завданням для бізнесів, які не мають досвіду в управлінні хмарними інфраструктурами;

– прив'язка до постачальника (vendor lock-in). Міграція з GCP на інші платформи може бути складною і дорогою через прив'язку до пропрієтарних сервісів та API Google.

Google активно підтримує тих, хто хоче освоїти хмарні технології, пропонуючи безкоштовні курси і ресурси для навчання на таких платформах, як Coursera, Qwiklabs і Google Cloud Training. Ці програми корисні як новачкам, так і досвідченим IT-фахівцям, які прагнуть покращити свої навички в хмарних обчисленнях, машинному навчанні, автоматизації та інших технологіях [3].

Таким чином, Google Cloud Platform є ефективним засобом удосконалення процесу викладання дисциплін загальнопрофесійної підготовки, сприяє розвитку цифрової культури, підвищенню мотивації до навчання та підготовці здобувачів освіти до діяльності в умовах цифрової економіки.

Література

1. Бєсєдіна С. В. Використання у освітньому процесі сервісів Google як інноваційних засобів хмарних технологій. https://surl.lt/xgsfjb

2. Звягінцева, О. Хмарні сервіси для бізнесу: огляд п'яти рішень. https://surl.li/ehurdl

3. Google надає безоплатний доступ для ЗВО до платформи Google Cloud Skills Boost. https://surl.lu/xgxkwq

ШУМІК МАРІЯ
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Сучасна система освіти переживає період активних змін, зумовлених процесами цифровізації, інтеграції нових технологій у навчальний процес та потребою підготовки педагогів нового покоління. Особливої уваги потребує питання цифрової трансформації методичної підготовки майбутніх учителів технологій, адже саме ці фахівці мають поєднувати традиційні технологічні уміння з інноваційними цифровими підходами до навчання. У контексті воєнних подій, які суттєво вплинули на систему освіти України, цифрові інструменти стали не лише засобом модернізації навчального процесу, а й способом його збереження, що підкреслює актуальність цифрової компетентності педагога.

Цифрова трансформація освіти – це не лише впровадження технічних засобів чи онлайн-платформ у навчальний процес. Йдеться про переосмислення ролі вчителя, змісту і структури методичної підготовки, про формування нової педагогічної культури, заснованої на гнучкості, інноваційності, здатності швидко адаптуватися до змін. Майбутній учитель технологій має вміти працювати у цифровому середовищі, створювати електронні освітні матеріали, користуватися хмарними технологіями, організовувати дистанційне або змішане навчання, інтегрувати цифрові ресурси в практичні заняття.

Одним із важливих напрямів трансформації є використання цифрових освітніх платформ**.** Так, у процесі методичної підготовки майбутніх учителів активно застосовуються: Moodle для створення онлайн-курсів і контролю знань; Google Workspace for Education для спільної роботи над проєктами, створення дидактичних матеріалів і планування уроків; Naurok, LearningApps, Kahoot, Quizizz для розроблення інтерактивних завдань, ігор і тестів, які студенти можуть використовувати під час педагогічної практики.

Ефективними інструментами для візуалізації навчального матеріалу стають Canva, Genially, Prezi, Padlet**,** які дозволяють майбутнім учителям створювати не просто презентації, а візуальні конструктори ідей, інтерактивні плакати, схеми або навчальні інфографіки. Це сприяє розвитку не лише цифрових, а й комунікативних і дизайнерських компетентностей, необхідних сучасному педагогу.

Особливе місце у цифровій трансформації займає проектна діяльність**.** За допомогою інструментів Trello, Miro, Jamboard, Notion студенти можуть планувати власні навчальні або творчі проєкти, обговорювати ідеї, створювати спільні прототипи виробів. Наприклад, вони можуть спроектувати виріб у Tinkercad або SketchUp, виготовити його з доступних матеріалів, а процес і результат представити у вигляді цифрового портфоліо чи інтерактивної презентації**.**

Використання 3D-моделювання, симуляторів і доповненої реальності (AR) відкриває нові можливості для навчання. Майбутні вчителі можуть створювати віртуальні моделі механізмів, конструкцій чи технологічних процесів, що особливо цінно в умовах обмеженого доступу до лабораторій або матеріальної бази. Такі інструменти не лише підвищують ефективність засвоєння знань, а й сприяють розвитку просторового мислення, креативності та цифрової грамотності**.**

Однак цифрова трансформація неможлива без підготовленого викладача**,** який виступає не лише джерелом знань, а фасилітатором, наставником і партнером у навчанні. Він допомагає студентам навчитися працювати з великими обсягами інформації, критично її оцінювати, створювати власні цифрові продукти та застосовувати технології для розвитку творчості учнів. Тому важливими стають курси підвищення кваліфікації викладачів**,** створення професійних спільнот**,** обмін педагогічним досвідом і цифровими практиками між закладами освіти.

Перспективним напрямом є поєднання цифрових технологій із традиційними методами навчання. Змішане навчання дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу, створити індивідуальні траєкторії розвитку студентів**.** Наприклад, частина тем може опрацьовуватися самостійно через онлайн-курси, а практичні заняття – у майстернях, де студенти відпрацьовують технологічні прийоми, що були змодельовані або спроектовані у цифровому середовищі.

У сучасних умовах цифровізація стає не лише інструментом збереження навчання під час воєнних викликів, а й рушійною силою його оновлення. Саме через цифрову трансформацію педагогічна освіта набуває нового змісту – гнучкого, інноваційного та стійкого до криз.

Отже, цифрова трансформація методичної підготовки майбутніх учителів технологій – це складний і безперервний процес, який охоплює модернізацію змісту освіти, оновлення педагогічних методів, розвиток цифрових компетентностей та створення нового освітнього середовища. Вона допомагає долати освітні втрати, спричинені війною, і водночас формує нову якість педагогічної освіти – відкриту, адаптивну та орієнтовану на інновації, здатну забезпечити підготовку сучасного вчителя технологій, готового діяти в умовах цифрового суспільства та викликів сьогодення.

Література

1. Биков В. Ю. (2020). Цифрова трансформація освіти: тенденції, ризики, перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання, т. 77, №3.
2. Вознюк О. В. (2021). Сучасні освітні технології в умовах цифровізації суспільства. Харків: ХНАДУ.
3. Гуржій А. М. (2020). Цифрова компетентність педагога: теоретико-методичні засади формування. Київ: ІІТЗН НАПН України.
4. Деркач Т. В. (2020) Цифрові технології у професійній підготовці майбутніх учителів технологій. Професійна освіта: методологія, теорія та практика, № 2.
5. Міністерство освіти і науки України. Концепція цифрової трансформації освіти і науки України. Київ, (2021). [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua
6. Осадча К. П. (2020). Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького.
7. Поліщук В. А. (2022). Змішане навчання у підготовці майбутніх учителів технологій: досвід та перспективи. Проблеми підготовки сучасного вчителя, № 2 (26).
8. Шишкіна М. П. (2023). Середовище цифрової освіти як чинник розвитку педагогічної майстерності. Інформаційні технології і засоби навчання, т. 89, № 1.

ШУСТЬ ВАСИЛЬ
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗІГРУВАННЯ РОЛЕЙ

Аналіз теоретичних засад технології розігрування ролей заслуговує на поглиблення через призму конкретних практичних механізмів її реалізації. Як науково обґрунтований педагогічний конструкт, вона набуває максимальної ефективності за умови деталізації її структурних компонентів та адаптації до специфіки професійного середовища викладачів фахових коледжів.

Розглядаючи етапність технології, варто звернути увагу на операціоналізацію першого етапу – визначення освітньої мети та моделювання професійної ситуації. Ілюстративно це можна продемонструвати на прикладі підготовки викладачів аграрного профілю. Типовою може бути ситуація, що моделює складні переговори між агрономом-консультантом, роль якого виконує викладач, та фермером, який демонструє резистентність до впровадження інноваційних екологічних практик через побоювання щодо їхньої економічної доцільності. Освітньою метою в даному випадку виступає не лише розвиток навичок аргументованого переконання, а й формування емоційного інтелекту, здатного ідентифікувати та каналізувати тривогу співрозмовника. Для структурованого досягнення цієї мети може бути застосована методика «триколірного аргументу», яка залучає учасника до підготовки позицій, ґрунтованих на екологічних («зелений»), економічних («синій») та соціально-емоційних («червоний») аспектах проблеми.

Ключовим для створення автентичного досвіду є концепт дієгетичного простору, який слід розуміти не як абстрактну декорацію, а як педагогічно сконструйовану реальність із чіткою внутрішньою логікою (Bowman, 2023).

Так, для викладачів медичних спеціальностей такий простір може втілювати симуляційну палату швидкої допомоги, де взаємодія підпорядкована протоколам комунікації (наприклад, SBAR), а «па-

цієнти» володіють заздалегідь розробленими клінічними та психологічними характеристиками. Сучасний розвиток технології розігрування ролей нерозривно пов'язаний з інтеграцією цифрових інструментів. Постає методологія «гібридного фасилітатора», коли платформи для спільної роботи використовуються не лише як середовище, але й як активний інструмент управління наративом (Herrera, Bailenson, Weisz, Ogle, & Zaki, 2018). Фасилітатор отримує змогу надсилати учасникам індивідуальні завдання, ініціювати події через спливаючі повідомлення та вести журнал гри в реальному часі, що значно підвищує глибину подальшого рефлексивного аналізу. Перспективним напрямом стосовно студентів медичних коледжів є використання віртуальної реальності (VR), де, наприклад, рольова гра щодо ведення складних розмов із родичами пацієнтів відбувається через аватари, а фасилітатор може програмно керувати емоційними проявами «родича», вимагаючи від викладача-медика підвищеної емпатії та самоконтролю.

У середовищі технічного закладу фахової перед вищої освіти дієгетичний простір може бути реалізований як віртуальний майданчик збірки, де дії учасників обмежені законами фізики та технологічними регламентами, а їхня послідовність фіксується для подальшого аналізу. Для інтенсифікації занурення та розвитку адаптивності до невизначеності може застосовуватися методика «легкої дезорієнтації», коли фасилітатор впроваджує в ігровий процес неочікувану зовнішню подію, що вимагає від учасників швидкої корекції дій.

У практичному плані продуктивною є апробація методики «оберненого сценарію», спрямованої на розвиток критичного мислення майбутніх майстрів виробничого навчання. Замість поступового розгортання сюжету, учасники занурюються в ситуацію, що вже досягла стадії відкритого конфлікту. Їхнє завдання полягає не тільки в його вирішенні, але й в реконструкції причинно-наслідкових зв'язків, що до нього призвели. Такий підхід активно стимулює аналітичні здібності та вміння діяти в умовах дефіциту інформації.

Для підвищення ефективності процедури рефлексії результатів рольової гри пропонуємо вдосконалити традиційний дебрифінг. Методика «шкали прогресу» залучає кожного учасника до самостійного оцінювання розвитку своїх ключових компетентностей за цифровою шкалою з подальшим обґрунтуванням обраної оцінки та визначенням шляхів для її покращення. Це трансформує рефлексію з констатуючого в дієвий інструмент самоосвіти викладача коледжу. Паралельно фасилітатор може вести «журнал спостережень», фіксуючи не лише змістовні аспекти, а й групову динаміку, невербальні сигнали та моменти ескалації, що забезпечує об'єктивну базу для надання зворотного зв'язку.

Для кращої ілюстрації та практичного застосування технології розігрування ролей розглянемо детальніше конкретні приклади та методики її застосування. Наведемо приклад ситуації для викладачів аграрного коледжу. Відбуваються складні переговори між агрономом-консультантом (роль виконує викладач) та фермером (інший викладач або заздалегідь підготовлений студент), який відмовляється впроваджувати нові екологічні технології обробітку ґрунту через, на його думку, високу вартість.

Мета застосування технології розігрування ролей: розвинути навички аргументованого переконання, емоційного інтелекту для розпізнавання та управління тривогою співрозмовника, а також здатність презентувати економічні та екологічні вигоди інновацій.

Викладачу в ролі агронома пропонується застосувати методику «Триколірного аргументу», підготувавши аргументи трьох кольорових типів:

1. Зелений (екологічний): «Ця технологія зменшить ерозію ґрунту на 30 % за 5 років».

2. Синій (економічний): «Попередній аналіз показує, що хоча стартові витрати високі, економія на добривах та збільшення врожайності окуплять їх через 3 сезони».

3. Червоний (емоційний/соціальний): «Я розумію ваші побоювання щодо витрат. Давайте розглянемо можливість поетапного впровадження, щоб зменшити фінансове навантаження».

Результатом є розширення поняття «дієгетичний простір» через призму галузевої специфіки, оскільки дієгетичний простір – це не просто уявний світ, а ретельно сконструйована педагогічна реальність. Студент аграрного коледжу виходить за межі суто професійної специфіки, починає мислити як економічно і соціально відповідальна людина.

Для студентів медичних коледжів дієгетичний простір може бути своєрідною «симуляційною палатою швидкої допомоги». Наведемо правила застосування технології розігрування ролей: часова шкала стиснута, комунікація відбувається через стандартизовані протоколи (наприклад, SBAR – ситуація, проблема, аналіз, рекомендація), а «пацієнти» (студенти) мають чіткі медичні історії та психологічні характеристики.

Для ситуації технічних коледжів згаданий простір може бути «віртуальним майданчиком збірки складної механічної системи». Учасники взаємодіють через цифрові двійники, використовують віртуальні інструменти, а їхні дії фіксуються для подальшого аналізу помилок. Логіка подій визначається фізичними законами та технологічними регламентами.

Для посилення імерсії та розвитку адаптивності, фасилітатор може застосувати методику «Легкої дезорієнтації», впровадивши в дієгетичний простір неочікувану подію. Наприклад, під час рольової гри з ведення фінансових переговорів раптово «відключається» інтернет, змушуючи учасників переходити на особисту комунікацію та використовувати підручні засоби.

Для створення дієгетичного простору доцільною є інтеграція цифрових технологій. Так, використання цифрових платформ (наприклад, Miro, Kumospace) дозволяє реалізувати методику «гібридного фасилітатора». Фасилітатор (викладач) не лише спостерігає, але й може надсилати окремим учасникам «секретні завдання» через чат, що змінюють динаміку гри; створювати «події» у вигляді спливаючих повідомлень із новою інформацією («надійшли результати аналізу грунту», «пацієнт поскаржився на біль») в залежності від специфіки коледжу фахової передвищої освіти; вести «журнал подій» у реальному часі, який стає основою для педагогічної рефлексії.

Наведемо приклад застосування віртуальної реальності (VR) для викладачів-медиків у рольовій грі, пов'язаній із складними розмовами з родичами пацієнтів. Такі симуляції вже використовуються в багатьох університетах і клініках (наприклад, у програмах на кшталт тих, що розроблені компанією Oxford Medical Simulation або в проектах з VR-емпатією від Stanford University). Дослідження Journal of Medical Internet Research показують, що VR-симуляції підвищують емпатію на 20–30 % порівняно з традиційними рольовими іграми, бо мозок обробляє віртуальну реальність як реальний досвід (Latta, McLean, & Grabowski, 2024).

У медичній практиці лікарі часто стикаються зі складними розмовами, наприклад, коли потрібно повідомити родичам про поганий діагноз, смерть пацієнта чи необхідність важких рішень (як-от припинення лікування). Ці розмови вимагають не тільки знань, але й високого рівня емпатії, комунікаційних навичок і контролю над емоціями. Цей приклад орієнтований на студентів, однак самі викладачі медичних дисциплін також можуть тренуватися у застосуванні віртуальної реальності, щоб краще розуміти виклики і передавати досвід. Зазвичай такі рольові ігри проводяться в реальному житті з акторами (наприклад, студентами чи професійними симулянтами), але актори не завжди можуть точно відтворити емоції, а середовище (кімната в університеті) не імітує реальну лікарню.

У віртуальному середовищі учасники (викладач-медик як «лікар» і фасилітатор як «родич») надягають VR-шоломи (наприклад, Oculus Quest або HTC Vive), які створюють повне занурення. Сценарій відбувається в віртуальній лікарні: ви бачите палату, медичне обладнання, шум фону (монітори, голоси персоналу), що робить ситуацію реалістичнішою. Це не просто гра – це симуляція, де мозок сприймає віртуальне як реальне (завдяки 360-градусному огляду, звукам і взаємодії).

Фасилітатор (викладач або колега) керує аватаром родича пацієнта. Це надає живий контроль у реальному часі, зміну емоційного стану. Фасилітатор може динамічно регулювати реакції аватара. Наприклад, використовуючи голосовий чат з модуляцією (програми на кшталт Voicemod у VR), фасилітатор може робити голос «родича» тремтячим від горя, агресивним від гніву чи спокійним для деескалації. Це імітує реальні емоції: плач, крик чи мовчання.

За допомогою контролерів або трекерів тіла (як-от full-body tracking у VR), аватар може жестикулювати – схрещувати руки (захисна поза), тремтіти, відвертатися чи наближатися агресивно. Це додає невербальних сигналів, які в реальному житті часто важливіші за слова.

Викладач (як «лікар») взаємодіє в реальному часі, відповідає на запитання, пропонує підтримку. Якщо викладач каже щось неемпатичне, фасилітатор може «підвищити» емоції родича, роблячи ситуацію складнішою.

У цій ситуації занурення віртуальному середовищі таке глибоке, що викладач відчуває стрес як у реальності (серцебиття прискорюється, потіють долоні – це називається «presence effect»). Аватар родича здається «живим», тому викладачеві потрібно глибше вникати в емоції іншої людини: розпізнавати сигнали (наприклад, сльози в очах аватара), адаптувати свої слова (використовувати фрази на кшталт «Я розумію ваш біль» замість сухих фактів) і уникати ескалації конфлікту.

Віртуальне середовище робить тренінг інтенсивнішим, бо немає «паузи» – все відбувається в реальному часі. Викладач мусить стримувати фрустрацію, якщо «родич» реагує агресивно, або не розгубитися від сліз. Це розвиває навички самоконтролю, як-от дихальні техніки чи фокус на емпатії, щоб не перейти в оборону.

Фасилітатор може вводити несподіванки, наприклад, «родич» раптом звинувачує лікаря в помилці, або з'являється «другий родич» (інший аватар). Це імітує непередбачуваність реального життя, змушуючи викладача імпровізувати. Переваги такого віртуального тренінгу полягають у безпечності взаємодії, помилки не шкодять реальним людям – викладач може «провалити» розмову, а потім проаналізувати запис. Сценарій можна повторювати з різними емоційними рівнями (від спокійного до кризового), адаптуючи під рівень викладача. Наприклад, для новачків – м'якший тон, для досвідчених – інтенсивні емоції.

Література

1. Bowman, S. L. (2023). *A politics of participation and representation in live action role-playing* (Doctoral dissertation, University of Surrey). https://openresearch.surrey.ac.uk/id/eprint/13184/

2. Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E., & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE, 13*(10), Article e0204494. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494

3. Latta, J., McLean, J., & Grabowski, J. (2024). The effects of immersive virtual reality–assisted experiential learning on enhancing empathy in undergraduate health care students toward older adults with cognitive impairment. *JMIR Medical Education, 10*, Article e48566. https://doi.org/10.2196/48566

БАРАБАШ ІРИНА
ДНЗ «Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець-Подільський)

ОСВІТНІ ВТРАТИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Сфера професійно-технічної освіти (ПТО) є однією з найважливіших ланок освітньої системи, адже вона готує фахівців для різних галузей економіки. Проте в умовах воєнного стану перед закладами ПТО постали безпрецедентні виклики, що призвели до значних освітніх втрат. Йдеться не лише про втрату навчального часу, а й про зниження якості освітнього процесу, погіршення доступності освіти та психо-логічний стан здобувачів.

Насамперед втрати проявляються у доступності освіти: частина закладів пошкоджена або зруйнована, багато здобувачів опинилися на окупованих територіях чи були змушені виїхати за кордон. Дистанційна форма навчання, запроваджена в умовах війни, часто ускладнюється відключенням електроенергії, нестабільним інтернет-зв'язком і, головне, обмеженістю практичної підготовки. Це серйозно позначається на якості професійних умінь майбутніх фахівців [3]. Наприклад, у Харківській та Донецькій областях десятки закладів ПТО були пошкоджені чи зруйновані, що позбавило сотні здобувачів можливості навчатися очно. Частина учнів та викладачів із Херсонщини й Запоріжжя була змушена евакуюватися та продовжувати навчання дистанційно або інтегруватися у заклади на заході України. Відчутними стали втрати практичної підготовки: під час блекаутів майстерні та лабораторії не працювали, тому здобувачі електротехнічних і будівельних спеціальностей недоотримали необхідних навичок. Водночас позитивним прикладом адаптації є діяльність закладів ПТО на Полтавщині та Львівщині, де створюють короткострокові курси для внутрішньо переміщених осіб (зварювальні роботи, будівельні спеціальності), що допомагає інтегрувати молодь у ринок праці [1].

Окремої уваги заслуговує ситуація у Хмельницькій області. За офіційними даними, з початку повномасштабного вторгнення на Хмельниччині пошкоджено понад 110 закладів освіти. У межах оптимізації освітньої мережі ліквідовано 7 шкіл і 25 дитячих садків, а ще 43 навчальні заклади реорганізовано або понижено у ступені. У низці громад, зокрема Городоцькій та Старокостянтинівській, кількість учнів скоротилася на 14,7 % і 8 % відповідно, що свідчить про демографічні та міграційні освітні втрати. Крім того, частина закладів періодично переходила на дистанційну форму навчання через повітряні тривоги, енергетичні обмеження або епідемічну ситуацію. Такі чинники у сукупності знижують якість навчального процесу, обмежують практичну складову професійної підготовки та створюють психологічне навантаження на педагогів і здобувачів освіти [5, 6].

Варто врахувати і психологічний фактор: здобувачі освіти та викладачі переживають стрес, втрату близьких, переміщення, що негативно позначається на навчальній мотивації та здатності до засвоєння матеріалу. Не менш актуальною є й проблема кадрових втрат: частина педагогів виїхала за кордон чи змінила місце роботи, що створило дефіцит кваліфікованих викладачів і майстрів виробничого навчання [2]. Усі ці чинники у комплексі формують серйозні освітні втрати, наслідки яких відчуватимуться й у майбутньому. Зниження рівня підготовки кваліфікованих кадрів може позначитися на ринку праці, особливо у галузях, які є критично важливими для відбудови України: будівництві, машинобудуванні, енергетиці, сільському господарстві [4].

Подолання освітніх втрат потребує державної підтримки, використання цифрових технологій у навчанні, налагодження програм міжнародної допомоги, а також системної психологічної реабілітації здобувачів і педагогів. Лише завдяки комплексним діям можливе відновлення та подальший розвиток професійно-технічної освіти.

Література

1. Бойченко М. І. (2022). Освітні втрати в Україні: виклики та стратегії подолання. Інститут освітньої аналітики. https://iea.gov.ua/osvitni-vtraty-v-ukraini
2. Державна служба зайнятості. (2023). Роль ПТО у формуванні ринку праці в умовах війни. Київ. https://www.dcz.gov.ua
3. Ляшенко О. І. & Слюсаренко О. М. (2022). Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. Харків. https://lib.iitta.gov.ua
4. Міністерство освіти і науки України. (2023). Освіта в умовах війни: аналітичний звіт. https://surl.li/zsmbdz
5. Суспільне Хмельницький. (2024). Понад 110 закладів освіти пошкоджено на Хмельниччині через обстріли росіян. https://suspilne.media/khmelnytskiy/ Де зменшилася кількість школярів на Хмельниччині: дані за громадами. https://surl.li/tlkufb
6. XM-INSIDE. (2024). На Хмельниччині ліквідовано 7 шкіл та 25 дитсадків. https://surl.li/bxzutd

БІЛАШ ОКСАНА, ВЕЛИЧКО ЛЕВ
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)

ОСВІТНІ ВТРАТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ ВІЙНИ ПРОТИ УКРАЇНИ: ВИКЛИКИ, НАСЛІДКИ ТА СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ

Збройні конфлікти істотно впливають на всі сфери суспільного життя, зокрема освіту. Війна в Україні, що триває з 2014 р. й особливо загострилася з початком повномасштабного вторгнення у 2022 р., призвела до масштабних порушень у функціонуванні освітньої системи. Освітні втрати стали однією з ключових проблем, яка вимагає наукового осмислення, оперативного реагування та стратегічного планування. За інформацією Національної академії педагогічних наук України [1], зросла роль цифрових технологій, які дозволяють компенсувати брак фізичного контакту між викладачем і здобувачами освіти.

Освітні втрати – це зниження рівня знань, навичок, соціалізації та психоемоційного розвитку учнів через перешкоди у доступі до якісного навчання. У контексті збройного конфлікту ці втрати мають системний характер і проявляються як на індивідуальному, так і на інституційному рівні. В умовах стресу, загроз, втрати домівок або близьких, мотивація до навчання знижується [2]. Країни, що пережили збройні конфлікти (Сирія, Афганістан, Ірак, Руанда), засвідчили важливість: гуманітарної освіти; освітньої дипломатії; залучення міжнародних партнерів для відновлення освіти.

Основними викликами освітньої сфери в умовах війни на нашу думку є:

– фізичні ризики та руйнування інфраструктури;
– переривання навчального процесу;
– психоемоційний стан учасників освітнього процесу.

Війна спричинила зростання тривожності та депресій серед учасників навчального процесу, що безпосередньо впливає на якість навчального процесу. Проаналізувавши наукову літературу можна виділити такі наслідки освітніх втрат: зниження рівня академічної успішності; нерівність у доступі до освіти між різними регіонами та соціальними групами; збільшення кількості дітей, які покинули школу або не мали змоги розпочати навчання; зниження мотивації до навчання; тривала деградація людського капіталу.

На нашу думку, необхідно здійснити такі стратегії подолання освітніх втрат:

– термінові заходи: розвиток цифрової інфраструктури для дистанційного навчання; психоло-гічна підтримка учасників навчального процесу; забезпечення безпечних умов у тимчасових освітніх осередках.

– середньострокові стратегії: адаптація навчальних програм із врахуванням обставин війни; підготовка викладачів до роботи в кризових умовах; підтримка освітніх ініціатив громадянського суспільства.

– довгострокові перспективи: відновлення зруйнованої освітньої інфраструктури; реформа системи освіти з урахуванням досвіду воєнного періоду; інтеграція практик інклюзивної та гнучкої освіти.

Отже, освітні втрати в умовах збройного конфлікту є складною багатовимірною проблемою. Її вирішення потребує інтегрованого підходу з боку держави, громадськості та міжнародної спільноти. Важливо не лише мінімізувати поточні втрати, а й закласти підвалини для відбудови освіти в післявоєнний період з акцентом на стійкість, інклюзивність та інноваційність.

Література

1. Кремень В. Г. (2016). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Педагогічна думка*. Київ: НАПН України, 448 с.

2. Ярощук К., Струганець. Б. (2025). Адаптація професійної освіти до умов воєнного стану: виклики та шляхи вирішення. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, (33), 7–15. DOI: https://doi.org/10.58407/visnik.253315

БІЛАШ ОКСАНА, СОРОКАТИЙ МИКОЛА
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів)

ДЕЗІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ: ОЦІНКА ВТРАТ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВІДНОВЛЕННЯ

Збройні конфлікти істотно змінюють функціонування суспільних інститутів, і освіта є однією з найбільш вразливих сфер. Війна в Україні, яка триває з 2014 року та набула повномасштабного характеру з 24 лютого 2022 року, призвела до глибокої дезінтеграції освітнього процесу. Навчальні заклади

були зруйновані або переобладнані під притулки, мільйони людей вимушено змінили місце проживання, а освітній процес часто здійснюється в умовах постійної небезпеки.

Дезінтеграція освітнього процесу – це порушення цілісності, системності та стабільності навчального середовища, що призводить до втрати функціональних зв'язків між суб'єктами освіти, порушення ритму навчання, відставання в навчальних програмах та зниження якості освітніх результатів.

У воєнних умовах така дезінтеграція відбувається на кількох рівнях:

– інфраструктурний: знищення або пошкодження шкіл і вишів;

– організаційний: вимушена зміна форм навчання, відсутність єдиної стратегії;

– соціально-психологічний: втрата мотивації, психологічні травми, емоційне вигорання науково-педагогічних працівників;

– цифровий розрив: відсутність стабільного доступу до інтернету й технічних засобів.

Проведений аналіз показав, що війна зумовила низку якісних втрат в освітньому процесі, таких як: зниження рівня академічної підготовки; зменшення навичок критичного мислення, соціальної взаємодії; порушення емоційного та когнітивного розвитку.

Якщо ж узагальнити усі виклики, з якими стикнулися учасники освітнього процесу, то можна виділити такі: втрата стабільності, неможливістю планування майбутнього, страх і тривога; викладачі часто працюють у стресових умовах, без чітких інструкцій, з надмірним навантаженням; батьки змушені самостійно підтримувати навчальний процес у домашніх умовах. На нашу думку, для відновлення і покращення якості освіти необхідно здійснити низку заходів:

1) короткострокові заходи: забезпечення умов для дистанційного та змішаного навчання; психосоціальна підтримка учасників навчального процесу;

2) середньострокові стратегії: розробка адаптивних навчальних програм; професійна підготовка педагогів до роботи в кризових умовах; відновлення освітньої інфраструктури з урахуванням безпекових стандартів;

3) довгострокові заходи: побудова стійкої до криз системи освіти; інтеграція досвіду воєнного періоду у державну освітню політику; міжнародне партнерство у сфері післявоєнної реабілітації освіти.

Ключовим аспектом стратегічного відновлення вищої освіти є впровадження освітнього форсайту – системний інструменту прогнозування і проєктування майбутніх сценаріїв розвитку галузі. Освітній форсайт дозволяє ідентифікувати нові тренди, технології, соціальні запити і виклики, формувати адаптивні моделі навчання і забезпечувати довгострокову стійкість освітньої політики [1]. В умовах післявоєнного відновлення він стає основою формування візії нової української вищої освіти – інноваційної, інклюзивної, міжнародно орієнтованої та здатної відповідати на складні виклики XXI ст. [2].

Отже, дезінтеграція освітнього процесу є серйозною загрозою не лише для індивідуального розвитку учасників освітнього процесу, але й для загальнонаціонального потенціалу. Освітні втрати мають довготривалий ефект, однак своєчасні та комплексні заходи з відновлення можуть мінімізувати наслідки. Україна має унікальний шанс не лише відновити зруйновану систему освіти, а й модернізувати її відповідно до викликів XXI століття.

Література

1. Житар М. (2025). Трансформація вищої освіти в період війни та післявоєнного відновлення: ризики, виклики та стратегічні орієнтири. *European scientific journal of Economic and Financial innovation*, (1), 450-461.http://doi.org/10.32750/2025-0140.

2. Сідлецький С. & Шандар А. (2024). Вища освіта в Україні в умовах воєнного стану: виклики та пріоритети. *Економіка та суспільство*, (64). https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-64-151.

ВЕЛИЧКО ЛЕВ, БІЛАШ ОКСАНА
Національна академія сухопутних військ імені
гетьмана Петра Сагайдачного, (м. Львів)

ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ПРОГАЛИН У КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: ПРИЧИНИ, МАСШТАБИ І ЗАСОБИ КОМПЕНСАЦІЇ

Повномасштабна війна в Україні стала потужним викликом для системи військової освіти. Збройна агресія росії спричинила суттєві зміни в організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ), які, крім освітньої функції, почали виконувати критично важливу роль підготовки кадрів в умовах активних бойових дій. У цих умовах зросла загроза формування освітніх прогалин – стійкого відставання у засвоєнні знань, навичок і компетентностей, які неможливо компенсувати без цілеспрямованого педагогічного втручання. Проаналізувавши наукову літературу, нами визначено такі причини форму-

вання освітніх прогалин у курсантів ВВНЗ як: вимушені перерви у навчальному процесі, які спричинили розрив між теоретичним і практичним компонентами підготовки; залучення курсантів до виконання бойових завдань, що з одного боку сприяла формуванню реального досвіду, а з іншого призвела до втрати часу на формальну освітню підготовку; відсутність доступу до ресурсів, втрата матеріально-технічної бази значно ускладнила якісне навчання; психологічна втома та демотивація, які знизили здатність курсантів до концентрації та пізнавальної активності.

Сучасні безпекові виклики вимагають інноваційних підходів до забезпечення оборони держави, а військова освіта і наука мають бути націлені на підготовку фахівців, здатних впоратися з ними [1]. До таких інноваційних методів варто віднести, метод after-action review. Суть методу полягає в тому, що перед початком місії командувач озвучує завдання з чотирьох обов'язкових компонентів: завдання (що мають зробити підрозділи); обґрунтування (чому це важливо); очікування (що має відбутися на полі бою); фінальний результат [2].

Окрім того, на нашу думку, необхідно застосувати такі засоби компенсації освітніх прогалин: адаптація освітніх програм, яка передбачає скорочення другорядних дисциплін на користь пріоритетних та включення до програм реального бойового досвіду; впровадження технологій дистанційного та гібридного навчання, тобто розширення застосування військових симуляторів, віртуальних тренажерів, відеолекцій, онлайн-тестів, інтерактивних платформ Moodle, Google Classroom, Zoom; психолого-педагогічна підтримка, яка включає проведення тренінгів зі стресостійкості, надання допомоги психологів для зниження посттравматичних проявів, формування підтримувального навчального середовища; індивідуальні освітні траєкторії.

Отже, освітні прогалини серед курсантів військових закладів – складне, багатофакторне явище, яке прямо пов'язане з викликами війни. Ефективна компенсація таких втрат можлива лише за умов системного підходу: адаптації програм, гнучкої організації навчального процесу, використання інноваційних технологій та комплексної підтримки курсантів. Післявоєнна трансформація військової освіти має стати пріоритетом для державної політики в сфері національної безпеки. Перспективними напрямками удосконалення військової освіти у післявоєнний період є: інтеграція бойового досвіду в навчальні програми; посилення ролі практико-орієнтованої освіти; реформування системи оцінювання знань із врахуванням умов форс-мажору; зміцнення матеріально-технічної бази ВВНЗ за участю міжнародних партнерів.

Література

1. Шевченко О.О., Гикало Ю.В. (2023) Проблеми системи вищої військової освіти в контексті зміцнення обороноздатності України. *Державне управління: удосконалення та розвиток* № 3. URL: https://surl.lu/xwmmfp

2. Якименко С., Гикало Ю. (2023). Удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців в контексті трансформації системи військової освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*, №2, 60–63.

ВОРОНІНА-ПРИГОДІЙ ДАР'Я
Інститут педагогіки НАПН України (м. Київ)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З УКРАЇНИ ДО СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: РЕСУРС ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

Війна в Україні спричинила наймасштабнішу освітню кризу в сучасній історії Європи. Мільйони українських дітей змушені були перервати навчання через бойові дії, евакуацію або необхідність шукати притулку за кордоном. Це призвело до формування серйозних освітніх втрат – академічних знань, соціальних навичок та психоемоційної стійкості. За даними UNICEF, понад 4,6 мільйона дітей в Україні зустрічають новий навчальний рік з освітніми бар'єрами через пошкодження шкіл, змішане або виключно дистанційне навчання та руйнування інфраструктури (UNICEF, 2025).

Згідно зі звітом NESET / Європейської Комісії, після початку повномасштабного вторгнення в Україні було пошкоджено понад 3200 шкіл, однак школи відновлювали навчання вже через кілька тижнів, що стало можливим завдяки зусиллям педагогів, психологів та громадських організацій (Alieva & Nechitailo, 2023). В той же час в Україні станом на кінець 2024 року, за повідомленнями World Bank, понад 440 тис. учнів в областях, де тривають бойові дії, навчались повністю онлайн, а ще близько 741 тис. осіб – у змішаному форматі (World Bank, 2025).

Згідно з опитуванням U-Report/UNICEF, близько 60 % учнів відзначили, що їхні знання з певних предметів значно погіршилися через війну, дистанційне навчання та стрес, що підсилює потребу у профорієнтаційних програмах, орієнтованих на конкретні освітні шляхи та ринок праці (UNICEF, 2023).

Подолання цих втрат є одним з ключових викликів для української системи освіти, що потребує інноваційних підходів та швидких рішень, зокрема вивчення й адаптацію кращих європейських практик.

Країни Європи, зокрема Німеччина та Швейцарія, що прийняли значну кількість українських учнів, у надзвичайно стислі терміни розробили та запровадили комплексні механізми їхньої освітньої інтеграції. Ці заходи стали відповіддю на безпрецедентний виклик, спричинений масовим переміщенням дітей внаслідок війни, і водночас – своєрідною лабораторією інноваційних практик, що можуть стати корисними і для української системи освіти. Сьогодні цей зарубіжний досвід можна розглядати як своєрідний «банк ресурсів», який доцільно використовувати для подолання освітніх втрат в Україні. Узагальнення напрацювань дозволяє виокремити чотири ключові ресурсні інструменти інтеграції.

По-перше, мовна підтримка. У Німеччині та Швейцарії створені спеціальні підготовчі класи («Willkommensklassen» у Німеччині, «класи прийому» у Швейцарії), де українські школярі проходять інтенсивні курси з вивчення мови країни перебування. Дослідження показали, що понад половина українських дітей у Німеччині уже добре чи дуже добре володіють німецькою мовою завдяки цим класам і перехідним формам навчання (Federal Institute for Population Research, 2025). Така модель поєднує мовну підготовку з основами предметних знань, що дозволяє дітям швидше адаптуватися до навчальної програми та повноцінно брати участь у шкільному житті.

Для України цей досвід важливий у двох напрямах: забезпечення навчальної адаптації внутрішньо переміщених учнів, які можуть мати недостатній рівень володіння предметними знаннями, та підтримка дітей, які повертаються з-за кордону і мають труднощі у відновленні академічної українськомовної компетентності.

По-друге, психосоціальна підтримка. Зарубіжні практики демонструють, що навчання не може бути ефективним без відновлення відчуття безпеки та психологічної стабільності. У школах Німеччині та Швейцарії активно залучаються шкільні психологи, соціальні педагоги, створюються «безпечні простори» для дітей, організовуються групи підтримки. Важливою складовою є також підготовка вчителів до роботи з дітьми, які пережили травматичний досвід війни чи вимушеного переселення.

Ця практика має надзвичайне значення і для України, де значна кількість школярів зазнала стресу, втрат чи психологічних травм. Запровадження аналогічних програм дозволить не лише компенсувати освітні втрати, але й запобігти довгостроковим негативним наслідкам для психоемоційного розвитку дітей.

По-третє, запровадження цифрових платформ та гібридні моделі навчання. Європейські країни активно застосовують цифрові інструменти для забезпечення доступності освіти, комунікації з батьками та адміністративного супроводу. Онлайн-платформи дають змогу компенсувати перервані навчальні траєкторії, інтегрувати дітей у спільні освітні простори та забезпечити безперервність навчання навіть у разі мобільності чи повторних переміщень.

Для України це може стати ключовим ресурсом у ліквідації прогалин у знаннях, особливо для учнів, які мали тривалі перерви у навчанні. Крім того, розвиток цифрової інфраструктури сприятиме модернізації всієї системи освіти, формуючи її більш стійкою до кризових ситуацій.

По-четверте, профорієнтація та кар'єрне консультування. Особливої уваги в зарубіжних практиках надається старшокласникам, для яких війна і вимушене переселення створюють додаткову невизначеність щодо майбутнього. У Німеччині та Швейцарії впроваджуються програми кар'єрного консультування, що допомагають учням зорієнтуватися в освітніх можливостях і ринку праці приймаючої країни. Це сприяє формуванню життєвих планів і знижує рівень тривожності, пов'язаної з невизначеністю.

Для України цей досвід також є цінним, адже дозволяє інтегрувати елементи кар'єрної освіти у шкільну практику, орієнтуючи учнів на свідомий вибір професії та підготовку до сучасного ринку праці, що особливо актуально у повоєнний період відбудови країни.

Отже, зарубіжний досвід інтеграції українських дітей до систем середньої освіти Німеччини та Швейцарії має значний потенціал для трансферу в українську практику. Інтенсивна підготовка, психосоціальна підтримка, цифрові платформи та профорієнтація є не лише засобами інтеграції, але й потужними ресурсами для подолання освітніх втрат. Їх системне впровадження сприятиме формуванню більш гнучкої, стійкої та інклюзивної української освітньої системи, здатної ефективно реагувати на виклики воєнного та повоєнного часу.

Література

1. UNICEF. (2025). *4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins*. UNICEF Ukraine. https://surl.li/hbjfyj

2. UNICEF. (2023). *Learning gaps among young Ukrainians (U-Report survey)*. UNICEF Ukraine. https://surl.li/rjbojv

3. World Bank. (2025). *Learning and school reforms continue in Ukraine despite war challenges* (Rapid Damage and Needs Assessment). https://surl.li/pnmehx

4. Federal Institute for Population Research. (2025). *Children and young people from Ukraine now often speak good German*. BiB – Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. https://surl.li/tbrnhy

5. Alieva, A., & Nechitailo, I. (2023, August 31). *Resilience of education systems: What lessons can be learned from Ukraine?* NESET ad hoc report. European Commission. https://surl.lu/dlgcpp

ГОЛУБ ІВАН
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

КІБЕРЗАХИСТ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВИХ УСТАНОВ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Актуальність теми зумовлена стрімким зростанням кіберзагроз, що особливо посилилися після повномасштабного вторгнення росії в Україну. Упродовж 2022–2025 років країна зазнала численних кібератак, які суттєво підвищили вимоги до кіберстійкості державних установ, у тому числі й наукових. Наукові установи НАПН України акумулюють та обробляють значні обсяги інтелектуальної власності, результати досліджень, персональні дані науковців і освітню аналітику. Водночас їхній кіберзахист часто має фрагментарний характер і недостатньо врегульований нормативно.

Провівши аналіз поточного стану кіберзахисту установ НАПН України, ми розробили комплекс науково обґрунтованих рекомендацій та адаптивну модель його вдосконалення.

Наукова новизна полягає у першому комплексному дослідженні кіберзахисту наукових установ НАПН України в умовах війни. Виявлено типові вразливості з урахуванням гуманітарного профілю цих установ, розроблено адаптивну модель, що враховує обмеженість ресурсів, та запропоновано шляхи реалізації системного підходу.

Проведений аналіз теоретико-методологічних засад дав змогу чітко розмежувати поняття: «кібербезпека» як ширший концепт проактивної діяльності та «кіберзахист» як сукупність практичних заходів. Досліджено специфіку кіберзахисту наукових установ, де основними активами є результати досліджень, інтелектуальна власність, персональні дані та освітні платформи.

Розглянуто міжнародний досвід (США, Велика Британія, Нідерланди, Німеччина) та стандартів кібербезпеки, зокрема ISO/IEC 27001, NIST CSF, Zero Trust Architecture і рекомендацій ENISA. Порівняння українського та європейського нормативного забезпечення (наприклад, GDPR) показало активну інтеграцію України в європейський кіберпростір, однак також виявило потребу в адаптації й деталізації цих норм до національних реалій.

Емпірична частина дослідження охопила опитування 30 наукових співробітників. Жоден із них не підтвердив наявність внутрішньої політики кібербезпеки, понад половина взагалі не знали про її існування. Лише 3,3 % респондентів регулярно створювали резервні копії документів, тоді як 70 % не проходили жодного навчання з кібербезпеки за кошт установи.

Виявлені проблеми включають:

– організаційну фрагментацію – відсутність єдиної політики та координації між інститутами;

– кадровий дефіцит – відсутність спеціалістів з кібербезпеки й недостатній рівень кваліфікації IT-фахівців;

– слабкий технічний захист – обмежене використання 2FA, нерегулярне резервне копіювання, відсутність IDS/IPS та систем шифрування даних;

– невизначене фінансування – заходи з кіберзахисту не передбачені окремими бюджетними статтями.

Найпоширенішими кіберзагрозами для установ НАПН України є фішинг, компрометація електронної пошти, DDoS-атаки на сайти, несанкціонований доступ до архівів та дезінформаційні кампанії. Переважна більшість інцидентів зумовлена людським фактором та відсутністю цілісної політики кіберзахисту.

Запропонована модель кіберзахисту для установ НАПН України ґрунтується на гібридному підході, що поєднує міжнародні стандарти з урахуванням національних потреб та обмежених ресурсів. Передбачено її поетапне впровадження у 2025–2027 рр.:

1. Організаційні заходи – розробка уніфікованої політики інформаційної безпеки, призначення відповідальних у кожній установі, щорічні тренінги з кібергігієни, створення планів реагування на інциденти.

2. Технічні заходи – централізований антивірусний захист, системи резервного копіювання (на основі open-source рішень), 2FA, SSL-сертифікати, оновлення CMS та вебзастосунків, базовий мережевий моніторинг.

3. Кадрове забезпечення – розробка типової посадової інструкції для відповідального з кібербезпеки, безперервний розвиток кіберкомпетентностей через вебінари, розсилки, тестування знань.

4. Міжвідомча взаємодія – створення єдиного центру координації кіберзахисту НАПН України, стандартизація звітності про інциденти, співпраця з CERT-UA, Держспецзв'язку, СБУ та Кібер-поліцією для обміну інформацією про загрози.

Очікуваний ефект від впровадження моделі – зменшення кількості кіберінцидентів на 30–50 % у перший рік, формування культури кібербезпеки та забезпечення довгострокової кіберстійкості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання результатів керівництвом НАПН України та її структурними підрозділами для побудови ефективних систем кіберзахисту, розроблення внутрішніх політик, впровадження технічних рішень та підвищення обізнаності персоналу.

Отже, кіберзахист наукових установ НАПН України є критично важливим елементом національної безпеки. Проведений аналіз виявив низку системних проблем: відсутність внутрішніх політик, кадровий і технічний дефіцит, недостатнє фінансування та організаційну фрагментацію. Водночас розроблена адаптивна модель, що базується на міжнародних стандартах та враховує національні реалії, відкриває шляхи до якісного вдосконалення захисту інформаційних активів. Її впровадження дозволить знизити кількість кіберінцидентів, сформувати культуру безпечного поводження з даними та забезпечити стійкість роботи наукових установ у сучасних умовах.

Література

1. Держспецзв'язку. (10 листоп. 2022). Кількість кібератак на Україну продовжує зростати. ArmyInform. https://surl.li/buuool

2. Закон України «Про критичну інфраструктуру» № 1882-IX від 16 листопада 2021 року. (2022). Відомості Верховної Ради України, 7, ст. 48. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1882-20#Text

3. Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» № 2163-VIII від 5 жовтня 2017 року. (2018). Відомості Верховної Ради України, 5, ст. 36. https://surl.li/ywdvnl

4. Рада національної безпеки і оборони України. (2021). Проєкт Стратегії кібербезпеки України (14 с.). https://surl.li/eyxmwu

ДУЖИЙ РОМАН
Національний університет оборони України (м. Київ)

ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ ДЛЯ УСПІШНОГО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ В МІЖНАРОДНИХ ОПЕРАЦІЯХ З ПІДТРИМАННЯ МИРУ І БЕЗПЕКИ

Одним із важливих складових формування зовнішньої політики України та посилення політичних зв'язків з НАТО, ООН та ЄС є залучення військовослужбовців Збройних Сил України (далі – ЗСУ), які пройшли курсову підготовку, до міжнародної діяльності щодо встановлення миру та безпеки у світі шляхом направлення національного контингенту, національного персоналу та матеріально-технічних ресурсів і послуг у розпорядження відповідних органів.

Згідно із ст. 6 Закону України «Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки» [1] (із змінами) громадяни України, які включаються до складу національного контин-генту або направляються для участі в міжнародній операції з підтримання миру і безпеки як національ-ний персонал, попередньо проходять спеціальну підготовку у відповідних учбових, спеціальних цент-рах або у визначених органах військового управління, військових частинах (підрозділах). В нинішніх реаліях створення моделі системи курсової підготовки військовослужбовців для участі в МОПМБ, правильне визначення компетентностей, які повинні набути військовослужбовці по завершенню курсової підготовки, забезпечать змогу у майбутньому досягти високої ефективності навчання, підвищать її якість та скоротять витрати і час на підготовку.

Визначення дефініцій компетентностей є ключовим для створення системи курсової підготовки військовослужбовців для участі в МОПМБ, тому спершу їх необхідно сформулювати. Чітке формулювання повинно забезпечити:

– відповідність міжнародним стандартам. МОПМБ проводяться під егідою ООН, НАТО чи інших міжнародних організацій. Компетентності випускників курсів повинні відповідати вимогам міжнародного гуманітарного права, стандартам організацій, що координують такі операції;

– підвищення якості підготовки. Необхідно адаптувати курсову підготовку до актуальних викликів, наприклад, роботи у багатонаціональних командах, реагування на кризові ситуації чи використання сучасних технологій моніторингу. Це підвищує ефективність навчального процесу та забезпечує готовність військовослужбовців до виконання завдань за призначенням;

– забезпечення взаємодії в багатонаціональних підрозділах. МОПМБ передбачають взаємодію між військовими, поліцейськими і цивільними з різних країн. Потрібні гарантії, що військовослужбовці матимуть уніфіковані навички і знання, необхідні для командної роботи в міжнародному контексті;

– фокус на міжкультурну комунікацію та етику. Участь у миротворчих операціях вимагає особливої чутливості до культурних, релігійних і соціальних особливостей регіону [2]. Необхідно інтегрувати ці аспекти в курсову підготовку, що мінімізує ризик непорозумінь і конфліктів;

– удосконалення оцінювання підготовки. Чітко виписані компетентності є основою для створення критеріїв оцінювання підготовки. Це дозволяє вимірювати прогрес і визначати, наскільки військовослужбовець готовий до виконання завдань за призначенням;

– гармонізацію з освітніми стандартами. Формулювання компетентностей відповідає сучасному підходу до розробки освітніх програм, де акцент робиться на результатах навчання. Це сприяє узгодженості курсової підготовки з національними та міжнародними освітніми стандартами;

– прозорість і підзвітність. Чітке формулювання компетентностей робить процес підготовки прозорим для командирів, міжнародних партнерів і громадськості. Це демонструє, що програми підготовки відповідають сучасним викликам і спрямовані на досягнення конкретних результатів.

У працях В. В. Ягупова [3, с. 20] компетентності військовослужбовців класифіковані на ключові, професійні та фахові відповідно до їхньої ролі в забезпеченні ефективності діяльності.

Ключові – універсальні компетентності, що необхідні для виконання загальних завдань у будь-якому контексті служби. Вони включають загальні навички, які забезпечують соціальну адаптацію та професійний розвиток військовослужбовців:

– *соціальна компетентність* – уміння працювати в команді, дотримуватись норм поведінки в колективі;

– *комунікативна компетентність* – ефективне спілкування, у т. ч. у стресових ситуаціях;

– *інформаційна компетентність* – здатність працювати з інформацією, аналізувати дані.

Професійними називають компетентності, що визначають здатність виконувати завдання у військовій сфері. До них відносяться:

– *оперативно-тактичні знання* – планування, координація дій у бойових умовах;

– *фізична підготовленість* – здатність до витривалості та швидкого реагування;

– *технічна грамотність* – використання сучасного обладнання і технологій.

Фаховими є специфічні компетентності, що відображають професійну спеціалізацію військовослужбовців. Вони включають:

– *глибокі знання у вузьких сферах* (наприклад, володіння специфічною технікою чи методами);

– *здатність до вирішення задач* із використанням спеціальних інструментів та технологій.

Зазначена класифікація широко використовується в педагогіці військової освіти та чітко розмежовує універсальні, професійні та вузькоспеціалізовані знання й навички. Значущість класифікації підтверджує її застосовність у різних дослідженнях, зокрема тих, що пов’язані з підготовкою до участі в МОПМБ. Військовослужбовці виконують складні завдання в мінливих умовах підвищеного ризику, що вимагає постійного уточнення специфічного набору компетентностей. Існують не поодинокі дослідження, спрямовані на уточнення компетентностей військовослужбовців та визначення чинників, що впливають на їхній розвиток [4, 5–7].

Таким чином, на основі аналізу літературних даних теоретичного та прикладного характеру, а також досвіду власних досліджень, можна охарактеризувати зміст компетентностей військовослужбовців, які варіюють залежно від їхньої ролі та рівня посадових обов’язків, але загалом містять такі складові:

a) *загальновійськова* – володіння спеціалізованими навичками, такими як розуміння ведення загальновійськового бою, використання зброї, технічне обслуговування обладнання, а також знання оперативних процедур планування та аналітичні здібності, вміння планувати, координувати та виконувати завдання за призначенням;

b) *фізична підготовка* – підтримка високого рівня фізичної форми, витривалості, здатність швидко реагувати на виклики в стресових ситуаціях;

c) *технічна* – знання сучасних військових технологій та обладнання, вміння використовувати та підтримувати технічні системи, використання БПЛА, володіння сучасними засобами зв’язку, навігації та моніторингу;

d) *комунікативні навички* – здатність налагоджувати та підтримувати ефективну міжособистісну та міжінституційну комунікацію, як у вертикальних, так і горизонтальних структурах;

e) *лідерські якості* – здатність ухвалювати рішення в екстремальних умовах, ефективно керувати командою та мотивувати підлеглих;

f) *психологічна стійкість* – уміння справлятися з високим психологічним навантаженням і стресом, зберігаючи концентрацію та рішучість у складних умовах;

g) *правова* – знання міжнародних гуманітарних норм і правил ведення війни, дотримання гуманітарних стандартів, етичних принципів та національного законодавства;

h) *інформаційна* – здатність ефективно знаходити, аналізувати та використовувати інформацію, володіння навичками роботи з сучасними інформаційними технологіями, обробка даних, а також забезпечення безпеки інформації під час виконання завдань за призначенням.

Для визначення складових компетентностей військовослужбовців для участі в МОПМБ важливим є врахування специфічних принципів, що витікають із закономірностей їх майбутньої діяльності:

– інтеграції фахової, психолого-педагогічної, іншомовно-комунікативної підготовки;
– поєднання традиційних та інноваційних методів навчання;
– застосування контекстного навчання;
– врахування соціокультурного середовища виконання завдань за призначенням.

Отже, зазначені складові компетентностей є основою, яка дозволяє військовослужбовцям ефективно виконувати свої посадові обов'язки в різних умовах виконання завдань за призначенням, а напрямки підготовки матимуть свою пріоритизовану їх комбінацію.

Література

1. Верховна Рада України (2000). Про участь України в міжнародних операціях з підтримання миру і безпеки. Закон України від 23 березня 2000 р. №613-XIV. https://surl.li/jpltne
2. Kukharska. L., Liubas, A. (2022). Intercultural competence in the proffesional activities of military personnel. *Grail of Science*, No22, 215–218. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.25.11.2022.42;
3. Ягупов В. В. (2011). Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». *Нові технології навчання*, No 69(1), 23–29;
4. Frank. G., Hubal, R., O'Bea, M. (2007). Using Competency Definitions to Adapt Training for Mission Success. In: *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC),* Paper No.7131, Pages 9;
5. Kerry, J. (2013). Competency in the Military. In: C. Best (ed.), *Fundamental Issues in Defense Training and Simulation* (1st ed.), CRC Press, 9–20. https://doi.org/10.1201/9781315583655-3;
6. Branson, Y. (2016). Military Cultural Competency. In: J. Beder (ed.), *Caring for the Military* (1st ed.), Routledge, 3–9. https://doi.org/10.4324/9781315652276;
7. Tedom, A. F. (2015). Effective Democratization and the Development of Moral Competencies in the Armed Forces of African States. In: G. Lucas (ed.), *Routledge Handbook of Military Ethics*, Routledge, 139–148. https://doi.org/10.4324/

ЗАРУДЗЕЙ ОЛЕКСАНДР, ЗАРУДЗЕЙ СВІТЛАНА
Грицівське вище професійне училище №38 (с-ще Гриців Хмельницької обл.)

ОСВІТНІ ВТРАТИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Освітні втрати, що виникли внаслідок повномасштабного вторгнення росії в Україну, стали серйозним викликом для національної системи освіти. Вони проявляються у перервах навчального процесу, порушеннях доступу до освітніх послуг, обмеженні можливостей для практичного та теоретичного навчання, а також у зниженні рівня навчальних досягнень здобувачів освіти та студентів. Особливо актуальним це питання є для регіонів, де значна частина населення зазнала переселення, а освітні заклади були змушені адаптуватися до нових умов навчання, включаючи дистанційні і змішані форми.

В умовах значних викликів система професійної (професійно-технічної) освіти відіграє роль не лише освітнього, а й соціально-економічного механізму, спрямованого на збереження стабільності трудових ресурсів регіону. Ефективна організація освітнього процесу, модернізація матеріально-технічної бази закладів, застосування сучасних педагогічних та інформаційних технологій стають ключовими умовами мінімізації освітніх втрат та забезпечення високої якості підготовки фахівців (Мороз, 2023, 175).

Станом на сьогодні внаслідок військової агресії рф проти України постраждало значна кількість освітніх закладів по всій території країни. За даними Міністерства освіти і науки України, загальна кількість закладів освіти, що зазнали руйнувань чи пошкоджень, становить 2211 одиниць. З них 230 закладів зазнали повного руйнування, тобто їхні будівлі були зруйновані або пошкоджені настільки, що відновлення вимагає значних фінансових і матеріальних ресурсів. Ще 1981 заклад отримав різного ступеня пошкодження, що охоплює ушкодження фасадів, дахів, віконних конструкцій, дверей, меблів та навчального обладнання.

Внаслідок руйнувань і пошкоджень освітні заклади зазнали тимчасових або тривалих перерв у навчальному процесі, що негативно вплинуло на якість освіти, доступність освітніх послуг та ефективність підготовки здобувачів освіти і студентів.

Аналіз отриманих даних показує, що збереження та відновлення освітньої інфраструктури є критично важливим для забезпечення неперервності навчання, підтримки освітніх стандартів та формування кваліфікованих кадрів для регіонального розвитку. Відновлення пошкоджених об'єктів передбачає не лише ремонт будівель, але й модернізацію матеріально-технічної бази, забезпечення сучасними навчальними засобами, технікою та обладнанням, що дозволить мінімізувати освітні втрати та забезпечити високий рівень навчальних досягнень.

Українська освіта в умовах воєнного стану зустрілася з такими викликами:

– потенційна загроза життю та здоров'ю учасників освітнього процесу;
– обмежений доступ до базових потреб людини;
– масштабні руйнування освітньої інфраструктури;
– вимушене масштабне переміщення учасників освітнього процесу в межах України та за кордон, що призводить до голоду «соціального капіталу та ресурсу»;
– загострення проблеми забезпечення доступу до освіти українськими студентами, порушення процесу безперервності освітнього процесу;
– втрата управлінського контролю на територіях, що потрапили під тимчасову окупацію або перебувають у зоні активних військових дій;
– видатки на розвиток освіти в умовах війни;
– загроза енергетичної кризи.

Від початку повномасштабного вторгнення на території Хмельниччини зафіксовано 110 освітніх закладів, які зазнали пошкоджень внаслідок обстрілів. Були пошкоджені вікна, двері, дахи, меблі, комп'ютерна техніка тощо.

Станом на червень 2025 року відновлено 104 заклади з числа пошкоджених.

На Хмельниччину прибуло понад 130 тис. внутрішньо переміщених осіб. Приступило до навчання на різних рівнях освіти понад 7 тис. осіб.

Водночас на Хмельниччину релоковано п'ять закладів освіти:

– Харківський національний університет внутрішніх справ;
– Херсонський національний технічний університет;
– Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка Державної прикордонної служби України;
– Комунальний заклад «Бахмутський фаховий коледж культури і мистецтв ім. Івана Карабиця»;
– Маріупольський будівельний фаховий коледж (Шоробуда, 2023, 152).

У короткий проміжок часу на території міста Хмельницького та Хмельницької області було організовано низку спеціалізованих освітніх та соціальних хабів, призначених для надання комплексної допомоги особам, які залишали зони активних бойових дій. Зокрема, Хмельницька область стала першою в Україні, де було відкрито Освітній хаб, що виступає платформою для реалізації освітніх, культурних та соціальних ініціатив у складних умовах воєнного часу.

Активну участь у діяльності Освітнього хабу беруть адміністрація, викладачі та студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Вони забезпечують організацію та проведення навчально-виховних, культурно-просвітницьких і соціально-адаптаційних заходів для дітей та учнівської молоді, що належить до категорії внутрішньо переміщених осіб. Діяльність академії у межах хабу охоплює як проведення освітніх програм, спрямованих на підтримку навчального процесу, так і організацію культурних та творчих активностей, що сприяють соціальній інтеграції та психологічній підтримці молоді.

Для реалізації цих завдань у академії було визначено ряд спеціалізованих локацій, оснащених необхідними ресурсами для проведення різноманітних заходів. Це дозволяє забезпечити комплексний підхід до освіти та соціальної підтримки внутрішньо переміщених осіб, створюючи сприятливе середовище для навчання, розвитку та адаптації. Досвід Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії та освітнього хабу демонструє ефективність координації освітніх, соціальних і культурних ініціатив у кризових умовах і може слугувати моделлю для подібних проєктів у інших регіонах України.

Освітні втрати Хмельницької області є багатовимірним феноменом: вони охоплюють інфраструктурні руйнування, зменшення контингентів учнів, якість навчання, психологічний дискомфорт та економічні втрати. Зусилля, спрямовані на відновлення освітньої інфраструктури, компенсацію навчальних прогалин та підтримку учасників освітнього процесу, мають стати пріоритетом як обласної, так і національної освітньої політики.

Без системного підходу, що включає моніторинг, фінансову підтримку, інноваційні освітні моделі і психологічну допомогу, освітні втрати можуть мати тривалий негативний вплив на розвиток людського капіталу області та майбутній регіональний розвиток. Отже, вивчення цього явища і реалізація конкретних заходів є критично необхідними для забезпечення права на освіту, соціальної справедливості та сталого розвитку Хмельниччини.

Література

1. Мороз П. В. (2023). Освітні втрати в Україні: аналіз викликів та шляхи їх компенсації. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта*, № 1, 174–177.

2. Шоробуда І. М. (2023). Освіта Хмельниччини: сучасні виклики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, № 90, 151–155. https://surl.li/xfidsw

КОНДЕЛЬ ВОЛОДИМИР
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ВПЛИВ ВОЄННИХ ДІЙ НА ДОСТУПНІСТЬ ТА ЯКІСТЬ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Повномасштабна війна, розв'язана підступним російським агресором проти України у 2022 році, спрямована на геноцид українського народу, суттєво вплинула на всі сфери суспільного життя, зокрема, на і систему освіти. Масштабні руйнування освітньої інфраструктури, вимушене внутрішнє переміщення населення та виїзд за кордон, знищення освітян на тимчасово окупованих територіях, незаконне вивезення українських дітей на територію ворога, навчання в умовах блекауту, колосальний психологічний тиск та обмежений доступ до ресурсів призвели до глибоких освітніх втрат.

За даними Міністерства освіти і науки України тільки за перший рік війни понад 3 тис. закладів освіти постраждали внаслідок бомбардувань та обстрілів, з них близько 300 закладів зруйновано повністю. Цілеспрямовані удари по нашій освітній інфраструктурі свідчать про те, що ворог добре розуміє силу української освіти, тому докладає величезних зусиль для її знищення. Через ці злочинні дії російського агресора мільйони здобувачів вищої та середньої освіти змушені були перейти на дистанційне або змішане навчання, що створило нові виклики у забезпеченні якості та рівності доступу до освіти [1].

Воєнні дії на території України створили суттєві труднощі для очного навчання. Більшість шкіл та університетів у прифронтових та окупованих регіонах була зруйнована або евакуйована. Багато дітей та студентів опинилися за кордоном або у внутрішньому переміщенні, що ускладнило продовження навчання в українських навчальних закладах. Більше того, проблемою стала цифрова нерівність через нестабільний інтернет, відключення електроенергії або відсутність технічних засобів для онлайн-навчання. Доступність освіти стала нерівномірною, особливо у сільських громадах і зонах активних бойових дій. Саме тому для збереження базового рівня навчання навіть у кризових умовах створено освітні онлайн-платформи, організовано навчання у тимчасових освітніх центрах, здійснено підтримку педагогів грантовими програмами.

Якість освіти під час війни погіршилась через об'єктивні чинники: нестабільність зв'язку, обмежений контакт між учнями та учителями, студентами та викладачами, зменшення мотивації до навчання, складний психологічний стан учасників освітнього процесу, який часто характеризується стресом, втомою та емоційним виснаженням. В цих умовах освітяни змушені адаптовувати навчальні програми до умов дистанційного формату, скорочувати обсяг матеріалу, а також приділяти більше уваги психологічній підтримці своїх вихованців. Крім того, у закладах вищої освіті спостерігається тенденція до академічної мобільності, коли частина студентів і викладачів виїжджають за кордон, щоб продовжити навчання в європейських університетах. Це з одного боку, зберігає континуїтет освіти, тобто, безперервність, спадкоємність і взаємозв'язок усіх ланок освіти, а з іншого – створює ризик «витоку інтелектуального потенціалу».

Останнім часом з'явилося чимало публікацій досліджень вітчизняних та закордонних науковців, присвячених проблемам освітнього процесу та психічного здоров'я учасників навчально-виховного процесу в умовах війни та у повоєнний період [3, 4]. Автори аналізують вплив війни на навчальні заклади та можливості навчання, мотивацію здобувачів освіти до навчання, пропонують шляхи адаптації освітнього процесу до викликів сьогодення в умовах військових дій в Україні та навчання за кордоном, створюють безпечне освітнє середовище і формують стресостійкість у своїх вихованців, організовують дистанційне навчання для дорослих і дітей з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, розглядають перспективи розвитку вищої освіти в умовах постконфліктного відновлення тощо.

Для подолання викликів, пов'язаних з російською військовою агресією, виконання зобов'язань України у сфері європейської інтеграції, положень Цілей сталого розвитку щодо майбутнього освіти і науки з використанням методології управління, орієнтованого на результат (Results-Based Management), фахівцями розроблено Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року під назвою «Освіта переможців» [2]. Як зазначає міністр освіти і науки України Оксен Лісовий «освіта нової України – про практичні знання, розвинені м'які навички, ментальну безпеку та свободу вибору. І що важливо –про навчання протягом життя. Такі зміни на рівні системи потребують часу і ресурсів, складних рішень і нових підходів. В умовах війни – це подвійний виклик, але також додаткова мотивація, адже час цих змін давно вже настав».

Стратегічний план діяльності МОН України, крім аналізу стану освіти і науки під час війни та викликів, пов'язаних із втратами людського капіталу, з освітньою і дослідницькою інфраструктурою, зі змістом та організацією освітнього процесу і наукової діяльності, з фінансуванням освіти і науки, містить ключові контексти, на які орієнтується Україна у сфері освіти, науки та інновацій. Це означає, що всупереч сучасним перешкодам війни освіта має стати ключем до мобілізації ресурсів і можливостей для майбутнього, допомагаючи людям знайти своє місце в нових реаліях. Як вказується у документі, нашим

завданням є побудова такої системи освіти і науки, яка поважає кожного учасника навчально-виховного процесу, надає широкі можливості для розвитку та реалізації його потенціалу.

Враховуючи викладене, для подолання освітніх втрат, викликаних воєнними діями, слід запровадити наступні напрями діяльності:

– розширення цифрової інфраструктури освіти (інтернет, технічне забезпечення, онлайн-платформи);
– підвищення кваліфікації педагогів щодо дистанційного навчання;
– психолого-педагогічна підтримка учнів і вчителів;
– створення програм для повернення дітей, які перебувають за кордоном, у систему української освіти;
– міжнародна співпраця у сфері відновлення закладів освіти.

Слід пам'ятати, що реалізація цих напрямів можлива лише за умов стабільного фінансування та підтримки держави і міжнародних партнерів. Такий підхід дозволить зберегти довіру до української освіти як конкурентоспроможної та якісної системи, що відповідає європейським стандартам.

Таким чином, війна стала важким випробуванням для освітньої системи України, виявила її сильні та слабкі сторони. Але, незважаючи на суттєві втрати, українська освіта продемонструвала стійкість та здатність до адаптації. Підтримка сучасних цифрових технологій, надання якісної психологічної допомоги та міжнародна співпраця з країнами-партнерами є ключем до відновлення якості та доступності освіти у післявоєнний період. Освітня система, яка витримала умови війни, має стати прикладом трансформації та оновлення для всього українського суспільства.

Література

1. *Освіта і наука України в умовах воєнного стану* : інформаційно-аналітичний збірник (2023). https://surl.li/kowtya

2. *Освіта переможців : Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року* (*2024*). https://surl.li/stzwox

3. *Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації* (*2024*). https://surl.li/jcdqsx

4. *Проблеми психічного здоров'я у часі війни* : збірник наукових праць за матеріалами регіональної студентсько-викладацької науково-практичної інтернет-конференції (2025). https://surl.li/sstfof

МАЛІНОВСЬКА КАРИНА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ЕКОНОМІЧНІ ЗНАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Інтелектуально-інституційний контекст проблеми визначається поєднанням двох надзвичайно потужних чинників: системних освітніх втрат, спричинених вимушеним перериванням освітнього процесу, переміщенням студентів і викладачів та руйнуванням навчальної і виробничої інфраструктури, радикальною трансформацією економічного та логістичного середовища внаслідок воєнного стану. У таких умовах економічні знання перестають бути лише теоретичною дисципліною: набувають прикладного, оперативного і стратегічного значення для підготовки фахівців, які здатні забезпечувати функціональність транспортних ланцюгів, оптимізувати витрати і ризики, а також впроваджувати адаптивні рішення в умовах обмежених ресурсів (Алєксєєва та ін. 2020).

Професійна компетентність майбутнього техніка з транспортних технологій і управління перевезеннями на автомобільному транспорті має включати інтегрований комплекс економічних знань, що охоплює макро- та мікроекономічні аспекти транспортної діяльності, принципи логістичної економіки, фінансове та інвестиційне управління в інфраструктурних проєктах, моделі тарифоутворення та ціноутворення на транспортні послуги, методи економічного аналізу ефективності перевезень, управління витратами і ризиками, а також основи державного регулювання та публічно-приватного партнерства. У воєнних умовах до цього класичного набору додаються практичні навички швидкої економічної оцінки ситуацій, прийняття рішень при дефіциті інформації, вміння моделювати сценарії логістичної перебудови і враховувати військово-цивільні пріоритети у плануванні маршрутів та розподілі ресурсів.

Освітні програми мають бути адаптовані до нових реалій через ревізію освітніх результатів і змісту дисциплін: ключовим є перейти від абстрактного викладання економічних теорій до проблемно-орієнтованого навчання, в якому кейсова методика, проєктна діяльність і моделювання реальних логіс-

тичних задач інтегровані в освітній процес. Навчальний курс повинен передбачати поєднання фундаментальних дисциплін з блоками практичних тренінгів, спрямованих на оцінку економічної доцільності альтернативних маршрутів, розрахунок вартості експлуатації транспортних засобів в умовах паливного дефіциту, оптимізацію вантажопотоків з урахуванням ризиків безпеки та мінування шляхів, а також застосування цифрових інструментів для моніторингу та аналізу витрат. Інтеграція симуляційних середовищ, цифрових платформ для логістичного планування та платіжних/фіскальних систем є критичною для формування навичок, що відповідають вимогам сучасного ринку праці.

Педагогічні підходи мають бути орієнтовані на максимальну практичну апробацію знань. Методично ефективними є моделі дуальної освіти та партнерські програми з операторами автотранспорту, логістичними компаніями і органами місцевого самоврядування, які забезпечують доступ до реальних виробничих умов, аварійно-відновлювальних робіт і логістичних операцій у режимі підвищеної тривоги. Такі партнерства дозволяють студентам отримувати не лише технічні навички, а й унікальний досвід прийняття економічних рішень у кризових ситуаціях, управління витратами при скорочених бюджетах, а також координації з державними органами та гуманітарними ініціативами. Методи активного навчання, зокрема рольові імітації командних рішень у кризових сценаріях, дають змогу відпрацьовувати компетенції з управління ризиками, економічного прогнозування і пріоритезації ресурсів (Попова & Кульбака, 2024).

Інституційні та політико-адміністративні виміри підготовки кадрів передбачають активну участь державних органів у створенні стимулів для модернізації навчальних програм та підтримки інфраструктури ЗВО. Необхідними є державні ініціативи, що сприяють фінансовому забезпеченню лабораторій симуляційного моделювання, субсидуванню стажувань у транспортних компаніях, а також запровадженню гнучких акредитаційних механізмів, які враховують зміст підготовки під час воєнного стану. Публічне управління в цьому контексті має координувати дії між Міністерством інфраструктури, Міністерством освіти і науки, регіональними військовими адміністраціями та підприємствами сектору для забезпечення злагодженого переходу від навчання до практики й оперативного включення випускників у процеси відбудови та підтримки логістики.

Підсумовуючи, економічні знання для майбутніх техніків з транспортних технологій і управління перевезеннями мають бути органічно інтегровані в практикоорієнтовані освітні моделі, які поєднують цифрові інструменти, дуальну практику, сценарійне моделювання та міжсекторну координацію. Така система підготовки сприятиме формуванню фахівців, спроможних оперативно й економічно обґрунтовано реагувати на логістичні виклики воєнного та післявоєнного періодів, брати участь у відбудові інфраструктури та забезпечувати стійкість транспортних систем. Для реалізації цієї моделі необхідне системне публічно-адміністративне забезпечення, цілеспрямоване інвестування в освітню інфраструктуру та тісна взаємодія академічного середовища з професійною спільнотою і державними інституціями.

Література

1. Алєксєєва С. В., Базиль Л. О., Гриценок І. А., Єршова Л. М., Закатнов Д. О., Орлов В. Ф. & Сохацька Г. В. (2020). Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика.

2. Попова Г. & Кульбака Г. (2024). Особливості підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в сучасних умовах закладу вищої освіти. *Гуманізація Навчально-виховного Процесу, 1 (105), 51–59.* https: // doi.org / 10.31865 / 2077–1827.1 (105) 2024.306939

МОРОЗ ОЛЕНА
Уманський ліцей №2 Уманської міської ради
Черкаської області (м. Умань)

ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ З ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ ЗАСОБАМИ НУШ: МОДЕЛІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Повномасштабна війна росії проти України спричинила безпрецедентні виклики для системи освіти, поставивши під загрозу не лише фізичну безпеку, а й безперервність навчального процесу та якість знань. Одним із найгостріших наслідків стали освітні втрати, що особливо відчутні у викладанні предметів технологічної галузі. Цей предмет, який за своєю суттю є практико-орієнтованим, вимагає доступу до спеціалізованих майстерень, інструментів та матеріалів. Дистанційний формат навчання, постійні перебої з електроенергією та відсутність доступу до шкільного обладнання призвели до суттєвих прогалин у практичних навичках учнів, що є критичним для їхнього всебічного розвитку. В умовах цих

викликів традиційні підходи виявилися неефективними. Як зазначає Володимир Співаковський, «освіта під час війни – це постійна імпровізація, швидке реагування на ситуацію та неперервний пошук нових рішень» [5, с. 15]. Це підкреслює необхідність гнучкості, винахідливості та інноваційності у педагогічній діяльності.

В центрі вирішення цієї проблеми стоїть ідеологія Нової української школи (НУШ), що з її акцентом на компетентнісний, діяльнісний та проєктний підходи, виступає як життєво необхідна методологічна основа для компенсації втрат. Замість пасивної передачі знань НУШ фокусується на формуванні ключових компетентностей – вміння застосовувати знання на практиці, вирішувати реальні проблеми та адаптуватися до мінливих умов. В умовах, коли фізична взаємодія з інструментами обмежена, акцент зміщується на розвиток інформаційно-цифрової компетентності, яка дозволяє учням знаходити, аналізувати та використовувати інформацію з різних джерел. Наприклад, учні можуть вивчати будову механізмів, використовуючи віртуальні 3D-моделі, а не реальні деталі.

Проєктний підхід є наріжним каменем НУШ. В умовах війни, коли колективна робота в класі обмежена, проєкти можуть бути адаптовані для індивідуальної або дистанційної групової роботи. Замість виготовлення складних виробів, учні можуть створювати проєкти з доступних матеріалів: розробляти дизайн, проєктувати моделі в програмах, або створювати інструкції. Це повністю відповідає принципу, де «учень має бути не пасивним споживачем знань, а активним їх творцем» [4]. Така діяльність розвиває не лише практичні навички, а й підприємливість та ініціативність, вміння планувати та досягати мети в обмежених умовах, що є критично важливими рисами для сучасного світу. Роль вчителя при цьому трансформується: він стає не просто джерелом знань, а ментором та фасилітатором, який спрямовує учнів, допомагає їм знайти потрібні ресурси та подолати труднощі, формуючи таким чином навички самоосвіти.

Для ефективного подолання освітніх втрат доцільно застосовувати конкретні моделі та інноваційні практики. Організація «Віртуальної майстерні» є ключовою моделлю, що передбачає використання онлайн-симуляторів і програм для візуалізації, які імітують роботу з інструментами. Наприклад, для навчання обробці деревини чи металу можна застосовувати такі програми, як Tinkercad або Fusion 360. Ці інструменти дозволяють учням не лише створювати віртуальні моделі своїх виробів, але й вивчати послідовність технологічних операцій та принципи роботи обладнання, що компенсує відсутність фізичних майстерень. Крім того, така практика сприяє розвитку екологічної свідомості, оскільки віртуальне проєктування не потребує матеріалів і мінімізує відходи.

Особливо ефективною практикою, адаптованою до реалій сьогодення, є проєкт «Друге життя речей». Його суть полягає у створенні корисних або декоративних виробів з побутових відходів (папір, пластикові пляшки, картонні коробки), які доступні вдома. Як зазначається в дослідженні Міністерства освіти і науки України, «цифрова освіта в умовах війни стала не просто альтернативою, а невіддільною частиною навчального процесу, що вимагає постійного вдосконалення інструментарію» [6]. Однак, саме такі проєкти, що не вимагають спеціалізованого обладнання, є найкращим доповненням до цифрового навчання. Вони дозволяють зберегти практичну складову, навчити учнів знаходити нестандартні рішення та використовувати наявні ресурси, перетворюючи «сміття» на витвір мистецтва або корисну річ. Такий підхід також відповідає світовим трендам циркулярної економіки та відповідального споживання, що є важливим елементом сучасної освіти.

Іншою інноваційною моделлю є «Гейміфікація навчання», яка використовує ігрові елементи для підвищення мотивації та залученості учнів. Наприклад, вчитель може створити систему балів за виконання завдань, віртуальні «значки» за досягнення або навіть організувати змагання між командами, щоб зробити процес навчання більш захопливим. Це особливо актуально в умовах дистанційного навчання, коли утримувати увагу учнів стає складніше.

Поряд із цими підходами, викладання технологій в умовах війни вимагає врахування психологічної складової. Освітній процес не може бути відірваним від емоційного стану учнів. Уроки технологій можуть стати острівцем стабільності та психологічного розвантаження, якщо будуть побудовані на основі творчості та конструктивної діяльності. Вчитель має створювати атмосферу підтримки, де помилки не караються, а є частиною навчання. Створення безпечного простору, де учні можуть вільно творити та експериментувати, є найважливішим завданням сучасної педагогіки в умовах кризи. Як зазначається у звіті ЮНІСЕФ, «освітнє середовище має стати точкою стабільності та опори, де учні почуваються захищеними, отримують емоційну підтримку та можуть відновити відчуття контролю над власним життям» [1]. Творча діяльність на уроках технологій дозволяє спрямувати внутрішню напругу в конструктивне русло, а досягнення навіть невеликих результатів повертає відчуття власної значущості та віри у свої сили.

Важливим аспектом також є подолання цифрового розриву. Не всі учні мають стабільний доступ до швидкісного інтернету та сучасних пристроїв. Тому ефективне викладання має поєднувати асинхронні та змішані моделі. Вчитель може заздалегідь підготувати відеоінструкції, текстові матеріали та завдання, які учні можуть завантажити й виконувати офлайн. Це забезпечує гнучкість навчання та дозволяє кож-

ному учню працювати у своєму темпі, незалежно від умов. Оцінювання в таких умовах також потребує нових підходів: акцент робиться на цифрових портфоліо, де учні фіксують весь процес роботи (етапи, ескізи, фото, відео), а не лише кінцевий результат. Це дозволяє вчителю оцінити не лише рівень знань, а й розвиток ключових компетентностей, як-от планування, критичне мислення та креативність.

Нарешті, вчитель технологій має виступати в ролі моделювальника освітнього процесу, свідомо вибудовуючи його з урахуванням подолання освітніх втрат. Ця роль виходить за межі простого викладання матеріалу. Педагог стає дизайнером навчального досвіду, який діагностує прогалини в знаннях і навичках своїх учнів та адаптує навчальну програму, як інженер адаптує проєкт до нових умов. Як зазначається у праці Л. В. Заболотного, «сучасний вчитель – це не лише транслятор знань, а й архітектор навчального середовища, що моделює ситуації для самостійного набуття досвіду учнями» [2, с. 45]. На практиці це означає, що вчитель повинен свідомо формувати такі завдання, які навіть в умовах обмежених ресурсів дозволяють отримати максимум практичного досвіду. Наприклад, замість того, щоб просто пояснити, як працює інструмент, вчитель моделює віртуальний урок, де учні можуть експериментувати, а потім пропонує завдання, яке вимагає застосування цих знань у побуті. Такий підхід дозволяє не лише мінімізувати втрати, а й перетворити виклики на можливості для розвитку, формуючи в учнів гнучкість та вміння знаходити рішення в будь-яких обставинах.

Подолання освітніх втрат у технологічній освіті в умовах війни є одним із головних пріоритетів. Шкільні програми, що ґрунтуються на принципах НУШ, у поєднанні з сучасними цифровими інструментами та проєктним методом, стають ефективною стратегією для збереження якості навчання. Така адаптація не лише мінімізує прогалини у знаннях та навичках, а й формує в учнів гнучкість, креативність, ініціативність та технологічну компетентність – ключові якості для майбутнього, що дозволять їм бути успішними в будь-якій сфері.

Література

1. UNICEF. (2023). Звіт про психосоціальну підтримку дітей в умовах війни. Режим доступу: https://surl.li/lxtude
2. Заболотний Л. В. (2023). Моделювання освітнього процесу в умовах кризи. Київ: «Педагогічна думка».
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.li/wwqlgc
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.li/rskvua
5. Співаковський В. (2022). Освіта під час війни: виклики та можливості. Київ: «Освіта».
6. Цифрова освіта в умовах війни: виклики та перспективи. Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surli.cc/lykuvu

ОВДІЄНКО ЛІАНА
Заклад загальної середньої освіти "Солонянський ліцей"
Солонянської селищної ради Дніпропетровської області (с. Солоне)

ГЕЙМІФІКАЦІЯ У МАТЕМАТИЦІ ЯК СПОСІБ МОТИВАЦІЇ ТА ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ

В останні роки спостерігається значне зростання освітніх втрат та зниження мотивації, серед здобувачів освіти в Україні, через пандемію та воєнні дії. Це проявляється у відставанні від засвоєння базових знань та навичок з усіх предметів. Одним із перспективних шляхів подолання освітніх втрат в умовах сучасної школи є гейміфікація – метод цілеспрямованого застосування ігрових форм у навчальному процесі з освітньою метою, а не розважальною.

Грамотно розроблені гейміфіковані активності можуть забезпечити підвищення залученості здобувачів освіти, дати швидкий зворотний зв'язок та створити умови для додаткової практики, що і потрібно для закриття прогалин у знаннях. Емпіричні огляди та мета-аналізи показують загальну позитивну дію гейміфікації на мотивацію й часто помірний позитивний ефект на результати навчання, хоча результати залежать від вікової групи, предмета та культурного контексту. Загалом, гейміфікація – це дієвий метод, який працює при поєднанні базових психологічних потреб школярів та зорієнтований на навчальні цілі (Li L., Hew K. F. & Du J. 2024).

У контексті компенсації освітніх втрат гейміфіковані цифрові інструменти та ігри з адаптивним персоналізаваним підбором вправ продемонстрували реальні позитивні ефекти – зафіксовано значний ріст базових навичок з математики у порівнянні з контролем. Це робить гейміфікацію корисною складовою стратегії «швидкого відновлення» при визначенні чіткої дидактичної інтеграції та діагностики (Thai K.-P., Bang H. J. & Li L. 2022).

Діагностика – перший крок у подоланні освітніх втрат з математики. Здійснити діагностику доцільно із застосуванням короткого тесту тривалістю 10–15 хв. – цього достатньо аби швидко ідентифікувати найважливіші прогалини у знаннях здобувачів освіти. Отримані результати ляжуть в основу створення квестів або індивідуальних чи групових маршрутів, що спрямують учнів саме на ті теми, де вони найбільше потребують підтримки (Diaz A. F. & Estoque-Loñez H. 2024).

Ефективним способом надолуження освітніх втрат є квест-структура. Тему можна поділити на невеликі «станції» або «блоки», кожен із яким має чітко визначену навчальну мету і завдання різного рівня складності. Здобувачі освіти можуть перейти до наступного блоку лише після засвоєння попереднього. Такий формат роботи повністю відповідає принципу «mastery learning» – методиці навчання, за якою діти мають досягти високого рівня володіння матеріалом з певної теми, перш ніж перейти до наступної. Застосування такої методики сприяє системному засвоєнню знань (Thai K.-P., Bang H. J. & Li L. 2022).

Важливим елементом у надолуженні освітніх втрат є адаптивні вправи та миттєвий фідбек. Для цього необхідно використовувати цифрові платформи з автоперевіркою, що дає можливість одразу побачити помилки здобувача та оперативно надати допомогу чи підказки, спрямувавши дитину до правильного пошуку рішення. Така діяльність дозволяє швидше закріплювати базові навички та нівелює ризик допущення тих самих помилок (Lampropoulos G. & Sidiropoulos A., 2024).

Для реалізації успішної гейміфікації, для подолання освітніх втрат, мають бути поєднані зовнішні та внутрішні мотиватори. Використання бейджів або очків може підтримувати прогрес, проте варто пропонувати як завдання на вибір, так і командні змагання. Слід звернути увагу, що дослідники застерігають від використання публічних лідербордів у чутливих групах, адже вони можуть знижувати внутрішню мотивацію та викликати відчуття сорому у слабших учнів, що ніяк не допомагає у процесі надолуження (Li L., Hew K. F. & Du J. 2024).

У процесі подолання освітніх втрат вкрай важливим є моніторинг освітнього поступу та оцінювання. Доцільно застосовувати формувальне оцінювання при виконанні мініквестів, працюючи з тренажерами, виконуючи тестові завдання та порівнювати отримані результати із початковою діагностикою. Таким чином можна спостерігати реальний прогрес. Здійснюючи аналіз тестів методом item-analysis можна виявити, наскільки здобувачі освіти засвоїли окремі блоки теми, що в свою чергу дозволяє вдосконалювати навчальний процес, шляхом виявлення тих понять, які ще потребують відновлення. Крім того, в умовах України необхідно враховувати ще й доступність навчання, оскільки чимало шкіл нині працюють у прифронтових регіонах із обмеженим доступом до мережі Інтернет (Vasylyeva, D. V. & Hodovaniuk, T. L. 2023).

Отже, гейміфікація, як педагогічна стратегія, відкриває нові можливості для подолання освітніх втрат з математики, що загострилися внаслідок пандемії та воєнних дій в Україні. Її ефективність підтверджують сучасні дослідження: вона здатна підвищувати зацікавленість учнів, мотивувати до повторної практики та сприяти більш швидкому відновленню базових навичок. Водночас важливо пам’ятати, що результат залежить від правильної підготовки: акцент має робитися на підтримці внутрішньої мотивації, адаптивності завдань та інклюзивності. Для українських шкіл гейміфікація може стати не лише технікою підвищення мотивації, а й дієвим інструментом відновлення втрачених знань у критичних умовах. Поєднання діагностики, адаптивних вправ, квест-структури та регулярного моніторингу створює гнучку систему, здатну охопити різні потреби здобувачів освіти. Таким чином, гейміфікація має розглядатися як одна з ключових стратегій освітньої практики, спрямованої на подолання навчальних втрат і забезпечення рівного доступу до якісної математичної освіти для всіх дітей.

Література

1. Diaz, A. F., & Estoque-Loñez, H. (2024). A meta-analysis on the effectiveness of gamification on student learning achievement. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 12(5), 1236–1253. https://doi.org/10.46328/ijemst.4185

2. Lampropoulos, G., & Sidiropoulos, A. (2024). Impact of gamification on students’ learning outcomes and academic performance: A longitudinal study comparing online, traditional, and gamified learning. Education Sciences, 14, 367. https://doi.org/10.3390/educsci14040367

3. Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: a meta-analysis and systematic review. Educational Technology Research and Development, 72, 765–796. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337-7

4. Thai, K.-P., Bang, H. J., & Li, L. (2022). Accelerating early math learning with research-based personalized learning games: A cluster randomized controlled trial. Journal of Research on Educational Effectiveness, 15(1), 28–51. https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1969710

5. Vasylyeva, D. V., & Hodovaniuk, T. L. (2023). GIOS online platform as a tool for overcoming learning losses in mathematics. Information Technologies and Learning Tools, 98(6), 1–12. https://doi.org/10.33407/itlt.v98i6.5389

ПИЛИПЧУК ЯРОСЛАВ
Державна науково-педагогічна бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського НАПН України (м. Київ)

INFORMATION SUPPORT OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF WARRIOR

Ukraine is a participant in an imposed military conflict with a belligerent state, which has the status of a high-intensity conflict. This poses greater challenges to society than the regional conflict in Eastern Ukraine, known as the ATO. In wartime, Ukraine faces the problem of replenishing the psychological potential and restoring the human resource of military personnel, primarily those who are fighting. The issue of the future is also becoming more relevant - the issues of rehabilitation and adaptation to peaceful life of many veterans in the post-war period will arise. In this regard, the experience of military psychology, which studies many aspects of the training and restoration of military personnel, as well as the experience of pedagogical science, which is designed to provide a competent component of those who must prepare such specialists as military psychologists, will be in great demand.

The textbook «Psychological Resilience of a Soldier» (Z. Komar et al.) was developed and published in 2017. The textbook is designed and recommended for familiarization with psychologists of military units, commanders and their deputies for work with personnel. The publication of this manual was made possible thanks to the financial support of the Embassy of Great Britain in Ukraine within the framework of the project «Overcoming the social consequences of the conflict in Donbas and the illegal annexation of Crimea with the help of state structures in Ukraine and civil society», which is implemented by the Canadian non-governmental organization Stabilization Support Service. The views expressed in this publication belong to the authors and may not coincide with the official position of the Government of Great Britain. Military psychology is not only one of the areas of applied psychology, it encompasses much more. Observing the historical development of psychological science, we can confidently say that military psychology is the mother of almost all areas of applied psychology. It is worth noting that today military psychology is developing differently in different modern armies. Even within NATO, there are no unambiguous rules regarding the place and role of military psychology, and this issue remains the prerogative of individual member states of this organization. In general, within the framework of military psychology, two dominant approaches can be distinguished: the traditional one, in which military psychologists are located at the higher command, within research centers and special departments that are directly subordinate to the command of the Ministry of Defense and the General Staff, and the staff one, in which each larger independent unit (battalion, brigade) has one or more military psychologists in its composition with a clearly defined professional hierarchy and autonomous activities. The traditional approach has advantages due to the concentration of a larger number of psychologists in one place and the ability to solve complex military-psychological problems. In the traditional model, psychologists are not necessarily military, but mostly civilians who are engaged to perform individual military tasks. On the other hand, the staff model relies on a network of psychologists as military personnel, members of military units, who are in constant contact with rank and file and have the opportunity to solve everyday psychological problems before, during and after combat operations. The traditional model operates in countries with a long military tradition, in particular in Great Britain and France (it seems that the military tradition is a kind of barrier to the development of military psychological service), while the modern staff model is clearly present in Croatia, the Netherlands and Israel. Based on previous experience, it can be noted that a combined approach with specialized military psychological centers and an extensive network of psychologists would be optimal for meeting the needs of modern military systems. In any case, military psychology has been developing rapidly in different directions in different countries in recent decades, becoming an indispensable factor in military conflicts of any kind.

Military psychologists in modern armies perform a number of functions. A detailed overview of the list of their most frequent tasks is provided by the results of a study conducted in 1995-1996 by American military psychologists Remy Adler and Paul Barton, collecting information on military psychological activities in 23 European and North American countries. According to the study, military psychologists most often perform the following types of activities - As can be seen, selection and consulting of command is carried out in almost all (surveyed) armies, and in a large number of countries military psychologists are engaged in research, clinical work with the military and training. Somewhat less often, activities in the field of prevention, participation in psychological operations (psychological warfare) and defense planning are used, and least of all (less than 30% of the surveyed countries) military psychologists work with families of military personnel. In different armies, a different amount of attention is paid to a particular type of activity or groups of activities, and it should be emphasized that the list of functions of a military psychologist depends on the characteristics of the military direction and the unit in which he works. For example, it is clear that the work of military psychologists in the ground forces is somewhat different from the work of their colleagues working in the air force, navy or special forces; the work of military psychologists in military educational institutions differs from work in research

centers or special operations units. The next important factor is working conditions. Thus, the list of functions of a military psychologist depends on the nature of military operations. For example, his involvement in a defensive war poses different tasks for the psychologist than it would be in the case of his participation in peacekeeping operations. In general, based on previous practice, the tasks of military psychologists can be divided into several categories. These are: selection and qualification, monitoring combat readiness, education, training, psychological prevention and support, and activities within the framework of psychological operations. In addition to these main areas of work, military psychologists are often involved in scientific and applied research, work in the field of psychosocial assistance to war victims and their family members, and recently a separate discipline has been increasingly developing - operational psychology, which studies methods of interrogation, surveying, developing psychological portraits of the enemy and is engaged in the selection and training of candidates for intelligence and counterintelligence. To a much lesser extent, military psychologists are engaged in ergonomic work in the development of new weapons and equipment, military zoopsychology and other activities.

The first section of the textbook is called "Development of Military Psychology. Main Tasks and Features of the Work of Military Psychologists". It contains the following topics – 1) The Place and Role of Psychology in the Modern Army, 2) The Main Tasks of Military Psychologists, 3) Military Psychological Selection and Classification, 4) Monitoring Psychological Combat Readiness, 5) Education and Training, 6) Psychological Prevention and Support, 7) Psychological Operations (PSIOP), 7) Operational Psychology, 8) Ethical Rules of Conduct for American Military Psychologists, 9) Staff Military Psychologist, 10) Cooperation with Other Military Services, 11) Features of the Work of Military Psychologists in the Air Force, Navy, and Special Forces, 12) Tasks of a Psychologist in the Air Force, 13) Tasks of a Psychologist in the Navy, 14) Tasks of Psychologists in Special Forces. The second section is called "Psychological training and psychological combat readiness of military personnel in the army". The section consists of the following topics – 1) Psychological training of recruits, 2) Psychological preparation for combat operations, 3) Psychological training for the prevention of fear and combat stress, 4) Psychological training for aggressive behavior and the use of combat force, 5) Psychological training for attitudes towards enemy military personnel and civilians, 6) Specifics of psychological training of military personnel for possible captivity and behavior in captivity, 7) Direct psychological training for combat operations, 8) Actions of full-time military psychologists directly before, during and after combat operations, 9) Creation and development of military teams, 10) Cohesion of military teams, 11) Psychological combat readiness, 12) Elements of psychological combat readiness, 13) Definition and measurement of PBG. The third section is called "Psychological prevention and support". It consists of the following topics - 1) Anxiety, fear and panic in war, 2) combat stress, 3) Mechanism of stress impact on the body, 4) Procedure of psychological unloading after combat operations, 5) Analysis of the completed task, 6) Primary support of the commander (defusing), 7) Recapitulation of a stressful event (debriefing), 8) Process of gradual return (decompression), 9) Role of the commander in the gradual unloading process, 10) Psychological crisis interventions, 11) Psychological prevention of emergency situations and undesirable manifestations in the army, 12) Alcoholism and other types of addiction in the army. The fourth section is entitled «Psychosocial problems of military veterans with post-traumatic stress disorder.» The section included the following topics – 1) Problems of psychosocial adaptation of those returning from war, 2) Post-traumatic stress disorder, 3) Types and signs of traumatic war experience – stressors, 4 Symptoms and diagnosis of PTSD, 5) Factors of occurrence and development of PTSD, 6) Prevalence, prevention and treatment of PTSD, 7) Research on the prevalence of PTSD, 8) Suicides of military veterans, 8) Suicides of military veterans (Croatian experience), 9) Suicide prevention. The fifth section was called Communication skills in the army. It consists of the following topics - 1) Myths and prejudices about communication, 2) communication within the organization, 3) Downward and upward communication, 4) Verbal and non-verbal communication, 5) Verbal communication, 6) Paraverbal communication, 7) Non-verbal communication, 8) Speaking and listening skills, 9) Listening and non-verbal communication, 10) Silence, 11) Active listening techniques, 12) Conducting individual consultation sessions, 13) Presentation skills, 14) Planning, 15) Preparation, 16) Training, 17) Execution, 18) Peculiarities of communication of field psychologists, 19) Communication with the commander, 20) Communication with soldiers, 21) Communication with colleagues according to professional hierarchy, 22) Public speaking and communication with the media, 23) Communication with family members of a serviceman. The sixth section was called "Techniques for self-regulation of psychophysical state". The section contains the following topics – 1) general requirements, 2) Exercises for muscle relaxation, 3) isometric exercises, 4) creative visualization, 5) Mindfulness exercises for concentration of attention, 6) Body-conscious exercises, 7) Meditation and faith, 8) Autogenic training [Комар, З., 2017; Психологічна стійкість підрозділу, 2023; Пилипчук, Я.В., Ростока, М.Л., Коваленко І.Е., 2024, 293–315].

Having conducted a content analysis of textbooks, textbooks of methodological recommendations on military psychology and military pedagogy, we came to the following conclusions. The textbook "Psychological Resilience of a Warrior" published in 2017 by Z. Komar in collaboration with British colleagues is the best of the analyzed educational and methodological support for the disciplines "Military Psychology" and "Military Pedagogy". Its authors widely used field material and the textbook has applied value.

Література

1. Комар З. (2017) *Психологічна стійкість воїна.* Stabilization Support Service, 2017. 184 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Komar_Zoran/Psykholohichna_stiikist_voina.pdf – Дата надання доступу 31.08.2024.

2. Пилипчук Я.В., Ростока М.Л., Коваленко І.Е. (2024) Українська система підготовки військових психологів періодизація через призму історіографії // *Вісник Аграрної історії,* 47–48, 293–315

3. *Психологічна стійкість підрозділу.* Порадник командиру (2023). Міністерство оборони України. URL: https://surl.lu/nhuepz – Дата надання доступу 31.08.2024.

СЕБАЛО ЛЮДМИЛА
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З УЧНЯМИ ПРИ ВИЯВЛЕННІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

У сучасних умовах повномасштабного вторгнення в Україну, постійних повітряних тривог, евакуацій, зміни місця проживання та втрат, багато дітей початкової школи стикаються з травмуючими подіями, що можуть призвести до розвитку посттравматичного стресового розладу.

Для вчителя початкових класів стає надзвичайно важливим не лише забезпечити освітній процес, але й бути готовим побачити сигнал тривоги в поведінці учня/учениці, створити безпечне середовище, надати підтримку та при потребі взаємодіяти з психологами й батьками.

Дитячий посттравматичний стресовий розлад – це хронічна форма проявів гострого та хронічного стресового розладу, які заважають дитині розвиватися психологічно та фізично, регулювати емоції, комунікувати з однолітками. Це дизрегуляція на всіх рівнях [4, с. 459]. Виникає він як відтермінована або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію загрозливого або катастрофічного характеру, яка може викликати стрес у дитини. Також розрізняють *травматичний досвід під час війни* – все, що пов'язано із загрозою життю людини. Зокрема, це повітряні тривоги з прямою загрозою для життя, ракетні удари, перебування в бомбосховищах тощо. *Гострий стресовий розлад* – первинна реакція на пережитий шок, Переважно це стосується дітей, які пережили ті чи інші жахи війни, були евакуйовані або просто перебували в ситуації умовної безпеки. То ж не кожен травматичний досвід і не в кожної дитини призведе до появи постравматичного.

На відміну від дорослих у дітей розлад такого типу має деякі особливості. Так, дитина може навіть не здогадуватись, що її стан – це наслідок травми. Прояви цього розладу вчитель може побачити в грі-репродукції, малюнках. Симптоми можуть проявлятись не одразу, а через кілька місяців після події. Серед типових проявів найбільш частими є: повторні травматичні спогади, уникання ситуацій, людей, місць, що нагадують про подію; підвищена тривожність, надчутливість до реагування на гучний звук, сирени, підвищена дратівливість; порушення уваги, концентрації, навчальної діяльності.

В умовах війни українські діти перебувають у підвищеному ризику: багато хто пережив евакуацію, втрату дому, перебував під обстрілами. Це означає, що вчителю важливо бути уважним до поведінки учнів, помічати зміни в навчанні, настрої, взаємодії з оточуючими.

Для учнів початкових класів вчитель – один із дорослих, із ким вони проводять багато часу, через кого проходить соціалізація, навчання, формуються перші досвіди. Тож роль педагога тут особливо важлива. В таких ситуаціях вчителю важливо забезпечити власну емоційну стабільність: коли вчитель спокійний, впевнений – це передається дітям; забезпечення послідовності дій під час повітряної тривоги чи евакуації; зменшення стимулів, які можуть нагадувати травму: гучні сигнали, несподівані зміни, без попередження формати навчання. Також можна помітити сигнали тривоги та змін:

– зниження успішності, втрата мотивації;
– підвищена дратівливість, агресивність, ізоляція;
– уникання участі в активних заходах соціальній взаємодії;
– часті пропуски, небажання йти до школи;

Коли вчитель помічає такі ознаки, важливо діяти: не ігнорувати це як «не хочу працювати», «лінива дитина», а враховувати можливість травматичного досвіду. А першочергово діяти – надавати першу педагогічну підтримку:

– слухати: давати дитині можливість висловитись – емоційно, у формі малюнку, гри;
– враховувати індивідуальні потреби: можливо, така дитина потребує більше часу, менше навантаження, підтримки;
– включати елементи заспокоєння: майндфулнес-техніки, динамічні паузи, розслаблюючі моменти;
– співпрацювати з психологом чи шкільним освітнім/соціальним працівником: спрямувати, обговорити, коли необхідно.

Важливим етапом є підтримка навчальної діяльності. Тож вчителю рекомендовано адаптувати завдання: можливо, дати варіанти завдань, більше практики, менше стресових тестів; здійснювати групову роботу, де є прояви взаємодії, але бути чутливим до дитини, яка може відчувати страх у групі; підтримувати дитячі успіхи, давати позитивний зворотний зв'язок; спостерігати за прогресом і коригувати діяльність для її подальших успіхів.

Не менш вагомим етапом є співпраця з батьками та колегами. Тут вчителю треба інформувати батьків про зміну поведінки/успішності школяра, обговорювати спільні дії; проводити батьківські зустрічі чи години по темі травми, адаптації та підтримки дітей батьками, оскільки, вчитель має бути частиною команди (психолог, соціальний педагог, керівник закладу) для узгодження підтримки.

Виходячи з вищесказаного, ми виокремили практичні рекомендації для вчителів початкових класів:

– навчання педагога – бути ознайомленим з методами роботи з дітьми, які пережили травму. В Україні вже є проєкти: DOCCU підтримує тренінги для освітян в громадах щодо психічного здоров'я;

– створення «осередка безпеки» у класі – чіткі правила, алгоритми дій під час тривог, можливість для учнів запитати, поговорити;

– використання методичних рекомендацій НАПН України «Психологічна допомога дітям, які пережили травматичні події»;

– самопідтримка – бо педагог теж може мати стрес: важливо піклуватись про власне психологічне здоров'я, щоб бути ефективним в роботі з дітьми.

Отже, підтримка учнів початкових класів, які можуть мати ознаки посттравматичного стресового розладу – це комплексна задача, що виходить за межі освітнього процесу. Вона включає створення безпечного середовища, чутливість до сигналів травми, співпрацю з психологами, батьками та колегами, а також адаптацію освітнього процесу. Вчитель стає не лише носієм знань, але й опорою для дитини в непростих обставинах. В умовах війни ця роль набуває ще більшого значення – коли майже кожна дитина має якийсь досвід втрат чи тривог. Зважаючи на те, що близько половини дітей можуть мати ознаки потенційного посттравматичного стресового розладу, важливість підготовки та підтримки педагогів надзвичайно велика.

Література

1. Інформаційний супровід освітян щодо подолання деструктивних наслідків воєнного стану (ПТСР): реферативний огляд (ч. 1) / упоряд.: Я. В. Пилипчук, О. В. Углова, Л. О. Пономаренко; за заг. ред. М. Л. Ростоки, О. П. Лучанінової. *Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. Освіта і наука в умовах війни* (*онлайн-проєкт*); НАПН України; ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт]. Київ, 2024. 38 с.

2. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу під час війни. Додаток 2 до листа Міністерства освіти і науки України від 10.08.2022 №1/9105–22. Режим доступу: https://lfkhtb.lviv.ua/sites/default/files/psyhologichna_pidtrymka_dodatok_2-1_9105_22.pdf

3. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події : навч.-метод. посіб. / Автори-упоряд.: Н. Вааранен-Валконен, Н. Заварова, за заг. ред. О. Калашник. – Київ: 2022.

4. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор. 2009. 672 с.

ЩЕГЕЛЬСЬКА АЛЛА
Заклад професійної (професійно-технічної) освіти
«Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець - Подільський)

СТІЙКІСТЬ І АДАПТАЦІЯ: ВИКЛАДАЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Реалії сьогодення заповнюють життя українського суспільства неочікуваними і складними викликами, які спричинила війна з росією.

Навчання дітей в умовах воєнного стану забезпечується ціною надлюдських фізичних, психічних, трудових зусиль педагогів, здобувачів освіти, їх батьків та усіх тих, хто убезпечує освітнє середовище. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [2].

В умовах воєнного стану, коли стабільність освіти порушена, роль викладача української мови та літератури стає особливо важливою. Він не лише навчає, а й виконує функцію ментальної підтримки, збереження національної ідентичності та культурного коду.

Воєнний стан змусив більшість навчальних закладів перейти на дистанційну або змішану форму навчання. Це вимагає від педагога швидкого опанування нових технологій, таких як платформи Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, а також інтерактивних дошок та освітніх застосунків. Викладачу доводиться переформатовувати уроки, щоб підтримувати зацікавленість здобувачів освіти, які перебувають у різних умовах. Це забезпечує безперервність навчання, навіть коли здобувачі освіти перебувають у різних локаціях.

Одним із найскладніших аспектів є робота з психотравмою здобувачів освіти. Головним завданням викладача стало не лише навчання, а й надання психологічної підтримки. Викладачі стають своєрідними кризовими психологами. Вони мають вміти розпізнавати ознаки стресу, тривожності та депресії у здобувачів освіти. Викладач має створювати атмосферу безпеки, де дитина може вільно висловлювати свої емоції та переживання. Тому уроки мають стати «острівцем стабільності», де здобувачі освіти почуватимуться захищено. Важливо починати заняття з позитивного настрою, запитувати про самопочуття, висловлювати підтримку. Важливо також включати використання терапевтичних технік, наприклад, арт-терапії через літературні твори, написання есе або віршів на вільну тему, що допомагає здобувачам освіти висловити свої почуття та переживання. Слід створювати ситуації успіху, заохочувати навіть за незначні досягнення.

Важливо чесно відповідати на запитання здобувачів освіти про війну, водночас підтримуючи їхню віру в ЗСУ та надію на перемогу. Доцільно використовувати гумор, щоб розвантажити психіку. Тому емоційна культура викладача набуває особливого значення у створенні сприятливого освітнього середовища, у побудові конструктивних стосунків із здобувачами освіти, їхніми батьками та колегами [3].

В умовах воєнної агресії, коли ворог намагається знищити українську культуру, викладач української мови та літератури є її головним захисником. Він має посилювати патріотичне виховання, формувати стійкість до ворожої пропаганди. Це досягається через вивчення творів, що відображають боротьбу українського народу за незалежність (наприклад, твори Тараса Шевченка, Лесі Українки, Василя Симоненка, Василя Стуса тощо), аналіз історичних подій та підкреслення героїзму українських воїнів. Доцільно включати до програми твори, присвячені подіям сучасної історії України, щоб здобувачі освіти усвідомлювали контекст і значення боротьби.

Уроки української мови та літератури стають потужним інструментом для протидії російській пропаганді. Викладач виступає як просвітник, що пояснює вихованцям історичні та культурні аспекти, важливі для розуміння власної ідентичності. Слід заохочувати обговорення важливих тем, що стосуються мови, культури та історії України, щоб формувати критичне мислення та активну громадянську позицію. Література стає не просто предметом вивчення, а інструментом для осмислення сучасної реальності. Аналіз творів, що відображають воєнні дії та їх наслідки, дозволяє здобувачам освіти краще розуміти історичний контекст і співпереживати. Наприклад, можна зіставляти твори української літератури про минулі війни з сучасними подіями, знаходячи паралелі та уроки для майбутнього. Розробка спільних проєктів допомагає здобувачам освіти працювати в команді, розвивати креативність і самореалізовуватися, незважаючи на труднощі.

Уроки української мови та літератури стають потужним інструментом для протидії російській пропаганді. Викладач виступає як просвітник, що пояснює учням історичні та культурні аспекти, важливі для розуміння власної ідентичності. Воєнний час став поштовхом для креативного підходу до викладання. Викладачі створюють власні відеоуроки, подкасти, блоги, щоб зробити матеріал доступнішим та цікавішим. Також вони організовують віртуальні екскурсії до музеїв, онлайн-зустрічі з письменниками та літературознавцями, що раніше було складно реалізувати. Освіта є основою для побудови майбутнього післявоєнного суспільства. Якщо люди зберігають мотивацію до навчання, вони зможуть впроваджувати нові ідеї, інновації та розвивати соціально-економічну структуру. Освіта може сприяти відбудові та розвитку постконфліктних суспільств [1].

Робота викладача української мови та літератури в умовах воєнного стану – це більше, ніж просто викладання. Це місія збереження, виховання та підтримки. Попри всі виклики, українські вчителі демонструють надзвичайну стійкість, адаптивність та патріотизм. Їхня праця є фундаментом для відновлення України, оскільки вона формує свідоме та патріотичне покоління, здатне будувати майбутнє.

Література

1. Журнал «Перспективи та інновації науки». Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2022. № 4(9).

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

3. Максименко С. Д. (2004) Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій. – Київ : Міленіум, 264 с.

АНІСЬКОВ СЕРГІЙ
ДНЗ Хмельницький центр професійно-технічної освіти
сфери послуг (м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується динамічними соціально-економічними змінами, що зумовлюють підвищені вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває неформальна освіта як важливий чинник професійного становлення здобувачів освіти у системі професійно-технічної освіти.

Неформальна освіта розглядається як цілеспрямований процес набуття знань, умінь і навичок поза межами формальної освітньої системи, який сприяє формуванню ключових та професійних компетентностей, розвитку особистісного потенціалу, ініціативності та здатності до самоосвіти. Участь у тренінгах, майстер-класах, воркшопах, самоврядуванні, NGO, волонтерських і проєктних ініціативах створює умови для інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, підвищення гнучкості мислення та соціальної активності здобувачів. Подамо перелік установ, де можна отримати неформальну освіту у Хмельницькій територіальній громаді:

- Вуличний університет;
- Хмельницький Молодіжний центр;
- Центр соціальних служб;
- клуби за місцем проживання;
- у бібліотеках територіальної громади;
- Хмельницький обласний художній музей;
- Хмельницький обласний літературний музей;
- ХатоХаб. Хмельницький;
- iHUB Khm;
- Кулінарний хаб на базі Центру ПТО сфери послуг;
- Громадська організація «Рокада»;
- Товариство Червоного Хреста України;
- Razom;
- Пласт;
- Гончаренко центр;
- курси;
- Центр зайнятості;
- Українська спілка психотерапевтів УСП;
- онлайн-платформи (Дія. Освіта);
- міжнародні організації та приватні фестивалі.

Важливою складовою професійного розвитку в межах неформальної освіти є психологічний супровід, спрямований на підтримку емоційної стабільності, розвиток саморефлексії, формування професійної ідентичності та внутрішньої мотивації до навчання. Педагогічні працівники та психологи професійно-технічних закладів виступають фасилітаторами цього процесу, створюючи психологічно безпечне середовище для саморозвитку та самореалізації особистості.

Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти забезпечує можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, що відповідає сучасним потребам ринку праці та особистісним орієнтирам здобувача освіти. Саме такий підхід сприяє формуванню компетентного, мобільного та соціально-відповідального фахівця. Отже, неформальна освіта виступає ефективним інструментом професійного розвитку особистості у сфері професійно-технічної освіти, оскільки сприяє підвищенню рівня самосвідомості, розкриттю потенціалу та формуванню стійкої мотивації до безперервного професійного зростання.

Література

1. Андрущенко В. П. Неформальна освіта в контексті розвитку безперервної освіти в Україні. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2021. – № 1(19). – С. 7–15.

2. Ворона О. В. Професійно-технічна освіта: виклики, тенденції, перспективи розвитку. – Київ : ІПТО НАПН України, 2022. – 204 с.

3. Гончаренко С. У. Педагогічні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців. – Київ : Либідь, 2019. – 256 с.

4. Дубасенюк О. А. Професійна освіта: теорія і методика. – Житомир : вид-во ЖДУ, 2020. – 368 с.

5. Колесник Л. В. Психологічні аспекти професійного становлення учнів професійно-технічних навчальних закладів // Психологія і суспільство. – 2020. – № 4. – С. 67–73.

БАНІТ ОЛЬГА
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У контексті трансформації освітнього простору України та інтеграції до глобальних освітніх процесів, професійний розвиток викладачів закладів вищої освіти набуває нових форм і змісту. Сучасна корпоративна освіта постає не лише інструментом підвищення кваліфікації, але й стратегією розвитку професійної ідентичності викладача як наставника, дослідника і партнера в освітньому середовищі.

Аналіз наукових джерел і структури діяльності ЗВО дозволяє виділити три ключові тенденції, що формують нову архітектуру професійного зростання викладачів: цифрова трансформація й технологічна інтеграція [1; 3], безперервне фахове вдосконалення в контексті нових освітніх стандартів [2; 5]; міжнародна взаємодія та інтеграція у світову наукову спільноту [4; 6; 7]. Проаналізуємо їх детальніше.

Цифрова трансформація та технологічна інтеграція. Цифровізація освіти змінює формат навчання, логіку професійного розвитку та роль викладача: від лектора до фасилітатора навчання в онлайн-середовищі. Відбувається інтенсивне впровадження цифрових технологій у корпоративне навчання, що охоплює використання LMS-платформ (Moodle, Google Classroom), цифрових інструментів викладання (Zoom, Miro, Padlet), цифрових інструментів оцінювання [3]. Для обміну досвідом та ефективного упровадження корпоративної освіти створюються внутрішні платформи в закладах вищої освіти. Спостерігається масовий інтерес до ознайомлення з базовими інструментами штучного інтелекту та їхнє використання як інструменту для персоналізації навчання, автоматизації завдань та аналізу освітніх даних [1].

Безперервне фахове вдосконалення в контексті нових освітніх стандартів. Професійний розвиток стає безперервним і інтегрованим у внутрішню діяльність закладів вищої освіти, набуваючи ознак корпоративної освіти. На внутрішньокорпоративному рівні спостерігається активна участь викладачів у міждисциплінарних освітніх проєктах, хакатонах, воркшопах та міні-групах самонавчання, що сприяє формуванню їхньої професійної ідентичності [2]. Удосконалення професійної майстерності фокусується не на нарощуванні знань, а на формуванні наскрізних професійних компетентностей, визначених Професійним стандартом «Викладач закладу вищої освіти» (Наказ МОН № 1466 від 16.10.2024 р.), який встановлює нові, деталізовані вимоги до їхніх компетентностей. Вимоги професійного стандарту стають основним критерієм для атестації, конкурсного відбору, планування кар'єри та диференціації оплати праці викладачів, що стимулює їх до активного професійного розвитку [5].

Ключовим напрямом стає індивідуалізація освітніх траєкторій через розробку персоналізованих програм підвищення кваліфікації та індивідуальних планів професійного розвитку. Замість стандартних програм створюються персоналізовані маршрути розвитку, що враховують індивідуальні потреби викладачів. Ця тенденція підкріплюється внутрішньою мотивацією (активізація самоосвітньої діяльності, викликаної особистими прагненнями викладачів до розвитку та формування професійної ідентичності) і зовнішньою стимуляцією (включення результатів самоосвіти та професійного вдосконалення до атестаційних вимог, що пов'язано з кар'єрним зростанням і офіційним визнанням).

Міжнародна взаємодія, інтеграція у світову наукову спільноту. Професійний розвиток викладачів розглядається як інструмент посилення наукового потенціалу ЗВО та його інтеграції у світову наукову спільноту [4]. Зовнішньокорпоративний рівень передбачає розширення міжнародної та міждисциплінарної взаємодії через нетворкінг та проєктну діяльність, залучення до міжнародних академічних спільнот, програм і грантів [6]. У зв'язку з цим посилюється увага до академічної доброчесності – впровадження антиплагіатних практик, етичних кодексів, формування культури відповідальності [7].

Загалом ці тенденції є взаємопов'язаними і свідчать про загальну переорієнтацію корпоративної освіти в ЗВО на гнучкість, інноваційність, результативність та особистісно-орієнтований підхід. Саме така динамічна модель дозволяє викладачам постійно вдосконалюватися, формувати власний професійний бренд та ефективно адаптуватися до викликів цифрової епохи і змінних умов функціонування вищої школи. Ефективність навчання оцінюється не сертифікатом, а реальними змінами у професійній діяльності. Тобто програми корпоративної освіти мають бути орієнтовані на практичні результати (створення курсу, розробка методики, подання заявки на грант), а не лише на отримання сертифікату.

Можемо підсумувати, що професійний розвиток викладачів в умовах корпоративної освіти трансформується під впливом цифровізації, глобалізації та зростання вимог до якості освіти. Безперервне вдосконалення стає ключовим механізмом їх адаптації до змінних освітніх реалій. Корпоративна освіта набуває стратегічного значення як інструмент мотивації, адаптації та забезпечення конкурентоспроможності як самих викладачів, так і закладів вищої освіти.

Література

1. Власова В., Науменко Т., Різак Г. (2025). Про використання штучного інтелекту в підготовці педагогів для підвищення цифрових компетенцій. *Академічні візії*, 41. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15064807
2. Гончар О., Яновські А. (2025). Розвиток українського освітньо-наукового простору як джерела інтелектуального потенціалу: інноваційні підходи та європейський досвід. *Modeling the Development of the Economic Systems*, 1, 496–503. https://doi.org/10.31891/mdes/2025-15-63
3. Гуржій А.М. (2022). Цифровізація вищої освіти: теоретичні засади та практичні виклики. *Освіта і управління*, 1(27), 7–14.
4. Данильчук І.І. (2021). Євроінтеграція та модернізація вищої освіти в Україні. *Вища школа*, 9, 25–30.
5. Мельник Н. (2022). Основні тенденції професійного розвитку педагогічних працівників Нової української школи. *Нова педагогічна думка*, 112(4). DOI: https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-33-37
6. Чала Н.Д. (2023). Академічна мобільність як чинник інтеграції вищої освіти України до європейського простору. *Освіта регіону,* 1(99), 38–45.
7. Шевченко С.В. (2021). Проблеми академічної доброчесності у вищій школі України. *Педагогіка і психологія*, 3, 52–58.

БЛІДНА ЛАРИСА, ЧМІЛЬ АНАТОЛІЙ
Вище професійне училище №36 (с. Балин Хмельницької області)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЯК ІНВЕСТИЦІЯ В ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

У сучасних умовах реформування економіки, технологічних змін і воєнних викликів особливого значення набуває професійна освіта, здатна забезпечити підготовку конкурентоспроможних, мобільних і соціально-відповідальних фахівців. Вона є не лише елементом освітньої системи, а й стратегічною інвестицією у людський капітал, що визначає економічний потенціал держави. Професійна освіта виступає чинником розвитку продуктивних сил, підвищення зайнятості та якості робочої сили і формує у здобувачів освіти компетентності, необхідні для ефективної професійної діяльності, сприяє розвитку підприємницьких ініціатив, адаптації до умов ринку праці, вихованню відповідальності, працелюбності і патріотизму [2]. Сьогодні в Україні професійна освіта стає ключовим механізмом розвитку людського потенціалу, адже саме вона забезпечує формування компетентностей, затребуваних на сучасному ринку праці. Саме тому держава приділяє увагу модернізації змісту, форм і технологій навчання, активізує співпрацю з роботодавцями, впроваджує дуальну освіту, створює навчально-практичні центри, покликані підвищити якість професійної підготовки.

У Вищому професійному училищі № 36 с. Балин Хмельницької області створено ефективну систему професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців аграрного профілю. Особливу роль у цьому відіграє навчально-практичний центр з підготовки фахівців агропромислового комплексу (АПК), відкритий у 2025 році. Його діяльність спрямована на вдосконалення професійних умінь і навичок майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва, а також на практичну підготовку дорослого населення до роботи в умовах сучасного аграрного виробництва.

Важливою складовою освітньої діяльності є співпраця з роботодавцями – представниками аграрного бізнесу, фермерських господарств і підприємств регіону. Така взаємодія дозволяє узгоджувати зміст професійної підготовки з реальними потребами виробництва, забезпечувати проходження практики, стажування та працевлаштування випускників.

Показовим є проведення круглого столу «Інвестиції в кадри», який став майданчиком для обговорення шляхів ефективної взаємодії між закладом освіти, роботодавцями та місцевими громадами. Такі події сприяють обміну досвідом, пошуку інноваційних підходів у підготовці кадрів для аграрної галузі, розвитку державно-приватного партнерства у сфері освіти.

Окремої уваги заслуговує підприємницьке навчання та розвиток лідерських якостей молоді. У межах освітньої програми «Компанія» від Junior Achievement Ukraine здобувачі освіти створюють учнівські мінікомпанії, розробляють власні бізнес-плани та презентують їхні проєкти на ярмарках молодіжного підприємництва. Такі ініціативи сприяють формуванню в учнів економічного мислення, фінансової грамотності та відповідальності за власні рішення.

Важливим напрямом діяльності ВПУ №36 є також підготовка та перепідготовка дорослого населення з професії «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва» категорій А1, А2, В1, В2, D1, D2, E1, E2, G1, G2. Це дає змогу громадянам різних вікових груп підвищувати свій кваліфікаційний рівень, здобувати нові професії, розширювати можливості працевлаштування та залишатися конкурентоспроможними на сучасному ринку праці.

Професійна освіта стає інструментом економічної стабільності та соціальної згуртованості, адже через підготовку фахівців вона сприяє підвищенню продуктивності праці, інноваційності виробництва та розвитку сільських територій. Це підтверджує тезу, що освіта – це найефективніша інвестиція, що забезпечує довготривалу віддачу у вигляді розвитку людського капіталу.

Розвиток професійної освіти є важливою передумовою зміцнення національної економіки та безпеки держави. Успіх цієї справи ґрунтується на професіоналізмі педагогічних працівників, їхній відданості справі, інноваційному підході та любові до України.

Любов до Батьківщини, високий рівень професійної компетентності та правдивий патріотизм – запорука формування людського капіталу незалежної України.

Література

1. Волярська. О. С. Професійна підготовка безробітних: вітчизняні тенденції. – 2015. – Т. 5. Вип. 2. – С. 170–175.

2. Гончаренко С. У. Людський капітал як стратегічний ресурс розвитку освіти і економіки України. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2020.

3. Лук'янова Л. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія [Лариса Лук'янова]. – Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. – 340 с.

4. Ничкало Н. Г. Освіта дорослих в умовах трансформаційних процесів // Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії. – Мелітополь, 2017. – С. 6–13.

5. Радкевич В. О. (ред.) Сучасні моделі професійної освіти і навчання в Україні. – Київ : ІПТО НАПН України, 2018. – 223 с.

БОРОВИК НАТАЛІЯ
ДНЗ «Лісоводський професійний аграрний ліцей» (с. Лісоводи Хмельницької обл.)

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЛІЦЕЮ

В умовах динамічних соціально-економічних трансформацій та прискореного технологічного прогресу, потреба суспільства у конкурентоздатному фахівцеві нової генерації набуває стратегічного значення. Сучасний ринок праці висуває до кваліфікованого робітника вимоги, які значно виходять за межі традиційного засвоєння предметних знань, умінь і навичок. Сьогодні пріоритетом стає формування цілісного комплексу ключових компетентностей, що забезпечують професійну мобільність, здатність до критичного мислення, креативного вирішення проблем та готовність до інноваційної діяльності.

Виходячи з цих вимог, система професійної (професійно-технічної) освіти покликана виховувати не лише висококваліфікованого спеціаліста, а й активного, ініціативного, підприємливого громадянина, здатного приймати відповідальні рішення та ефективно використовувати можливості для власного розвитку та розвитку суспільства. У цьому контексті формування підприємницьких навичок та фінансової грамотності розглядається як один із пріоритетних напрямів модернізації освітньої діяльності, зокрема, у ДНЗ «Лісоводський професійний аграрний ліцей».

Пошук ефективних педагогічних технологій, які б забезпечили перехід від репродуктивного до компетентнісно-орієнтованого навчання, виводить на перший план проєктну діяльність. Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування та практичне доведення ефективності інтеграції проєктної діяльності в освітній процес як ключового шляху до формування компетентного фахівця нової генерації, готового до самостійної професійної та підприємницької діяльності.

Питання формування ключових компетентностей, зокрема через впровадження інноваційних педагогічних технологій, знайшло своє відображення у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Однак, недостатньо дослідженим залишається питання системної інтеграції проєктної діяльності саме в освітній процес професійних (професійно-технічних) навчальних закладів аграрного профілю з акцентом на розвиток підприємницької компетентності як наскрізної.

Проєктна діяльність виступає ефективним педагогічним інструментом, оскільки моделює реальні професійні та життєві ситуації, стимулює пізнавальну активність, сприяє практичному застосуванню знань у міждисциплінарному контексті та формує готовність здобувачів освіти до самостійної професійної й підприємницької діяльності. Таким чином, її інтеграція є не просто модернізацією методів, а стратегічною необхідністю для підготовки фахівця, який здатен не лише адаптуватися до змін, але й бути їх ініціатором.

Проєктна технологія є інтеграційним методом навчання, що дозволяє поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю учнів. Вона орієнтована на розвиток ініціативності, творчого мислення, відповідальності та навичок командної роботи. Саме ці якості є основою ключових компетентностей, визначених у сучасних освітніх стандартах.

У власній педагогічній практиці я активно впроваджую проєктні методи на уроках з технологій та основ галузевої економіки і підприємництва. Особливої ефективності досягнуто завдяки впровадженню модуля «Основи підприємницької діяльності» за програмою Junior Achievement. Учні створюють міні-компанії, зокрема «STUDENT BAKERY» та «EcoNotes», які реалізують власну продукцію, беруть участь у ярмарках і конкурсах, набувають практичного досвіду ведення бізнесу та навичок публічних презентацій.

Протягом останніх років учні ДНЗ «Лісоводський професійний аграрний ліцей» під моїм керівництвом активно брали участь у численних конкурсах обласного, регіонального та міжнародного рівнів, демонструючи високий рівень підготовки та креативності у реалізації проєктної діяльності. Серед найбільш успішних проєктів варто відзначити: *«Бджільництво – прибутковий бізнес у селі»*, *«Соя: інновації, врожай, майбутнє»*, *«Як перетворити власну пасіку в постійне джерело доходу»*, *«Здорове харчування – запорука успіху»*, *«Наше здоров'я – на нашому столі»*, *«SnapSafe»*, *«GreenMenu»*, *«Хороший настрій – міцне здоров'я»*.

Кожен з проєктів був не лише освітнім інструментом, а й практичним засобом розвитку ключових компетентностей учнів, таких як критичне мислення, підприємливість, командна взаємодія та цифрова грамотність. Проєктна діяльність не обмежується лише освітніми ініціативами всередині навчального закладу. Участь у міжнародних проєктах Еразмус+, таких як «Модернізація професійної освіти і підготовка робітників у аграрній сфері на основі цифрових технологій та інклюзії» відкрила нові горизонти для професійного зростання учнів та встановлення партнерств з європейськими закладами.

Результати. Системний підхід до організації проєктної діяльності забезпечив низку результатів:

– здобуття учнями міжнародного сертифіката ESP, що підтверджує їх професійну компетентність;

– участь у Всеукраїнських конференціях, зокрема з проблем бджільництва, де учні отримали визнання за наукову доповідь;

– представлення спільного проєкту з філіппінськими партнерами у міжнародному таборі підприємництва «Європа-Азія»;

– розвиток уміння критично мислити, прогнозувати, аналізувати інформацію, працювати в команді та чітко формулювати власні думки.

Висновки. Проєктна діяльність у ЗПО є ефективним засобом реалізації компетентнісного підходу та підготовки конкурентоспроможного фахівця. Вона сприяє не лише оволодінню професійними знаннями й навичками, а й розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної кар'єри в сучасному суспільстві. Системне впровадження проєктних методик в освітній процес має стати стратегічним напрямом модернізації професійної освіти в Україні.

Література

1. Андрєєв В. І. Проєктне навчання: Теорія та технологія : навч. посіб. – Київ : ЦУЛ, 2016. – 240 с.

2. Пометун О. І., Пироженко Л. А. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.

3. Червонєва Л. В. Формування ключових компетентностей учнів у процесі впровадження проєктних технологій у ЗП(ПТ)О // Професійно-технічна освіта. – 2022. – № 3. – С. 45–51.

4. Шевчук С. В. Методика формування підприємницьких навичок у майбутніх фахівців аграрного сектору засобами проєктної діяльності // Науковий вісник НУБіП. – 2021. – № 320. – С. 103–108.

ВІТРУК ОЛЬГА, КОСТЮК ОЛЕКСАНДР
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У сучасних умовах стрімких змін у сфері технологій та економіки виникає потреба в постійному оновленні знань та умінь фахівців. Традиційна формальна освіта не завжди забезпечує швидку адаптацію до нових вимог, що стимулює пошук альтернативних форм навчання. Неформальна освіта виступає важливим інструментом професійного розвитку, надаючи можливість швидко здобувати актуальні компетентності та підвищувати кваліфікацію.

Неформальна освіта – це освітня діяльність, що відбувається поза межами формальної системи освіти і має більш гнучку структуру. Вона включає різноманітні форми, саме курси підвищення кваліфікації,

тренінги, вебінари, майстер-класи, самоосвіту тощо. Особливістю неформальної освіти є її орієнтація на практичне застосування знань та умінь, що дозволяє безпосередньо впливати на професійні компетенції.

Основна мета неформальної технологічної освіти – сприяти безперервному професійному розвитку, адаптувати фахівця до змін у професійній сфері, формувати мотивацію до самонавчання.

Австралійський дослідник Стівен Біллет (Stephen Billett), відомий своїми працями в галузі навчання на робочому місці та професійного розвитку, у своїх працях підкреслює важливість участі працівників у практичній діяльності як основи для ефективного навчання. Він вважає, що навчання є результатом участі в діяльності, де соціальні умови навчання впливають на розвиток знань і навичок. Це підходить до неформальної освіти, де навчання часто відбувається через практичний досвід і взаємодію з іншими.

Британська дослідниця Алісон Фуллер (Alison Fuller), яка разом з Лорною Анвін розробила концепцію «експансивно-обмежувального континууму» для опису різних підходів до навчання на робочому місці. Вона підкреслює важливість поєднання формальних і неформальних методів навчання для забезпечення ефективного професійного розвитку. Її дослідження показують, що якість навчання залежить від участі працівників у діяльності та організаційних умов, що підтримують це навчання.

Американська психологиня Гільда Борко (Hilda Borko), яка досліджує процеси навчання вчителів та вплив професійного розвитку на їхню практику. Її роботи акцентують увагу на важливості змін у знаннях і переконаннях учителів для покращення їхньої професійної діяльності. Це підходить до неформальної освіти, де вчителі можуть розвивати свої навички через участь у тренінгах, семінарах та інших формах неформального навчання.

Українська дослідниця Олена Аніщенко, яка розробила концепцію розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. Вона підкреслює необхідність визнання неформальної освіти як невід'ємної частини національної системи освіти та важливість її розвитку для забезпечення безперервного професійного розвитку дорослих. Її дослідження акцентують увагу на важливості узгодження формальної, неформальної та інформальної освіти для ефективного професійного розвитку.

Наукові дослідження підтверджують важливість неформальної освіти для професійного розвитку особистості, необхідність інтеграції формальної та неформальної освіти для забезпечення ефективного навчання та розвитку професійних компетентностей. Це вимагає від освітніх установ та організацій розробки та впровадження програм, які поєднують різні форми навчання та сприяють безперервному професійному розвитку.

Переваги неформальної освіти у професійному розвитку, гнучкість і доступність, оскільки неформальна освіта доступна широкому колу осіб, може проходити у зручний час та в будь-якому місці, що особливо актуально для працюючих професіоналів. Актуальність змісту, тобто курси та тренінги швидко оновлюються відповідно до вимог ринку, що дозволяє здобувати сучасні компетенції. Практична спрямованість, адже здобуті знання можна одразу застосовувати в професійній діяльності. Розвиток м’яких навичок у процесі навчання підвищується рівень комунікації, лідерства, критичного мислення. Індивідуалізація навчання – можливість обирати теми, темп і формат навчання відповідно до власних потреб.

Професійний розвиток передбачає не лише збільшення обсягу знань, а й формування компетентностей, необхідних для ефективної діяльності у професійній сфері. Неформальна освіта стимулює розвиток самоорганізації, відповідальності, ініціативності. Застосування нових знань і навичок сприяє підвищенню продуктивності праці, розширенню можливостей кар’єрного зростання, адаптації до змін у робочому середовищі. На сучасному ринку освітніх послуг існує безліч платформ, які пропонують курси та тренінги різного рівня та спрямованості (Coursera, Udemy, EdX, локальні освітні центри). Участь у професійних спільнотах, форумах, конференціях також є формою неформального навчання. Для максимального ефекту рекомендується поєднувати формальну та неформальну освіту, створюючи персоналізовану траєкторію професійного розвитку.

Висновки. Неформальна технологічна освіта є важливою складовою професійного розвитку особистості у сучасних умовах. Вона забезпечує гнучкість, швидкість засвоєння актуальних знань та розвиток необхідних компетентностей. Використання неформальних форм навчання дозволяє ефективно адаптуватися до змін на ринку праці та підтримувати конкурентоспроможність фахівця. Надалі розвиток неформальної освіти сприятиме формуванню культури безперервного навчання і самовдосконалення.

Література

1. Аніщенко О. В. (2019) Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні: теорія і практика. Київ : ІПТО НАПН України.

2. Биков В. Ю., Литвинова С. Г. (2020) Цифрова трансформація освіти: виклики та перспективи. Інформаційні технології і засоби навчання.

3. Жук Ю. О. (2018) Неформальна освіта як чинник розвитку сучасної особистості // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.

4. Лук’янова Л. Б. (2012) Освіта впродовж життя: теоретичні та методологічні засади. Київ : Педагогічна думка.

ВОЛОШИНА ОКСАНА, СВИРИДЮК ОЛЕНА
Вінницький державний педагогічний університет
імені М. Коцюбинського (м. Вінниця)

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Сучасна система освіти дедалі більше орієнтується на концепцію навчання впродовж життя, що передбачає постійне оновлення знань, умінь і компетентностей відповідно до динамічних соціально-економічних змін. У цьому контексті неформальна освіта постає як ключовий ресурс забезпечення безперервного професійного розвитку особистості, оскільки вона дає змогу гнучко реагувати на виклики часу, формувати індивідуальні освітні траєкторії та розвивати професійну мобільність.

У країнах Європи терміном «неформальна освіта» позначають: програми організації вільного часу; додаткову освіту; неформальне навчання; освіту, що не передбачає отримання диплома; заклади освіти за інтересами; навчання, яке не пов'язане з навчальним планом; позашкільну освіту [4]. Неформальну освіту часто розглядають як освіту за вибором для задоволення власних освітніх потреб: вона не регламентована містом отримання, термінами та формою навчання, способом державної атестації, адже мета неформальної освіти полягає у задоволенні інтересу до певної теми, корисному та цікавому проведенні вільного часу, заповненні прогалин у певних знаннях тощо.

Студіювання наукових праць дозволило визначити особливості, які притаманні неформальній освіті, а саме:

– *дискретність*, адже здобувач освіти в будь-який момент може розпочати або завершити навчання, змінити освітній маршрут;

– *гнучкість* – пропонують зручний час та місце для навчання (для неформальної освіти притаманне дистанційне або змішане навчання, що поєднує онлайн і офлайн навчання);

– *індивідуальний підхід* – підбір змісту навчального матеріалу відбувається з урахуванням індивідуальних освітніх потреб людини;

– *практична спрямованість* – здобувачі отримують нові знання або усувають прогалини; формують необхідні навички для вирішення конкретних освітніх завдань;

– *результативність* – на початку навчання визначають освітній запит, ставлять мету; процес навчання орієнтований на кінцевий результат;

– *демократичний стиль спілкування* – навчання ґрунтується на неформальній взаємодії педагога зі здобувачами (наприклад, створюють чат для спілкування), використовують інтерактивні методи навчання тощо [2].

Форми навчання у неформальній освіті відрізняються різноманітністю. Сама поява великої кількості форматів навчання стала можливою завдяки процесу диверсифікації освіти, яка передбачає перехід від монорівневої структури освіти до різноманіття рівнів і форм її отримання. Різноманіття форм навчання призводить до позитивних результатів завдяки широким можливостям самореалізації [1].

За способом застосування віртуального простору формати навчання розділяють на офлайн та онлайн. До перших можна віднести: майстер-класи, тренінги, ед'ютейнмент-лекції, форсайт-сесії, воркшопи, публічні лекції, екскурсії, квести тощо. До онлайн заходів відносять онлайн-майстер-класи, онлайн-лекції, вебінари, блокінг, онлайн-квести, телеконференції тощо [3].

Також класифікують неформальну освіту з позиції часу: на короткотермінові та довготермінові. Більшість послуг неформальної освіти є короткостроковими, які певною мірою орієнтовані на покоління з «кліповим мисленням», «кліповою культурою», що зумовлює їх актуальність. Деякі форми навчання можуть бути складовими більш масштабних проєктів: форумів, конференцій, а також бути частиною онлайн-курсів, онлайн-шкіл, тренінг-курсів, серій майстер-класів. Доцільно зазначити, що неформальна освіта може використовувати як традиційні форми навчання, (лекція, семінар), так і в процесі розвитку створювати власні форми, орієнтовані на запити сучасного покоління.

У процесі організації неформальній освіті змінюються ролі суб'єктів освітнього процесу. Суб'єктна позиція здобувача освіти стає проактивною, оскільки неформальна освіта надає людині велику можливість вибору, стимулює ініціативу та самостійність, а також активізує емоційне залучення до освітнього процесу. На відміну від формальної освіти, структура та зміст якої зазвичай є чітко визначеною, неформальна освіта надає здобувачу свободу вибору тем, методів і темпу навчання, що дозволяє брати активну участь у визначенні власних навчальних цілей та шляхів їх досягнення. Здобувач стає ініціатором свого навчання, самостійно обирає навички, які хоче сформувати, приймає рішення про те, як цього досягти. Неформальна освіта вимагає від здобувачів також сформованих навичок самоорганізації, оскільки важливо уміти планувати власний час, обирати відповідні ресурси для навчання, оцінювати динаміку процесу навчання.

Таким чином, неформальна освіта постає невід'ємним елементом сучасного освітнього простору, який забезпечує безперервність професійного розвитку особистості. Вона інтегрує навчання, самовиховання й самореалізацію, формує готовність до життєвих і професійних змін, підтримує розвиток інноваційного потенціалу суспільства. У перспективі ефективна взаємодія формальної, неформальної та інформальної освіти має стати основою організації цілісної системи неперервного навчання, що відповідає вимогам економіки знань і суспільства сталого розвитку.

Література

1. Волошина О. В. & Андрєєва В. І. (2018). *Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 52,* 11–15.

2. Холковська І. Л., Волошина О. В. & Губіна С. І. (2019). *Основи педагогічної майстерності: Практикум.* Вінниця: Твори.

3. Dmitrenko, N., Voloshyna, O., Melnyk, L., Hrebenova, V., & Mazur, I. (2022). *The teacher's role in the context of information society. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 22*(6), 187–193. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.27

4. Simac, J., Marcus, R., & Harper, C. (2019). *Does non-formal education have lasting effects? Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 1–19.

ДІДЕНКО ОЛЕКСАНДР
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький)

ДО ПРОБЛЕМИ БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗА ДОСВІДОМ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Досвід дій сил сектору безпеки і оборони у російсько-українській війні засвідчив, що успішність виконання бойових завдань військовослужбовцями безпосередньо залежить від рівня їх базової загальновійськової підготовки (далі – БЗВП). Висока інтенсивність бойових дій, швидкі зміни тактичної обстановки, широке застосування безпілотних систем, засобів радіоелектронної боротьби та високоточних озброєнь вимагають від військовослужбовців не лише глибоких спеціальних знань, а й добре відпрацьованих загальновійськових навичок – від володіння стрілецькою зброєю до уміння діяти у складі малих підрозділів у складних умовах. Особливої актуальності набули збільшення термінів проведення БЗВП, системне нарощування її змісту, зміни підходів до проведення підготовки з урахуванням бойового досвіду, зосередження уваги на підготовці особового складу в антидроновій боротьбі, психологічній та фізичній готовності тих, хто навчається до виконання завдань за призначенням.

Якщо звернутися до трансформації цієї сфери, то варто зазначити, що до 2014 року система підготовки значною мірою зберігала риси радянської моделі. Вона була орієнтована переважно на теоретичні знання, з обмеженою кількістю практичних занять, і не відповідала викликам сучасного бою. Початок агресії Росії змусив Україну терміново переглядати підходи: активізувалася співпраця з країнами-партнерами НАТО із залученням іноземних інструкторів, запроваджено тренінгові місії на кшталт британської програми *Operation Interflex*. Це дозволило суттєво оновити методику навчання, посилити її прикладний аспект.

Наступний важливий етап розпочався у 2024–2025 роках, коли на рівні законодавства закріплено перехід від традиційної строкової служби до системи БЗВП. Від 17 січня 2025 року БЗВП офіційно замінює строкову службу, а з 1 вересня 2025 року курс «Базова загальновійськова підготовка» стає обов'язковою дисципліною у закладах вищої освіти. Водночас для громадян, які не є студентами, запроваджується базова військова служба з окремими процедурами відбору, тестування та медичного огляду. У перспективі ж, з 2026 року, планується трансформація цієї дисципліни в ширший курс «Основи національного спротиву».

Важливо, що в змісті БЗВП відбулися якісні зміни: тепер акцент зроблено на практичній підготовці. Це і стрілецька підготовка, і тактика малих підрозділів, і індивідуальна медична допомога, і дії в умовах міста чи лісу. Суттєво зросла роль сучасних елементів війни – використання безпілотних систем, протидії засобам радіоелектронної боротьби, застосування тренажерів та симуляторів. Обсяг навчальних годин для студентів сягає близько 300, що дає можливість сформувати цілісний комплекс навичок, а для військовослужбовців, призваних по мобілізації – 51 день.

Ключовим для удосконалення базової загальновійськової підготовки є досвід ведення бойових дій, оскільки саме він дозволяє адаптувати навчання до реальних умов сучасної війни. Теоретичні знання та «класичні» методики мають значення, однак вони часто відстають від практики, яка формується безпосередньо на полі бою.

По-перше, бойовий досвід показує, які навички є справді життєво необхідними. Наприклад, ще 10 років тому у програмах підготовки менше уваги приділялося індивідуальній медичній допомозі. Сьогодні ж на фронті доведено – знання алгоритмів MARCH, вміння правильно накласти турнікет чи виконати евакуацію пораненого рятує життя не менше, ніж уміння стріляти. Саме тому медична підготовка є обов'язковим і одним із пріоритетних модулів БЗВП.

По-друге, реальні бойові дії висвітлили нові тактичні вимоги. Масове застосування безпілотників у війні змусило переглянути підходи до маскування, переміщення малих груп, організації спостереження. Якщо раніше акцент робився на класичних тактичних прийомах, то зараз у БЗВП вводяться елементи протидії дронам, використання димових засобів, підготовка до дій в умовах постійної розвідки противника з повітря.

Інший показовий приклад – дії в урбанізованому середовищі. Бої за Бахмут чи Авдіївку довели, що ведення бою у місті має зовсім іншу логіку: це ближні дистанції, потреба в швидкому захопленні й утриманні будівель, постійна небезпека засідок. Тому у сучасних програмах БЗВП передбачено тренування зі штурму приміщень, зачистки поверхів, координації дій у складі малих груп.

Отже завдяки врахуванню бойового досвіду базова підготовка перестає бути формальною дисципліною, а перетворюється на життєво необхідний комплекс знань і навичок, що безпосередньо підвищує шанси військовослужбовця вижити й виконати завдання. Попри важливі кроки у трансформації БЗВП, залишається низка проблем, які стримують її ефективність. Передусім, це організаційно-нормативні труднощі перехідного періоду, коли програми підготовки для студентів і для інших категорій відрізняються за структурою та вимогами, а нормативна база не завжди відповідає реальним умовам війни.

Не менш гострою є проблема матеріально-технічного забезпечення. Багато закладів освіти та навчальних центрів відчувають нестачу сучасної зброї, тренажерів, полігонів, а також засобів, що відображають характер сучасної війни – безпілотних систем, технологій радіоелектронної боротьби чи цифрових симуляторів. При цьому рівень оснащення у різних регіонах України нерівномірний, що призводить до суттєвої різниці у якості підготовки. Серйозний виклик становить і кадрове питання. Нині бракує інструкторів із реальним бойовим досвідом, адже значна частина таких фахівців перебуває на фронті. У багатьох ЗВО викладання здійснюється за застарілими методиками, які не враховують специфіку сучасних бойових дій.

Ще один блок проблем – змістово-методичний. Попри реформування програм, досі трапляються випадки формального «відчитування курсу» замість практико-орієнтованого навчання. Недостатньо уваги приділяється індивідуальній медичній підготовці, навичкам дій у міській забудові, користуванню сучасними засобами зв'язку та кіберзахисту. Водночас фронтовий досвід, набутий підрозділами у реальних боях, не завжди оперативно інтегрується у навчальні програми. Не можна оминути й соціально-мотиваційний аспект. Для частини студентів та цивільних громадян БЗВП і досі сприймається як формальність, а не як життєво необхідний елемент власної безпеки. Бракує системної роботи з формування мотивації та військово-патріотичного виховання.

Важливим викликом є також психологічна підготовка. З досвіду спілкування з учасниками бойових дій можна зазначити, що попри посилання змісту БЗВП все ще недостатньо уваги приділяється формуванню стресостійкості, морально-вольових якостей та підготовці до реалій тривалої війни.

Отже, проблеми БЗВП охоплюють кілька рівнів – від організаційного та матеріального до кадрового й мотиваційно-психологічного. Їх вирішення потребує комплексного підходу: оновлення законодавства, зміцнення ресурсної бази, підготовки викладачів і тренерів нового покоління, а також інтеграції найсвіжішого бойового досвіду безпосередньо в освітній процес.

Література

1. Зельницький А. (2024). Базова загальновійськова підготовки громадян України: моделювання та імплементація в освітній процес. *Військова освіта*, 83–101.

2. Корсак Р. В. & Ільницький В. І. (2025). Початкова загальновійськова підготовка як чинник національної безпеки: історичний досвід, уроки для України. Т. 1. Одеса : ВД «Гельветика». 216 с.

ДРОЗДА ПАВЛО
ДНЗ «Вище професійне училище №36» (с. Балин Хмельницької області)

ОСОБЛИВОСТІ БЕЗПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ І ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Суспільство знань потребує активного розвитку безперервної освіти, здатної швидко реагувати на зміни у навколишньому середовищі, зокрема на трансформації сучасного ринку праці [1]. Технологічний прогрес, цифровізація, демографічні зміни та глобалізаційні процеси вимагають від працівників постій-

ного оновлення кваліфікації, розвитку м'яких і цифрових навичок, уміння адаптуватися до нових технологій і професійних стандартів. Безперервне навчання стає не лише освітньою потребою, а й життєвою стратегією людини, яка прагне успішно реалізувати себе у динамічному середовищі [2].

У цих умовах професійна освіта і навчання дорослого населення постає як важливий механізм підтримання конкурентоспроможності економіки та адаптації людини до нових професійних викликів. Вона забезпечує можливість кожному громадянину постійно оновлювати знання, змінювати професію, набувати нових компетентностей, що відповідають вимогам сучасного виробництва. Особливого значення набуває формування готовності до навчання протягом усього життя, що є ключовою компетентністю XXI ст.

Водночас у процесі модернізації системи ПОН особливу увагу слід приділяти фізичному вихованню здобувачів освіти. Воно є невід'ємною складовою професійного становлення, сприяє формуванню працездатності, витривалості, стресостійкості та здатності до саморегуляції в умовах постійних змін. Фізична культура позитивно впливає на психоемоційний стан, сприяє розвитку самодисципліни, наполегливості та відповідальності – якостей, що безпосередньо визначають професійну успішність [4].

Фізичне виховання відіграє важливу роль у розвитку мотивації до праці, командної взаємодії, комунікативних і лідерських навичок, що є вкрай необхідними у сучасному виробничому середовищі. Для дорослого населення, зокрема осіб старшого віку, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, систематична фізична активність виступає чинником соціальної адаптації, реабілітації та профілактики професійного вигорання. Це особливо актуально в умовах післявоєнного відновлення країни, коли трудовий потенціал потребує не лише професійного, а й фізичного відновлення [5].

Поєднання професійного навчання з елементами фізичного виховання у програмах перекваліфікації або підвищення кваліфікації дозволяє формувати не лише компетентного, а й фізично та психологічно стійкого працівника. Цей підхід відповідає концепції навчання упродовж життя (lifelong learning), яка розглядає розвиток людини у цілісному вимірі – інтелектуальному, емоційному, моральному та фізичному. Цілісність освіти має не лише передачу знань, але й формує здоровий спосіб життя, відповідальне ставлення до власного організму, уміння зберігати працездатність упродовж професійної діяльності.

Сучасна система професійної освіти має створювати умови для гармонійного поєднання освітньої та фізкультурно-оздоровчої діяльності. Зокрема, заклади професійної освіти можуть упроваджувати тренінги з безпеки праці, виробничу гімнастику, заняття з ергономіки робочого місця, що сприятимуть збереженню здоров'я майбутніх фахівців. Активна участь здобувачів у спортивних секціях, туристичних походах, змаганнях і квестах розвиває взаємопідтримку та відповідальність, формує позитивну мотивацію до навчання й праці. Крім того, фізичне виховання виконує ще одну важливу функцію – воно сприяє розвитку креативного мислення та здатності до самоуправління. Через фізичні вправи, спортивні ігри й командні змагання людина вчиться долати труднощі, діяти в умовах невизначеності, приймати рішення – тобто формує ті ж навички, що й під час професійної діяльності. Це важливо для представників технічних і робітничих професій, де велике значення мають швидкість реакції, точність рухів і концентрація уваги. Важливим завданням сучасної системи ПОН є інтеграція оздоровчо-фізичних програм у структуру навчання дорослих. Йдеться не лише про спортивні заходи, а й про створення умов для психофізіологічного відновлення – тренінги зі стресостійкості, вправи для профілактики професійних захворювань, лекції з валеології та культури здоров'я. Такі елементи можуть бути впроваджені у програми центрів професійного розвитку, закладів післядипломної освіти, корпоративних навчальних платформ .

Заклади професійно-технічної освіти, які відіграють ключову роль у реалізації безперервного навчання, мають стати осередками формування не лише професійних, а й життєвих компетентностей. Створення спортивної інфраструктури, організація змагань, днів здоров'я, тренінгів із фізичної підготовки підвищує мотивацію здобувачів освіти, зміцнює колективний дух і сприяє формуванню корпоративної культури закладу. Це підвищує престиж професійної освіти та довіру з боку роботодавців.

Отже, професійна освіта і фізичне виховання взаємопов'язані як дві складові формування компетентного, здорового та соціально активного працівника. Поєднання інтелектуального, професійного й фізичного розвитку є запорукою підвищення якості людського капіталу, забезпечення стійкого економічного зростання та соціальної стабільності держави. Безперервне навчання у поєднанні з культурою здоров'я створює нову модель сучасного працівника – мобільного, адаптивного, мотивованого та відповідального перед суспільством.

Література

1. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г., Котирло Т. В. & Піддячий, В. М. (2019). *Освіта різних категорій дорослого населення: теорія, досвід, перспективи* [Монографія]. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

2. Єрмоленко О. В. (2022). Фізичне виховання як чинник професійної адаптації дорослого населення. *Освітній простір України*, (3).

3. Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І., Дорошенко Н. І., Василенко О. В. & Скульська В. Є. (2013). *Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади* [Монографія]. Кіровоград: Імекс-ЛТД.

4. Ничкало Н. Г. & Прокопенко І. Ф. (2020). *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи* [Монографія]. Харків : ФОП Бровін О. В.
5. Сисоєва С. О. (2017). *Освіта дорослих: теорія, історія, практика*. Київ : Едельвейс.

ДРАНІЧНІКОВА ВІКТОРІЯ
Заклад професійної (професійно-технічної)освіти
«Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець-Подільський)

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ» У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Створення в Україні сучасної високоефективної системи освіти є однією з найважливіших умов конкурентоздатності держави на європейському та світовому ринку. В сучасному інформаційному суспільстві відбувається усвідомлення того, що соціально-економічний розвиток держави залежить від рівня освіти громадян, які спроможні самостійно ставити та реалізовувати цілі та завдання, спрямовані на досягнення життєвого успіху Саме освіті належить головна роль у формуванні людського капіталу, який нині стає вирішальним фактором як економічного розвитку країни.

Відомий педагог В.О. Сухомлинський зазначав, що головне завдання вчителя - це навчити дитину вчитися. Навчити вмінню спостерігати, формувати вміння думати, висловлювати власну думку. Закон України « Про освіту» в новій редакції доповнює «уміння вчитися впродовж життя».

Освіта впродовж життя – це цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньої інформаційної діяльності в межах формальної, неформальної та інформальної освіти. А це означає, що перед освітою впродовж життя поставлені завдання: навчити людину працювати з інформацією, довідковою, науковою літературою; знаходити в інформації відповіді на поставлені питання.

Питанню освіти впродовж життя приділяють увагу багато вчених, серед яких В. Андрущенко, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Гошовська, Л. Ніколенко та ін. Вперше ця концепція прозвучала від П. Ленгранда на форумі ЮНЕСКО у 1965 році. У запропонованій теорії в центр розвитку суспільства були поставлені компетенції людини, для якої держава повинна створити всі необхідні умови для постійного розвитку її здібностей протягом життя. Поштовхом для створення теорії безперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі частини нашої цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина є головною цінністю і основою всіх процесів, що відбуваються у світі [4]

Принцип «навчання впродовж життя» сьогодні діє в усіх цивілізованих країнах, оскільки в умовах інформаційного соціуму кожна людина постійно відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Все більша кількість людей продовжують освіту і освоюють нові професії або підвищують кваліфікацію. Це відбувається з багатьох причин: існуючи професійні знання швидко застарівають; популярні у попередні роки професії стають незатребуваними; людина втрачає інтерес до тієї чи іншої професії або прагне підвищити кваліфікацію. Професійна(професійно-технічна) освіта на сьогодні намагається задовольнити доросле незайняте населення в освітніх послугах шляхом відкриття постійно діючих короткострокових курсів, курсів підвищення кваліфікації.

Верховна Рада України прийняла внесення змін до закону України «Про професійну(професійно-технічну)освіту» щодо окремих аспектів підготовки кваліфікованих робітників в умовах воєнного стану і відновлення економіки (р. №7293 від 18.04.2022), який дозволяє здобувати професійну освіту безоплатно в будь-який інший час впродовж життя У зв'язку з цим змінюється роль викладача професійно-теоретичної підготовки. В першу чергу викладач повинен організувати самостійну діяльність здобувачів освіти, в якій кожний оволодів би низкою здатностей до якісних професійних дій, самонавчання, самоуправління, адаптації, особистісної готовності до майбутнього. Саме викладач створює середовище, в якому стає можливим вироблення кожним здобувачем освіти на рівні розвитку його інтелектуальних та інших здібностей, певних компетентностей, формування особистісних якостей, формування вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності, вироблення вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дій, формування навичок і прийомів усебічного аналізу ситуацій.

З власного досвіду можу зазначити, що створенню такого середовища сприяють методи продуктивного навчання, а саме: метод проєктів, проблемних ситуацій, метод вирішення винахідницьких задач, метод case-studi (кейс-стаді) або метод конкретних ситуацій тощо. Організація освітнього процесу на основі інноваційних методів забезпечує не тільки формування професійних компетенцій, але й здатність оптимальної поведінки майбутніх робітників в різних життєвих ситуаціях, ефективність дій в нестан-

дартних умовах. Метод кейс-стаді на теперішній час вважається одним з найефективніших способів навчання здобувачів освіти навичкам практичних дій у складних професійних та життєвих ситуаціях. Кейс-технологія впливає на професіоналізацію молодих людей, сприяє їхньому дорослішанню, формує інтерес і позитивну мотивацію на навчання. [3]

Всі ці завдання можливо здійснити за умови високої мотивації до навчання. В процесі освітньої діяльності здобувачі освіти не просто слухають і запам'ятовують матеріал з даної теми, а запитують, досліджують, творять, розв'язують завдання, тому що мислять критично, навчаються з інтересом. Їх діяльність – шлях до успіху. Формування у здобувачів освіти ключової компетентності вміння вчитися передбачає мотиваційно-ціннісне ставлення і прагнення особистості до навчання, пізнання упродовж всього життя.

В процесі підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, будівельних професій набули широкого застосування технології змішаного навчання. З досвіду роботи варто зазначити, що у процесі навчання загальноосвітніх дисциплін у ЗП(ПТ)О найбільш оптимальними є моделі: «перевернутий клас», модель підкріплення традиційного навчання. Передбачається, що базовий матеріал викладається на уроці, а поглиблення знань відбувається в процесі електронного навчання. наприклад, при вивченні теми «Підприємництво та його основні форми» з навчальної дисципліни «Громадянська освіта», основний матеріал здобувачі освіти отримують на уроці. Для поглиблення знань здобувачі освіти (групи із 5 осіб) отримують додатковий матеріал у вигляді посилань на електронний ресурс та завдання створити бізнес-план власного підприємства і презентувати його у вигляді презентацій. Електронний блок завдань може містити творчі та практичні завдання, довідкові матеріали і посилання, проміжні та перевірочні тести, а також завдання підвищеної складності для обдарованих учнів.

Використовуючи модель змішаного навчання краще розумієш молоде покоління, які зазнають труднощі при вивченні навчального матеріалу, маєш можливість ефективного використання часу на уроці, а також широкий вибір матеріалів і завдань для конкретної навчальної групи, індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти.[8]

Сучасна молодь вимагає постійного розвитку. Використання технологій і методик минулого не дає молодій людині зробити повноцінний крок у майбутнє. Тому саме зараз виникає питання як навчити молодого робітника, як виховати конкурентоспроможну, креативну, творчу, впевнену у собі і своєму майбутньому особистість. Новітні технології навчання і є тим порталом, який відкриває шлях у майбутнє українській освіті.

Література

1. Змішане навчання: сутність та особливості реалізації. https://surl.li/iglrwe
2. Пасічник О., Єлфімова Ю., Чумак Х. (2023). Змішане навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти
3. *Змішане навчання – ключ до змін.* https://surl.li/zilqgq
4. *Концепція «Нова українська школа».* https://surl.li/yzgpsg
5. Ніколенко Л.Т. (2017). Освіта впродовж життя: вміння вчитися-ключова компетентність педагога.

ЄРШОВА ОЛЬГА
Інститут професійної освіти НАПН України, (м. Київ)

ФЕМІНІЗАЦІЯ БУДІВЕЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПЕРЕДУМОВИ, ШЛЯХИ ЗДІЙСНЕННЯ, НАСЛІДКИ

Повномасштабне вторгнення рф докорінно змінило структуру національного ринку праці. Однією з галузей, яка відчула це на собі, стало будівництво. Адже втрата значної частини чоловічої робочої сили через мобілізацію, міграцію та поранення зумовила необхідність залучення нових трудових ресурсів. У цих умовах зросла роль жінок для галузі, що спричинило процес фемінізації будівельних професій (UN Women Ukraine, 2024).

Станом на сьогодні законодавчого підґрунтя для гендерного поділу професій в Україні немає. Однак, з 1997 до 2017 року за наказом Міністерства охорони здоров'я України № 256 існувало 450 посад, офіційно заборонених для жінок. Зокрема, жінкам було заборонено працювати у цілій низці галузей таких, як підземні роботи, водіння деяких видів вантажного і пасажирського транспорту, робота в машинному відділенні корабля, ряд будівельних спеціальностей. Гендерна рівність згідно із Законом України від 08 вересня 2005 року № 2866-IV «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» – це рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Гендерна

рівність на ринку праці передбачає рівні права для жінок і чоловіків на робочому місці, а також їх рівну значимість, можливості, обов'язки та участь у всіх сферах суспільного й особистого життя.

Працевлаштування жінок за чоловічими професіями, можливо, розв'яже одне з головних питань, а саме зменшення різниці в оплаті праці чоловіків і жінок. Необхідно зазначити, що жінкам платять менше, ніж чоловікам і ця різниця складає 18,6 %.

З метою економічного уповноваження жінок 15 вересня 2023 року Уряд ухвалив Національну стратегію подолання гендерного розриву в оплаті праці на період до 2030 року та затвердив операційний план заходів на 2023–2025 роки. Мета – до 2030 року досягти скорочення гендерного розриву в оплаті праці з 18,6 % до 13,6 %.

Також, важливим питанням, яке необхідно вирішувати, це адаптація умов праці жінок на робочих місцях, які обіймали чоловіки, що має включати: охорону праці та здоров'я жінок, умови робочого місця, спецодяг, розрахунок заробітку, дотримання роботодавцями трудового законодавства з метою попередження фактів гендерної дискримінації, зміни соціальних пакетів для працівниць (наприклад: перерви, відпустки і компенсації), страхування і т.і. Підтвердженням важливості таких змін є результати заходу «Люди. Праця. Перемога: виклики сьогодення», який наприкінці грудня 2024 р. провела Профспілка будівельників України за участю представників з вісьмох областей і м. Києва та представників будівельної компанії і виробника будівельних матеріалів.

Сутність та передумови фемінізації. Фемінізація будівельних професій – це збільшення кількості жінок, залучених до праці у сфері будівництва, та розширення їхніх професійних ролей від допоміжних і адміністративних до інженерно-технічних і виробничих (Міністерство економіки України, 2023). До війни жінки у будівельній галузі працювали здебільшого у сфері архітектури, дизайну, управління проєктами. Однак війна призвела до дефіциту кадрів через відтік чоловіків, вимушене розширення державних і гуманітарних програм з відбудови інфраструктури та переорієнтацію ринку праці.

Фактори, що сприяють фемінізації будівельних професій під час війни:

– соціально-економічні фактори. Втрата жінками робочих місць у сфері послуг і торгівлі спонукає їх опановувати будівельні професії, які мають гарантовано стабільний попит (UN Women Ukraine, 2024);

– технологічний розвиток галузі. Використання сучасного механізованого обладнання, робототехніки та цифрових технологій знижує фізичну складність праці, роблячи її доступнішою для виконання жінками (USAID Ukraine, 2024);

– підтримка міжнародних і державних програм. Ініціативи на кшталт USAID, UN Women, а також українські програми професійної перепідготовки стимулюють залучення жінок до галузі відбудови (UNFPA Ukraine, 2024);

– патріотичний і соціальний мотив. Жінки прагнуть долучитися до відновлення країни, реалізуючи свій потенціал у практичній, суспільно важливій галузі. Жінки у будівельних професіях вносять свій вклад у розвиток суспільства, збагачують галузь і сприяють інноваціям. Крім того, їхня економічна самодостатність рятує сім'ї та громади від бідності і сприяє довгостроковій стабільності;

– нові ролі жінок у будівництві. У період війни жінки беруть участь не лише у плануванні та проєктуванні, а й у реальному будівельному процесі. Найпоширеніші напрями залучення: архітектура, урбаністика, проєктування відбудови міст; оздоблювальні, малярні, плиткові, сантехнічні роботи; логістика будівельних матеріалів, технічний контроль, управління проєктами; навчання і наставництво для інших жінок у технічних спеціальностях (Державна служба статистики України, 2024).

Соціальні та професійні наслідки фемінізації:

– зміна гендерної культури у професійному середовищі: зростає толерантність, взаємоповага та довіра до жінок у будівельних професіях (UN Women Ukraine, 2024). Розвиток нових форм зайнятості – жінки частіше поєднують дистанційну проєктну роботу з польовими завданнями. Зміцнення економічної стійкості домогосподарств: робота у сфері відбудови дає стабільний дохід, зменшуючи соціальну залежність. Відбувається підвищення престижу будівельних спеціальностей серед жінок;

– проблеми та виклики. Попри позитивні тенденції, існує низка бар'єрів: відсутність спеціальних умов праці (побутових приміщень, захисного одягу, зручного графіку); нерівність в оплаті праці; обмежені можливості кар'єрного зростання; стереотипне ставлення до жінок у будівельних колективах (Міністерство економіки України, 2023). Тому фемінізація потребує системної підтримки з боку держави, освітніх закладів і бізнесу;

– перспективи розвитку. Фемінізація будівельних професій у воєнний і повоєнний період має потенціал перетворитися у сталу тенденцію (USAID Ukraine, 2024; UN Women Ukraine, 2024). Її подальший розвиток можливий за умови впровадження програм перекваліфікації жінок у будівельній галузі; створення гендерно-збалансованих умов праці; популяризації успішних прикладів жінок-будівельниць, архітекторок, інженерок; залучення жінок до управління процесами відбудови на рівні громад.

Висновки. Фемінізація будівельних професій в умовах війни – це не лише вимушене явище, а й ознака соціальної зрілості суспільства, його здатності до адаптації та гендерного балансу. Жінки стають

активними учасницями національного відновлення, демонструючи професіоналізм, відповідальність і високий рівень мотивації. У перспективі ця тенденція може сприяти формуванню нової моделі будівельної галузі України – технологічної, інклюзивної та рівноправної.

Література

1. UN Women Ukraine. (2024). Gender Equality and Reconstruction Programs in Ukraine 2023–2024. Retrieved from https://ukraine.unwomen.org
2. United Nations Population Fund (UNFPA) Ukraine. (2024). Жінки в економіці відновлення України. Retrieved from https://ukraine.unfpa.org
3. USAID Ukraine. (2024). Empowering Women in Post-War Reconstruction. Retrieved from https://www.usaid.gov/ukraine
4. Державна служба статистики України. (2024). Працевлаштування жінок у будівельній галузі 2022–2024. Київ: ДССУ. Retrieved from https://www.ukrstat.gov.ua
5. Міністерство економіки України. (2023). Аналітичний звіт «Ринок праці у воєнний період». Київ: Міністерство економіки України. Retrieved from https://www.me.gov.ua

КАТИНСЬКА ЛІДІЯ
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У сучасному світі, що стрімко змінюється, професія вчителя стає дедалі складнішою та відповідальнішою. Педагогічна діяльність вимагає від учителя не лише глибоких знань предмета, а й вміння організувати процес навчання, враховуючи індивідуальні особливості учнів, а також постійного професійного вдосконалення. В цьому контексті педагогічна майстерність набуває особливого значення, виступаючи ключовою складовою професійного становлення сучасного вчителя.

Педагогічна майстерність – це цілісний комплекс знань, умінь, навичок та особистісних якостей, що забезпечують успішне здійснення навчально-виховної діяльності. Вона включає як когнітивний, так і емоційно-вольовий компоненти, що формують здатність педагога ефективно впливати на навчальний процес і розвиток особистості учня.

Значення педагогічної майстерності полягає в тому, що вона:

– забезпечує високу якість навчання;
– сприяє формуванню в учнів мотивації до навчання;
– допомагає адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб учнів;
– сприяє розвитку творчого потенціалу та критичного мислення.

Основні компоненти педагогічної майстерності:

– професійні знання – глибоке розуміння предмету, методів викладання, психології та педагогіки;
– практичні уміння – володіння різноманітними методиками та технологіями навчання, вміння організувати навчальний процес;
– комунікативні навички –здатність до ефективної взаємодії з учнями, колегами, батьками;
– особистісні якості – емпатія, терпіння, стресостійкість, відповідальність;
– рефлексивність – уміння аналізувати власну діяльність, робити висновки і вдосконалюватись.

Формування педагогічної майстерності – безперервний процес, який розпочинається ще на етапі професійної підготовки і триває протягом усього професійного життя вчителя.

Етапи формування:

– формальна освіта – освоєння базових знань та методик у вищих навчальних закладах;
– педагогічна практика – набуття першого досвіду в реальних умовах;
– професійний розвиток – підвищення кваліфікації, участь у тренінгах, семінарах, курсах;
– самоосвіта та самоаналіз – постійний самоконтроль, використання рефлексії для професійного вдосконалення.

Сучасний вчитель стикається з низкою складних викликів: динамічні зміни в освітній політиці та програмах; інтеграція цифрових технологій у навчальний процес; різноманітність учнів з різними освітніми потребами (інклюзія); необхідність роботи в умовах підвищеної психологічної напруги.

Для подолання цих викликів педагог повинен постійно розвивати свою майстерність, зокрема опановувати цифрові інструменти, формувати емоційну компетентність і стресостійкість.

Перспективи розвитку педагогічної майстерності пов’язані із застосуванням новітніх освітніх технологій, зокрема:

– впровадження технологій дистанційного навчання та змішаних форм навчання;
– використання інтерактивних методів, гейміфікації, проектної діяльності;
– індивідуалізація навчання відповідно до здібностей і потреб учнів;
– розвиток професійних спільнот, наставництво, коучинг як форми підтримки вчителів.

Таким чином, формування педагогічної майстерності є ключовим чинником професійного становлення вчителя. Це багатокомпонентний і динамічний процес, що охоплює знання, уміння, особистісні якості та безперервний розвиток. Тільки за умови постійного професійного вдосконалення сучасний педагог здатен ефективно відповідати на виклики освітнього процесу та забезпечувати високий рівень навчання.

Література

1. Сахач О. (2019). Професіоналізм та педагогічна майстерність як мета неперервного професійного зростання вчителя. *Витоки педагогічної майстерності*, 23. https://surl.li/epemjf
2. Каплінський В. (2019). Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Українська полоністика*, 16. https://doi.org/10.35433/2220-4555.16.2019.ped-2
3. Дорож І. А. & Ковальчук А. Ф. (2021). Особливості професійно-педагогічного становлення вчителя початкової ланки освіти на сучасному етапі розвитку освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 30, 198–207. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-198-207
4. Цзінвень Я. & Ведмеденко І. О. (2024). Педагогічна майстерність учителя як основа ефективного навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Освітньо-науковий простір*, 7(2), 28. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.28

КЕРНИЦЬКА ЛЮДМИЛА
ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти» (м. Деражня Хмельницької обл.)

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Неформальна освіта виступає потужним чинником професійного розвитку особистості, адже вона орієнтована на практичні потреби, індивідуальні інтереси та життєві цілі людини. Завдяки гнучким формам навчання, різноманітності програм та методів, неформальна освіта стає важливим інструментом підвищення кваліфікації, розвитку компетентностей і самореалізації.

Поняття «неформальна освіта» охоплює всі види організованого навчання, що відбуваються поза межами офіційної системи освіти, але мають чітко визначену мету, зміст і результати. На відміну від формальної освіти, вона не завжди завершується видачею державного документа, однак сприяє реальному розвитку особистості, набуттю нових знань і практичних умінь.

Основними характеристиками неформальної освіти є: добровільність і мотивація до саморозвитку; практична спрямованість навчання; індивідуальний темп і стиль засвоєння матеріалу; взаємодія в неформальному середовищі; використання інноваційних методів (тренінги, воркшопи, майстер-класи, онлайн-курси). Неформальна освіта є доповненням до формальної, створюючи цілісну систему безперервного навчання педагогів, що відповідає вимогам часу та сприяє формуванню компетентної, творчої, соціально активної особистості.

Професійний розвиток – процес постійного вдосконалення знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків. У сучасному суспільстві він стає безперервним процесом, що триває протягом усього життя.

Неформальна освіта забезпечує професійний розвиток за такими напрямами:

1. Підвищення кваліфікації – освоєння нових методик, технологій, інструментів роботи.
2. Професійна переорієнтація – можливість змінити напрям діяльності без здобуття другої вищої освіти.
3. Розвиток "м'яких" навичок (soft skills) – комунікабельності, креативності, емоційного інтелекту, критичного мислення.
4. Розширення професійних контактів – участь у конференціях, тренінгах, професійних спільнотах.
5. Саморозвиток і самореалізація – розвиток особистісного потенціалу, що сприяє гармонійному поєднанню професійного й особистого життя.

Таким чином, неформальна освіта сприяє не лише здобуттю нових компетентностей, а й формуванню особистості, здатної до інноваційної діяльності, відповідальної поведінки і соціальної активності.

Форми і засоби неформальної освіти. Різноманіття форм неформальної освіти дозволяє кожному обрати оптимальний формат навчання. Найпоширенішими є: тренінги і семінари; онлайн-курси (Prometheus,

Coursera, EdEra, Udemy); майстер-класи та практичні заняття; волонтерська діяльність; неформальні освітні простори – хаби, коворкінги, освітні ініціативи.

Важливу роль у розвитку неформальної освіти в Україні відіграють громадські організації, благодійні фонди, бізнес-структури, міжнародні програми. Вони сприяють поширенню сучасних підходів до навчання дорослих і молоді, впровадженню концепції «освіта впродовж життя».

До ключових переваг неформальної освіти належать:

1. Доступність і гнучкість – навчання може здійснюватися у зручний час і в будь-якому місці.
2. Практична спрямованість – отримані знання одразу можна застосувати на роботі.
3. Індивідуалізація навчання – кожен обирає власний темп і формат.
4. Мотиваційний аспект – людина вчиться за власним бажанням, що підвищує ефективність.
5. Інноваційність – використання інтерактивних методів, цифрових технологій, творчих підходів.
6. Можливість кар'єрного зростання – підвищення конкурентоспроможності на ринку праці.

Таким чином, неформальна освіта стає дієвим інструментом розвитку людського капіталу, що є важливою умовою успішності як особистості, так і суспільства загалом.

Особливу роль неформальна освіта відіграє у професійному становленні педагогічних працівників. У сучасних умовах педагог має не лише передавати знання, а й бути фасилітатором, наставником, мотиватором. Для цього необхідно постійно оновлювати власні компетентності, опановувати цифрові інструменти, методики інноваційного навчання, психологічні техніки взаємодії з студентами.

Педагоги ДНЗ «Деражнянський центр професійної освіти» активно беруть участь у вебінарах, тренінгах, онлайн-курсах, педагогічних майстернях, що сприяє підвищенню їхньої педагогічної майстерності, розвитку лідерських якостей, комунікативних умінь, здатності до рефлексії.

Професійний розвиток особистості в неформальній освіті є ключовим чинником успішної самореалізації людини у сучасному світі. Завдяки своїй гнучкості, доступності та практичній спрямованості неформальна освіта дозволяє швидко реагувати на виклики часу, задовольняти потреби суспільства та ринку праці. Вона формує компетентну, відповідальну, мобільну особистість, здатну до критичного мислення, творчості й самоосвіти. Саме неформальна освіта стає тим середовищем, у якому народжується професіонал нового покоління – людина, яка навчається впродовж життя і активно впроваджує здобуті знання у професійну діяльність.

Література

1. Андрущенко В. П. (2012). *Філософія освіти в сучасному світі*. Київ : Знання України.
2. Бех І. Д. (2003). *Особистісно орієнтований підхід у вихованні*. Київ : Либідь.
3. Гончаренко С. У. (2015). *Педагогічні основи неперервної освіти*. Київ : Освіта.
4. Єршова Л. О. (2020). Неформальна освіта як складова професійного розвитку особистості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (5), 45–52.
5. Колеснікова І. А. (2019). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ : Педагогічна думка.

КОНОПЕЛЬНЮК ТЕТЯНА
ДНЗ «Вище професійне училище № 36» (с. Балин Хмельницької області)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ ДЛЯ СУЧАСНОГО РИНКУ ПРАЦІ

Сучасний ринок праці динамічно змінюється під впливом глобалізаційних процесів, цифровізації, розвитку технологій та соціально-економічних трансформацій. У цих умовах ключовою стає здатність людини адаптуватися, оновлювати свої знання, вміння і навички протягом усього життя.

Доведено, що безперервна освіта як загальнонаукова категорія може бути презентована як освіта упродовж життя:

– від народження і до смерті;

– як відкрита освіта, що створює умови для особистісно-професійного розвитку людини, груп людей і суспільства загалом;

– як поза освітня сфера, у межах якої відбувається випереджувальна підготовка, адаптація в усіх напрямах діяльності.

З одного боку, безперервна освіта є передумовою успішної участі у суспільних процесах, з іншого боку, саме завдяки інтенсивній участі у подоланні життєвих ситуацій людина навчається впродовж життя.

Професійна (професійно-технічна) освіта сьогодні – це не лише початкова підготовка молоді до першого робочого місця, а й ефективний інструмент підвищення кваліфікації, перепідготовки та

перекваліфікації різних категорій дорослого населення. Вона сприяє підвищенню рівня зайнятості, забезпеченню гнучкості робочої сили та зменшенню безробіття.

Оскільки вона надає громадянам необхідні знання та навички для адаптації до нових вимог, сприяючи їхньому особистому та професійному зростанню, а також загальному соціально-економічному розвитку суспільства.

Інформаційно-технологічний розвиток об'єктивно зумовив появу нових видів діяльності, що потребують швидкого реагування на динамічні зміни в умовах ринкової економіки. Водночас і сама людина поступово усвідомлює свою самоцінність і унікальність, свою роль у трансформації суспільства та його конструюванні.

Сучасна людина – особистість, здатна самостійно «вибудовувати свою життєдіяльність». Тому головним завданням сучасної освіти, зокрема професійно-технічної, є створення такої системи, яка забезпечить кожній людині можливість оволодівати знаннями, їх оновлювати, самореалізуватися, самовдосконалюватися.

Професійно-технічна освіта формує особливий тип працівника – суб'єкта соціально-професійної діяльності, самобутню, активну особистість. «На ринку праці котується не просто робоча сила, а працівник із високим рівнем освіти, вихованості, професійної підготовки.

Принцип «навчання упродовж життя» (lifelong learning) передбачає, що кожна людина має можливість у будь-якому віці оновлювати свій професійний потенціал відповідно до потреб ринку праці.

Нині освіта впродовж життя набула особливого значення. Вона є відповіддю на виклик мінливого світу, в якому зміни відбуваються дуже швидко. Неперервна освіта – сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості.

Принцип «навчання впродовж життя» сьогодні діє в усіх цивілізованих країнах, оскільки в умовах інформаційного соціуму кожна людина постійно відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. Зростає кількість людей, які продовжують освіту і освоюють нові професії або підвищують кваліфікацію. Це відбувається з багатьох причин:

– існуючі професійні знання швидко застарівають;

– популярні у попередні часи професії стають незатребуваними; людина втрачає інтерес до тієї професії, якою вона займається, або прагне підвищити якість професійних знань.

Тому традиційна освіта має доповнюватися гнучкими формами навчання – короткотерміновими курсами, онлайн-програмами, тренінгами тощо. Саме інноваційні форми навчання стимулюють до отримання нових знань і розкриватимуть та розвиватимуть інтелектуальний потенціал дорослої людини.

До системи професійного навчання залучаються різні категорії дорослого населення:

– безробітні громадяни, які потребують перекваліфікації;
– працівники, які бажають підвищити кваліфікацію або змінити професію;
– особи передпенсійного віку;
– внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, учасники бойових дій;
– люди з інвалідністю, які прагнуть соціальної адаптації через працю.

Для кожної з цих категорій необхідно створювати індивідуальні освітні траєкторії, враховуючи рівень підготовки, попередній досвід і потреби ринку праці регіону.

Заклади професійної (професійно-технічної) освіти виступають важливою базою для реалізації програм навчання дорослих. Вони мають можливість організовувати курси підвищення кваліфікації, короткотермінові навчальні модулі, майстер-класи, дуальне навчання у співпраці з роботодавцями.

Сьогодні професійна освіта в Україні відіграє ключову роль у формуванні кваліфікованих робітників, забезпечуючи здобуття робітничих професій, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів відповідно до потреб ринку праці. Вони сприяють швидкому працевлаштуванню випускників, гнучко реагують на запити роботодавців та надають можливості для професійної самореалізації як молоді, так і дорослих.

Ефективність такої діяльності залежить від тісної взаємодії між освітніми установами, службою зайнятості та підприємствами. Саме партнерство дозволяє оперативно реагувати на потреби економіки, оновлювати зміст навчання, впроваджувати інноваційні технології.

Одна з основних цілей інформатизації сучасної освіти дорослих полягає у розвитку в них потреби в самоосвіті і стимулюванні навчальної діяльності. Перетворення здобувача освіти в суб'єкта, зацікавленого в трансформації себе як особистості, обумовлює необхідність зміни не тільки змісту освіти, а й тих умов, при яких вона реалізується – навчального супроводу освітнього процесу, його технологічного забезпечення

У сучасних умовах професійна освіта активно інтегрує цифрові технології, онлайн-курси, дистанційне навчання, змішану форму освіти, що робить процес доступним для осіб, які поєднують навчання з роботою. Важливу роль відіграють також практичні тренінги, стажування, навчання на виробництві, які формують у слухачів реальні професійні навички.

Професійна освіта і навчання дорослого населення – основа розвитку сучасного суспільства знань. Вона забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців, сприяє соціальній адаптації громадян, розвитку регіонів та економічному зростанню держави. Інвестуючи у професійне навчання дорослих, суспільство створює передумови для стійкого розвитку, зайнятості і добробуту кожного громадянина України.

Література

1. Маркозова О. О. (2014). Механізм мотивації досягнення життєвого успіху людини. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*, (2)21, 214–221.
2. Маркозова О. О. (2016). Навчання впродовж життя – необхідна умова досягнення життєвого успіху людини. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*, (2)29, 198–205.
3. Ніколенко Л. Т. (2017). Освіта впродовж життя: вміння вчитися – ключова компетентність педагога. *Імідж сучасного педагога*, (7)176, 5–8.
4. Національний інститут стратегічних досліджень. (н.д.). *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика* [Аналітична записка]. http://old2.niss.gov.ua/articles/252/
5. Таланчук П. М. (2014). *Сформуй осердя свого щастя*. Київ : Університет «Україна».
6. Курлянд З. Н. (ред.). (2012). *Теорія і методика професійної освіти: Навчальний посібник*. Київ : Знання.
7. Кремень В. Г. (гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ : Юрінком Інтер.
8. Заболоцький В. (2002). Праця. У *Філософський енциклопедичний словник* (с. 514). Київ : Абрис.
9. Усатенко Т. П. (упор.). (2010). *Концептосфера педагогічної аксіології: Матеріали філософ.-мето-долог. семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти»*. Київ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М.
10. Лук'янова Л. Б. (укл.). (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин : ПП Лисенко М. М.
11. Кремень В. Г. & Ільїн В. В. (2012). *Синергетика в освіті: Контекст людиноцентризму* [Монографія]. Київ : Педагогічна думка.

КОШЕТАР ОЛЕКСАНДР
ДНЗ «Грицівське вище професійне училище №38»
(с-ще Гриців Хмельницької обл.)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У сучасному світі, що характеризується швидкими соціально-економічними, науково-технічними й культурними змінами, проблема освіти дорослих набуває особливої ваги. Перехід до інформаційного суспільства, глобалізаційні процеси, розвиток цифрових технологій, а також нові виклики, пов'язані з війною, міграцією, економічними кризами та змінами на ринку праці, зумовлюють необхідність постійного оновлення знань і навичок.

Освіта дорослих виступає ключовим інструментом формування конкурентоспроможної, соціально активної та відповідальної особистості, здатної до професійної мобільності, адаптації в умовах змін та прийняття зважених рішень. Вона забезпечує не лише розвиток фахових компетентностей, але й підвищує рівень загальної культури, сприяє зміцненню демократичних цінностей, розвитку громадянського суспільства та духовному збагаченню особистості.

Таким чином, актуальність проблеми освіти дорослих зумовлена потребою забезпечення неперервності навчання протягом життя, формуванням нової культури освітньої діяльності, що відповідає вимогам сучасного суспільства та перспективам його сталого розвитку (Бабич, 2015, 50).

На сучасному етапі розвитку суспільства також надзвичайно актуальним є питання організації підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації внутрішньо переміщених осіб. В умовах воєнного стану та економічної нестабільності дедалі більше людей опиняються перед необхідністю зміни професії, адаптації до нових умов ринку праці чи отримання додаткових компетентностей. Саме тому система освіти дорослих стає дієвим механізмом соціальної підтримки, інтеграції та професійного зростання громадян.

Такі освітні послуги Грицівське ВПУ № 38 реалізує різними шляхами:

– через регіональні служби зайнятості, які організовують безкоштовне навчання за актуальними професіями;

– за рахунок власних коштів фізичних осіб, що прагнуть розширити свої можливості працевлаштування;

– у межах договорів з підприємствами, зацікавленими у підвищенні професійного рівня своїх працівників.

Це сприяє не лише вирішенню проблеми безробіття, а й формує гнучкий ринок праці, де кожен фахівець має змогу оперативно реагувати на нові виклики.

Таким чином, організація навчання дорослих у форматі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації виступає важливим чинником не лише забезпечення економічної стабільності, але й соціальної згуртованості, сприяючи відновленню та розвитку людського потенціалу України.

У Грицівському ВПУ №38 ця практика успішно триває вже не один рік і щоразу підтверджує свою результативність. Сьогодні сучасний ринок праці диктує свої правила: затребуваними є насамперед робітничі спеціальності, без яких неможливо уявити стабільний розвиток держави. Йдеться про професії у сфері громадського харчування та сільського господарства – ті галузі, які не лише забезпечують базові потреби людей, а й формують економічний фундамент регіону. Саме тому підготовка кухарів, пекарів, трактористів, комбайнерів стає не просто освітнім процесом, а справжньою інвестицією в майбутнє громади й країни загалом.

У нашому закладі професійно-технічне навчання здійснюється за професіями: «Кухар», кваліфікація: кухар 3-го розряду, «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва», кваліфікація: тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «А1»); підвищення кваліфікації за професіями: «Кухар», кваліфікація: кухар 4-го розряду, «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва», кваліфікація: тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорії: «А2», «В1», «Е1», «Е2»).

Від початку широкомасштабного вторгнення на базі закладу різними видами підготовки було охоплено 312 осіб з числа дорослого населення:

– за професією «Кухар» (2022 – 6 ос., 2023 – 21 ос., 2024 – 16 ос., 2025 – 6 ос.);

– за професією «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «А1»)» (2022 – 29 ос., 2023 – 39 ос., 2024 – 39 ос., 2025 – 20 ос.);

– за професією «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «А2»)» (2022 – 8 ос., 2023 – 10 ос., 2024 – 3 ос., 2025 – 9 ос.);

– за професією «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «В1»)» (2022 – 6 ос., 2023 – 21 ос., 2024 – 8 ос., 2025 – 5 ос.);

– за професією «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «Е1»)» (2022 – 6 ос., 2023 – 16 ос., 2024 – 1 ос., 2025 – 5 ос.);

– за професією «Тракторист-машиніст сільськогосподарського виробництва (категорія «Е2»)» (2024 – 2 ос.);

– водій автотранспортних засобів (категорія «В») (2022 – 20 ос., 2023 – 16 ос.).

У Грицівському ВПУ №38 створено необхідні умови для забезпечення якісної підготовки дорослого населення. Матеріально-технічна база включає сучасно обладнані навчально-виробничі майстерні, полігони, лабораторії та спеціалізовані кабінети, що дає змогу поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю. Таке освітнє середовище сприяє формуванню у майбутніх фахівців цілісних професійних компетентностей, необхідних для успішної реалізації у виробничих умовах.

Також важливою складовою освітнього процесу виступає діяльність педагогічних працівників – викладачів і майстрів виробничого навчання, які не лише передають знання, а й забезпечують розвиток практичних умінь і навичок, формують професійну культуру та відповідальність. Їхня роль полягає у створенні педагогічної взаємодії, що орієнтована на розвиток слухачів як компетентних, конкурентоспроможних та соціально-активних фахівців.

Аналіз сучасного стану освіти дорослих засвідчує її ключове значення для забезпечення неперервності навчання впродовж життя та формування конкурентоспроможного людського капіталу. В умовах швидких соціально-економічних і технологічних змін, воєнного стану та трансформацій ринку праці, підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації дорослого населення постають як стратегічний інструмент соціальної підтримки, професійної мобільності та економічної стабільності.

Досвід Грицівського ВПУ №38 підтверджує, що ефективна організація освітнього процесу дорослих можлива завдяки поєднанню сучасної матеріально-технічної бази, належної методичної роботи та високого професіоналізму педагогічних працівників. Результати підготовки сотень слухачів за робітничими професіями, які є затребуваними на сучасному ринку праці, свідчать про результативність та суспільну значущість цієї діяльності.

Таким чином, освіта дорослих не лише забезпечує адаптацію громадян до нових економічних умов, але й сприяє розвитку соціальної згуртованості, формуванню нової культури освітньої діяльності та відновленню людського потенціалу України.

Література

1. Бабич М. С. (2015) Безперервна освіта (освіта впродовж життя) – умова підвищення національної конкурентоспроможності. *Вісник Хмельницького національного університету*, № 5, 50–53. https://surl.lt/jacaed

ЛАПА ОКСАНА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві, які зумовлені війною, соціально-економічними викликами та необхідністю інтеграції у європейський освітній простір, актуалізують проблему якісної психологічної підтримки молоді. Особливу роль у цьому процесі відіграють практичні психологи закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), оскільки молодь, яка опановує робітничі професії, потребує як освітніх, так і психологічних ресурсів для саморозвитку. Здобувачі професійно-технічної освіти зазвичай належать до вікової групи 15-20 років, якій притаманні інтенсивні процеси становлення особистості, пошук професійної та життєвої ідентичності, формування системи цінностей та активна сепарація від батьків. Вищезгаданий віковий період розвитку особистості часто супроводжується емоційною нестабільністю, суперечностями між потребою в автономії та прагненням до підтримки, схильністю до ризикованих форм поведінки: адикцій, девіацій, агресивних, конфліктних реакцій (Shevchenko, Volobuyeva, & Ivanchuk, 2023).

Ефективність роботи практичного психолога визначається не тільки рівнем знань, умінь і професійних навичок, а й сформованістю професійної культури, до якої належать ціннісно-мотиваційні орієнтації, етичні норми, комунікативні уміння, емоційно-вольова регуляція та прагнення до безперервного професійного удосконалення. Центральним чинником розвитку професійної культури є рефлексія – здатність до усвідомлення власної діяльності, критичного аналізу її результатів, корекції поведінки та формування актуальних стратегій професійного зростання. Практичний психолог повинен не тільки усвідомлювати й аналізувати дії здобувачів освіти, а й систематично оцінювати власну професійну поведінку, емоційні реакції та судження. Самоаналіз виступає основним механізмом самокорекції, що сприяє формуванню професійної культури як інтегративного особистісного утворення (Tabachnikov, Mikhalchuk, Kharchenko, & Ivashkevych, 2019).

Професійна рефлексія практичного психолога, як правило, починається з аналізу власної консультативної діяльності. Це передбачає осмислення не лише зовнішніх результатів (успішність вирішення проблеми клієнта, ефективність застосованих методів), але й внутрішніх процесів – мотивів, почуттів, мисленнєвих установок. Самоаналіз сприяє усвідомленню «сліпих зон» професійної діяльності, тобто тих аспектів, які фахівець недооцінює або не помічає через власні когнітивні упередження (Self-reflection on competence, 2025).

У процесі професійної діяльності практичного психолога ЗП(ПТ)О такий вид рефлексії набуває особливої ваги, оскільки молодь часто виявляє амбівалентні реакції на психологічну підтримку – від відкритості до опору. Здатність практичного психолога об’єктивно оцінити причини неуспіху або часткового ефекту консультацій, не перекладаючи відповідальність на клієнта, свідчить про високий рівень професійної культури. Самоаналіз дозволяє виявити, наскільки обрана стратегія психологічної допомоги відповідає реальним потребам молоді та чи не є дії фахівця формальними або реактивними (Falgares, Venza, & Guarnaccia, 2017).

Одним із ефективних способів поглиблення рефлексії є використання щоденникових практик та портфоліо професійного зростання. Ведення професійного щоденника дозволяє фіксувати ситуації, що викликають труднощі або позитивні результати, аналізувати свої реакції й відстежувати динаміку змін. Такі записи допомагають виявити повторювані шаблони поведінки, усвідомити, які стратегії взаємодії з молоддю є ефективними, а які потребують перегляду (Shevchenko et al., 2023). Портфоліо професійного розвитку, у свою чергу, може містити опис кейсів, результати самооцінки компетентностей, відгуки колег, результати участі у тренінгах, супервізіях тощо. Цей метод широко використовується для безперервного розвитку професійної культури практичного психолога.

Професійна рефлексія не обмежується індивідуальними формами. У міжнародній і вітчизняній практиці значне поширення мають супервізії та інтервізійні зустрічі, які дозволяють фахівцям обговорювати складні випадки, аналізувати етичні дилеми та ділитися професійним досвідом. Для практичних психологів ЗП(ПТ)О ці форми надзвичайно важливі, адже допомагають долати професійну ізольованість і знижують ризик емоційного вигорання. У ході групової рефлексії фахівці отримують можливість побачити власну діяльність зі сторони, співвіднести її з позицією колег та оцінити на відповідність професійним стандартам (Павлюк, Куницька & Журавська, 2018).

Згідно з дослідженнями Falgares, Venza та Guarnaccia (2017), участь у групових формах навчання з елементами рефлексії сприяє формуванню професійної ідентичності та розвитку етичної чутливості. Для

молодих фахівців це створює безпечний простір для обговорення помилок, сумнівів і труднощів без страху оцінювання.

Вищим рівнем професійного самопізнання є метарефлексія – усвідомлення рівня впливу власних переконань, цінностей та установок на об'єктивність психологічного розуміння поведінки клієнтів. Цей рівень рефлексії дозволяє фахівцю дистанціюватися від суб'єктивних проекцій і зберігати професійну нейтральність. Наприклад, якщо практичний психолог ЗП(ПТ)О має власний досвід юнацьких труднощів, заниженої самооцінки тощо, він може неусвідомлено ідентифікувати себе зі здобувачем освіти і переоцінювати/недооцінювати значущість певних проблем. Метарефлексія допомагає розпізнати такі перенесення, критично оцінити власну інтерпретацію ситуації та обрати адекватні методи роботи. Саме завдяки метарефлексії відбувається становлення професійної автентичності і формування високого рівня професійної культури практичного психолога ЗП(ПТ)О. Дослідження показують, що розвиток метарефлексії підвищує толерантність до невизначеності, стійкість до стресу та гнучкість у прийнятті рішень (Self-reflection on competence, 2025). Це важливо для фахівців, які працюють у динамічному та соціально напруженому освітньому середовищі.

Як зазначалося у попередніх дослідженнях (Лапа, 2025), практичним психологам ЗП(ПТ)О доводиться працювати в умовах високого емоційного навантаження, здійснюючи як посадову, так і додаткову професійну діяльність, а саме психологічну підтримку вразливих категорій громадян (внутрішньо переміщених осіб, членів сімей військовослужбовців ЗСУ тощо). Можемо стверджувати, що розвинені рефлексивні уміння безпосередньо пов'язані з адаптивністю фахівця. Практичний психолог, здатний до глибокого самоспостереження, легше долає труднощі професійної взаємодії, швидше відновлюється після невдач і виявляє гнучкість у нестандартних ситуаціях. Це особливо актуально в умовах воєнного часу, соціальної нестабільності, освітніх реформ і цифрової трансформації. Також через рефлексію формується ціннісна стабільність – усвідомлене ставлення до гуманістичних і професійно-етичних принципів. Психолог, який систематично практикує рефлексію, менше схильний до професійних деформацій.

Виходячи із сказаного, можемо погодитися з висновками вітчизняних науковців, про те, що рефлексивна культура є інтегральною характеристикою особистості фахівця, яка поєднує готовність до самоаналізу, відкритість до змін, етичну відповідальність і критичне мислення. У структурі професійної культури вона виконує функцію саморегуляції та самооновлення (Tabachnikov et al., 2019). Для психолога ЗП(ПТ)О рефлексивна культура є не лише засобом особистісного розвитку, а й професійним інструментом, адже саме через здатність до самоспостереження фахівець розвиває у здобувачів освіти навички усвідомленості та відповідальності. Таким чином, рефлексивна діяльність практичного психолога має подвійний результат: внутрішній (особистісний і професійний розвиток) і зовнішній (виховний вплив на молодь).

У висновку зазначимо, що рефлексія є системоутворюючим чинником професійного розвитку практичного психолога закладу професійної (професійно-технічної) освіти. Вона охоплює різні рівні: від щоденного самоаналізу до метарефлексії, від індивідуальних форм до групових. Розвиток рефлексії забезпечує здатність фахівця до самокорекції, адаптації, етичного прийняття рішень і формування професійної ідентичності. Саме рефлексія створює підґрунтя для становлення високого рівня професійної культури, що є запорукою ефективної роботи з молоддю вразливих категорій та реалізації гуманістичних принципів психологічної допомоги.

Література

1. Лапа О. В. (2025) Профілактика професійних деформацій практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Інноваційна професійна освіта. Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України:* матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції Інституту професійної освіти НАПН України, 1 (22). С. 250–258.

2. Павлюк М. М., Куницька О. А and Журавська Д. С. (2018) *Психолого-педагогічні умови ефективності профорієнтаційної діяльності*. Актуальні проблеми психології. сихологія особистості. Психологічна допомога особистості, 18 (11). С. 244–259.

3. Falgares, G., Venza, G., & Guarnaccia, C. (2017). *Learning psychology and becoming psychologists: Developing professional identity through group experiential learning* [Вивчення психології та становлення психологів: формування професійної ідентичності через групове досвідне навчання]. *Journal of Experiential Education.* URL: https://surl.li/jqzuad

4. *Self-reflection on competence: Metacognitive process and barriers of self-assessment in psychologists.* (2025). *Advances in Health Sciences Education.* URL: https://doi.org/10.1007/s10459-025-10434-7

5. Shevchenko, N. F., Volobuieva, O. S., & Ivanchuk, M. H. (2023). *Research of psychological and pedagogical conditions for the formation of personal and professional identity of vocational students* [Дослідження психолого-педагогічних умов формування особистісної та професійної ідентичності здобувачів професійної освіти]. *Insight: The Psychological Dimensions of Society, 9*(9). URL: https://surl.li/kvqhun

6. Tabachnikov, S., Mikhalchuk, N., Kharchenko, Y., & Ivashkevych, E. (2019). *The empirical research of the experience of reflection of future psychologists*. *Psychological Prospects, 33*, 248–260. URL: https://surl.lt/jauoxp

МАЧИНСЬКА НАТАЛІЯ
Львівський національний університет
імені Івана Франка (м. Львів)

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА

Психологічна культура – міждисциплінарне поняття, що формується на перетині філософії, культурології, соціології, етики та психології. Вона охоплює здатність до саморегуляції, самоорганізації, ставлення до себе, інших людей і світу загалом.

Сформованість психологічної культури для педагога-андрагога є надзвичайно важливим. Адже робота з учнівською аудиторією дорослого населення – це не стільки проведення навчальних занять різного виду, скільки вміння налагодити ефективну взаємодію з дорослою аудиторією, спроможність скласти психологічний портрет дорослого учня, готовність мотивувати до пізнання нового тощо. Ми зазначаємо, що складовими психологічної культури є психологічна грамотність; психологічна компетентність, рефлексія. Психологічну грамотність трактуємо як ступінь обізнаності фахівця у конкретній професійній галузі.

У контексті нашого дослідження психологічну грамотність педагога-андрагога можна визначити таким чином. Це – сукупність теоретичних і практичних знань, необхідних для здійснення навчання, професійного зоорієнтування та становлення дорослої категорії населення.

Психологічна компетентність, як зазначає О. Бакаленко, – це здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації (Бакаленко, 2018).

Рефлексія є важливим інструментом професійної діяльності педагога-андрагога. Адже вона сприяє осмисленню власного досвіду, формуванню висновків і плануванню подальших дій. Завдяки рефлексії педагог здатен гнучко адаптувати навчальні заняття до реальних комунікативних потреб і психологічних особливостей дорослих учнів, що забезпечує ефективне впровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання.

Розвиток рефлексії – професійне зростання педагога, що передбачає вдосконалення кваліфікації, розвиток фахових умінь, оптимізацію методів і засобів навчання, а також досягнення високих результатів у професійній діяльності саме дорослою категорією навчальної аудиторії. Рефлексія чітко проявляється через сформоване аналітичне мислення, критичність, мотивацію, креативність, сформовану систему цінностей.

На формування психологічної культури впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники, які ми уклали в таблицю 1.

Таблиця 1

Чинники формування психологічної культури

Зовнішні	Внутрішні
Економічні (рівень життя, задоволення базових потреб, економічна стабільність, доступ до якісної освіти)	Педагогічний вплив (педагогічний процес, сукупність методів і засобів, спроямованість на соціалізацію, розвиток особистісних рис)
Соціальні (суспільні та правові інституції, соціалізація особистості, соціальні групи, національні традиції)	Родина (емоційний вимір, рольові моделі, індивідуальний розвиток)
Етнічні (мова, традиція, цінності, історичний досвід)	Колектив (спільні цінності та цілі, соціальні навички, відповідальність, особистісне збагачення)
Релігійні (вірування та практики, норми та заборони, свідомість та культура)	Власна психологічна діяльність (самореалізація, соціальна адаптація, самосвідомість).

Психологічна культура педагога-андрагога – не тільки показник його фаховості та компетентності. Це готовність налагоджувати різні форми взаємодії з дорослою категорією учнів; це можливість використання різних методів і засобів для організації освітнього процесу; це спроможність до створення індивідуального образу дорослого учня, де враховано минулий досвід і перспективи отримання нової професії чи нових знань для підвищення власної кваліфікації.

Література

1. Бакаленко О. (2018). Психологічна компетентність як ключова копетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна.* Випуск 58, 132–138. https://surl.li/ffxjtr

СТАНІСЛАВОВА ЛЮДМИЛА, ТЕРЕЩЕНКО ЛЮДМИЛА
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ПРОГНОЗИ ЩОДО РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ МІНЛИВИХ ПОТРЕБ РИНКУ ПРАЦІ

Неформальна освіта сьогодні є беззаперечним трендом у житті суспільства, зокрема й в Україні. Як зазначають сучасні науковці, більшість запитів сучасного суспільства неможливо задовольнити через традиційну освіту, оскільки вона не відповідає інтересам та можливостям громадян, не враховує специфіку запитів окремих їх груп [1, с. 158]. Сидоренко В.В. оперує поняттями «кваліфікаційний розрив», «кваліфікаційна яма». У її розумінні кваліфікаційний розрив виникає у ситуації, коли випускники не затребувані на ринку праці, а роботодавці відчувають брак кваліфікованих спеціалістів. В Україні уражених розривом понад 45 %. Кваліфікаційна яма – це дисбаланс між системою освіти та ринком праці: випускники закладів освіти не можуть знайти роботу за спеціальністю і йдуть працювати на посади, які не відповідають їхній кваліфікації. Випускникам ЗВО бракує практично-професійних навичок, у них недостатній рівень володіння soft skills, зокрема такими, як комунікабельність, уміння презентувати, вести переговори, емоційний контроль [4, с. 198–199]. Університетська авдиторія, яка пропонує формальну освіту, не може сформувати в студентів усі затребувані роботодавцями кваліфікаційні навички належного рівня, не дає стопроцентної гарантії інтеграції на ринку праці. Саме неформальна освіта є однією із сил, яка, пропонуючи альтернативні форми навчання та новий зміст, допомагає людям пристосуватися до постійних трансформацій суспільства [3, с. 231].

На нашу думку, активізація запровадження неформальної освіти у сучасний соціум вимагає дотримання низки факторів, які сприятимуть ефективності цього процесу. Серед таких факторів – активне застосування персоналізації та мікронавчання. Персоналізація дозволить здійснити перехід від стандартних курсів до індивідуалізованих навчальних маршрутів, які враховують потреби та інтереси кожної людини. Зауважимо, що штучний інтелект є інструментом, здатним аналізувати наявні навички здобувачів неформальної освіти і пропонувати найбільш релевантний контент. Ще один фактор – застосування мікронавчання. Попит на короткі навчальні модулі, тривалістю від 5 до 15 хв. зростає. Замість тривалих лекцій, здобувачі неформальної освіти надають перевагу коротким відео, подкастам, ігровим елементам, що дозволяють засвоїти конкретну навичку швидко і без відриву від роботи.

Особливу роль у запровадженні неформальної освіти відіграють гнучкість та мобільність. Йдеться передусім про гнучкість у часі та у місці: неформальна освіта буде ще більше орієнтуватися на мобільні технології, що дозволить навчатися будь-де і будь-коли. Застосунки та платформи з доступом 24/7 стануть стандартом. Перспективним є поєднання онлайн-навчання з офлайн-активностями. Наприклад, вивчення теоретичного матеріалу онлайн та відпрацювання практичних навичок у реальному світі, під час тренінгів або майстер-класів.

Як зазначено вище, сучасні фахівці страждають від недостатньої розвинутості «м'яких навичок» (soft Skills). Неформальна освіта є ідеальним середовищем для розвитку м'яких навичок, оскільки вона зосереджена на практиці, взаємодії та реальному досвіді. Варто мати на увазі, що зростає попит на курси з критичного мислення, креативності, емоційного інтелекту, лідерства та командної роботи. Ці навички є універсальними та найбільш затребуваними на сучасному ринку праці. На відміну від формальної освіти, де часто переважає теорія, неформальна освіта пропонує гнучкі та динамічні підходи.

Так, неформальна освіта сприяє розвитку критичного мислення завдяки проблемно-орієнтованому підходу. Учасники стикаються з реальними завданнями, які вимагають аналізу інформації, пошуку нестандартних рішень та оцінки наслідків. Замість заучування фактів, вони навчаються ставити запитання, знаходити логічні зв'язки та аргументовано обстоювати свою позицію. При неформальній освіті креативність розвивається через відсутність суворих рамок. На тренінгах, воркшопах чи в проєктній роботі учасників заохочують експериментувати, генерувати ідеї та не боятися помилок. Саме в таких умовах, де немає оцінок і жорстких правил, люди можуть вільно висловлювати свої думки та знаходити оригінальні рішення.

Неформальна освіта дозволяє формувати емоційний інтелект через інтенсивну взаємодію з іншими людьми. Участь у командних проєктах, де необхідно узгоджувати дії, вирішувати конфлікти та розуміти почуття інших, допомагає розвивати емпатію. Рольові ігри та симуляції дозволяють вчитися керувати власними емоціями та розпізнавати емоції співрозмовників у безпечному середовищі.

Неформальна освіта здатна ефективно розвивати лідерство та командну роботу. Учасники неформальних освітніх програм, наприклад, літніх шкіл або хакатонів, часто об'єднуються в команди для досягнення спільної мети. У процесі вони навчаються: розподіляти ролі; брати на себе відповідальність; мотивувати інших; допомагати одне одному. Це створює унікальні умови для розвитку лідерських якостей і навичок ефективної співпраці, які неможливо отримати з книг.

Також неформальна освіта буде ще більше орієнтована на практичні навички, необхідні для роботи. Співпраця з роботодавцями стане ключовою. Неформальна освіта на сьогодні – вже не просто доповнення, а фундаментальна складова професійного розвитку. У майбутньому вона стане ще більш персоналізованою, гнучкою та інтегрованою з реальними потребами ринку праці.

Література

1. Засімович О. І. Система неформальної освіти: європейський досвід та українська практика. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки. 2024. С. 156–162.
2. Краус К., Краус Н., Іщенко І. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини. Монографія. Київ. 2023. 211 с.
3. Савельєв Є.В. Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. Вчені записки Університету «Крок». №1 (61). 2021. С. 228–232.
4. Сидоренко В. В. Кваліфікаційний розрив (skills gap) на ринку праці України: стан та механізми його подолання. Вісник післядипломної освіти. Вип. 28(57). Серія «Педагогічні науки». 2024. С. 191–211.

ТОРЧИНСЬКА НАТАЛІЯ, ТОРЧИНСЬКИЙ МИХАЙЛО
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФІЛОЛОГА У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Як відомо, неформальна освіта – навчання, організоване поза межами традиційної освітньої системи, що характеризується гнучкістю, добровільністю та орієнтацією на практичні потреби. Це процес здобуття знань, умінь і навичок за освітніми програмами, який не регламентований місцем, терміном та формою навчання і не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, отримання документів державного зразка про освіту (на відміну від формальної освіти), але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій, про що зазначається у відповідних сертифікатах або свідоцтвах. Неформальна освіта спрямована на професійний розвиток, набуття практичних компетентностей і самовдосконалення, допомагає швидко і вчасно отримати необхідні знання відповідно до потреб.

У сучасному світі неформальна освіта набуває все більшої ваги. Зокрема, для філологів такий вид навчання відкриває величезні можливості для розширення професійних горизонтів, поглиблення практичних навичок та підвищення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Якщо брати до уваги випускників освітньо-професійних програм «Філологія. Слов'янські мови та літератури (переклад включно), перша – польська», «Філологія. Польська мова і література, друга мова – англійська, переклад», «Середня освіта. Польська мова та зарубіжна література. Українська мова і література», то неформальна освіта у процесі формування їх як фахівців відіграє важливу роль, адже різні курси, вебінари, тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні, воркшопи тощо, проведені очно або дистанційно, дозволяють швидко адаптуватися до змін ринку праці, дають можливість здобувати актуальні компетенції, отримати індивідуальний підхід у процесі навчання, поряд із hard skills розвивають soft skills. Якщо для філолога hard skills («тверді навички») охоплюють такий широкий спектр умінь, як вільне володіння іноземною мовою (наприклад, рівень B2, C1), навички різних видів перекладу (усного, письмового, технічного), написання та редагування текстів (копірайтинг, академічне редагування), знання методики викладання мов та літератур (зокрема, польської / української як іноземної), то soft skills («м'які навички»), сформовані за допомогою неформальної освіти, акцентують увагу на розвитку критичного мислення (навички, що дозволяє мобільно мислити, аналізувати інформацію та обстоювати власну позицію), здатності ефективно комунікувати з колегами, партнерами, учнями, на формуванні навичок аналізувати власний досвід, працювати в команді та отримувати знання під час практики, що підвищують мобільність на ринку праці.

Оскільки неформальна освіта часто відбувається в інтерактивній формі (тренінги, групова робота), то це сприяє підвищенню інтересу до набуття нових професійних компетентностей. Крім загальновідомих сфер діяльності та реалізації філолога (перекладач, вчитель, репетитор, редактор, іноді журналіст), після відвідування різноманітних курсів і вебінарів активна молодь може набути низку нових знань. Сьогодні є велика кількість MOOC-платформ (вебсайтів, що надають масові відкриті, часто безкоштовні, онлайн-курси, доступні для великої кількості користувачів), серед яких Coursera, Prometheus, EdEra та ін., які поряд із сучасними методиками викладання, орієнтованими на опанування нових підходів (наприклад, інтерактивні технології, проєктне навчання, змішане навчання) для підвищення ефективності уроків мови та літератури, пропонують курси для підвищення психологічної стійкості й безпеки в сучасних умовах війни, усвідомлення й освоєння нових систем оцінювання, які перетворюють оцінювання зі знецінення на інструмент підтримки й розвитку. Особливо важливими є курси, що вчать філологів створювати власні онлайн-школи або інші джерела фінансових надходжень.

Водночас філолог може працювати у сфері IT, маркетингу чи PR, а для цього треба навчитися створювати грамотні комерційно привабливі тексти, працювати з контентом для соціальних мереж. Широкі можливості для філологів відкриває контент-маркетинг (довгострокова маркетингова стратегія, яка сфокусована на створенні та поширенні цінної, актуальної та послідовної інформації для залучення й утримання чітко визначеної цільової аудиторії), оскільки якісний контент неможливий без ідеального володіння словом, навичок

редагування, структурування інформації та її адаптації під цільову аудиторію. Набуття цифрової грамотності фахівцями філологічного напряму дозволяє їм оволодіти інструментами для створення освітніх серіалів, вебінарів, подкастів тощо.

Таким чином, можемо стверджувати, що в сучасних умовах як здобувачі вищої освіти, так і випускники ЗВО (фахівці) мають можливість реалізувати власні прагнення, запити, амбіції, але для цього потрібне бажання, цілеспрямованість та реальне бачення мети, для втілення якої варто окреслити перелік необхідних компетентностей і шляхів оволодіння ними. Перевага неформальної освіти в тому, що філолог самостійно обирає напрями, темп і зміст навчання, формуючи персональну траєкторію професійного зростання відповідно до своєї кар'єрної мети й поточного рівня знань. Саме внутрішня мотивація й усвідомлена потреба у професійному зростанні є ключовими факторами успішності навчання в неформальній освіті, яка сприяє формуванню критичного мислення, креативності, комунікативних навичок і здатності до безперервного навчання. Проте на фоні широких можливостей варто вміти критично оцінювати якість освітніх продуктів та їхню відповідність власним цілям, щоб неформальна освіта не перетворювалася в колекціонування сертифікатів і дипломів. Лише правильно обрана неформальна освіта дозволяє філологу не лише поглибити знання, але й монетизувати свої навички в нових, затребуваних сферах, підвищуючи власну професійну компетентність та самореалізацію.

ХОМАНЕЦЬ ОЛЕНА
ДНЗ «Вище професійне училище №4 м. Хмельницького» (м. Хмельницький)

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У сучасних умовах швидкої урбанізації та впровадження нових технологій у будівництві (BIM, енергоефективні матеріали, «зелене» будівництво) професійний розвиток фахівців стає критично важливим. Традиційна освіта не завжди встигає адаптуватися до змін, тому неформальна освіта (воркшопи, тренінги, онлайн-курси) набуває популярності. Мета тез – дослідити, як неформальна освіта сприяє розвитку компетенцій фахівців будівельної галузі і підвищенню якості проєктів.

Загалом можна виділити такі види освіти:

– формальна освіта – державна система нижчої, середньої і вищої освіти та підвищення кваліфікації фахівців, що має затверджені програми та терміни навчання. Вона відбувається, зазвичай, у спеціально створених умовах (закладах) та контролюється державою;

– неформальна освіта – освіта, що необов'язково має організований та систематичний характер, може здійснюватися поза межами організованих освітніх закладів. До сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не провадять формального оцінювання навчальних досягнень учасників. У цьому секторі найчастіше застосовують інноваційні підходи, апробують новаторські методики та технології навчання;

– інформальна освіта – неорганізований, не завжди усвідомлений та цілеспрямований процес, що триває протягом усього життя людини. Фактично це здобуття необхідних знань, умінь, навичок у формі життєвого досвіду [4].

У сучасних умовах стрімкого технічного розвитку та постійної зміни вимог ринку праці неформальна освіта відіграє ключову роль у забезпеченні професійної гнучкості та мобільності фахівців. Це особливо актуально для будівельної галузі, де постійно впроваджуються нові матеріали, технології, інструменти та стандарти енергоефективності й безпеки.

Неформальна освіта дозволяє оперативно оновлювати знання та навички, не проходячи повний цикл формальної освіти, що є критично важливим для практиків, які вже зайняті у виробничому процесі. Крім того, неформальна освіта сприяє формуванню культури безперервного навчання (lifelong learning), яка стає невід'ємною частиною професійного розвитку у всьому світі.

Таким чином, неформальна освіта є не лише інструментом підвищення кваліфікації, а й стратегічним ресурсом для забезпечення сталого розвитку людського капіталу в будівельній сфері.

У цій галузі неформальна освіта реалізується переважно через короткострокові курси, тренінги, семінари, онлайн-платформи та програми підвищення кваліфікації. Одним із поширених форматів є курси підвищення кваліфікації для інженерно-педагогічних працівників, технічного персоналу, які проводяться професійними асоціаціями, сертифікаційними центрами або на базі будівельних компаній. Наприклад, в Україні активно функціонують курси з енергоефективного будівництва, що проводяться за підтримки міжнародних програм (GIZ, USAID). Вони дають можливість фахівцям здобути сучасні знання про технології утеплення, роботу з новими матеріалами, використання «зелених» стандартів. Часто після за-

вершення таких курсів учасники отримують сертифікати, які визнаються роботодавцями та відкривають нові можливості для працевлаштування. Також значного поширення набули онлайн-платформи (Prometheus, Coursera, EdEra), де доступні безкоштовні або платні курси, адаптовані під потреби фахівців технічних спеціальностей. Зокрема, це курси з управління будівельними проєктами, охорони праці, цифровізації процесів (наприклад, BIM-моделювання).

Багато компаній самостійно ініціюють внутрішнє навчання, коли досвідчені працівники проводять тренінги для молодших колег, що теж є прикладом неформальної освіти. Такі форми навчання дозволяють фахівцям оперативно реагувати на зміни в технологіях, підвищувати свій професійний рівень без відриву від виробництва та без обов'язкової участі у формальній системі освіти.

Неформальна освіта в сучасних умовах стає ключовим чинником професійного зростання у будівельній сфері. Вона забезпечує оперативне оновлення знань і навичок, сприяє розвитку вузькоспеціалізованих компетенцій, підвищує мобільність і конкурентоспроможність фахівців. Завдяки гнучким форматам – курсам, тренінгам, онлайн-платформам – неформальна освіта дозволяє адаптуватися до стрімких змін у технологіях, стандартах і вимогах ринку праці. Особливої ваги вона набуває в умовах переходу до енергоефективного та «зеленого» будівництва, цифровізації проєктних процесів і зростання вимог до якості виконання робіт. Підтримка з боку державних і міжнародних програм, а також ініціативи роботодавців сприяють поширенню таких освітніх практик в Україні. Таким чином, неформальна освіта вже сьогодні виконує не лише допоміжну, а й стратегічну функцію у формуванні кваліфікованого людського капіталу, здатного забезпечити сталий розвиток будівельної галузі.

Література

1. Бойченко М. І., Локшина О. І. Освіта впродовж життя: українські та європейські виміри. – Київ : Педагогічна думка, 2018. – 240 с.
2. Колесникова І. В. Неформальна освіта як чинник професійного розвитку фахівців // Професійна педагогіка. (2020). – №2. – С. 55–60.
3. Савельєв Є.В. (2021) Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. https://surl.li/vmmbbu
4. Яворівська районна державна адміністрація. (2018). Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти. https://surl.li/zewzhl

ЦАЛЬ-ЦАЛЬКО РУСЛАН
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

Сучасна освітня реформа в Україні, зокрема впровадження дистанційного навчання, ставить нові вимоги до професійної підготовки вчителів, особливо в галузі інформаційних технологій. Вчителі програмування повинні не лише володіти глибокими знаннями предмета, а й мати високий рівень педагогічної майстерності, здатність до саморозвитку та адаптації до нових умов навчання.

Психолого-педагогічні особливості професійного становлення вчителя програмування. Професійне становлення – це процес формування професійної ідентичності, що включає набуття знань, умінь, навичок, а також розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Для вчителя програмування, крім глибокого володіння предметом, характерними є потреби у: розвитку цифрових компетентностей; опануванні педагогічних технологій дистанційного навчання; формуванні комунікативної культури в умовах онлайн-взаємодії; розвитку емоційної стійкості та саморегуляції.

Як зазначають науковці [1, 3] педагогічна майстерність у сучасних умовах неможлива без синтезу професійних знань, психологічної готовності до змін та активної позиції щодо саморозвитку.

Професійна ідентичність вчителя програмування формується через поєднання технічних знань, педагогічних умінь та особистісних якостей. Умови такого навчання вимагають від педагога самодисципліни, здатності до самоорганізації та ефективного використання цифрових інструментів для навчання.

Перехід до дистанційного навчання може викликати стрес та тривогу у вчителів, особливо у тих, хто не має достатнього досвіду роботи з цифровими технологіями. Важливим є розвиток психологічної готовності до змін, що включає гнучкість, відкритість до нових методів навчання та здатність до рефлексії. У дистанційному навчанні педагогічна майстерність вчителя програмування проявляється в умінні організувати навчальний процес, використовуючи онлайн-платформи, інтерактивні інструменти та ресурси. Важливими є також комунікативні навички для ефективної взаємодії з учнями та батьками в онлайн-середовищі. Перехід на дистанційне навчання став викликом для багатьох педагогів, особливо для тих, хто не мав достатнього досвіду роботи з ІКТ. Вчителі відчувають тривогу, стрес, нерідко – професійне вигорання, пов'язане з необхідністю швидко опанувати нові технології та адаптуватися до нових умов роботи.

Психологічна готовність у цьому контексті включає:
– гнучкість мислення – здатність оперативно змінювати підходи до викладання;
– емоційну стабільність – вміння зберігати спокій у стресових ситуаціях;
– мотивацію до навчання – внутрішнє бажання постійно вдосконалюватися;
– саморегуляцію – контроль емоцій і поведінки в процесі роботи.

Важливим є підтримка колег і керівництва, які можуть допомогти подолати початкові труднощі через спільний обмін досвідом, консультації, організацію тренінгів. враховувати специфіку онлайн-взаємодії та уникати «замкненості» вчителя в рамках технічних аспектів роботи. Вчителі програмування повинні постійно оновлювати свої знання та навички, беручи участь у курсах підвищення кваліфікації, вебінарах та семінарах, що стосуються новітніх технологій та методик дистанційного навчання.

Рефлексивна діяльність дозволяє вчителю усвідомити власні сильні та слабкі сторони, аналізувати ефективність використаних методик та приймати рішення щодо подальшого самовдосконалення. Регулярна рефлексія в умовах дистанційного навчання має особливе значення, оскільки допомагає Регулярний самоаналіз та рефлексія педагогічної діяльності допомагають виявити сильні та слабкі сторони у викладанні, що сприяє професійному зростанню. Використання інструментів самооцінки, таких як «Компетограф» sj.udu.edu.ua, може бути корисним у цьому процесі. Наявність технічних проблем, таких як нестабільний інтернет-зв'язок або недостатня технічна оснащеність, може ускладнювати процес дистанційного навчання. Рішенням є забезпечення доступу до ресурсів та технічна підтримка для вчителів. Збереження мотивації здобувачів освіти у дистанційному навчанні є важливим завданням. Використання інтерактивних методів, гейміфікації та проєктної діяльності може сприяти підвищенню зацікавленості учнів. Подальший професійний розвиток вчителів програмування в умовах дистанційного навчання передбачає інтеграцію новітніх технологій, розвиток soft skills та формування культури безперервного навчання.

Таким чином, професійне становлення вчителя програмування в умовах дистанційного навчання є складним та багатогранним процесом, що вимагає поєднання технічних знань, педагогічних умінь та психологічної готовності до змін. Розвиток професійної компетентності вчителів програмування сприяє підвищенню якості освіти та ефективності навчального процесу в умовах сучасних викликів.

Література

1. Смульсон М. Л. (2024). Психолого-педагогічні засади дистанційного навчання. Вісник Національної академії педагогічних наук України. DOI: 10.37472/v.naes.2024.6222

2. Авшенюк Н., Андрощук І., Гриневич Л., Івашньова С., Ліннік, О. & Софій Н. (2021). Професійний стандарт учителя нового покоління. Київ.

3. Бідюк Н.М. & Бідюк Д.Є. (2023). Цифрова компетентність педагогічного працівника в сучасному інформаційно-освітньому середовищі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 211, 22–28. DOI: [10.36550/2415-7988-2023-1-211-22 28](https://doi.org/10.36550/2415-798

ШАЛЯ ЛЮБОВ
ДНЗ «Вище професійне училище №25 м. Хмельницького» (м. Хмельницький)

ВАЖЛИВІСТЬ ВІДВІДУВАННЯ МАЙСТЕР-КЛАСІВ ВИКЛАДАЧАМИ ПРОФЕСІЙ ХУДОЖНЬОГО НАПРЯМКУ ДЛЯ ЗРОСТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах стрімкого розвитку мистецтва та креативних індустрій, викладачі художніх дисциплін постають перед необхідністю постійного оновлення знань і вдосконалення професійних навичок. Одним із найефективніших шляхів досягнення цього є активна участь у майстер-класах, що проводяться митцями, дизайнерами, педагогами-практиками та іншими фахівцями у сфері культури і мистецтва.

Майстер-клас як форма навчання вирізняється практичністю, інтерактивністю та безпосереднім обміном досвідом. Він не лише сприяє набуттю нових знань, але й стимулює творче мислення, дозволяє зануритися в актуальні техніки, прийоми, підходи, які формують сучасний освітній і мистецький контекст.

Професія викладача художнього напрямку вимагає не лише знання базових академічних засад мистецтва, а й глибокого розуміння сучасних тенденцій, здатності адаптувати освітній процес до потреб нового покоління учнів. Сьогодні молодь дедалі більше цікавиться новими техніками, цифровим мистецтвом, перформансом, змішаними медіа тощо. Відповідно, викладач має бути не лише носієм знань, а й провідником у світ актуального мистецтва. (Олійник, 2020)

Майстер-класи дозволяють викладачам бути в курсі новітніх мистецьких процесів, переймати досвід практикуючих митців, розширювати власний кругозір. Участь у таких заходах формує не тільки технічні вміння, а й дає змогу осмислити власну педагогічну практику, впроваджувати більш гнучкі, інноваційні методи викладання.

На думку Коваль Л.Л., викладачі мистецьких дисциплін повинні постійно удосконалювати не лише технічні вміння, а й методичні підходи, адаптовані до сучасних освітніх викликів**.** Саме через участь у майстер-класах можна реалізувати інтеграцію теорії та практики, що є основою компетентнісного підходу в освіті (Коваль, 2021).

Ще одним важливим аспектом участі в майстер-класах є можливість професійного спілкування та налагодження контактів із колегами з інших навчальних закладів, мистецьких установ, галерей, культурних центрів. Така комунікація відкриває шлях до міждисциплінарної співпраці, спільних проектів, обміну досвідом та методиками.

Майстер-клас – це також майданчик для обговорення викликів у викладацькій діяльності, пошуку рішень, розвитку педагогічної рефлексії. Часто саме в таких неформальних умовах народжуються нові ідеї та методи, що згодом можуть бути адаптовані до освітнього процесу.

Професійний розвиток викладача безпосередньо впливає на якість навчання учнів. Коли педагог володіє сучасними техніками, демонструє гнучкість і відкритість до нових підходів, він стає прикладом для наслідування, джерелом натхнення. Відвіданий майстер-клас може стати поштовхом до створення нових авторських курсів, програм, практичних завдань, які стимулюють творчу активність здобувачів освіти.

Також варто зазначити, що участь у професійних майстер-класах сприяє підвищенню самооцінки викладача, його впевненості у власних силах. Це, своєю чергою, створює позитивну атмосферу у навчальному середовищі, формує довіру між учителем і студентом, що є надзвичайно важливим у мистецькій освіті, де творчість потребує свободи та підтримки.

Отже, відвідування майстер-класів є важливою складовою професійного зростання викладачів художнього напрямку. Це не лише можливість освоїти нові інструменти і підходи, але й шанс переосмислити власну діяльність, надихнутися, вийти за межі звичного. Участь у таких заходах сприяє підвищенню професійної компетентності, зміцнює авторитет педагога, розширює його педагогічний арсенал, що в кінцевому результаті позитивно впливає на якість мистецької освіти загалом.

Регулярне залучення до майстер-класів повинно стати невід'ємною частиною професійного життя викладача, який прагне не лише навчати, а й сам постійно вчитися та розвиватися.

Література

1. Бойко А. І. *Майстер-клас як форма підвищення професійної компетентності педагогів // Педагогічна думка. – 2018. – № 3(29). – С. 42–47.*

2. Жук Ю. О. *Інноваційні технології в мистецькій освіті – Чернівці: Книги-ХХІ, 2020.*

3. Коваль Л. Л. *Формування професійної компетентності викладача мистецьких дисциплін // Педагогічний альманах. – 2021. – № 45. – С. 112–117.*

4. Олійник В. А. *Педагогічна майстерність викладача мистецького закладу освіти // Мистецтво та освіта. – 2020. – № 1. – С. 5–9.*

ЩАВІНСЬКА ЛАРИСА
Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (м. Хмельницький)

ПРАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний розвиток системи освіти в Україні, зокрема у Хмельницькій області, характеризується активним оновленням змісту, форм і методів навчання. Заклади професійної освіти Хмельниччини орієнтуються на підготовку мобільного, конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах європейського та світового ринку праці. У цьому контексті володіння іноземними мовами стає важливою складовою професійної компетентності здобувачів освіти.

Для закладів професійної освіти Хмельницької області актуальність інтеграції іноземних мов зумовлена:

– зростанням міжнародної мобільності робітничих кадрів;

– участю регіональних ЗПО у всеукраїнських та європейських освітніх програмах;

– підвищенням вимог роботодавців до комунікативних та мовних навичок працівників;

– активною цифровізацією освітнього процесу, де англійська мова виступає універсальним засобом взаємодії.

Впровадження практичних стратегій інтеграції іноземних мов у професійну підготовку здобувачів освіти ЗПО Хмельниччини є не лише освітнім трендом, а й необхідністю сучасної регіональної освітньої політики. Інтеграція іноземної мови у професійну підготовку – системне поєднання мовної освіти з фаховими дисциплінами, спрямоване на формування іншомовної професійної компетентності.

Вона базується на принципах:

– міжпредметних зв'язків;

– компетентнісного та контекстного підходів;
– орієнтації на практичний результат.

Як зазначають науковці [1, 2] метою навчання іноземної мови у професійній освіті є формування здатності спілкуватися іноземною мовою у професійному середовищі, користуватися нею як інструментом самоосвіти та самореалізації. Таким чином, викладання іноземних мов у закладах професійної освіти Хмельницької області має практичний, комунікативно-професійний характер.

Основні принципи інтеграції іноземних мов:

1. Професійна спрямованість. Тематика, лексика й тексти добираються відповідно до професій, за якими ведеться підготовка у ЗПО області.

2. Міжпредметна інтеграція. Співпраця викладачів іноземної мови з викладачами фахових дисциплін забезпечує створення інтегрованих занять, спільних проєктів, презентацій.

3. Комунікативна орієнтація. Мета – навчити здобувачів ефективно спілкуватися в реальних професійних ситуаціях.

4. Компетентнісний підхід. Формування здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності.

5. Використання ІКТ. У ЗПО Хмельниччини активно застосовуються онлайн-платформи, інтерактивні ресурси, мобільні застосунки для підвищення мотивації та якості навчання.

Практичні стратегії інтеграції:

1. CLIL-методика. Викладачі області запроваджують елементи CLIL, поєднуючи фахові дисципліни з мовним навчанням.

2. Проєктна діяльність. У ЗПО області популярні проєкти типу “My Future Profession”, “Safety Rules at Work”, “Customer Service Standards”.

3. Ситуативне та рольове навчання. Інсценування професійних ситуацій (“At the Job Interview”, “At the Restaurant”, “In the Hotel”) допомагає відпрацювати реальні моделі спілкування.

4. Робота з автентичними матеріалами. Використовуються відеоінструкції, технічні тексти, онлайн-ресурси міжнародних компаній.

5. Цифрові технології. У навчальному процесі застосовуються Padlet, Quizlet, Kahoot, Wordwall, Canva, що сприяє розвитку цифрової грамотності.

6. Інтегровані уроки. Спільні заняття викладачів мовних і фахових дисциплін (“Healthy Food”, “Safety at Work”, “The Structure of the Engine”).

7. Міжнародна співпраця. ЗПО Хмельниччини беруть участь у міжнародних проєктах та партнерствах із підприємствами.

Викладач іноземної мови у ЗПО Хмельницької області – це не лише педагог, а й фасилітатор, координатор, інноватор. Він володіє сучасними методиками, цифровими технологіями, уміє мотивувати здобувачів освіти та створює сприятливе навчальне середовище.

Інтеграція іноземних мов у професійну освіту – стратегічний напрям розвитку ЗПО. Практичні стратегії (проєктне навчання, цифрові технології, міжпредметна співпраця) дають змогу не лише підвищити рівень володіння мовою, а сформувати нову якість професійної підготовки. Фахівець XXI століття повинен бути не лише компетентним у своїй галузі, а й комунікативно мобільним, здатним навчатися впродовж життя та працювати в мультикультурному середовищі. Іноземна мова у ЗПО – ключ до професійного успіху, інструмент інтеграції України у європейський освітній і трудовий простір.

Література

1. Бігич О. Б., & Борисенко О. А. (2020). Методика навчання іноземних мов у закладах освіти. Київ : Логос.
2. Хом’як Т. М. (2021). Формування іншомовної професійної компетентності у студентів закладів професійної освіти. Харків.
3. Richards, J. (2017). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press.
4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
5. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Strasbourg.
6. Іванова Н. В. (2022). Інноваційні методи викладання іноземних мов у професійній освіті. Львів.
7. Міністерство освіти і науки України. (2021). Концепція розвитку професійної освіти. Київ.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ Й ВИЩОЇ ОСВІТИ

БАТЮК ЛІЛІЯ
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (м. Харків)

GENDER AND STEM IN HIGHER EDUCATION

The development of computer and information technologies creates the basis for the formation of a new generation economy. The transition to a new technological order is impossible without qualified specialists in engineering, technology and innovation areas of science and production, namely in the STEM sector [1].

Today, in most higher education institutions in Ukraine, more than half of graduates are women, with a bachelor's or master's degree in the humanities. The underrepresentation of women in the STEM field is a problem that is widespread not only in Ukraine, but also in this world [2]. A study of the gender composition of personnel in the field of STEM education shows that among STEM specialists, the number of women is only 32 % in world.

Overcoming the gender imbalance in the STEM sector, as a social problem of society, is a problem not only of higher education institutions, but also of the state government. In the conditions of martial law in Ukraine, the state needs to realize that increasing the number of women employed in technical, engineering and mathematical fields is a necessary condition for overcoming the shortage of specialists and occupying a certain niche in the modern labor market. The government of Ukraine must find time and focus on forming a state policy to support girls and women in obtaining STEM education and engaging in STEM professions.

In the USA, as a source country of STEM education, programs to attract girls to STEM have been supported at the state level for over 10 years. The Obama administration in 2013 approved a five-year education strategic plan, the task of which was to increase the participation of women in STEM fields and eliminate social barriers that prevent women from advancing in STEM professions [3], [4]. Recognizing the prospects for attracting women to the STEM sector, to expand the participation of women and other underrepresented groups in the STEM field, the Trump administration in 2018 and Biden administration in 2024 supported the course for the development of STEM education in the country [4], [5].

The set of measures to attract girls to STEM professions is implemented not only at the level of US government agencies; today there are many foundations that provide grants to students of higher education institutions and schools that support girls in mastering STEM disciplines. One of the effective methods of attracting girls to STEM professions used in the USA is mentoring [3]. Using the mentoring method as a key factor in attracting girls to STEM professions, NASA has been implementing the advisory program «NASA G.I.R.L.S» for several years in a row, which ensures the interaction of female scientists and female students. An offshoot of the program, namely the “INSPIRE” project, is aimed at supporting girls in mastering STEM disciplines and promoting women's careers in the aerospace sector [4].

Thus, measures to attract girls and women to STEM professions in the United States are of a large-scale, comprehensive nature, and are implemented at the level of the Government and state departments in the form of state programs and projects, supported by non-profit organizations and the scientific community, covering all educational institutions.

Currently, women in the United States receive an average of 37% of bachelor’s degrees in STEM disciplines; among them, 59 % of women received STEM bachelor's degrees in biology and medicine, 43 % received STEM degrees in mathematics and statistics, 38.5 % received STEM degrees in physics, 18.7 % in engineering, 18 % in computer science. In 2024, women received 38% of doctoral degrees in STEM disciplines, 32.7 % of master's degrees [2].

The examples given show that economically and technologically developed countries are actively engaged in the problems of STEM industries, training highly qualified personnel and involving girls in STEM education and STEM employment. However, even those countries with effective programs to involve women in STEM fields face the problem of discrimination against women in the relevant professions; 50 % of women in STEM professions experience discrimination at work; 29 % claim that their income is lower than that of men in similar positions; 28 % complain about claims from male colleagues; 18% note that their superiors provide them with less help and support at work than men. One in five women admitted that they consider their gender to be a serious barrier to a career in STEM.

An analysis of modern laws and regulations shows that Ukraine is one of the first countries that responsibly addresses the issue of gender aspects in STEM education [6], but as an analysis of foreign experience in the USA shows: applying best practices, it is advisable to take into account that the vector strategy for forming a balanced gender composition in the STEM sphere should include activities aimed at creating an educational environment, combining its efforts with the pedagogical and educational scientific community, public organizations, business, and all stakeholders for the successful innovative and technological future of our country.

References

1. Espinosa, L. L., Turk, J. M., Taylor, M., Chessman, H. M. (2019). Race and Ethnicity in Higher Education: A Status Report. Washington, DC: American Council on Education. 336 p.
2. Lane, P., Falkenstern, C., Bransberger, P. (2024). Knocking at the College Door: Projections of High School Graduates. *Western Interstate Commission for Higher Education*. 88 p.
3. Women and Girls in Science, Technology, Engineering, and Math (STEM): Report of Executive Office of the President. (2025). *USA.gov.* https://obamawhitehouse.archives.gov
4. Batyuk, L. (2025). Major aspects of STEM education based on U.S. government initiatives. *Educational Challenges*, 30(1), 88–105. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.1.06
5. Charting a course for success: America's strategy for STEM education. (2018). A Report by the Committee on STEM education of the National Science & Technology Council. White House. 48 p.
6. On approval of the State Strategy for Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men for the Period Until 2030 and Approval of the Operational Plan for Its Implementation for 2022-2024. Cabinet of Ministers of Ukraine. № 752-p. (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/752-2022-%D1%80#n15

БІЛИК ЛЮДМИЛА
Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (м. Хмельницький)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ САМООЦІНЮВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Після початку повномасштабної війни ринок в Україні зазнав значної трансформації. Виклики невизначеності в умовах війни, масштабні потоки вимушених переселенців і мобілізація поглибили проблеми у сфері зайнятості. За інформацією Конфедерації роботодавців України, з початку повномасштабного вторгнення ринок праці втратив майже 5,5 млн працездатних українців, що становить приблизно 30 % наявної на той момент робочої сили [4].

Під час війни будівельники, електрики, водії і фахівці інших робітничих професій стали особливо цінними. Попит на них підскочив в рази, а в деяких містах фахівців потрібно більше, ніж випускають заклади освіти. І навіть після закінчення війни, в часи відбудови, потреба на них не зменшиться, а зросте.

У створенні кадрового потенціалу для економіки і задоволенні освітніх потреб молоді, жінок, чоловіків та осіб із числа вимушених переселенців вагому роль відіграє професійна освіта. Різноманіття закладів професійної освіти та професій у них, невеликі терміни навчання, та порівняно незначна вартість, роблять її доступною і важливою в системі підготовки кваліфікованих спеціалістів для всіх галузей економіки.

На Міжнародній конференції з питань відбудови України у липні 2025 року було зазначено, що «відбудова має виходити за межі інфраструктури. Вона має зосереджуватися на людях – на створенні гідних робочих місць, забезпеченні якісної професійної підготовки» [5]. Тому і виникає необхідність модернізації сфери професійної освіти, що зумовлена існуванням низки системних проблем, серед яких: застаріла матеріально-технічна база, невідповідність рівня та якості професійної підготовки кваліфікованих робітників запитам роботодавців (якості освіти) тощо.

Метою професійної освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. А забезпечення якості підготовки кваліфікованого робітника зокрема формує довіру суспільства до закладів професійної освіти.

У Законі України: «Про професійну освіту» (ст. 1) дано визначення поняття «якість професійної освіти» – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, стандартам професійної освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), та/або договором про надання освітніх послуг, а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти та Законом України «Про освіту» встановлено, що «якість освітньої діяльності» – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг [Про освіту, ст. 1].

Отже, забезпечення якості – це зусилля, спрямовані на те, щоб система професійної освіти та її учасники (заклади професійної освіти – ВПУ, професійні ліцеї та коледжі) могли на постійній основі надавати послуги, які відповідають цим вимогам. Окрім того, Законом «Про освіту» (ст. 53) унормовано, що здобувачі освіти мають право на «якісні освітні послуги», а керівник закладу професійної освіти в

межах наданих йому повноважень «забезпечує створення та функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі професійної освіти» [Про професійну освіту, 2025, ст. 39].

Тобто, необхідність упровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладах професійної освіти є вимогою сучасного законодавства.

Створити внутрішню систему – стратегічне рішення закладу професійної освіти, яке допоможе поліпшити його загальну дієвість та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо її ефективного та сталого розвитку. Внутрішня система дасть змогу розвивати заклад, забезпечить і налаштує процеси його освітньої діяльності. А самооцінювання освітньої діяльності це системний і комплексний підхід до аналізу своєї роботи; на встановлення відповідності між діяльністю закладу освіти та результатами; на визначення прогалин і перегляд пріоритетів з метою планування розвитку.

Відповідно п.2 ст. 45 Закону України «Про професійну освіту» внутрішня система забезпечення якості професійної освіти формується закладом професійної освіти незалежно від типу та форми власності та включає механізми забезпечення академічної доброчесності, види відповідальності педагогічних працівників і здобувачів професійної освіти за конкретні порушення академічної доброчесності, систему оцінювання результатів навчання здобувачів професійної освіти за відповідною освітньою програмою, систему оцінювання результатів діяльності педагогічних працівників, інші процедури, інструменти та заходи забезпечення якості освіти, що визначаються закладом професійної освіти.

З метою забезпечення міцної основи для ефективного розвитку, Міністерство освіти і науки спільно з Державною службою якості освіти розробило методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної освіти, які зорієнтовані на допомогу керівникам та іншим педагогічним працівникам закладів у створенні та функціонуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти та проведенні самооцінювання освітніх і управлінських процесів.

Існування такої внутрішньої системи в закладах професійної освіти дозволить підвищити якість освітніх послуг, довіру до результатів навчання, постійно вдосконалювати освітнє середовище, систему оцінювання здобувачів освіти, діяльність викладачів та майстрів виробничого навчання, управлінські процеси тощо. Методичними рекомендаціями запропоновано обов'язкові етапи формування внутрішньої системи забезпечення якості:

1) визначення компонентів внутрішньої системи та забезпечення їх функціонування;

2) самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладу професійної світи.

Перелік компонентів внутрішньої системи визначено в ч. 3 ст. 41 Закону України «Про освіту» і їх можливо згрупувати за чотирма напрямами освітньої діяльності закладу професійної освіти: а) освітнє середовище; б) система оцінювання здобувачів освіти; в) педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти; г) управлінські процеси закладу освіти.

Також керівникові закладу професійної освіти рекомендовано: затвердити положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі освіти, яке визначає цілі та компоненти внутрішньої системи; розробити стратегію розвитку закладу на певний період та положення про академічну доброчесність. Ці напрацювання необхідно розглянути на засіданні педагогічної ради та оприлюднити.

Самооцінювання освітніх і управлінських процесів в закладі професійної освіти рекомендується проводити відповідно до таких моделей: щорічне комплексне самооцінювання; або ж самооцінювання за певними напрямами освітньої діяльності, а також періодичне комплексне самооцінювання; або інша модель, визначена закладом освіти.

Вибравши одну із моделей самооцінювання бажано проводити його впродовж навчального року. Відповідальним за його проведення є керівник закладу освіти, або призначена ним відповідальна особа.

Для більш об'єктивного аналізу необхідно створити робочу групу, яка буде забезпечувати вивчення та оцінювання системи за кожним із напрямів, до складу якої залучити батьків (інших законних представників) та представників органів самоврядування. Для проведення самооцінювання діяльності заклад освіти може керуватись орієнтовними критеріями оцінювання освітніх і управлінських процесів закладу, що надає послуги у сфері професійної освіти та внутрішньої системи забезпечення якості освіти, які наведені у додатку до методичних рекомендацій.

Інформація отримана під час спостереження, опитування та вивчення документації аналізується, узагальнюється, обговорюється, оприлюднюється та може бути використана для: - своєчасного виявлення причин виникнення відмін реальних показників від нормативних, прийняття необхідних управлінських рішень та вжиття відповідних коригувальних заходів для вдосконалення внутрішньої системи; визначення пріоритетних напрямів удосконалення освітніх і управлінських процесів; аналізу тенденцій в освітній діяльності закладу професійної освіти і коригування його плану роботи на рік та/або стратегії розвитку закладу [1]. Отже, внутрішня система забезпечення якості дозволить закладам здійснювати постійний моніторинг і регулярно отримувати дані про освітні процеси та вчасно реагувати на виявлені проблеми. Забезпечення якості освітнього процесу – безперервне вдосконалення заради підготовки здобувачів освіти.

Література

1. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України №509 (2021) (Україна). https://surl.li/mkjlrq
2. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2025) (Україна). https://surl.li/zeuabs
3. Про професійну освіту, Закон України № 4574-IX (2025) (Україна). https://surl.li/nslzba
4. Як Україні компенсувати втрату 30% трудового потенціалу – Конфедерація роботодавців України. (б.д.) – Про Конфедерацію. https://employers.org.ua/news/id2487
5. Відбулася Конференція з питань відновлення України – Конфедерація роботодавців України. (б.д.) Новини – Про Конфедерацію. https://employers.org.ua/news/id2731

ВИШНЯК ВІКТОР
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ)

РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНИХ ТА МІЖНАРОДНИХ ДЕРЖАВНИХ ТА КОМЕРЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МЕХАНІКІВ З ОБСЛУГОВУВАННЯ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН В США

Обслуговування повітряних суден є запорукою безпеки, надійності, операційної ефективності цивільної авіації. Для операторів, що обслуговують приватні літаки, зберігання повітряних суден у найкращому стані критично важливо для мінімізації неочікуваних витрат на ремонт, підвищуючи доступність перевезень для якомога більшої кількості населення. Регулярні процедури з обслуговування не лише забезпечують відповідність регуляторним стандартам галузі, а і значно зберігають витрати, запобігають ризики коштовних поломок та продовжують термін служби кожного літака.

В контексті порушеної проблеми важливим для вивчення є дослідження внеску державних та недержавних організацій США у професійну підготовку авіа фахівців, і механіків з обслуговування повітряних суден в тому ж рахунку. Розглянемо діяльність цих організацій з метою визначення їх внесок у процес професійної підготовки та визначення найбільш впливових серед них.

Добре відомою такою організацією є Федеральне управління цивільної авіації (ФУЦВ) США (Federal Aviation Administration, FAA) (до 1967 р. попередня назва Федеральна агенція з авіації), яка є уповноваженим органом уряду США у галузі цивільної авіації. Ця організація була заснована 23 серпня 1958 р. федеральним Законом про авіацію (1958 р.). В грудні до ФУЦВ була приєднана перша група офіцерів різних видів Збройних сил США. Попередньо їх кількість склала 36 чоловік, які були відповідальні за міжгалузеву координацію та погодження питань повітряного простору та перевезень військового майна та військових. ФУЦВ входить до складу Міністерства транспорту США, з бюджетом управління 19.807 млрд доларів у 2024 р. (Federal Aviation Administration, 2024).

Розділ 49 Кодексу США, стаття 44810 вимагає, щоб Федеральне управління цивільної авіації працювало з міністром оборони, міністром закордонних справ, міністром внутрішньої безпеки та керівниками інших відповідних федеральних департаментів і відомств з метою зменшення потенційних ризиків, пов'язаних з помилковими або ворожими операціями безпілотних авіаційних систем, їхнього негативного впливу з метою забезпечення безпечної роботи аеропортів, навігації, обслуговуванню повітряного руху, безпечній і ефективній роботі національної системи повітряного простору (Федеральне управління цивільної авіації відповідно до 49 Кодексу США § 44810, 2022).

Аналіз відповідних матеріалів з теми дослідження дозволяє робити висновок, що ФУЦВ США контролює діяльність всіх авіаційних закладів. Організація видає дозвіл на діяльність цих закладів, проводить іспити та видає сертифікати авіа персоналу, без яких неможливо здійснення професійної діяльності в галузі цивільної авіації (Federal Aviation Administration, 2024).

Також на сайті ФУЦВ США можна знайти всю необхідну інформацію щодо діяльності авіа персоналу, вимог до претендентів, необхідні умови для отримання сертифікатів тощо.

В США було створено і комерційні бізнес організації, пов’язані з організацією обслуговування повітряних суден. Їх кількість значна, що говорить про надзвичайну важливість та популярність послуг с обслуговування повітряних суден. Серед цих компаній важливо згадати: Міжнародна корпорація-фундація обслуговування повітряних суден (Aviation Maintenance Foundation International Corporation) була зареєстрована 8 січні 1992р. в Вашингтоне, Американська компанія з обслуговування повітряних суден (American Aviation Maintenance, INC.) (2002 р.), Елітне обслуговування повітряних суден (2022 р.) (Elite Aviation Maintenance LLC), Корпоративне обслуговування повітряних суден та сервіс (2003 р.) (Corporate Aviation Maintenance & Services, INC.), Північно-західні послуги з обслуговування повітряних суден (2010 р.) (Northwest Aviation Maintenance Services LLC) (Aviation Maintenance Foundation International Corporation, 2025).

Підтримка повітряних суден в належному стані, доступних для чартерних рейсів є запорукою отримання прибутку. Продумана стратегія обслуговування повітряних суден має виконуватись професіоналами. Авіаційна Фундація (Foundation Aviation) наголошує на важливості співвідношення готовності літаків з потребами чартерних польотів. Авіаційна фундація пропонує послуги з обслуговування і гарантує найліпшу якість стану літаків, збільшення можливостей отримання прибутків. Компанія пропонує послуги всебічного обслуговування, включаючи про-активне планування, гарантує найкращу операційну якість завдяки превентивному обслуговуванню, запобігає зносу літака та його частин. В компанії працюють брокери та оператори, які добре обізнані у регуляторних змінах, зберігають записи щодо проведених оглядів та ремонтів за найвищими стандартами (Foundation Aviation, 2024).

Отже, заохочення таких галузевих організацій як Авіаційна Фундація, Федеральне управління цивільної авіації, створення комерційних бізнес організацій позитивно позначається на розвиток цивільної авіацій в США. В результаті координації зусиль галузевих, державних, комерційних організацій в США забезпечується підготовка, перепідготовка, моніторинг професійної діяльності авіа персоналу, результатом чого досягається високий рівень безпечної роботи аеропортів, навігації, обслуговування повітряного руху, ефективна робота національної системи повітряного простору.

Література

1. Федеральне управління цивільної авіації відповідно до 49 Кодексу США §44810 (2022). https://surl.li/oysfii
2. Federal Aviation Administration (2024). *Become an Aviation Mechanic*, at https://surl.li/ljqofz
3. Aviation Maintenance Foundation International Corporation (2025). https://surl.li/iqyecs
4. Foundation Aviation (2024). Aircraft Maintenance: Why Regular Upkeep Saves Time and Money in the Long Run. https://surl.li/fvwzie

ГАЙДУК ОЛЬГА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В АВСТРІЇ

Забезпечення якості професійної освіти та навчання (ПОН) залишається фундаментальним і відповідальним компонентом освітньої політики будь-якої країни з високим рівнем економічного розвитку (Кулалаєва & Гайдук, 2022, с. 73). Підвищення стандартів вітчизняної системи професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О) охоплює всі її складові – від формування державних освітніх стандартів на загальнонаціональному рівні і розробки навчальних програм у конкретних освітніх закладах до організації практичної професійної підготовки кваліфікованих робітників. Інтерес до вивчення європейського досвіду, особливо практик Австрії в сфері забезпечення якості професійної освіти, обумовлений високою ефективністю їхньої інфраструктури, відпрацьованими методологіями реалізації, значущими напрацюваннями у цій галузі, а також акцентом на якість освіти як одному з пріоритетних напрямів європейської політики.

Система управління якістю (QMS) ґрунтується на оновленій структурі, яка була впроваджена у січні 2021 року. Основною метою QMS є забезпечення систематичного та цілеспрямованого процесу розвитку закладів освіти, орієнтуючись на фактичні дані. Вона спрямована на підтримку високих стандартів навчання, оптимізацію професійної діяльності педагогічного колективу та сприяння досягненню успіхів учнями. QMS слугує інструментом для ефективного впровадження стратегій розвитку та вдосконалення, а також підтримання високої якості освітніх послуг. Однією з ключових її функцій є створення умов для формування культури якості, що включає готовність до змін, відкритість до інновацій та розвиток культури прийняття помилок як невід'ємної складової навчального процесу.

В Австрії протягом тривалого часу існували окремі системи управління якістю для загальної та професійної освіти: SQA (Якість шкіл у загальній освіті) та QIBB (Ініціатива якості професійної освіти та навчання). Утім, після прийняття Закону про реформу освіти 2017 року (Гайдук, О. В. (2025а)) ці системи було інтегровано в єдину міжшкільну систему управління якістю, що отримала додатковий розвиток. З навчального року 2021/22 запроваджується нова система – QMS, яка охоплює всі типи шкіл на регіональному, державному і федеральному рівнях. Основною метою QMS є не просто додавання функцій управління, а створення моделі, де навчання, учні і керівництво школи стають центральними елементами роботи з якістю.

QMS спирається на накопичені знання, практичний досвід і напрацьовані методики, які вже успішно використовувалися в цих закладах (завдяки SQA та QIBB). Як і в більшості систем управління якістю, основою QMS є цикл якості (цикл Демінга), що складається з чотирьох ключових етапів: планування, впровадження, перегляд і завершення. Цей підхід дозволяє шкільним керівникам, педагогічним колективам та окремим викладачам регулярно оцінювати результати своєї роботи, вдосконалювати навчальний процес і загальну діяльність школи.

У рамках подальшого розвитку SQA і QIBB система управління якістю (QMS) визначає ключові пріоритети в таких напрямках:

1. Розвиток якості освітніх та викладацьких процесів стає центральним елементом у менеджменті якості. QMS акцентує увагу на забезпеченні вчителів необхідними інструментами й матеріалами для вдосконалення навчального процесу. Модель системи управління якістю спрямована на підвищення рівня індивідуальної професійності педагогів та узгодженої роботи педагогічних колективів.

2. Система управління якістю освіти (QMS) зосереджує дедалі більше зусиль на ефективному використанні даних для покращення якості діяльності шкіл і підвищення рівня викладання за допомогою доказового підходу. Концептуальна модель QMS акцентує увагу на основних джерелах даних і систематизує їх відповідно до потреб усіх рівнів зацікавлених сторін, включаючи інформацію від внутрішнього та зовнішнього оцінювання навчальних закладів, результати освітнього моніторингу, аналітичні матеріали зворотного зв'язку, а також дані, які інтегруються безпосередньо в освітній процес.

3. Регулярне оцінювання і зворотний зв'язок виступають ключовими елементами системи управління якістю (QMS). З метою підтримки шкіл було впроваджено австрійську онлайн-платформу для цифрового оцінювання та розвитку закладів освіти – IQES. У 2021/2022 н. р. всі австрійські школи отримали доступ до цієї платформи. Сервіс надає широкий набір інструментів, адаптованих до вимірів Рамки якості для шкіл (Quality Framework – QF), які вирізняються зручністю та ефективністю у використанні.

4. Попередні моделі систем управління якістю (QMS) здебільшого зосереджувалися на розробці та реалізації проєктів, орієнтованих на покращення не лише загального функціонування шкіл, але й умов навчання в їхньому середовищі. Проте школи повинні займатися не тільки впровадженням інновацій. Важливим аспектом їхньої роботи залишається забезпечення належного контролю якості виконання стандартних завдань, таких як організація випускних іспитів, налагодження співпраці з батьками та інші рутинні процеси. Для ефективного управління такими задачами використовуються спеціальні інструменти, зокрема Q-Handbook (довідник). Цей ресурс дозволяє школам систематизувати та прозоро організовувати повторювані процеси, забезпечуючи чіткі описи або контрольні списки для оптимізації робочих процедур (Гайдук О., 2025b).

Отже, згідно з концепцією QMS, школа має сприймати себе як організацію, що постійно вдосконалюється та навчається. Адміністрація навчального закладу разом з усіма вчителями повинні працювати узгоджено, спрямовуючи свої зусилля на підвищення якості освітнього процесу та його результатів. Для досягнення цих цілей QMS пропонує різноманітні інструменти та методи, доступні через офіційний вебсайт www.qms.at, серед яких – план розвитку школи та посібник з якості, спрямований на впровадження внутрішньої оцінки й забезпечення зворотного зв'язку. Процес розвитку та контролю якості в кожній школі здійснюється керівництвом навчального закладу, яке взаємодіє з координаторами з питань якості. Одним із найголовніших елементів цього процесу є збирання і використання доказової бази, що включає інформацію, документи й дані про якість шкільного навчання та викладання. Ця база служить основою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень, які спрямовані на підвищення ефективності роботи школи та покращення успішності учнів.

Література

1. Гайдук О. В. (2025a). Законодавче забезпечення якості професійної освіти в Австрії. *Інноваційна професійна освіта*. Випуск 1 (22). Розвиток професійної освіти в умовах війни, повоєнного відновлення та євроінтеграції України: матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної (звітної) конференції Інституту професійної освіти НАПН України. Київ: ІПО НАПН України, 2025. С. 32–38. https://surl.li/ynfbfi .

2. Гайдук О. (2025b). Особливості системи управління якістю професійної освіти в Австрії. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, *20*(39). https://surl.li/udezhl .

3. Кулалаєва Н. & Гайдук О. (2022). Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в умовах дуальної форми навчання: європейський досвід. *Professional Pedagogics*, *1*(24), 71–80. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.71-80.

ГЕРНІЧЕНКО ІВАН, ЛІТВІНОВ ЮРІЙ
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ЗАСТОСУВАННЯ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти України перебуває у процесі модернізації, спрямованої на підвищення якості підготовки фахівців відповідно до потреб ринку праці. В умовах цифровізації виробництва, розвитку техніки та зміни технологічних процесів перед закладами професійної освіти постає завдання забезпечити формування у здобувачів не лише знань, а й здатності до самостійного прийняття рішень, професійної гнучкості та відповідальності за результати своєї діяльності.

Компетентнісний підхід, визначений у *Законах України «Про освіту» (2017), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (2023)* та *Концепції розвитку професійної освіти України (2020)*, передбачає спрямованість навчального процесу на розвиток у здобувачів професійних компетентностей, що інтегрують знання, уміння, практичний досвід і ціннісні орієнтації. У зв'язку з цим ключового значення набуває оновлення системи контролю результатів навчання, оскільки саме вона визначає ефективність формування компетентностей і ступінь готовності випускників до виконання професійних функцій.

Традиційні форми контролю – письмові роботи, тестування чи усне опитування – не завжди дозволяють об'єктивно оцінити рівень практичної готовності здобувачів, оскільки вони зорієнтовані переважно на перевірку відтворення знань. Тому актуальним стає впровадження практикоорієнтованих методів контролю, які відображають реальні умови виробничої діяльності: виконання комплексних практичних завдань, ситуаційних кейсів, демонстраційних проєктів, виробничих тренінгів, електронних симуляцій тощо. Такі методи сприяють розвитку самостійності, рефлексії, комунікативних навичок і критичного мислення, що є необхідними складниками професійної компетентності.

Особливої актуальності це питання набуває у підготовці майбутніх слюсарів з ремонту колісних транспортних засобів, де контроль результатів навчання має бути тісно пов'язаний із практичними діями, технологічними операціями та реальними ситуаціями технічного обслуговування автомобілів. Ефективна організація такого контролю забезпечує не лише перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу, а й формування відповідальності, точності, дотримання технологічної дисципліни й стандартів безпеки.

Проблема контролю та оцінювання результатів навчання є однією з ключових у системі педагогічних наук, оскільки саме від неї залежить не лише визначення рівня досягнень здобувачів, а й коригування освітнього процесу, формування навчальної мотивації та професійного саморозвитку. У педагогічній теорії контроль розглядається як систематичний процес виявлення, вимірювання й оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти (І. Лернер, О. Савченко, В. Сластьонін). Він виконує низку функцій – діагностичну, навчальну, стимулювальну, розвивальну, виховну та прогностичну.

Методологічною основою дослідження виступають:

– компетентнісний підхід, який передбачає оцінювання не лише знань, а й умінь діяти в реаль-них професійних ситуаціях (О. Пометун, О. Овчарук, А. Хуторський);

– діяльнісний підхід, що розглядає контроль як інтегровану частину навчально-професійної діяльності, орієнтованої на формування практичних навичок (Л. Виготський, С. Рубінштейн);

– контекстний підхід, який забезпечує зв'язок між теоретичним навчанням і майбутньою професійною діяльністю (А. Вербицький);

– практико-орієнтований підхід, що акцентує на створенні навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних виробничих умов (В. Ковальчук, Л. Пуховська).

Сукупність цих підходів дозволяє розглядати контроль не лише як етап навчального процесу, а як педагогічну технологію, спрямовану на розвиток професійної компетентності здобувача. Практико-орієнтований контроль, у цьому контексті, виступає засобом інтеграції теоретичних знань і практичних дій, сприяє формуванню у майбутніх фахівців здатності застосовувати знання у непередбачуваних виробничих умовах, здійснювати самоконтроль та самооцінку.

Важливою умовою ефективності такого контролю є зворотний зв'язок, який забезпечує рефлексію, усвідомлення власних успіхів і помилок, формує мотивацію до вдосконалення. Отже, практико-орієнтований контроль має не лише діагностичну, а й формувальну функцію, стаючи інструментом розвитку професійної свідомості здобувачів освіти.

Аналіз сучасного стану організації контролю в закладах професійної (професійно-технічної) освіти України показує, що більшість викладачів продовжують орієнтуватися на традиційні форми перевірки знань – тестування, усне опитування, контрольні чи модульні роботи. Такі методи, хоча й забезпечують певну стандартизацію оцінювання, не завжди дозволяють об'єктивно виміряти рівень сформованості практичних умінь і професійних компетентностей.

Проведене аналітичне узагальнення педагогічних звітів, навчально-методичних матеріалів і спостережень за освітнім процесом у низці ЗП(ПТ)О (технічного профілю) свідчить про такі тенденції:

1. Домінування теоретичних методів контролю, орієнтованих на перевірку репродуктивних знань, а не практичних дій.

2. Недостатня варіативність форм оцінювання, обмеження їх переважно до письмових чи тестових завдань.

3. Формальний характер оцінювання, коли результати контролю не використовуються для корекції навчального процесу чи подальшого індивідуального розвитку учня.

4. Невисокий рівень цифрової інтеграції, обмежене використання електронних тренажерів, симуляцій або систем дистанційного оцінювання.

Водночас аналіз практики демонструє поступове впровадження інноваційних форм контролю, зокрема:

– комплексних практичних завдань на навчальних майстернях, які відтворюють реальні умови виробничого процесу (наприклад, діагностування несправностей системи охолодження двигуна);

– контрольних проєктів, що поєднують практичну та аналітичну діяльність (наприклад, складання звіту з обґрунтуванням вибору технологічного процесу ремонту);

– заліків у форматі майстер-класів або демонстрацій професійних умінь;

– електронного портфоліо здобувача, що дозволяє накопичувати результати практичних робіт, фотографії, відеозвіти, сертифікати тощо.

Разом з тим, упровадження практико-орієнтованих методів контролю вимагає методичної підготовки викладачів, наявності відповідного матеріально-технічного забезпечення та розроблення чітких критеріїв оцінювання практичних результатів. Проведений аналіз дозволяє констатувати: сучасна система контролю у ЗП(ПТ)О перебуває на етапі трансформації від репродуктивно-оцінювальної до компетентнісно-практичної моделі, у якій контроль виступає не лише засобом перевірки, а й інструментом розвитку професійної діяльності здобувача освіти.

Сучасна методика оцінювання у професійній освіті передбачає перехід від суто теоретичного контролю знань до практико-орієнтованого, який відображає реальні дії, типові для майбутньої професійної діяльності здобувача. Такі методи дають змогу не лише виявити рівень володіння теоретичними положеннями, а й оцінити здатність застосовувати їх у конкретних виробничих ситуаціях, що особливо важливо для технічних спеціальностей.

Залежно від характеру діяльності здобувача освіти та цілей контролю, практико-орієнтовані методи доцільно поділяти на імітаційно-моделювальні, проектно-аналітичні, виробничо-практичні та рефлексивно-оцінювальні.

1. Імітаційно-моделювальні методи контролю. Ця група методів передбачає створення навчальних ситуацій, максимально наближених до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Вони сприяють активізації аналітичного мислення, розвитку уміння ухвалювати рішення та діяти у змінних умовах.

Так, під час підсумкового контролю з модуля «Будова і ремонт гальмівної системи автомобіля» здобувачам пропонується виконати завдання: *«Визначте причину зниження ефективності гальмівної системи за наведеними ознаками (підвищений хід педалі, наявність шумів при гальмуванні, несиметричне спрацьовування коліс). Запропонуйте послідовність діагностичних дій».*

Таке завдання одночасно оцінює знання теоретичних принципів роботи системи, вміння аналізувати симптоми несправності та логічно вибудовувати алгоритм дій – тобто діагностичну компетентність майбутнього фахівця.

Інший приклад – імітаційна рольова вправа «Ви – майстер виробничої дільниці». Студент отримує опис ситуації, де клієнт скаржиться на нестабільне спрацьовування гальм. Необхідно визначити, які інструменти і засоби контролю будуть використані, як організувати роботу помічника, і яким буде підсумковий звіт. Такі завдання розвивають не лише технічні, а й організаційні і комунікативні компетентності.

2. Проектно-аналітичні методи контролю. Ці методи орієнтовані на виконання здобувачем комплексного завдання, що передбачає самостійне планування, аналіз і обґрунтування власних рішень. Контроль відбувається через оцінювання процесу і результату проектної діяльності.

Наприклад, під час підсумкового контролю пропонується розробити мініпроект «Оптимізація процесу прокачування гальмівної системи», у якому студент має описати технологічну послідовність, вказати необхідне обладнання, техніку безпеки, можливі ризики та способи їх уникнення.

Таке завдання дозволяє викладачу оцінити логічність мислення, глибину знань, професійну аргументацію та уміння узагальнювати. У деяких випадках проект може виконуватись у групі – тоді контроль охоплює ще й рівень командної взаємодії.

Ще один приклад – аналітична ситуація «Порівняльний аналіз двох систем діагностики несправностей», у межах якої студент повинен обґрунтувати вибір доцільнішої методики перевірки, спираючись на технічні параметри, вартість і час виконання операцій. Такий контроль розвиває аналітичну та інженерну культуру мислення.

3. Виробничо-практичні методи контролю. Найбільш наближені до реальних умов роботи, ці методи передбачають виконання реальних технологічних операцій або їх фрагментів у навчальній майстерні чи під час практики на підприємстві. Типовим прикладом є залікове завдання «Перевірка і регулювання стоянкового гальма», де оцінюється послідовність дій, дотримання техніки безпеки, точність вимірювань та здатність студентів коментувати свої дії. В іншому варіанті контроль здійснюється через міні-змагання «Кращий діагност», під час якого здобувачі виконують діагностику заданої несправності за обмежений час. Такий формат не лише перевіряє рівень професійних умінь, а й стимулює внутрішню мотивацію, змагальність та впевненість у власних силах.

4. Рефлексивно-оцінювальні методи. Ці методи передбачають залучення здобувачів до процесу самоконтролю і взаємооцінювання, що є важливою складовою формування професійної відповідальності.

Зокрема, після виконання практичного завдання студент заповнює «лист самооцінки», де відзначає, що вдалося виконати самостійно, які труднощі виникли, і як він їх подолав. Викладач, у свою чергу, доповнює цей лист коментарями. Інший прийом – парна оцінка, коли два здобувачі спостерігають за виконанням роботи один одного і за узгодженими критеріями (точність, дотримання послідовності, охайність, пояснення дій) виставляють бали, обговорюючи їх з викладачем.

Такі форми контролю формують навички самоаналізу, підвищують рівень усвідомленості у навчанні, а також сприяють створенню відкритого освітнього середовища, де оцінка сприймається як засіб розвитку, а не покарання. Практико-орієнтовані методи контролю у професійній освіті мають комплексний характер і спрямовані на інтеграцію знань, умінь, цінностей і рефлексії. Вони забезпечують більш глибоке розуміння навчального матеріалу, формують готовність до професійної діяльності й створюють умови для переходу від зовнішнього контролю до самоконтролю як ознаки зрілої професійної компетентності.

Література

1. Голубнича Л., Щокіна Т. & Сорока Н. (2022). *Development of Competency-Based Approach to Education*. *Educational Challenges*, 27(2), 4. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04

2. Жуковська С. (2025). *Оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти як інструмент навчання та підвищення мотивації*. Журнал «Фахова передвища освіта». https://surl.li/ikekkb

3. Шевчук С. С. (2023). Сучасні підходи до оцінювання рівня компетентності педагога професійної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 5(212), 97–107. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-5(212)-97-107

4. Шугайло Я. В., Паращак Т. І. & Желізна К. О. (2021). Підготовка магістрів спеціальності «Професійна освіта» до розробки засобів педагогічного контролю. *Педагогічні науки: теорія та практика*, №2(38), 163–169. https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/18933

ГУБІН ЮРІЙ
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

ЗМІСТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Міжнародні відносини є ключовим напрямом гуманітарної освіти у Великій Британії та користуються високим попитом серед студентів. Провідні університети, такі як University of Cambridge, University College London, London School of Economics and Political Science, University of Sheffield, University of Warwick та інші, демонструють високі позиції у національних і світових рейтингах за якістю викладання та наукових досліджень у цій галузі. Стандарти підготовки бакалаврів з міжнародних відносин визначено документом *Subject Benchmark Statement for Politics and International Relations* (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2023), який окреслює фундаментальні принципи спеціальності, обсяг необхідних знань і вмінь, загальні та спеціальні компетентності випускників, а також доцільні методи навчання, оцінювання та типові рівні досягнень студентів.

Документ *Subject Benchmark Statement for Politics and International Relations* не містить конкретних вимог до змісту професійної підготовки бакалаврів, а лише узагальнено окреслює ключові підходи до формування компетентностей. Очікувані компетентності поділяють на три категорії: знання та розуміння предмета, загальні інтелектуальні уміння й навички, а також особистісні уміння та навички. Випускник повинен розуміти сутність міжнародних відносин, застосовувати концепції й теорії для аналізу політичних систем та критично оцінювати міжнародні процеси; володіти здатністю збирати, систематизувати та аналізувати інформацію, аргументовано висловлювати судження, дотримуватися етичних норм; ефективно комунікувати, працювати самостійно та у групі, проявляти ініціативу та самоорганізацію [2].

Аналіз програм підготовки бакалаврів міжнародних відносин у 30 університетах Великої Британії показав, що вони складаються з обов'язкових (core/compulsory) та вибіркових (optional) модулів. Зміст і кількість модулів визначаються університетом залежно від наукових пріоритетів кафедр та дослідницьких інтересів викладачів, що забезпечує гнучкість навчальних траєкторій і можливість адаптації під індивідуальні інтереси студентів.

У британських університетах стандарти підготовки бакалаврів з міжнародних відносин визначають, що студенти повинні опанувати освітні компоненти таких напрямів, як міжнародні організації та режими, глобалізація, міжнародна політична економія, аналіз конфліктів, мирні дослідження, права людини, аналіз зовнішньої політики, територіальні та регіональні дослідження, безпека, теорія міжнародних відносин, міжнародне право, регіональна інтеграція, націоналізм, а також ключові теоретичні підходи, включно з реалізмом, неореалізмом, лібералізмом, інституціоналізмом та соціальним конструктивізмом [2].

Аналіз програм підготовки бакалаврів у провідних британських університетах свідчить про значну варіативність їхнього змісту. Основними причинами цього є: відсутність уніфікованих професійних вимог; тісний зв'язок між навчальним процесом та науково-дослідною діяльністю викладачів, через що вибіркові курси часто формуються на основі їхніх наукових інтересів і можуть змінюватися щороку залежно від академічних відпусток чи плинності кадрів; можливість студентів самостійно формувати освітню траєкторію відповідно до власних інтересів, методів оцінювання чи зручності розкладу; а також відсутність єдиного консенсусу щодо сутності міжнародних відносин, що призводить до додаткової різноманітності програм [1].

Більшість бакалаврських програм передбачають можливості навчання за кордоном у партнерських університетах Європи, Північної Америки, Австралії, Нової Зеландії та Азії між другим та останнім курсами. Зміст таких програм визначається партнерським закладом і дозволяє здобувачам отримати знання з додаткових спеціалізацій, розширюючи їхні професійні компетентності та міжнародний досвід.

Література

1. Gormley-Heenan, C., & Lightfoot, S. (Eds.). (2014). *Teaching politics and international relations*. Palgrave Macmillan UK.

2. The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2023). *Subject benchmark statement: Politics and international relations*. https://surl.li/guktsv

ЗОРЯ ОЛЕКСАНДР, ЦИНА ВАЛЕНТИНА
Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ АКТОРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Освітній процес Нової української школи вимагає від вчителів компетентності щодо якісного предметного навчання, здатності до ефективної комунікації з його учасниками, готовності вести учнів за собою шляхом фахового викладання та любові до свого предмету. Ефективність реалізації педагогічних компетентностей сучасного вчителя визначається сформованістю таких ключових особистісних якостей як педагогічна рефлексія, творча уява, мистецтво імпровізації та емпатія. Ці якості наближують педагогічну діяльність до мистецтва, а діяльність педагога до артистичної творчості, що уможливлює доцільність розвитку педагогічної креативності вчителів на засадах театральної педагогіки.

Нами проаналізовано стан дослідженості проблеми формування акторських якостей майбутніх учителів засобами театральної педагогіки в педагогічній науці та освітній практиці. З використанням проблемно-типологічного підходу, для розв'язання цього завдання, вивчено актуальні аспекти в наукових дослідженнях зарубіжних учених. Так, питання театральної педагогіки висвітлені в наукових працях зарубіжних науковців: Б. Брехт [1; 2], A. Duff, A. Maley [6], J. McCrosky [7] та ін. Їхні напрацювання стали психолого-педагогічним підґрунтям для розробки комплексного підходу до формування у майбутніх учителів акторських якостей як чинника соціокультурної модернізації освіти.

У дослідженнях зарубіжних науковців розглядається значення театральної педагогіки для підвищення рівня співробітництва, соціокультурних практик та комунікації молоді: театралізації в громадянській освіті Асоціації політичних наук; позитивний розвиток молоді засобами театралізації в моделюванні створення спільних ігор [3]; стимулювання та трансформації саморозвитку особистості інструментами театру освітнього закладу [4]; дослідження ризиків молодіжного досвіду перформативними методами популярного театру [5]; використання театру в галузі освіти для змін у розвитку суспільства педагогікою арабських країн [9]; використання польською освітою потенціалу театрального мистецтва для соціальної, терапевтичної підтримки та всебічного розвитку особистості [8].

Використання індивідуальних якостей особистості майбутніх учителів для опанування професією педагога може ефективно здійснюватися з використанням прийомів драматизації та театралізації, які англійські педагоги A. Maley і A. Duff [6] характеризують як дієві способи використання індивідуальних якостей особистості здобувачів освіти в опануванні змістом навчальних дисциплін. Проявляючись у індивідуальних здібностях студентів до самовираження шляхом імітації дій мовою міміки, жестів, акторські якості покращують використання в процесі професійної підготовки та майбутньої професійно-педагогічної діяльності їхніх знань, властивостей мислення, пам'яті, сили уяви та наявного досвіду життєдіяльності. Під час акторської гри в інсценізаціях створюється атмосфера емоційно-позитивної взаємодії, яка підвищує інтерес студентства до опанування навчальними дисциплінами.

Використовуючи типологічний та проблемний підходи для актуалізації наукових досліджень зарубіжних науковців, однією з важливих складових навчання студентів педагогічній майстерності визначено формування акторських якостей майбутніх учителів. Доведено, що театральну педагогіку варто розглядати як засіб формування акторської техніки, вмінь і навичок впливу на людину, навчання сценічно-образному втіленню завдяки досягненню досконалості у володінні індивідуальними психофізіологічними якостями. Обґрунтовано актуальність акторських якостей, які виступають дієвою альтернативою педагогічним засобам і є важливим мистецьким та культурним доповненням, дієвим чинником соціокультурної модернізації освіти. Зарубіжний досвід, традиції та інновації у формування акторських якостей майбутніх учителів засобами театральної педагогіки вважаємо одним із провідних джерел побудови моделі формування акторських якостей майбутніх учителів засобами театральної педагогіки.

Література

1. Брехт Б. (1977). *Про мистецтво театру: збірник* / Упоряд., вступна ст., примітки і пер. канд. філол. наук О. С. Чиркова. Мистецтво.
2. Брехт Б. (2009). *"Lehrstucke" ("навчальні п'єси")* / Укладач Л. О. Федоренко; за наук. ред. д-ра філол. наук, проф. О. С. Чиркова. ПП "Рута".
3. Beare D. *Theatre for Positive Youth Development: A Development Model for Collaborative Play-creating.* Removed from https://surl.li/inzxyh
4. Berkowitz E. (2010). *Theater as a tool for transformation: Identifying the aspects of a high school collaborative theater process that encourage self-development*: dissertation … Ph.D. California Institute of Integral Studies.
5. Conrad D. (2004). Exploring Risky Youth Experiences: Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. *International Journal of Qualitative Methods.* 3 (1). Removed from https://surl.lu/pbdrfz
6. Maley A., Duff A. (2013). *Drama Techniques*. University Press.
7. McCrosky J. P. (1970). Measures ofcommunication-bound anxiety. *Speech Monographs*.
8. *Teatr edukacyjny – komunikacja bez granic: praca zbiorowa Słupski Ośrodek Kultury.* (2001) / redaktorzy M. Gliniecki, L. Maksymowicz. Teatr STOP& SOK.
9. *The Utilization of Theater-in-Education for Social Development Changes*. Removed from https://surl.lt/majqls

КИРИЧЕНКО ДМИТРО
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця)

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У сучасному світі студентська академічна мобільність є важливим інструментом інтеграції національних освітніх систем у глобальний простір і формування висококваліфікованих фахівців. Вона сприяє не лише підвищенню якості освіти, а й розвитку компетентностей, необхідних для реалізації концепції сталого розвитку, що визначає пріоритети майбутнього людства. Для України, яка переживає складні соціально-економічні та політичні трансформації, питання студентської мобільності набуває особливого значення, оскільки саме молодь виступає рушійною силою реформ і відновлення держави.

Уважаємо, що академічна мобільність – це здатність здобувачів освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників реалізовувати свої освітні та наукові потреби шляхом участі в програмах обміну і стажування закордоном (зовнішня мобільність) або в закладах вищої освіти своєї країни (внутрішня мобільність) з метою вдосконалення своїх професійних компетентностей.

Державна підтримка академічної мобільності закріплена в Законі України «Про вищу освіту» (2017), Положенні Кабінету Міністрів України № 411 від 13.04.2011 р. «Про навчання студентів та стажування аспірантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном», Постановами Кабінету Міністрів України №1411 від 28.12.2011 р., № 227 від 05.04.2017 р. внесено зміни, які стосуються терміну перебування за кордоном, Постановою № 546 від 16.05.2011 р. «Про затвердження Порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті навчання, стажування, підвищення кваліфікації студентів, аспірантів, науково-педагогічних працівників за кордоном».

Питання академічної мобільності в різних аспектах вивчаються в працях таких науковців О. Акімова, О. Василенко, А. Вербицька, Ю. Грищук, Р. Гуревич, А. Губіна, Н. Давидюк, А. Карапетян, Ю. Коняхін, А. Мартинюк, Р. Пріма, Д. Свириденко, Л. Сушенцева, С. Тютченко, Н. Щекотиліна, Є. Іванченко, В. Триндюк, І. Шпекторенко та ін. Серед зарубіжних науковців науковий інтерес становлять дослідження П. Альтбах (P. Altbach), Х.де Віт (De Wit H.), Дж. Найт (J. Knight), М. Віхльборг (M. Wihlborg), С. Робсон (S. Robson), А. Бьом (A. Bohm), А. Гевет (A. Hewett), С. Джонс (S. Jones), Н. Кемп (N. Kemp), Д. Міреса (D. Meares), Д. Пієрс (D. Pearce) та ін. Аналіз праць цих науковців дав змогу виокремити можливості, які одержує здобувач освіти, майбутній педагог, у своєму професійному становленні:

– набуття міжкультурних компетентностей;
– оновлення/вдосконалення своїх професійних знань, набуття навичок упровадження інноваційних методів і технологій навчання;
– розширення професійного світогляду;
– підвищення мотивації до особистісного і професійного самовдосконалення;
– порівняння підходів до організації освітнього процесу в різних країнах;
– вдосконалення мовних компетентностей.

Нині спостерігаємо за активними процесами формування єдиного міжнародного освітнього середовища, метою якого є підготовка компетентних, конкурентоспроможних, мобільних, швидко адаптованих фахівців, котрі можуть працювати в умовах глобальних ринкових змін. З 2005 р. Україна є чле-

ном Болонського процесу, одним із завдань якого є розширення мобільності студентів і викладацького складу. Відповідно академічна мобільність виступає однією з важливих аспектів інтеграції вітчизняних ЗВО у світовий освітній простір.

Найбільша і затребувана програма серед вітчизняних здобувачів освіти і викладачів – Erasmus+ (International Credit Mobility, KA1). Популярними напрямами є університети країн ЄС: Німеччина, Польща, Литва, Чехія, Франція. Співпраця з DAAD забезпечила для українців стипендіальні програми для навчання, досліджень, літніх шкіл, PhD-мобільності. За даними Національного інституту стратегічних досліджень, кількість українців, які навчаються за кордоном, становить десятки тисяч; але частка студентів, які беруть участь у програмах обмінів чи міжнародної мобільності є невисокою [5]. Наприклад, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ) в плані реалізації академічної мобільності, нині має понад 64 угоди з ВНЗ понад 20 країн [4]. Зазначимо також позитивну динаміку зростання кількості здобувачів освіти, які брали участь у заходах з академічної мобільності. У 2021 р. їх кількість становила 12 осіб, у 2022р. – 18 осіб, у 2023 р. – 32 особи, у 2024 р. – 42 учасники освітнього процесу, що свідчить про збільшення поінформованості щодо можливостей, стійке зростання мотивації та загальноосвітнього рівня студен-тів університету [1, с.64; 2, с. 83; 3, с. 82]. Найбільш затребуваними напрямами серед здобувачів освіти були Польща, США, Німеччина. Охоплені були також: Норвегія, Іспанія, Туреччина, Швеція, Литва, Естонія, Кіпр тощо.

Майбутні педагоги, реалізовуючи заходи академічної мобільності систематично підвищують свою педагогічну майстерність через знайомство з різними освітніми моделями провідних країн світу. Вони формують компетентності, що є затребуваними в XXI ст., а саме: міжкультурна комунікація, гнучкість у прийнятті професійних рішень, критичне мислення, цифрові навички. Мають змогу порівнювати, аналізувати й адаптувати закордонну практику у вітчизняний освітній простір. Розширюють професійні горизонти через участь в міжнародних проєктах, грантах, участь у публікаціях з іноземними науковцями тощо, а також формують толерантне ставлення до культурного різноманіття.

Отже, можемо констатувати, що академічна мобільність майбутніх педагогів має безумовно позитивний вплив на їхнє професійне становлення. Вона забезпечує інтеграцію початкової професійної підготовки у безперервне професійне зростання.

Література

1. Звіт ректора Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського проф. Лазаренко Наталії Іванівни про результати діяльності за 2022 рік. URL : https://vspu.edu.ua/?p=generalising
2. Звіт ректора Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського проф. Лазаренко Наталії Іванівни про результати діяльності за 2023 рік. URL : https://vspu.edu.ua/?p=generalising
3. Звіт ректора Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського проф. Лазаренко Наталії Іванівни про результати діяльності за 2024 рік. URL : https://vspu.edu.ua/?p=generalising
4. Студентська академічна мобільність в Україні (CAM). URL: https://ctle.ucu.edu.ua/nms/sam/
5. Ukraine Student Academic Mobility (SAM) Programme. URL : https://surl.lt/rqtjcf

КАЗАЧІНЕР ОЛЕНА
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (м. Харків)

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ РАННЬОГО НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність теми дослідження. Зошити у записах червоною ручкою, скарги на погану поведінку, змінне взуття, що постійно зникає… Чим більше зауважень у щоденнику (не слухав, не зрозумів, забув, загубив, побився…), тим більше сумнівів: а чи можна було всіх цих труднощів запобігти? Помітити та виправити у більш ранньому віці, не чекаючи, коли проблеми стануть максимально очевидними на тлі шкільного навчання? Це справді можливо!

Аналіз наукових праць із теми дослідження свідчить про те, що різноманітні аспекти використання фахівцем методів ранньої нейропсихологічної діагностики і корекції розвитку дітей від 0 до 7 років студіювалися такими авторами, як: О. Казачінер, Ю. Бойчук, А. Галій [1], М. Мельничук [2], В. Смоляк, А. Турубарова [3], В. Тарасун [4], А. Шевцов, О. Ільїна [5] та ін.

Наразі виникає нагальна потреба у системній професійній підготовці та післядипломній освіті фахівців, які вміють: на більш ранніх вікових етапах виявляти передумови відхилення у розвитку вищих психічних функцій, діагностувати та коригувати потенційні труднощі у читанні, письмі, лічбі; встановлювати зв'язок між симптомом, його першопричиною та корекцією; використовувати методи ігрової

діагностики дітей раннього віку та дошкільнят; вибудовувати прогноз розвитку та тривалу стратегію корекції психофізичного розвитку.

У зв'язку з цим пропонуємо програму авторського курсу, що передбачає як теоретичну, так і практичну складові. Представимо змістове наповнення курсу.

Попередня підготовка. Лекція 1. Фізіологія центральної нервової системи. Лекція 2. Хто такий нейропсихолог.

Модуль 1. Вступний. Нейропсихологія розвитку. 1.1. Нейропсихологічний підхід розвитку: основні поняття, принципи, закони. Вищі психічні функції. Як улаштований мозок: Структурно-функціональна модель мозку. Пластичність дитячого мозку. 1.2. Профіль латеральної організації мозку (шульги, правші, амбідекстри). Особливості організації мозку у дітей із різним профілем латеральної організації. 1.3. Зони відповідальності фахівців.

Модуль 2. Діти віком від 0 до 3 років. 2.1. Розвиток мозку та психіки дитини віку немовляти. Норми розвитку. 2.2. Розвиток сенсорної сфери та пізнавальної активності від 1 до 3 років. Ознаки порушень сприйняття. Умови та засоби розвитку сенсорної чутливості. Норми розвитку. 2.3. Особливості формування моторної сфери дитини від 1 до 3 років. Компенсаторні механізми у розвитку моторики. Норми розвитку. 2.4. Закономірності та етапи формування мовлення дитини від 1 до 3 років. Чинники ризику та причини порушень мовленнєвого розвитку. 2.5. Соціальні умови розвитку від 1 до 3 років. Роль ігрової діяльності у розвитку дитини раннього віку.

Модуль 3. Практичний. Нейропсихологічний підхід до діагностики і корекції дітей від 1 до 3 років. 3.1. Особливості нейропсихологічної діагностики та корекції дітей від 1 до 3 років. 3 уроки-практикуми: 1. Діагностичні методики та програми «раннього розвитку»: показання та протипоказання до їх використання. 2. Ігрові методи діагностики розвитку та корекції дитини раннього віку. 3. Інтерпретація діагностичних проб для дітей раннього віку. Складання висновку.

Модуль 4. Нейропсихологічна діагностика особливостей розвитку дошкільного віку від 3 до 7 років. 4.1. Особливості підготовки до школи дітей з правопівкульним типом латеральної організації (ліворукістю). 4.2. Інтерпретація діагностичних проб для дітей дошкільного віку. Складання висновку. 4.3. Функціональне спостереження як метод нейропсихологічної діагностики дітей із обмеженими можливостями контакту. 4.4. Діагностика особливостей розвитку дітей у ігровому процесі. Три лекції і практикуми з діагностичних проб: лекція 1. Діагностика рухової сфери. Лекція 2. Діагностика сенсорної сфери. Лекція 3. Діагностика інтелектуальної сфери.

Модуль 5. Практичний. Нейропсихологічна корекція порушень розвитку дітей дошкільного віку віком від 3 до 7 років. Створення адресного маршруту корекції. 5.1. Загальні принципи нейропсихологічної корекції дітей віком від 3 до 7 років. 3 уроки-практикуми: 1. Методики мовленнєвого розвитку та методи корекції порушень мовлення у дошкільнят. Інтеграційний підхід. Розвиток пам'яті, мислення дошкільника. 2. Формування регуляторної функції у дошкільника. Ігри та вправи для розвитку довільності дошкільнят. 3. Розвиток мотиваційної та емоційно-вольової сфери дошкільника.

Модуль 6. Практичний. Оцінка готовності дитини до школи. 6.1. Загальні засади оцінки підготовки дошкільника до школи. Часті помилки у виборі стратегії підготовки дитини. Як обрати ефективний метод підготовки. Алгоритм оцінки готовності дитини до школи. 4 уроки-практикуми: 1. Методики розвитку навичок письма та читання: потенціал та обмеження використання. 2. Розвиток моторних навичок письма. Формування передумов для розвитку безвідривного письма, темпоритмічного письма. 3. Методики навчання математичних навичок: потенціал та обмеження у використанні. 4. Особливості підготовки до школи дітей з лівопівкульним типом.

Таким чином, пропонований розроблений курс і його зміст передбачають такий результат: отримання діагностичних інструментів та проб для роботи з дітьми раннього віку, набуття умінь і навичок щодо їх застосування та інтерпретації; навчання проводити комплексну діагностику та складання висновку; навчання вибудовувати роботу з урахуванням різних діагнозів дитини: СДУГ, ЗПР, ЗМР та ін.; навчання оцінювати розвиток дитини з опорою на таблиці норм розвитку для кожного віку від 0 до 7 років; навчання вибудовувати адресний корекційний маршрут із опорою на матрицю розвитку дошкільника; отримання конструктору методів корекції; навчання проводити оцінку готовності до школи та попереджати можливі труднощі у навчанні.

Наприкінці тез можна дійти висновку про те, що у зв'язку з нагальною необхідністю набуття компетентності діагностувати і коригувати порушення розвитку дітей та оцінювання готовності дитини до шкільного навчання професійна та післядипломна підготовка фахівців має бути системною та ґрунтовною. Представлено розроблений курс, який, на нашу думку, має стати підґрунтям для професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців зі спеціальної та інклюзивної освіти.

Література

1. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. & Галій А. І. (2023). Діагностика труднощів розвитку дитини як важлива складова професійної підготовки сучасного вчителя-дефектолога. *Освіта збереже Україну : матері-*

али ІІ Всеукраїнських Прокопенківських читань, Харків, 14 черв. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.], 89–95.

2. Мельничук М. М. (2022). Актуальність нейропсихологічного підходу психолога у проєктуванні життєвого простору дошкільника. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів ІІ Міжнарод. наук.-практ. конф. (28-29 квітня 2022 р., м. Полтава)*, 153–156.

3. Смоляк В., & Турубарова А. (2024). Нейропсихологічний статус старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення ІІІ рівня. *Перспективи та інновації науки*, 3(37), 974–982.

4. Тарасун В. В. (2019). Технології ранньої комплексної допомоги дітям переддошкільного віку з особливостями розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 38, 150–156.

5. Шевцов А. Г. & Ільїна О. В. (2015). Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 5*, 347-360.

КОЛИШКО РОДІОН
Інститут професійної освіти НАПН України, м. Київ

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ДАНІЇ

Професійна освіта у Данії має тривалу історію, що бере початок з ремісничих гільдій та майстерень. Упродовж ХХ століття система зазнала модернізації, зокрема через індустріалізацію та потребу в кваліфікованих кадрах. Важливим етапом стала реформа 2000 року, яка інтегрувала професійну та безперервну освіту, створивши прозору систему для дорослих (Danish Ministry of Education, 2008). У 2006 році уряд ухвалив Стратегію навчання впродовж життя, що закріпила принцип безперервного підвищення кваліфікації як відповідь на виклики глобалізації (Cedefop, 2024). У 2015 році було прийнято Закон про професійну освіту для дорослих (EUV), який запровадив індивідуальні освітні плани на основі оцінки компетентностей. Цей підхід дозволив адаптувати навчання до потреб конкретного учня, враховуючи його попередній досвід та кваліфікації (UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.).

Система професійної освіти Данії базується на дуальній моделі, що поєднує теоретичне навчання у професійних школах із практикою на підприємствах. При цьому періоди теоретичного і практичного навчання розподіляються у пропорції 1/3 до 2/3 на користь практичного навчання на виробництві (Радкевич В.О., 2015). Освітні траєкторії є гнучкими, адаптованими до віку, досвіду та потреб учнів. Важливу роль відіграє соціальне партнерство: роботодавці, профспілки та держава спільно формують зміст програм, визначають стандарти якості та беруть участь у стратегічному плануванні (Cedefop, 2024).

Данська Національна рамка кваліфікацій (DNQF) охоплює всі рівні освіти, забезпечуючи узгодженість між секторами та прозорість кваліфікацій. Особливістю системи є визнання неформального та інформального навчання (RVA), що дозволяє враховувати попередній досвід учня при формуванні індивідуального плану навчання (UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.).

Особливістю професійної освіти Данії може вважатися фіксована структура типів закладів професійної освіти – коледжів: сільськогосподарські; комерційні; коледжі соціального захисту та коледжі з охорони здоров'я; технічні коледжі; коледжі змішаного типу (Радкевич В.О., 2015).

Законодавче забезпечення якості професійної освіти у Данії реалізується через низку нормативних актів та інституцій. Центральним органом зовнішнього оцінювання є Данський інститут оцінювання (EVA), діяльність якого регулюється відповідним законом (Eurydice, n.d.). Як зазначено на офіційному сайті EVA (Danish Evaluation Institute, n.d) Данський інститут оцінювання був заснований у 1999 році як незалежна державна установа відповідно до Закону про оцінювання освіти в Данії. Його створення стало частиною ширшої стратегії модернізації освітньої політики, спрямованої на підвищення прозорості, ефективності та якості освітніх послуг.

EVA виконує функції центрального органу зовнішнього оцінювання освіти Данії, оскільки має законодавчо закріплений мандат на проведення систематичних оцінок усіх рівнів освіти – від дошкільної до вищої та професійної. Інститут здійснює незалежний аналіз, моніторинг та публікацію результатів, що забезпечує об'єктивність і довіру з боку держави, освітніх закладів і громадськості. Його діяльність охоплює як інституційне оцінювання, так і оцінку окремих програм, включаючи професійну освіту (VET), що робить EVA ключовим елементом національної системи забезпечення якості професійної освіти (Danish Evaluation Institute, n.d.).

Акредитацію програм здійснює Данська акредитаційна установа, що функціонує на основі Акредитаційного акту (Accreditation Act, 2013). Закон про професійну освіту (VET Act, 2000) встановлює вимоги до змісту програм, кваліфікацій, практичного навчання та участі роботодавців (Danish Ministry of Education, 2008). Данська акредитаційна установа здійснює акредитацію програм професійної освіти

через незалежну експертну оцінку, що базується на законодавчо визначених критеріях якості, релевантності та внутрішнього забезпечення якості (Danmarks Akkrediteringsinstitution, n.d.)

Закон про професійну освіту для дорослих (EUV Act, 2015) закріплює принципи індивідуального планування навчання на основі оцінки компетентностей. EUV Act є інтегрованою частиною загальної системи професійної освіти (VET), але спеціально адаптованою для осіб віком від 25 років, які вже мають певний професійний досвід або попередню освіту. Програми EUV реалізується в тих самих професійних школах, що й базова професійна освіта для молоді, вони мають однакові стандарти якості, кваліфікаційні рівні та структуру, але адаптовані до потреб дорослих учнів (UNESCO Institute for Lifelong Learning, n.d.).

На рівні ЄС Данія імплементує положення Європейської рамки забезпечення якості в професійній освіті (EQAVET), а також використовує методологію Common Quality Assurance Framework (CQAF), що базується на принципах циклічності, прозорості та участі стейкхолдерів (Cedefop, 2024).

Таким чином, законодавче забезпечення якості професійної освіти у Данії є багаторівневим, інституційно стабільним та інтегрованим у європейський контекст, що дозволяє ефективно реагувати на виклики ринку праці та потреби громадян у навчанні протягом життя.

Література

1. Cedefop. (2024). *Vocational education and training in Denmark: Policy brief*. European Centre for the Development of Vocational Training. https://surl.li/eulyqq
2. Danish Ministry of Education. (2008). *The Danish approach to quality in vocational education and training*. https://surl.li/pgqqmd
3. Danmarks Akkrediteringsinstitution. (n.d.). *Accreditation in Denmark*. https://surl.li/fmwzot
4. Eurydice. (n.d.). *Quality assurance in adult education and training – Denmark*. European Commission. https://surl.li/uiqbgm
5. Radkewich, V.O. (2015). *Professional education and training in Denmark*. Institute of Vocational Education.
6. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (n.d.). *Recognition, validation and accreditation in Denmark*. https://surl.lu/fyumlg

КРАВЕЦЬ СВІТЛАНА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

РЕГІОНАЛЬНИЙ ТА ПАРТНЕРСЬКИЙ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Перспективи розширення автономії закладів професійної освіти, що закладені у змісті сучасного Закону України «Про професійну освіту», сприятимуть самостійному прийняттю управлінських рішень щодо формування та ефективного функціонування внутрішньої системи забезпечення якості у закладах професійної освіти (далі – ЗПО) з урахуванням особливостей регіонального ринку праці та для швидкої адаптації освітніх послуг до потреб споживачів у регіоні.

У цьому контексті регіональний підхід до формування внутрішньої системи забезпечення якості у ЗПО передбачає аналіз соціально-економічного стану регіону, залученість місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, їх структурних підрозділів з питань освіти, керівників ЗПО, представників бізнесу до формування стратегій, моніторингу показників розвитку регіону з урахуванням інноваційних підходів у реалізації освітньої політики на національному рівні. Застосування регіонального підходу до забезпечення якості професійної освіти в умовах децентралізації та розширення автономії ЗПО ґрунтується на дотриманні принципів розвитку та функціонування систем, а саме: цілісності (зміни елементів системи зумовлюють видозміну інших підсистем), ідентифікованості (специфічні особливості підсистем, що сприяють функціонуванню цілісної системи); відкритості (вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на етапах функціонування системи); гнучкості (оперативне реагування на зміни), динамізму (безперервний інноваційний розвиток та удосконалення системи) тощо.

Питання формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної освіти конкретизовані наказом Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», у яких зазначено, що «внутрішня система забезпечення якості – це сукупність умов, процедур і заходів, що забезпечують ефективність освітніх і управлінських процесів, які безпосередньо впливають на якість результатів освітнього процесу, формування ключових і професійних компетентностей здобувачів освіти, сприяють всебічному розвитку їх особистості» (Міністерство освіти і

науки України, 2021). Керівникам ЗПО рекомендовано затвердити Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі професійної освіти, що передбачає розроблення Стратегії (політики) та процедури забезпечення якості освіти, в якій визначено орієнтири функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; враховано інтереси учасників освітнього процесу щодо якості освітніх послуг та реалізації інших їхніх прав; дотримано засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності.

Для визначення орієнтирів функціонування внутрішньої системи забезпечення якості у ЗПО та реалізації цілей партнерства й відповідальності важливо керуватися принципами партнерства, що «передбачають взаємодію між державними установами, приватними компаніями й громадськими організаціями, обумовлюють взаємовигідність і прозорість діяльності, інноваційність розроблення та впровадження освітніх програм, соціальну відповідальність та забезпечення доступності й якості професійної освіти, а також сталість та адаптивність до змін у суспільстві й економіці» (Радкевич та ін., 2023).

Вибір орієнтирів діяльності ЗПО передбачає застосування технології прийняття управлінських рішень, етапи реалізації якої (моніторинг поточної ситуації у внутрішньому і зовнішньому середовищі (виявлення проблеми); розроблення оптимального рішення; прийняття компромісного управлінського рішення; зворотний зв'язок з усіма зацікавленими сторонами).

Ця технологія дає змогу розвивати конс-труктивну взаємодію між сторонами партнерства на різних рівнях (Кравець та ін., 2023), а її результатом є визначений напрям інноваційного розвитку ЗПО та підвищення якості освітнього процесу не тільки для задоволення інтересів суб'єктів партнерства, а й за їхньої активної участі у цих процесах.

Механізми партнерства сприяють формуванню політики внутрішнього забезпечення якості у ЗПО, надають їм певний ступінь незалежності щодо прийняття рішень для її удосконалення та не суперечать основним положенням чинного законодавства.

Партнерський підхід впливає на процес розроблення та якість стратегії (політики) забезпечення якості професійної освіти, конкретизуючи у змісті процедури: планування (постановка чітких і реальних цілей), впровадження (визначення необхідної структури для досягнення цілей), оцінювання (розробка механізмів збору та оцінки інформації на предмет досягнення цілей) та перегляду (оцінка результатів та внесення необхідних поправок чи змін) за участі зацікавлених сторін.

Зацікавлені сторони на засадах партнерства впливають на удосконалення якості професійної освіти, що засвідчується результатами спільної проєктної діяльності: «створення й повноцінне функціонування на базі ЗПО навчально-практичних центрів галузевого спрямування, запровадження участі представників приватного сектору у формуванні регіонального замовлення на підготовку кваліфікованих спеціалістів та опрацюванні законодавчих і нормативно-правових актів, керування розробленням професійних і освітніх стандартів, випереджувальне оновлення змісту професійної освіти з урахуванням техніко-технологічних змін у галузях економіки; організація й здійснення виробничого навчання і виробничої практики на виробництві (дуальне навчання на робочих місцях); організація стажування педагогічних працівників в умовах високотехнологічних виробництв; участь стейкхолдерів у складі наглядових рад, проведенні заходів професійної орієнтації, розвитку інституту наставництва на виробництві тощо (Кравець & Слободяник, 2024).

Рівень задоволеності споживачів освітніх послуг якістю освітньої діяльності/процесу зумовлює необхідність перегляду стратегій та відповідних процедур. Окрім учасників освітнього процесу (здобувачі освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, батьки та ін.), споживачами освітніх послуг є роботодавці, громада, держава, суспільство, потреби котрих в умовах сьогодення є змінними і зростаючими.

Література

1. Міністерство освіти і науки України. (2021, 6 травня). *Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти: Наказ № 509*. https://surl.li/txmkae

2. Радкевич В.О., Попова В.В., Рябова З.В., Кравець С.Г., Радкевич О.П., Чепуренко Я.О., Воронiна-Пригодій Д.А. & Слободяник О.В. (2023). Державно-приватне партнерство у сфері професійної (професійно-технічної) освіти для відновлення економіки України: методичний посібник (В.О. Радкевич, ред.). Інститут професійної освіти НАПН України. https://surl.lu/zdrkhg ;

3. Кравець С.Г., Мордоус І.О., Попова В.В., Радкевич В.О., Рябова З.В., Царьова Є.С. & Чепуренко Я.О. (2023). *Технології розвитку державно-приватного партнерства у сфері професійної (професійно-технічної) освіти у повоєнний час: практичний посібник* (В. О. Радкевич, ред.). Інститут професійної освіти НАПН України. https://surl.li/jqqree.

4. Кравець С. Г. & Слободяник О. В. (2024). Розвиток партнерства у сфері професійної освіти на заса-дах проєктної діяльності. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка, 18*(35). https://surl.li/vnaqlt

КРАСНИХ ОЛЕНА
Відокремлений структурний підрозділ «Фаховий коледж економіки і технологій
Державного університету економіки і технологій» (м. Кривий Ріг)

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПЕРЕДФАХОВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні спостерігається стійка тенденція до комерціалізації освітньої галузі, що викликає певне занепокоєння. Такий підхід змінює ставлення до здобуття передфахової вищої освіти – для багатьох вона перетворюється на інструмент для підвищення власної вартості як фахівця, а не на шлях до глибокого засвоєння знань. У результаті навчання дедалі частіше сприймається як товар, що веде до трансформації освітнього процесу та, в окремих випадках, негативно впливає на якість викладання та змістовне наповнення освітніх програм. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання оцінювання якості освіти – як на індивідуальному рівні, так і в межах загальнонаціональної стратегії. Саме якість освіти є вирішальним чинником формування конкурентоспроможності держави у глобальному контексті.

Сучасні науковці трактують якість освіти як дотримання технічних та нормативних стандартів, досягнення стабільних позитивних результатів, а також як відповідність очікуванням усіх учасників освітнього процесу [1]. У цьому контексті якісне викладання охоплює не лише відповідність професійним вимогам до педагогічного складу, а й забезпечення тривалих результатів у навчальній та виховній роботі, які задовольняють потреби здобувачів освіти, їхніх родин, викладачів і керівництва навчальних установ. Останніми роками спостерігається активізація державної політики у сфері передфахової вищої освіти, що свідчить про визнання її стратегічного значення для національної безпеки.

Освітній рівень дедалі більше впливає на соціальну позицію особистості, сприяє набуттю як теоретичних знань, так і практичних навичок, що у перспективі визначають матеріальний добробут громадян. Залучення міжнародного досвіду є важливим чинником розвитку: порівняння національної шкільної системи з іноземними моделями дає змогу виявити сильні сторони, діагностувати проблеми та створити ефективні системи моніторингу та оцінювання. Такий підхід дозволяє формувати стратегічні напрямки розвитку, що сприятимуть зміцненню конкурентоспроможності вітчизняної освіти та підготовці висококваліфікованих спеціалістів для майбутнього.

На рівні державної освітньої політики активно здійснюється розробка та реалізація різноманітних програм, стратегічних ініціатив і нормативних документів, спрямованих на формування ефективної системи оцінювання якості освіти. Основна мета таких заходів – підвищення результативності освітньої діяльності та забезпечення її відповідності сучасним викликам. Береться ключовий акцент на вдосконалення кадрового потенціалу освітньої сфери. Особлива увага приділяється створенню незалежного та об'єктивного механізму оцінювання професійної діяльності педагогів, що безпосередньо впливає на загальний рівень якості освітнього процесу [1].

У межах даного оглядового дослідження здійснено аналіз наукових праць, присвячених оцінюванню якості викладання у передфаховій вищий освіті та його впливу на рівень задоволеності здобувачами освіти навчальним процесом. Застосування методів статистичного аналізу дозволило виявити наявність взаємозв'язку між педагогічною майстерністю викладача та рівнем позитивного сприйняття освітнього середовища здобувачами освіти. Основу емпіричної бази склали результати анкетування, проведеного серед молоді віком від 16 і більше, загальна вибірка становила 1126 респондентів. Для організації опитування було використано онлайн-інструменти, що забезпечують оперативний збір і обробку даних. Найбільш доступним та зручним сервісом у цьому контексті стали Google Форми – інструмент, який широко застосовується у соціально-педагогічних дослідженнях завдяки простоті використання, можливості швидкого аналізу результатів та інтеграції з іншими платформами.

Отримані результати свідчать про те, що приблизно половина опитаних здобувачів освіти у передфаховій вищій школі висловлює загальне задоволення освітнім процесом. Зокрема, 55 % позитивно оцінили якість викладання, а 53 % – соціокультурне середовище навчання, яке, в свою чергу, чинить значний вплив на педагогічну складову. Водночас близько третини респондентів (35 % і 34 % відповідно) вказали лише часткову задоволеність цими аспектами.

Порівняння з результатами попередніх опитувань показало, що загальний рівень задоволеності залишається відносно стабільним, із незначними коливаннями у межах 1–2 %. Понад 50 % учасників дослідження виявили задоволення змістом освітніх програм та умовами організації навчального процесу у передфаховій вищій школі. Водночас зафіксовано певний рівень незадоволеності, що стосується саме педагогічної взаємодії. Здобувачі освіти виокремлюють окремих викладачів, методика роботи яких не відповідає їхнім очікуванням щодо об'єктивності оцінювання та ефективності навчання. Аналіз задоволеності за напрямами підготовки виявив варіативність у сприйнятті дисциплін: 70 % респондентів відзначили позитивне ставлення до математичних і природничих наук, 59 % – до гуманітарних, соціальних та економічних дисциплін, і 58 % – до професійно-орієнтованих курсів.

Крім того, здобувачі освіти висловлюють потребу у коригуванні обсягу навчального навантаження. Загалом учасники позитивно оцінюють організацію поточного, рубіжного контролю та проміжної атестації, однак наголошують на важливості чітких критеріїв оцінювання та своєчасного надання конструктивного зворотного зв'язку. Зроблені висновки вказують на необхідність подальшого вдосконалення якості викладання, покращення матеріально-технічного забезпечення та адаптації змісту освітніх програм відповідно до потреб і побажань здобувачів освіти.

Висновки. Низький рівень викладання негативно позначається на сприйнятті здобувачів освіти освітнього процесу, що, у свою чергу, знижує загальний рівень їх задоволеності навчанням. Серед основних чинників, які спричиняють таку ситуацію, можна виділити недостатню професійну підготовку викладачів, застосування застарілих або малоефективних методів навчання, а також ігнорування індивідуальних особливостей і потреб здобувачів освіти. Такі недоліки здатні зумовити зниження мотивації до навчання, погіршення академічних результатів і формування емоційного вигорання або байдужості до освітнього процесу. Натомість якісне викладання відіграє ключову роль у формуванні позитивного ставлення до навчання, сприяє зростанню інтересу до спеціальних дисциплін і підтримує внутрішню мотивацію здобувачів освіти до пізнання та саморозвитку.

Зацікавленість викладача у результатах навчання, створення комфортного психологічного клімату в аудиторії та орієнтація на підтримку активної взаємодії сприяють підвищенню рівня задоволеності здобувачів освіти. У зв'язку з цим доцільно акцентувати увагу на безперервному вдосконаленні якості викладання, адаптації педагогічних підходів до потреб студентської аудиторії, а також розвитку механізмів конструктивного зворотного зв'язку між викладачами та здобувачами освіти. Лише за умов активної взаємодії та відповідності навчального процесу очікуванням усіх учасників можливо створити сприятливе середовище для ефективного та результативного навчання.

Література

1. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В., Кабак В. В. (2023). Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.33.

ЛЮЛЬКОВА ЮЛІЯ
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ДОСВІД ШВЕЙЦАРІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Адаптація національної системи професійної освіти до стандартів Європейського Союзу (далі-ЄС), зокрема в рамках Копенгагенського процесу, вимагає не просто формальних змін, а глибинної трансформації підходів до забезпечення її якості. Європейський простір професійної освіти і підготовки (далі-ПОП) функціонує на засадах прозорості кваліфікацій, мобільності та відповідності освітніх результатів вимогам ринку праці, що закріплено в таких інструментах, як Європейська рамка кваліфікацій (EQF) та Європейська рамка забезпечення якості ПОП (EQAVET). Зокрема EQF є спільним для країн Європи інструмент, який допомагає зробити кваліфікації (дипломи, сертифікати, свідоцтва) більш прозорими та зрозумілими в різних країнах. Вона сприяє також мобільності працівників, які переїжджають в іншу країну для навчання чи роботи, щоб їхні кваліфікації були зрозумілими для роботодавців та закладів освіти. Щодо EQAVET, то це спільнота, створена країнами-членами ЄС, соціальними партнерами та Європейською Комісією для розроблення та вдосконалення системи забезпечення якості у сфері ПОП, допомоги країнам-учасницям покращувати якість своїх систем ПОП, використовуючи спільні інструменти, критерії та індикатори. Для України це означає необхідність переходу від застарілої моделі, орієнтованої на процес, до гнучкої, компетентнісної системи, де якість визначається здатністю випускника ефективно виконувати професійні завдання. З огляду на це, науковий інтерес становить досвід забезпечення якості ПОП у Швейцарії, що базується на взаємодії з роботодавцями, орієнтації на результати навчання та фінансування.

У швейцарській системі ПОП роботодавці виконують провідну, системотвірну роль. Ця модель, побудована на принципі соціального партнерства, делегує професійним асоціаціям (OdA) повноваження розробляти та оновлювати стандарти й кваліфікаційні вимоги. Саме вони визначають, яких компетентностей потребує ринок праці, та інкорпорують їх у навчальні плани, забезпечуючи максимальну релевантність ПОП. Як зазначають Renold et al. (2015), компанії не просто надають місця для практики, а інвестують значні ресурси в професійне навчання, розглядаючи це як стратегічний внесок у розвиток власного кадрового потенціалу та галузі загалом. Цей підхід забезпечує постійну модернізацію змісту

освіти відповідно до технологічних змін та вимог економіки. Натомість в Україні участь роботодавців у формуванні змісту та забезпеченні якості професійної освіти тривалий час мала переважно формальний та епізодичний характер.

Незважаючи на законодавчі ініціативи щодо впровадження дуальної форми навчання, реальна взаємодія з роботодавцями часто обмежується організацією виробничої практики, яка не завжди відповідає сучасним вимогам. Система професійної освіти значною мірою залишається центра-лізованою та державно-орієнтованою, де ключову роль у розробленні стандартів відіграють державні інституції, а не галузеві об'єднання бізнесу. Як підкреслюють дослідники наприклад, (Радкевич, 2023), відсутність сталих інституційних механізмів співпраці та недостатня фінансова мотивація підприємств призводять до розриву між навичками, які отримують випускники, та реальними потребами ринку праці. Це, своєю чергою, знижує престиж професійної освіти та ускладнює працевлаштування молоді, у тому числі за здобутою професією. Ключовий урок для України полягає в необхідності інституційного переходу від формального залучення бізнесу до реального делегування йому повноважень у сфері розроблення професійних стандартів та освітніх програм.

Важливим складником швейцарської системи забезпечення якості ПОП є модель стандартизації, що базується на принципі орієнтації на результати навчання та компетентності, визначені безпосередньо ринком праці. В основі кожної професії лежить Положення про базову професійну підготовку для конкретної професії, з якої ведеться підготовка фахівців у системі дуальної освіти (Bildungsverordnung).

Це ключовий юридичний документ, що детально регламентує весь процес професійного навчання і включає: назву та код професії (наприклад, *спеціаліст з інформаційних технологій*); тривалість навчання (зазвичай від двох до чотирьох років); кваліфікаційні вимоги (опис професійних навичок, знань та компетентностей, якими має володіти випускник). Bildungsverordnung розробляється та оновлюється провідними професійними асоціаціями (OdA/OrTra) у тісній співпраці з державою та кантонами. Цей документ не стільки регламентує кількість годин на вивчення дисциплін, скільки чітко описує кваліфікаційний профіль випускника – набір професійних та соціальних компетентностей, якими він має володіти (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021).

На противагу цьому, українська система забезпечення якості професійної освіти історично тяжіє до процесно-орієнтованого підходу, де в основі стандартизації лежить детальна регламентація освітнього процесу. Хоча останні реформи спрямовані на впровадження компетентнісного підходу, на практиці оцінювання часто залишається сфокусованим на контролі за виконанням навчальних планів та програм, а не на реальному рівні сформованості професійних навичок випускника (European Training Foundation, 2018). Така модель є менш гнучкою, адже процедура оновлення державних стандартів є тривалою і не завжди встигає за динамікою ринку праці, що призводить до розриву між кваліфікаціями, які пропонують заклади професійної освіти, та актуальними потребами бізнесу. Фундаментальна дихотомія між орієнтацією на «процес» в Україні та на «результат» у Швейцарії є ключовим уроком для модернізації української системи професійної освіти. Швейцарський досвід доводить, що делегування відповідальності за розроблення стандартів організованим представникам світу праці не ослаблює, а посилює систему якості, роблячи її релевантною та динамічною. Перехід від питання «чого ми навчали?» до питання «що випускник уміє робити?» є стратегічним завданням. Імплементація такого підходу вимагає не лише перегляду змісту стандартів, але й трансформації процедур оцінювання, зокрема через впровадження незалежних кваліфікаційних іспитів, що підтверджують відповідність компетентностей випускника вимогам професійного стандарту, як це успішно реалізовано у Швейцарії (Sauli та ін., 2021). Це сприятиме підвищенню довіри роботодавців до випускників та престижу професійної освіти в цілому.

Швейцарська система ПОП є яскравим прикладом ефективного державно-приватного партнерства, де витрати розподіляються між трьома основними акторами: державою (Конфедерація та кантони), бізнесом та домогосподарствами. Держава фінансує переважно теоретичне навчання в професійних школах, включаючи заробітну плату викладачів та утримання інфраструктури. Приватний сектор, у свою чергу, несе основні витрати на практичне навчання на виробництві, що включає заробітну плату студентам, витрати на робоче місце, навчальні матеріали та оплату праці наставників. Дослідження показують, що для компаній ці інвестиції є вигідними, оскільки продуктивна праця студентів часто компенсує витрати ще до завершення навчання (Muehlemann, 2016). Такий розподіл фінансової відповідальності створює потужну зацікавленість бізнесу в якості підготовки, оскільки компанії інвестують власні ресурси в майбутніх кваліфікованих працівників, забезпечуючи максимальну відповідність їхніх навичок потребам ринку праці.

Система фінансування професійної освіти в Україні історично базується на централізованій, переважно державній моделі. Основний фінансовий тягар лягає на державний та місцеві бюджети, які покривають видатки на заробітну плату персоналу, комунальні послуги, стипендії та частково оновлення матеріально-технічної бази. Участь роботодавців у фінансуванні є переважно епізодичною та несистематичною, часто обмежуючись наданням місць для безоплатної практики або спонсорською допомогою.

Така модель створює низку системних проблем: хронічне недофінансування призводить до застарівання обладнання та технологій, а відсутність сталих фінансових зобов'язань з боку бізнесу послаблює його мотивацію до активної участі у формуванні змісту освіти та контролі її якості (Rumyantseva & Logvynenko, 2017). Як наслідок, виникає значний розрив між навичками, які отримують випускники, та реальними вимогами сучасного ринку праці, що знижує ефективність державних інвестицій у цю освітню ланку. Ключовий урок, який Україна може винести зі швейцарського досвіду, полягає у необхідності фундаментального перегляду філософії фінансування професійної освіти: від парадигми державних витрат до моделі спільної інвестиції. Це потребує створення сприятливих правових та фіскальних умов для систематичного залучення приватного капіталу. Конкретними кроками можуть стати запровадження податкових пільг для підприємств, які створюють навчальні робочі місця та виплачують заробітну плату учням, а також розвиток механізмів співфінансування навчально-практичних центрів. Як зазначають експерти Європейського фонду освіти, диверсифікація джерел фінансування та посилення ролі соціальних партнерів є критично важливими для підвищення якості, актуальності та ефективності системи ПОП у країнах, що проходять трансформацію (European Training Foundation, 2023). Такий підхід не лише зменшить навантаження на державний бюджет, але й, що важливіше, гарантуватиме прямий зв'язок освітнього процесу з потребами економіки.

Література

1. Renold, U., Bolli, M., & Rageth, L. (2015). *The Swiss vocational and professional education and training system: A model for the United States?* OECD. https://surli.cc/sxkeyg

2. Rumyantseva, N. L., & Logvynenko, O. I. (2017). Ukraine: Higher education reforms and dynamics of the institutional landscape. https://surl.lu/swdjby

3. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2021). *Verordnung über die berufliche Grundbildung Informatiker/in EFZ.* https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/495/de

4. European Training Foundation. (2018). Financing vocational education and skills development: A policy area for ETF support. https://surl.lt/ehajhs

5. Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J. L. (2021). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation*, 79-103.

6. Muehlemann, S. (2016). *The costs and benefits of work-based learning.* OECD Education Working Papers, No. 143. https://surl.li/uufwjp

7. Радкевич, В. (2023). Публічно-приватне партнерство у професійній освіті європейських країн: провідні тенденції розвитку. *Професійна педагогіка*, *2*(27), 14-28. https://surl.li/oukjuj

8. European Training Foundation. (2023).Key policy developments in education, training and employment – Ukraine. https://surl.li/qetnvr

МАЛАЙКО АНДРІЙ
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОМП'ЮТЕРНІ НАУКИ» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Комп'ютерні науки сьогодні є найзатребуванішою сферою знань в суспільстві та обумовлюють розвиток різних галузей економіки. Однак, поняття «Комп'ютерні науки» з'явилося зовсім недавно і пов'язане зі створенням у середині XX ст. перших електронних обчислювальних машин та бурхливим розвитком на їх основі інформатики. Термін «Комп'ютерні науки» (Computer Science) виник в США та позначає міждисциплінарну галузь теоретичних і практичних знань про теорію, проєктування, розробку та застосування комп'ютерних систем, алгоритмів та інформаційних технологій.

Вже у 1960–1970-х роках в багатьох навчальних закладах України, зокрема Київському політехнічному інституті, Київському університеті, створюються факультети і кафедри з основних напрямів інформатики. Фундаментальні дослідження в галузі комп'ютерної науки і техніки належать українському вченому академіку Глушкову В.М. та колективу науковців Інституту кібернетики НАН України [5]. Основою комп'ютерних наук є галузі знань: математика, електротехніка, фізика та інформаційні системи управління [8].

Ретроспективу розвитку спеціальності «Комп'ютерні науки» можна відслідкувати на базі аналізу переліків підготовки фахівців різних років. Початок підготовки фахівців з комп'ютерних наук в Україні розпочався у 1994 році, про що свідчить затверджений Кабінетом Міністрів України перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікацій-

них рівнів та робітничих професій (Перелік-1994) [1]. У межах галузі знань «Математика та інформатика» виокремлений напрям підготовки «Комп'ютерні науки» та низка спеціальностей, пов'язаних з: комп'ютеризованими системами обробки інформації та управлінням; комп'ютерними системами проєктування тощо.

У Переліку-2006 [2] галузь знань «Інформатика та обчислювальна техніка» містила декілька напрямів підготовки, пов'язаних з комп'ютерними науками, а саме: 6.050101 «Комп'ютерні науки», 6.050102 «Комп'ютерна інженерія» та 6.050103 «Програмна інженерія», за якими здійснювалася підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Роком започаткування спеціальності 122 »Комп'ютерні науки» в межах галузі знань 12 «Інформаційні технології» можна вважати 2015 [3].

Станом на сьогодні комп'ютерні науки як спеціальність залишається в галузі знань F «Інформаційні технології» з шифром F3. Слід зауважити, що зміни шифрів напрямів та кодів спеціальностей відбулося у 2024 році [4] у межах оновлення Переліку-2015 та його гармонізації з Міжнародною стандартною класифікацією освіти ISCED-F 2013. Відтак, спеціальність «Комп'ютерні науки» співвідноситься з деталізованою галуззю ISCED-F 2013 – 0613 «Software and applications development and analysis».

Ключовою подією для становлення спеціальності «Комп'ютерні науки» став 2019 рік, коли Міністерство освіти та науки України затвердило стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що окреслив предметну область спеціальності через об'єкти вивчення та/ або діяльності, цілі навчання, теоретичний зміст предметної області, методи, методики та технології, інструменти та обладнання. Документ унормовував перелік з 15 загальних та 16 спеціальних (фахових) компетентностей і визначав інтегральну компетентність як здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі комп'ютерних наук або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів інформаційних технологій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов [6]. Крім цього стандартом визначена освітня кваліфікація випускника – бакалавр з комп'ютерних наук за спеціалізацією (зазначається за наявності). Для магістерського рівня стандарт вищої освіти зі спеціальності 122 «Комп'ютерні науки» запроваджений у 2022 році [7].

Підготовка фахівців в межах спеціальності F3 «Комп'ютерні науки» здійснюється у вітчизняних ЗВО за освітньо-професійними програмами, що охоплюють різні спеціалізації, зокрема, системи штучного інтелекту (Національний університет «Львівська політехніка»), інтелектуальні сервіс-орієнтовані розподілені обчислювання (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»), інтелектуальний аналіз даних в комп'ютерних інформаційних системах (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича) тощо.

Отже, ретроспективний аналіз становлення та розвитку спеціальності «Комп'ютерні науки» свідчить про динаміку змін цієї сфери людської діяльності. Комп'ютерні науки трансформувалися у галузь, що стоїть поряд з такими вагомими за економічними показниками галузями як автомобілебудівна, авіабудівна та металургійна, для якої відведене значне місце в освітній сфері.

В межах освітньої сфери комп'ютерні науки зазнали трансформації від напряму підготовки до окремої спеціальності, за якою здійснюється професійна підготовка фахівців на різних освітніх рівнях та за різними спеціалізаціями. Прогностичні дані експертів доводять конкурентоспроможність цієї спеціальності на ринку освітніх послуг, стійкий інтерес абітурієнтів до вивчення комп'ютерних наук спостерігається впродовж багатьох років.

Література

1. Кабінет Міністрів України. (1994). *Про Перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій* (Постанова № 325). https://surl.li/xlyjds

2. Кабінет Міністрів України. (2006). *Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра* (постанова № 1719). https://surl.li/sszmwi

3. Кабінет Міністрів України. (2015). *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти* (постанова № 266). https://surl.li/gpbswa

4. Кабінет Міністрів України. (2024). *Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти* (постанова № 1021). https://surl.li/drqzve

5. Малиновський Б. (2004). *Відоме і невідоме в історії інформаційних технологій*. Інтерлінк. https://surl.li/rcuiiv

6. Міністерство освіти і науки України. (2019). *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти* (наказ № 962). https://surl.li/dxmhjq

7. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти* (наказ № 393). https://surl.li/swsraz

8. Tucker, A., & Belford, G. G. (2025). Computer science. *Encyclopedia Britannica*. https://surl.li/xbqjet

МАРТИНЕНКО ОЛЕКСАНДР, ТИТАРЕНКО ВАЛЕНТИНА
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Формування дизайнерської компетентності є важливим напрямом професійної підготовки майбутніх учителів технологічної освіти, оскільки сучасне суспільство вимагає від педагога не лише педагогічних знань, але й умінь творчо проектувати навчальні матеріали, розробляти дидактичні засоби та впроваджувати інноваційні технології у навчальний процес. Дизайнерська компетентність забезпечує ефективну організацію навчальної діяльності, розвиток креативного мислення учнів та інтеграцію міжпредметних знань у технологічній освіті.

У науковій літературі дизайнерська компетентність розглядається як інтегративна професійна якість, що включає знання з дизайну, технологій, методики навчання, а також уміння застосовувати ці знання у проєктній і творчій діяльності. Вона охоплює такі складові: аналітичну, конструкторсько-проектну, творчо-технологічну та комунікативну. Особливе значення має здатність майбутнього вчителя технологічної освіти генерувати ідеї, реалізовувати проєктні завдання та адаптувати матеріали під потреби учнів різного віку.

Вітчизняна педагогічна практика передбачає поєднання теоретичної підготовки та практичних навичок. Майбутні вчителі проходять курси з педагогіки, технологій, інженерного та художнього та етнодизайну, що дозволяє інтегрувати знання у проєктну діяльність. Важливим компонентом є лабораторно-практична підготовка, де студенти виконують творчі завдання: розробка моделей, макетів, навчальних посібників, що формує їхні проектні та дизайнерські навички.

Українські вищі навчальні заклади застосовують різні моделі розвитку дизайнерської компетентності: модульну, проєктно-орієнтовану, компетентнісну. Модульна модель передбачає послідовне вивчення складових дизайнерської компетентності через спеціалізовані дисципліни. Проєктно-орієнтована модель фокусується на реалізації студентських проєктів із застосуванням сучасних технологій та матеріалів. Компетентнісний підхід інтегрує знання, уміння та ціннісні орієнтири, що дозволяє формувати цілісний професійний портрет майбутнього педагога.

Серед ефективних методів – проблемне навчання, проектні завдання, інтерактивні технології, використання ІКТ. Практика показує, що системне поєднання теорії та практики сприяє розвитку критичного мислення, креативності та здатності до самостійного прийняття рішень у проектній діяльності. Важливу роль відіграє педагогічне супроводження, наставництво та створення навчально-творчого середовища, де студенти можуть експериментувати, обмінюватися ідеями та отримувати зворотний зв'язок від викладачів.

Досвід Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка показує, що активне впровадження проєктної діяльності та лабораторних практикумів сприяє високому рівню дизайнерської компетентності студентів. (Срібна Ю., Титаренко В., Цина А.). Застосування інтерактивних методів та конкурсів студентських проєктів стимулює творче мислення та дозволяє перевіряти результати навчання на практиці.

Незважаючи на успіхи, існують труднощі: нестача сучасного обладнання, обмежений доступ до матеріалів та цифрових ресурсів. Перспективним є активне використання дистанційних технологій, онлайн-лабораторій, міжнародних проектів та партнерств, що дозволяє поглибити знання та розширити досвід студентів.

Вітчизняний досвід формування дизайнерської компетентності у майбутніх учителів технологічної освіти демонструє, що поєднання теоретичної підготовки, проєктної діяльності та інтерактивних методів забезпечує розвиток творчих і професійних навичок студентів. Подальший розвиток цієї сфери потребує інноваційних технологій, сучасного матеріального забезпечення та активного впровадження компетентнісного підходу.

Література

1. Петренко, О. М. (2018). Формування дизайнерської компетентності у майбутніх учителів технологічної освіти: теорія та практика. Київ: Видавничий центр «Освіта».

2. Іваненко С. В. Інноваційні технології у підготовці педагогів технологічної освіти. Харків: ХНПУ. 2020. с.

3. Кузьменко Л. П. (2019). Компетентнісний підхід у формуванні професійних умінь майбутніх учителів. Львів: ЛНУ.

4. Етнодизайн у контексті відродження української національної ідентичності та європейської інтеграції. Кн. 2: зб. наук. праць / редкол.: гол. ред. М. В. Гриньова, упоряд. і відп. ред. Є. А. Антонович, А. Ю. Цина та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. 295 с.

МИКИТЮК АНДРІЙ
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

МЕХАНІЗМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Професійні коледжі Великої Британії є ключовими інституціональними елементами реалізації державної стратегії розвитку професійної підготовки, особливо у будівельній галузі, функціонуючи як автономні навчальні заклади, які водночас тісно співпрацюють із місцевими органами влади, галузевими асоціаціями та підприємствами сектору. Освітня парадигма ґрунтується на принципах дуальності, практичної орієнтації, гнучкості навчальних траєкторій та системного партнерства з роботодавцями, що є фундаментальною відмінністю від традиційних моделей (Макогін, Якимович, 2019). Ця архітектура підпорядкована стратегічній меті уряду, викладеній у програмному документі «Навички для Роботи» (Skills for Jobs), який прагне посилити роль коледжів професійної освіти (Further Education, FE) як центральних інститутів, критично важливих для економічного зростання та підвищення національної продуктивності (Department for Education, 2021).

Стратегія визнає необхідність подолання історичної недооцінки технічної освіти та реформування системи фінансування, щоб стимулювати коледжі надавати високоцінні технічні курси, які безпосередньо відповідають потребам роботодавців, зокрема через запровадження Local Skills Improvement Plans (LSIPs) для стратегічної координації з бізнесом. Центральним інституційним механізмом координації та стратегічного управління виступає Національне агентство розвитку навичок (Skills England), створене урядом 2 червня 2025 року, основне завдання якого – забезпечити узгодженість між освітньою політикою, реальними потребами економіки та інтересами місцевих спільнот. Агентство є ключовим координатором професійної підготовки у сфері будівництва, спрямовуючи освітні програми на розвиток практичних, інженерно-технічних і цифрових навичок, а також працюючи над мобілізацією роботодавців для подолання проблеми зниження інвестицій бізнесу у навчання (Department for Education, 2025).

Паралельно, галузеву політику визначає Галузева рада з підготовки кадрів (Construction Industry Training Board – CITB), яка координує розвиток навичок у секторі. Стратегічний план CITB на 2025–2029 рр. ставить за мету ліквідацію дефіциту кваліфікацій, збільшення кількості нових кадрів та підвищення впевненості роботодавців у якості доступної підготовки з 76% до 81%. Для досягнення цих цілей запроваджено потужний фінансовий механізм: уряд Великої Британії анонсував інвестицію в розмірі 600 мільйонів фунтів стерлінгів, що буде доповнена внеском CITB у розмірі 32 мільйонів фунтів. Це спільне фінансування має на меті підготувати до 60 000 кваліфікованих працівників до 2029 року, а також забезпечити понад 40 000 галузевих стажувань щороку для студентів усіх рівнів дуальних програм (T-Levels, NVQ та учнівства), гарантуючи наявність місць для виробничої практики як критичної умови успіху дуальної моделі (CITB, 2025).

Підготовка фахівців будівельного профілю здійснюється в межах системи подальшої освіти, яка базується на структурованій Національній рамці кваліфікацій (Regulated Qualifications Framework, RQF). RQF – ключовий механізм стандартизації, який категоризує кваліфікації за рівнями складності від початкового (Entry Level) до Level 8, забезпечуючи прозорість та розуміння відносної складності кваліфікацій, де, наприклад, T-Levels, як і A-Levels, знаходяться на Level 3. Зміст освітніх програм, що охоплює траєкторію від базових навичок до управлінських компетентностей, визначається цією рамкою. Освітні програми структурно диференційовані, включаючи Програми базового професійного рівня (Foundation та Construction Skills Courses), які формують базові вміння, ознайомлюють з вимогами безпеки та основами сталого будівництва, часто поєднуючись із короткостроковими стажуваннями (Ofqual, 2015). Центральне місце займають два основні структурні механізми дуального навчання. Першим є Технічні програми нового покоління (T-Levels, RQF Level 3), які є дворічними освітніми програмами, що поєднують 80 % навчання у коледжі з 20 % обов'язкової, оплачуваної практики на підприємстві.

У будівельній галузі Т-рівні цілеспрямовано охоплюють високотехнологічні напрями: «Проєктування, планування та будівництво», «Цифрові технології у будівництві» та «Охорона праці та екологічна стійкість», а також можуть інтегруватися з академічними предметами для забезпечення випускникам конкурентоспроможності при вступі на інженерні програми університетів (Department for Education, 2024). Другий ключовий структурний механізм – Програми учнівства (Apprenticeships, Level 2–7) – орієнтований на глибшу виробничу інтеграцію, де здобувач освіти працює за трудовим договором і отримує заробітну плату, а модель передбачає до 80 % часу, проведеного на робочому місці, і лише 20 % – у коледжі. У будівельній галузі діє понад 150 стандартів учнівства (HM Government, 2025). Додаткові механізми включають Національні професійні кваліфікації (NVQ, Level 2–6), які забезпечують оцінювання компетентностей безпосередньо на робочому місці на основі портфоліо та спостережень наставників, що є офіційним підтвердженням професійної придатності та контролю якості. Для фахівців з

досвідом застосовують Програми підвищення кваліфікації (Higher Technical Qualifications, HTQ, Level 4–5), які фокусуються на розвитку управлінських умінь, використанні цифрових технологій моделювання та сталому будівництві, а Програми професійного розвитку (CPD) забезпечують постійне оновлення знань у партнерстві з Skills England і приватним сектором.

Педагогічна ефективність британської професійної освіти забезпечується інноваційними механізмами, які максимально імітують і впроваджують реальні виробничі процеси. Ключовою особливістю є системне використання проєктного методу навчання: студенти працюють у командах над реальними або змодельованими об'єктами, проходячи повний виробничий цикл – від розробки концепції, цифрового моделювання до практичної реалізації, що стимулює розвиток критичного мислення та орієнтації на кінцевий результат. Для забезпечення максимальної наближеності до реальних умов коледжі використовують інноваційні навчально-виробничі комплекси (Construction Skills Centres), обладнані передовою технікою, включаючи 3D-принтери, симулятори, а також застосовують цифрові симулятори, технології доповненої реальності (AR) та інтерактивні платформи управління проєктами (на базі BIM 360). Згідно зі стратегією CITB на 2025–2029 роки, головним пріоритетом є глибока цифровізація професійної освіти, що вимагає впровадження модулів, орієнтованих на майбутнє, зокрема «Цифрове проєктування у будівництві» та «Менеджмент будівельних проєктів» (Department for Education, 2025). Для забезпечення якості та стандартизації цифрових навичок використовуються зовнішньо верифіковані кваліфікації, яка вимагає проходження зовнішньої модерації для підтвердження надійності оцінювання та стандартів знань у центрах. Крім цифрових, значний акцент робиться на формуванні екологічних та гнучких компетентностей: навчальний зміст включає обов'язкові модулі зі Сталого розвитку та зеленого будівництва (Sustainable Construction), які формують у фахівців навички енергоефективності та екологічної відповідальності. Вирішальним механізмом перевірки є компетентнісне оцінювання, яке передбачає перевірку практичних результатів, портфоліо та спостереження на робочому місці. Ключовим чинником ефективності моделі є глибокий і системний зв’язок освіти з ринком праці, що базується на взаємній відповідальності та співрозробленні освітнього змісту: програми визначаються спільно галузевими радами навичок, роботодавцями та державними освітніми агенціями. Роботодавці беруть участь не лише у формуванні навчальних планів, а й у прямому фінансуванні навчальних лабораторій, наданні обладнання та проведенні обов'язкової практики (Department for Education, 2021). Важливим механізмом забезпечення якості є безпосередня участь роботодавців у процесі оцінювання: компанії-партнери оцінюють студентські проєкти, а професійна практика є обов'язковою складовою оцінювання кваліфікації (зокрема, у системі NVQ). Такий формат співоцінювання підвищує довіру роботодавців до випускників і стимулює взаємну відповідальність за кінцевий результат підготовки кадрів. Британська модель професійної освіти, орієнтована на практичний результат, дуальність та активну участь роботодавців, довела свою ефективність у створенні конкурентоспроможного кадрового потенціалу для будівельної галузі.

Література

1 Макогін О., Якимович Т. (2019) Особливості зарубіжного досвіду організації виробничої практики студентів коледжів. Педагогічні інновації у фаховій освіті. Випуск 10. – Ужгород, 2019. С. 109–116.

2 CITB. (2025). STRATEGIC PLAN 2025–29. https://surl.li/ghsemd

3 Department for Education. (2021). Skills for Jobs: Lifelong Learning for Opportunity and Growth (ISBN 978-1-5286-2347-6). https://surl.li/jntixq

4 Department for Education. (2025). Skills England: Better skills for better jobs. Blog Skills England. https://surl.lu/wwbhrs

5 Department for Education. (2024). T Levels and the outcome of the Review of Qualifications Reform. https://surl.lu/vscoyp

6 HM Government. (2025). About apprenticeships. https://surl.li/iwwyia

7 Ofqual. (2015). After the QCF: A New Qualifications Framework – Decisions on Conditions and Guidance for the Regulated Qualifications Framework (RQF). з https://surl.li/hkkwdt

НОВОСАД ВАСИЛЬ, КУЦІЯН ДМИТРО
Володимирський педагогічний фаховий коледж
імені Агатангела Кримського (м. Володимир)

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Якість професійної освіти є ключовим фактором конкурентоспроможності країни та її економічного розвитку. У контексті глобалізації та швидких технологічних змін, досвід провідних країн світу та національні особливості формування системи забезпечення якості набувають особливого значення. В

Україні система забезпечення якості професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти перебуває на етапі активної трансформації, спрямованої на інтеграцію до Європейського простору професійної освіти і навчання.

Основою системи є Закони України «Про освіту» та «Про професійну (професійно-технічну) освіту». Ключовим інструментом є Національна рамка кваліфікацій (НРК), яка слугує орієнтиром для розробки освітніх програм та узгодження їх із вимогами ринку праці.

Внутрішня система якості. Заклади професійної освіти (ЗПО) мають самостійно розробляти та впроваджувати механізми внутрішнього забезпечення якості, що включають моніторинг освітніх програм, оцінювання викладацького складу та відстеження кар'єрного зростання випускників.

Зовнішня система якості. Забезпечується через Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) (частково) та новостворені механізми для професійної освіти. Це включає акредитацію освітніх програм та інституційний аудит.

Важливим кроком є залучення роботодавців до розробки стандартів та оцінювання. Це реалізується через дуальну форму освіти, коли частина навчання відбувається безпосередньо на підприємстві, що гарантує практичну спрямованість підготовки.

Міжнародна практика демонструє різноманіття підходів, але має спільну рису – тісний зв'язок освіти з економікою та інноваціями.

1. Німецька дуальна система (Dual System). Німеччина є світовим лідером у професійній освіті завдяки своїй дуальній системі. Особливості навчання поділене між професійним училищем (школа) та конкретним підприємством. Учень проводить 60–70 % часу на робочому місці. Забезпечення якості контроль якості здійснюється через промислово-торговельні палати (ІНК), які відповідають за стандарти іспитів, ліцензування навчальних підприємств та сертифікацію викладачів. Це гарантує, що кваліфікації відповідають актуальним потребам галузі.

2. Фінська модель (особистісно-орієнтований підхід). Фінляндія зосереджена на індивідуалізації та гнучкості. Особливості професійна освіта є модульною та компетентнісно-орієнтованою. Учні самостійно обирають модулі відповідно до своїх кар'єрних цілей. Забезпечення якості – основний акцент робиться на самооцінці закладів та прозорості результатів. Якість оцінюється через демонстрацію практичних компетентностей на реальному робочому місці, а не через стандартизовані письмові іспити.

3. Американська система (гнучкість та ринкова орієнтація). У США якість часто забезпечується через ринкові механізми та акредитаційні асоціації. Особливості велика роль належить приватним та громадським акредитаційним органам, які спеціалізуються на конкретних галузях (наприклад, інженерії чи медичних технологіях). Забезпечення якості швидка модифікація навчальних програм відповідно до потреб місцевого ринку праці та висока ступінь автономії коледжів.

Висновки. Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду свідчить, що успіх забезпечення якості професійної освіти залежить від трьох ключових елементів:

– тісна інтеграція з ринком праці: необхідно посилювати роль роботодавців у всіх ланках – від розробки стандартів до фінальної оцінки випускників (за прикладом Німеччини);

– гнучкість та індивідуалізація: слід розвивати модульний підхід та систему визнання неформальної освіти, що дозволить учням швидше здобувати актуальні кваліфікації та персоналізувати свій навчальний шлях (за прикладом Фінляндії);

– ефективна зовнішня система контролю: забезпечення незалежної та прозорої зовнішньої оцінки, спрямованої не на перевірку документів, а на результати навчання (компетентності).

Література

1. Кравець С. Г. (2025). Система забезпечення якості професійної освіти в Україні: сутність, підходи та особливості функціонування // *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. № 14.

2. Кулалаєва Н. В., Гайдук О. В. (2022). Забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників в умовах дуальної форми навчання: європейська практика // *Професійна педагогіка*. № 1

3. Бородієнко О. В. (2016). Система забезпечення якості професійної підготовки у компаніях: зарубіжний досвід // *Професійна освіта: проблеми та перспективи*. № 2.

4. Цимбалюк С., Шкода Т., Артюшина М. (2023). Оцінювання та вдосконалення підготовки викладачів професійної освіти в Україні // *Професійна педагогіка*. № 20.

5. Карпенко В. О. (2023). Забезпечення якості професійної військової освіти: досвід США для України // *Військова освіта*. 2. № 1.

6. Бородієнко О. В. (2018). Забезпечення якості розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку: вітчизняний та зарубіжний досвід // *Професійна педагогіка*. № 12.

ОНИЩЕНКО АЛЛА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ У КОРОЛІВСТВІ НІДЕРЛАНДИ НА ЗАСАДАХ ДЕРЖАВНОГО НАГЛЯДУ ТА ФІЛОСОФІЇ ДОВІРИ

Нідерландська система професійної освіти і підготовки (далі – ПОП) вважається однією з найефективніших у Європі завдяки гнучкості, тісній інтеграції з бізнес-середовищем та інноваційним підходам до забезпечення якості. Аналіз особливостей функціонування цієї системи дає змогу не лише зрозуміти, які чинники лежать в основі її успіху, але й виокремити потенційні уроки для модернізації освітніх систем в інших країнах і, зокрема в Україні. Якість ПОП у Королівстві Нідерланди розглядається як багатоаспектне поняття, що охоплює не лише академічні стандарти, але й відповідність кваліфікацій вимогам ринку праці, ефективність навчання та рівень задоволеності всіх зацікавлених сторін.

Система ПОП у Нідерландах, відома як середня професійна освіта (MBO), є фундаментом для підготовки кваліфікованих фахівців середньої ланки. Вона є ключовим елементом, що забезпечує стабільність економіки та її інноваційний розвиток. MBO пропонує чотири рівні кваліфікацій, кожен з яких відповідає певній професійній траєкторії: від базових навичок для працевлаштування до поглибленої професійної підготовки, що дає змогу вступати на програми вищої професійної освіти (HBO). Такий гнучкий підхід дає змогу студентам будувати індивідуальну освітню траєкторію, що відповідає їхнім амбіціям та ринковим потребам (European Centre for the Development of Vocational Training, 2019). Основою забезпечення якості в MBO є тісний зв'язок між теоретичним навчанням і практичним досвідом. Це реалізується на базі двох основних форм здобуття середньої професійної освіти в Нідерландах: *шкільна* (BOL), згідно з якою більша частина часу присвячена навчанню в коледжі (студенти, зазвичай чотири дні на тиждень навчаються в коледжі чи школі, а решту часу – один день на тиждень, проходять практику або стажування на підприємстві) та *дуальна* (BBL) на базі підприємства (студенти більшу частину часу, зазвичай три–чотири дні на тиждень працюють на підприємстві відповідно до контракту під керівництвом досвідчених наставників і навчаються безпосередньо на робочому місці, а решту часу (один–два дні) відвідують заклад ПОП для вивчення теоретичних предметів). Такий підхід є однією з ключових особливостей нідерландської моделі ПОП, що забезпечує високу якість підготовки та швидку адаптацію випускників до вимог робочих місць (CEDEFOP, 2017).

Забезпечення якості ПОП у Нідерландах базується на принципах автономії та відповідальності. Заклади ПОП мають значну свободу у формуванні освітніх програм, виборі педагогічних методів та організації освітнього процесу. Однак ця автономія врівноважується суворими механізмами контролю з боку держави та галузевих партнерів. Центральним елементом системи забезпечення якості ПОП у Королівстві Нідерланди є Закон про освіту та професійну підготовку Wet educatie en beroepsonderwijs,1995), який закладає фундаментальні основи для всього сектору ПОП (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Цей закон не лише окреслює структуру та цілі ПОП, але й покладає на освітні установи першочергову відповідальність за якість освітніх послуг, які вони надають. Відповідно до закону, кожен заклад ПОП зобов'язаний розробити та впровадити власну внутрішню систему забезпечення якості, яка має систематично моніторити, оцінювати та вдосконалювати освітній процес. Ця вимога стимулює культуру самоаналізу та постійного покращення, де якість розглядається не як статичний стан, а як динамічний процес. Таким чином, нідерландська модель уникає надмірної централізації, надаючи закладам ПОП значну автономію у виборі методів та інструментів для досягнення встановлених державою стандартів, що сприяє інноваціям та гнучкості.

Невід'ємним складником нідерландської системи забезпечення якості ПОП є *Національна рамка кваліфікацій* (NLQF), яка забезпечує прозорість, порівнюваність та визнання кваліфікацій як на національному, так і на міжнародному рівнях. NLQF узгоджена з Європейською рамкою кваліфікацій (EQF) і класифікує всі кваліфікації за вісьмома рівнями, описуючи для кожного з них очікувані результати навчання з точки зору знань, навичок та компетентностей (NLQF, n.d.). Для сектору ПОП це означає, що зміст кожної освітньої програми та вимоги до випускників чітко визначені у кваліфікаційних стандартах, що розробляються у тісній співпраці з ринком праці, й гарантують їх актуальність та відповідність потребам економіки.

Підхід до забезпечення якості ПОП у Нідерландах є комплексним і децентралізованим. Він ґрунтується на поєднанні державної політики, автономії закладів ПОП, активної участі соціальних партнерів та механізмів зовнішнього і внутрішнього контролю. Така модель відрізняється від більш централізованих систем, де держава відіграє домінуючу роль у визначенні стандартів і моніторингу їх дотримання. Уряд Нідерландів свідомо делегує значну частину повноважень у сфері забезпечення якості самим освітнім установам, стимулюючи їх до постійного самовдосконалення. Це створює атмосферу довіри та відповідаль-

ності, відповідно до якої заклади ПОП розглядаються не просто як виконавці державних замовлень, а як повноцінні партнери реалізації освітнього процесу (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017).

Ключовим державним органом, що здійснює зовнішній контроль якості ПОП є Інспекція з питань освіти Нідерландів. Її діяльність регулюється Законом про нагляд за освітою (Wet op het onderwijstoezicht, 2002). Інспекція функціонує як незалежний орган, що оцінює якість освіти в усіх закладах ПОП на основі чітко визначеної рамки нагляду (Inspectie van het Onderwijs, n.d.). Ця рамка включає стандарти, що стосуються якості освітнього процесу, результатів навчання, безпеки студентів та фінансування. Інспекція проводить регулярні перевірки, за результатами яких публікуються звіти, що є доступними для громадськості, забезпечуючи таким чином прозорість системи (OECD, 2014). Оцінки Інспекції мають прямий вплив на репутацію та фінансування закладів ПОП: установи з високими показниками якості отримують більше довіри та автономії, тоді як заклади з незадовільними результатами потрапляють під посилений моніторинг і зобов'язані впроваджувати плани вдосконалення (Inspectie van het Onderwijs, n.d.). Такий підхід, що поєднує ризик-орієнтований нагляд із публічною звітністю, створює потужні стимули для закладів ПОП підтримувати високі стандарти якості. Окрім Інспекції, Міністерство освіти, культури і науки відповідає за формування загальної освітньої політики, розроблення законодавчої бази та визнання кваліфікацій, забезпечуючи стабільність і стратегічний розвиток системи ПОП.

Окрім зовнішнього контролю, не менш важливу роль відіграє внутрішня система забезпечення якості ПОП. Вона передбачає постійне самооцінювання, збирання зворотного зв'язку від студентів, випускників та роботодавців, а також аналіз ефективності освітніх і навчальних програм. Внутрішні механізми забезпечення якості дають змогу закладам ПОП швидко реагувати на виклики та постійно вдосконалюватись. Такий підхід відображає концепцію навчання як циклічного процесу, що не закінчується на стадії перевірки, а постійно розвивається (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2015). Кожен коледж зобов'язаний мати раду екзаменаторів, яка несе відповідальність за якість та валідність процесів оцінювання й сертифікації. Ця рада діє незалежно від керівництва закладу ПОП та гарантує, що дипломи видаються лише тим студентам, які дійсно досягли визначених результатів навчання, як того вимагає Закон про освіту та професійну підготовку (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Крім того, заклади ПОП активно використовують інструменти самооцінювання, проводять опитування студентів, випускників та роботодавців для отримання зворотного зв'язку. Результати цих внутрішніх аудитів та моніторингів є основою для щорічних звітів про якість, які заклади ПОП зобов'язані готувати. Цей акцент на саморегуляції та циклічному вдосконаленні (плануй-роби-перевіряй-дій) дає змогу системі ПОП бути гнучкою та адаптивною до нових викликів, зберігаючи при цьому високий рівень довіри суспільства до професійних кваліфікацій.

Особливе місце в цьому процесі займають галузеві організації та асоціації роботодавців. Вони не лише беруть участь у розробленні кваліфікаційних стандартів, але й відіграють ключову роль у сертифікації та акредитації освітніх програм. Наприклад, Організація співпраці у сфері професійної освіти, навчання та ринку праці (SBB) є центральним органом, що об'єднує заклади ПОП та бізнес. SBB відповідає за визначення потреб ринку праці, розроблення кваліфікаційних стандартів та сертифікацію компаній, які можуть надавати місця для практичного навчання. Завдяки цьому забезпечується не лише висока якість навчання, але й його безпосередня відповідність поточним та майбутнім потребам економіки (SBB, 2022). До його основних завдань належить: визнання та акредитація компаній як баз для практики та стажування; підтримка та оновлення структури професійних кваліфікацій; моніторинг ринку праці та надання рекомендацій щодо затребуваних професій (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, n.d.).

Окрім ключової ролі SBB у визначенні змісту кваліфікацій значний вплив на політику в секторі ПОП має Асоціація професійних коледжів, що представляє інтереси самих освітніх провайдерів. Ця організація відіграє важливу роль у колективних переговорах, обміні кращими практиками та розробленні галузевих стандартів якості. Спільна робота Асоціації професійних коледжів, SBB та уряду створює унікальну екосистему, де відповідальність за якість ПОП розподілена між усіма ключовими стейкхолдерами. Роботодавці не лише визначають, яким навичкам потрібно навчати, але й беруть активну участь у процесі навчання. Така інтеграція гарантує, що студенти здобувають не лише теоретичні знання, але й практичний досвід, що є критично важливим для їхнього успішного виходу на ринок праці.

На основі викладеного, ефективність нідерландської системи забезпечення якості ПОП полягає у тісній взаємодії та чіткому розподілі повноважень між державним, інституційним та галузевим рівнями управління. Зокрема Інспекція з питань освіти у своїй роботі враховує кваліфікаційні стандарти, розроблені SBB, оцінюючи, наскільки освітні програми професійних коледжів відповідають цим галузевим стандартам. У свою чергу, заклади ПОП використовують дані від SBB для розроблення навчальних планів, а результати інспекційних перевірок – для коригування своїх внутрішніх систем забезпечення якості ПОП. В основі взаємодії лежить філософія «вертикальної довіри»: уряд довіряє інспекції, інспекція довіряє радам директорів коледжів, а ті, у свою чергу, довіряють своїм викладачам та педагогічним коман-

дам. Ця довіра, однак, підкріплена прозорою системою підзвітності, де результати діяльності кожного рівня є відкритими для громадськості та інших зацікавлених сторін. Такий підхід відходить від суто карального контролю, перетворюючи забезпечення якості на спільний процес, орієнтований на діалог, рефлексію та постійне вдосконалення. Це створює сприятливе середовище для інновацій та адаптації ПОП до викликів майбутнього, забезпечуючи високу якість підготовки кваліфікованих фахівців для економіки Нідерландів.

Література

1. Inspectie van het Onderwijs. (n.d.). *Toezicht op het mbo*. Rijksoverheid. Retrieved from https://surl.li/eqybuc
2. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Wet educatie en beroepsonderwijs*. Overheid.nl. Retrieved from https://surl.li/vwtais
3. NLQF. (n.d.). *Het Nederlands kwalificatieraamwerk NLQF*. Retrieved from https://surl.li/tgftsl
4. Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB). (n.d.). *Over SBB*. Retrieved from https://www.s-bb.nl/organisatie/
5. CEDEFOP. (2017). *The Netherlands: VET in Europe – Country Report*. Publications Office of the European Union. https://surl.li/uxjmle
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *The European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://surl.lu/mqcvwo
7. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). *Future-proofing VET: Quality and Relevance in Dutch Vocational Education and Training*. https://surl.li/sgyvfi
8. OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://surl.li/ypsqqa
9. SBB. (2022). *The SBB: The link between vocational education and the labour market* https://surl.lu/ctwnmr
10. European Centre for the Development of Vocational Training. (2019). *Vocational education and training in the Netherlands: Short description*. Publications Office of the European Union. https://surli.cc/frfdsn
11. Wet op het onderwijstoezicht. (2002). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. https://surli.cc/actwpu
12. Wet educatie en beroepsonderwijs. (1995). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. https://surl.li/itydqm

ОСТАПЕНКО АННА
Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ В ІСЛАНДІЇ: ВЗАЄМОДІЯ ДЕРЖАВНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ТА ГАЛУЗЕВИХ ЦЕНТРІВ

Міністерство освіти затверджує навчальні програми для всієї системи загальної середньої освіти та професійно-технічної освіти, які стають частиною навчальних планів для загальноосвітніх середніх шкіл після публікації в офіційному збірнику законодавства Ісландії. Навчальні програми для всіх професій у сфері професійної освіти розробляються у співпраці з представниками асоціацій кожної професії через дванадцять галузевих рад. Ці ради здійснюють поетапну ревізію кваліфікаційних характеристик, що охоплюють описи професій, необхідні знання, навички та компетентності. Усі загальноосвітні середні школи підлягають зовнішній оцінці якості, яка проводиться сторонніми організаціями раз на 5 років. Критерії якості визначаються Міністерством освіти. Школи повинні звітувати про свою роботу відповідно до критеріїв якості міністерства (внутрішня оцінка), а Управління освіти наймає незалежних консультантів для проведення оцінки якості на основі тих самих критеріїв. Школи можуть перевірити та прокоментувати проєкт звіту незалежних консультантів. Після цього, консультанти можуть внести зміни, і лише тоді звіт буде опубліковано на сайті Управління освіти. Відповідальність за виконання рекомендацій, викладених у звітах, несуть Міністерство освіти і самі школи.

Надавачі освітніх послуг мають отримати офіційну акредитацію від Управління освіти від імені Міністерства освіти, щоб отримати ліцензію на викладання курсів для дорослих, які надають кредити, що можуть бути використані для подальшого навчання в загальноосвітніх середніх школах. Акредитація ґрунтується на оцінці таких аспектів: навчально-матеріальна база; організація та нагляд за навчанням; навчальні плани або описи курсів; компетентність викладачів для дорослих, включаючи їхні знання та досвід; фінансові питання та страхування; наявність системи контролю якості, орієнтованої на освіту для дорослих. Акредитація не передбачає зобов'язань щодо державного фінансування для відповідного освітнього закладу або відповідальності за його фінансові зобов'язання.

Міністерство освіти делегувало загальне адміністрування освітніх контрактів єдиному освітньому порталу, що функціонує під егідою освітнього центру IDAN. Цей портал надає послуги з безперервної

освіти для низки професійних секторів, що передбачає оптимізацію та модуляризацію контрактів, а також розробку відповідних рекомендацій для робочих місць (Cedefop & Ministry of Education and Children, 2022).

Центр професійної освіти та навчання IDAN був утворений навесні 2006 року шляхом об'єднання чотирьох освітніх центрів промисловості та туризму. Наприкінці 2006 року до групи приєднався Навчально-тренувальний центр автомобільної торгівлі. Власниками IDAN є: Федерація Ісландської промисловості, Samidn, MATVIS, Асоціація букмекерів, FIT, VM, Асоціація автомобільної торгівлі, Ісландська асоціація туристичної індустрії та Асоціація будівельників-майстрів. Роль IDAN полягає, перш за все, у покращенні можливостей компаній та працівників в автомобільній, будівельній та металургійній промисловості, а також у поліграфічній, харчовій та ресторанній промисловості. Зі створенням IDAN тепер з'явилася можливість обслуговувати ці галузі набагато ефективніше, ніж раніше (Vignir, H. 2016).

IDAN − це неприбуткова організація, що надає послуги з освіти та навчання. Вона підтримується федерацією працівників і профспілок. IDAN пропонує різноманітні внутрішні та корпоративні курси, включно з акредитованими програмами для кваліфікованих фахівців у сфері ремесел і торгівлі. Компанії також можуть отримати консультації з питань кар'єри та професійної орієнтації через: оцінювання навичок, аналіз освітніх потреб, планування та впровадження внутрішніх освітніх програм (Cedefop & Ministry of Education and Children, 2022, p. 26).

Навчальний центр IDAN з питань освіти та кар'єрного консультування спеціалізується на допомозі людям з оцінкою навичок, а також з освітою та вибором роботи. Він також має на меті сприяти обізнаності кожної людини про свої навички, погляди та інтереси, щоб вони могли насолоджуватися навчанням та роботою (Vignir, H. 2016).

IDAN активно брала участь у впровадженні системи визнання попереднього навчання в Ісландії. Організація також надає послуги з оцінки професійної кваліфікації та досвіду роботи, отриманих за межами Ісландії. Крім того, IDAN надає різноманітні послуги для Міністерства освіти, науки і культури. Організація бере участь у створенні національних та міжнародних партнерств, сприяє інноваціям і приймає нові виклики для підтримки ринку праці (Vignir, H. 2016).

В IDAN працюють консультанти з питань кар'єри та навчання, які спеціалізуються на допомозі людям з оцінкою навичок, вибором кар'єри та навчання, а також надають загальні консультації з питань кар'єри та навчання. IDAN виконує різноманітні завдання, такі як аналіз освітніх потреб компаній та проведення іспитів на стажування з широкого кола дисциплін (IDAN. (n.d.).

Система забезпечення якості вищої освіти в Ісландії здійснюється через Ісландське агентство із забезпечення якості (IAQA). Це незалежна структура, що діє під егідою Міністерства вищої освіти, науки та інновацій Ісландії. Основна місія IAQA полягає у системному контролі та підвищенні якості вищої освіти в країні, використовуючи підхід, що фокусується на постійному вдосконаленні освітніх процесів з виконанням таких основних функцій:

– розроблення структури підвищення якості (QEF) та забезпечити її відповідність ісландським, європейським та міжнародним розробкам;

– проводити зовнішні перевірки якості для всіх закладів вищої освіти в Ісландії з метою забезпечення постійного підвищення якості їхньої діяльності;

– сприяти розвитку та просуванню знань у галузі забезпечення якості в Ісландії;

– координувати та проводити зовнішні оцінки якості, ініційовані державними або іншими зацікавленими сторонами.

IAQA діє автономно та незалежно від закладів вищої освіти, уряду та інших зацікавлених сторін. IAQA порівнює роботу з найсучаснішими стандартами та підходами до забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (EHEA), водночас дотримуючись національних законодавчих вимог щодо забезпечення якості у вищій освіті (IAQA, n.d.).

Отже, система забезпечення якості освіти в Ісландії є багатогранною та ефективною завдяки чіткому розподілу ролей між державними регуляторами та галузевими центрами. Вона охоплює як професійно-технічну, так і вищу освіту, демонструючи комплексний та системний підхід, базується на принципах автономності та постійного вдосконалення. Завдяки партнерству між Міністерством освіти, незалежними агентствами IAQA, IDAN, система залишається гнучкою, ефективною та прозорою.

Література

1. Cedefop & Ministry of Education and Children. (2022). *Vocational education and training in Europe – Iceland: System description*. Cedefop; ReferNet. https://surl.li/zoxtce

2. Vignir, H. (2016). *IDAN educational centre*. EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe. https://surl.li/idvdgg

3. IDAN. (n.d.). *Iðan í hnotskurn*. https://www.idan.is/um-okkur/idan-i-hnotskurn/

4. Icelandic Agency for Quality Assurance. (n.d.). *About IAQA*. https://iaqa.is/theagency/about-iaqa

ОСТАПОВИЧ ОЛЬГА
ДНЗ «Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець-Подільський)

МАЙСТЕР-КЛАС – ЕФЕКТИВНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА ХУДОЖНЬОГО НАПРЯМКУ

Однією з ефективних форм розповсюдження власного педагогічного досвіду є майстер-клас. Це поняття широко використовується в багатьох сферах діяльності людини, в тому числі й в освіті. Майстер-клас, зокрема у професійній (професійно-технічній) освіті, це одна з форм ефективного професійного навчання [1].

У педагогічній літературі, періодичних виданнях мало уваги приділяється висвітленню досвіду діяльності інноваційних ефективних форм роботи педагогів, зокрема, майстер-класів.

З року в рік збільшується кількість майстер-класів у нашому навчальному закладі, як ефективної форми передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання і виховання, демонстрації оригінальних методів освоєння певного змісту за активної ролі всіх учасників заняття, зокрема з професії «Живописець; оформлювач вітрин, приміщень та будівель». Найважливіша умова успішної роботи навчального закладу, – підкреслював В.О. Сухомлинський, це багате, різностороннє інтелектуальне життя педагогічного колективу, допитливість, інтерес до нового в науці, постійний інтелектуальний ріст, удосконалення» [6].

А тому, обравши саме таку форму реалізації продуктивних способів передачі новітніх виробничих технологій, визначили основні переваги майстер-класу, а саме унікальне поєднання: короткої теоретичної частини, практичної роботи майстра виробничого навчання, спрямованої на придбання і закріплення практичних знань і навичок [4].

За досить короткий час роботи провели ряд майстер-класів з професії «Живописець; оформлювач вітрин, приміщень та будівель», а саме: «Декоративний розпис писанок», «Кардмейкінг», «Виготовлення органайзеру з вторинної сировини», «Створення витинанок на яєчній шкарлупі» тощо.

Майстер-клас відображає вміння майстра виробничого навчання проектувати свою діяльність, створює умови для зростання управлінської майстерності на основі рефлексії власного досвіду роботи.

Отже, в технології проведення майстер-класу головне не повідомити і освоїти інформацію, а передати способи діяльності, будь то прийом, метод, методика, чи технологія. Передати продуктивні способи роботи одна з найважливіших завдань для Майстра.

Обираєм основний метод майстер-класу: словесно-практичний (розповідь, пояснення, демонстрація підготовленої презентації та демонстрація основної технології). Зазначаємо, що застосовувати інноваційні технології вимагає плин часу. І лише, крокуючи в ногу з ним, можна на професійному рівні використовувати досягнення сучасності, до того ж це неабияк допоможе полегшити і без того працемістку роботу як початківця, так і професіонала [3].

Майстер демонструє підготовлену презентацію щодо забезпечення робочого місця необхідними інструментами та пристосуваннями для роботи над тією чи іншою темою.

Практична частина: майстер-класу включає показ технології. Майстер крок за кроком пояснює та демонструє наступні етапи, зазначаючи, що використання таких методів, прийомів – це практично, екологічно, надійно, сучасно.

Отже, узагальнюючи вищесказанне, можемо виділити найважливіші особливості майстер-класу, а саме:

- новий підхід до філософії навчання, ламає усталені стереотипи;
- метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками;
- створення умов для включення всіх в активну діяльність;
- постановка проблемного завдання і рішення його через програвання різних ситуацій;
- прийоми, що розкривають творчий потенціал як Майстра, так і учасників майстер-класу;
- форми, методи, технології роботи повинні пропонуватися, а не нав'язуватися учасникам;
- надання можливості кожному учаснику поставитися до пропонованого методичного матеріалу;
- процес пізнання набагато важливіший, цінніший, ніж самі знання;
- форма взаємодії співпраця, співтворчість, спільний пошук.

Майстер-клас став одним із найпопулярніших методів передачі інформації та досвіду в нашому навчальному закладі.

Позитивним результатом майстер-класу вважаємо оволодіння учасниками новими технологіями управління, визначення та обґрунтування нових критеріїв якості продукту, формування мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку.

Стає ясно, що сучасний педагог-професіонал повинен відрізнятись «обличчям незагального виразу». Досягти ж цього результату сьогодні вкрай непросто. Реалізовані нині варіативні освітні моделі, специфікація освітньо-виховного простору, який організують, висувають на передній план пріоритет індивідуалізації професійної діяльності педагога [5].

Ідея змагальності як би відступає на другий план, але не зникає зовсім. Просто парадигма «інноваційності» професійного досвіду стає лідируючою в оцінці якості роботи педагога. Професійний шлях учителя-інноватора не завжди тріумфальний. Гіркота тимчасових поразок незмінний супутник шукаючого педагога-практика. Отримати з цього гідні уроки значить стати майстром своєї справи, педагогом-професіоналом [2].

Література

1. Вронська В. (2007). Учіння – Знання – Дія. Психологічна доцільність інтерактивних технологій у післядипломній освіті // Управління освітою. № 17. С. 5–8.
2. Нові технології навчання: науково-практичний метод // Зб. наук. статей. – Київ. – 1997. Вип. 19. – С. 17–24. https://surl.li/qyekrd
3. Пометун О. (2004). Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів у системі перепідготовки педагогічних кадрів // Управління школою. № 31. – С. 22–28. https://surl.lt/wjshgx
4. Радченко А. Є. (2006). Професійна компетентність учителя. Харків : Основа.
5. Савченко О. Я. (1988) Творчий вчитель // Трудова слава. 3 листопада. https://surl.li/gpcpkd
6. Сухомлинський В. О. (2005). Директор і вчитель. Кіровоград. – С. 29. https://surl.li/djvhmd

ПАЗЮРА НАТАЛІЯ
Державний університет «Київський авіаційний інститут» (м. Київ)

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В КРАНАХ СХІДНОЇ АЗІЇ

Системні зміни у сфері освіти вимагають всебічну зорієнтованість суспільства на кращі світові традиції європейських цінностей. Наразі нагальною потребою українського суспільства є потреба у новій генерації вмотивованих учителів, здатних реагувати на виклики часу та ефективно реалізовувати нові освітні стандарти. Саме тому, першочергове завдання модернізації вищої педагогічної освіти України полягає у підвищенні її якості, осучаснення змісту, упровадження нових моделей підготовки педагогів.

Добре продумана система підготовки вчителів відіграє ключову роль у створенні високоякісних та інноваційних команд вчителів, тоді як національна політика у галузі педагогічної освіти може відображати базове розуміння та вимоги країни до неї в певний історичний період.

Аналіз генезису державної політики країн Східної Азії з підготовки вчителів початкової та середньої школи свідчить, що її концепція має в своїй основі теорії орієнтовані на людину, з акцентом на осучаснення змісту підготовки педагогічної освіти. Крім того, шляхом її постійного перегляду і удосконалення, національна політика підготовки вчителів почала відповідати конкретним проблемам часу та була орієнтована на вирішення проблем сьогодення (Qu & Cui, 2014).

Підвищена увага до проблем педагогічної освіти зумовлена новими цивілізаційними викликами до людини, модернізацією школи, входженням України до європейського освітнього простору. Ці проблеми органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя у XXI ст.

Проведений аналіз дозволяє нам сформулювати пропозиції щодо використання конструктивних ідей досвіду розвинених країн Азії у модернізації змісту педагогічної освіти в Україні. Вивчення та аналіз досвіду азійських країн можуть стати цінним джерелом для формування нової стратегії розвитку педагогічної освіти.

Сучасні вимоги щодо формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави вимагають розбудови ефективної системи педагогічної освіти. Педагогічні заклади та система педагогічної освіти повинні забезпечувати вчителів допрофесійною і післядипломною підготовкою, забезпечувати їх неперервний професійний розвиток. Для цього необхідно знаходити механізми модернізації педагогічної освіти шляхом осучаснення змісту підготовки відповідно до економічних, політичних, соціальних змін у суспільстві та світі.

Для формування сучасного змісту педагогічної освіти необхідна *орієнтація на потреби місцевості*, в якій розташовані педагогічні заклади і в якій, потенційно, будуть працевлаштовані випускники. Це дозволятиме формування місцево-орієнтованого змісту педагогічної освіти з урахуванням соціально-економічних потреб регіону (Південна Корея) (Chang, 2015; Watson, 2012).

Вивчення змісту педагогічної освіти дозволяє зробити висновок щодо важливості формування *міжкультурної та інтегрованої технологічно-педагогічної компетентності* у майбутніх вчителів.

Міжкультурна компетентність виявляється необхідною в умовах зближення країн, посилення економічних та культурологічних зв'язків між різними країнами під впливом процесів глобалізації. Освітні заклади мають завдання підготувати молодь до життя у глобалізованому світі, і тому, формування міжкультурної компетентності за умов збереження національної ідентичності та традиційної куль-

тури набуває особливої важливості. Зміст педагогічної освіти повинен містити дисципліни культурологічного характеру, які виховують повагу та толерантне відношення до представників різних культур (Південна Корея, Японія, Тайвань) (Russell, 2018).

Стрімкий розвиток технологій змінив значення ефективного навчання, яке інтенсифікує навчальний процес за рахунок використання необхідної інформації та ІКТ як впливових педагогічних технологій. Вчителі відіграють вирішальну роль в процесі інтеграції інформаційних технологій у процес навчання, для чого мають володіти однаково достатньою мірою знаннями як з дисципліни, яку викладають, так і з педагогіки та інформаційних технологій. Саме тому, з метою формування такої *інтегрованої технологічно-педагогічної компетентності* зміст освіти повинен враховувати необхідність підготовки майбутніх вчителів не лише до використання ІКТ, а і спільної роботи з учнями з метою розвитку навичок критичного, інноваційного та креативного мислення (Індонезія).

З розвитком педагогічної освіти постійно вдосконалюються вимоги до змісту, форм навчання та його ефективності. Враховуючи невирішені проблеми у підготовці вчителів, такі як односпрямованість, надмірне узагальнення змісту навчання та одну модель, почались вживатись заходи щодо постійного вивчення реальної ситуації в закладах освіти, розроблення необхідних напрямів розвитку педагогічної освіти, щоб національна політика в освітній галузі та державна фінансова підтримка могли трансформуватися в ефективне навчання, з вирішенням індивідуальних проблем як вчителів так і учнів (Ai Hayati Rahayu, et al., 2024). Варто підкреслити, що до змісту підготовки вчителів мають бути включені компоненти, які враховують потреби вчителів у постійному професійному розвитку, та можливі проблеми під час початку практичної діяльності. Підготовка вчителів стає практично орієнтованою, з акцентом на виявлення та вирішення реальних проблем, на виховання навичок раціональної дії у проблемних ситуаціях, на встановлення взаємодії між викладачами. Оновлений зміст навчання передбачає поєднання теорії і практики таким шляхом, де теоретична конструкція та практична рефлексія сприяють раціоналізації процесу вирішення таких завдань як підготовка молоді до життя у глобалізованому, мультикультурному та інформаційному світі.

Отже, в країнах Східної Азії відбувається спрямування політики у галузі педагогічної освіти на розвиток інноваційних моделей педагогічної освіти, запровадження індивідуального підходу до підготовки вчителів, створення умов для навчання вчителів протягом усього життя, поєднання теорії та практики. В результаті, педагогічна освіта зазнала безпрецедентного розвитку на національному та місцевому рівнях. Важливим для осучаснення змісту педагогічної освіти є спільні зусилля представників різних галузей у розробленні нормативних документів, створення спільних проектів і впровадження системи гарантій повної підтримки навчання та професійного розвитку вчителів.

Література

1. Ai Hayati Rahayu, Ari Widodo, Udin Syaefudin Saud & Muslim. (2024). Improving Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Elementary School Teachers through Training with a Collaborative, Practical and Reflective Approach. *Mimbar Sekolah Dasar*, Volume 11, Issue 4, 2024, 642–658.

2. Chang, Y. M. (2015). Teachers' perspectives: Making sense of ethnic nationalism, ethnic Identity, and multicultural education in South Korea. International Journal of Education, 7(2), 17–37.

3. Qu, T., & Cui, H. (2014). An analysis of the evolution process and characteristics of our country's teacher education policy [in Chinese]. Journal of National Academy of Education Administration, 12(12), 56–64. https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-4038.2014.12.012

4. Russell, J. G. (2018, June 3). Face the reality of racism in Japan. The Japan Times. Retrieved from https://surl.li/uhzljt

5. Watson, I. (2012). Cultural policy in South Korea: Reinforcing homogeneity and cosmetic difference? Journal of Asian Public Policy, 5(1), 97–116.

ПЕТРЕНКО ВАЛЕРІЙ
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ)

МІЖНАРОДНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ

Євроінтеграційні процеси та необхідність впровадження європейських стандартів державного управління в практику Української економіки потребує навчання технологічно підготовлених управлінських кадрів, які повинні володіти європейським досвідом підготовки держслужби, розуміти та усвідомлювати нові вимоги до українського суспільства. Переконані, що ефективним шляхом вдосконалення діючої системи підготовки державних кадрів є адаптація зарубіжного досвіду. Вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців для роботи у державній податковій службі сприятиме досягненню високого рівня якості з урахуванням нових стандартів вищої освіти, створені на компетентнісній основі та угоджені із законодавствами розвинених країн світу.

Функціонування державної служби зарубіжних країн підпорядковується двом принципам: рівності та заслуг (Зіллер, 1996, с. 311). Право на державну службу в країнах Центральної та Східної Європи гарантується для всіх незалежно від статі, релігійних переконань, національного чи етнічного походження, кольору шкіри, діяльності в політичних партіях або інших об'єднаннях (Витко, 2013), соціального походження, майнового стану, місця народження, сімейного стану, членства тощо.

В Румунії до претендентів на посади державних службовців висувається низка вимог, як-то вища освіта, досвід роботи на керівних посадах, навчання на спеціальних програмах підготовки. В Болгарії підвищення рангу держслужбовця можливо лише за умов послідовного та неперервного поліпшення його знань, умінь, навичок. У Польщі особлива увага приділяється таким навичкам та умінням як робота з клієнтами, у команді, адаптивність, комунікативність, вміння вирішувати проблеми, стресостійкість, стратегічне та креативне мислення, саморозвиток, адміністрування, вміння приймати рішення, відповідальність, організаційні вміння тощо.

Вступ на посади держслужбовців у Румунії, Болгарії, Польщі та Угорщини здійснюється шляхом конкурсного відбору, порядок якого затверджується чинним законодавством, робота супроводжується щорічним індивідуальним оцінюванням діяльності державного службовця. В Угорщині оцінювання конкурсною комісією кваліфікації держслужбовці відбувається раз на чотири роки за певними критеріями (знань, умінь і особистісних якостей, які впливають на продуктивність та допомагають у професійному розвитку). В Польщі з кандидатами проводять співбесіду після професійного тесту. Успішні претенденти повинні впродовж року пройти підготовчу службу і, за бажанням, скласти екзамен, щоб увійти до складу Державного кадрового резерву.

Важливим для якісного розвитку державних службовців, вважаємо створення за рахунок державного бюджету Національного агентства держслужбовців, зі статусом юридичної особи та спеціалізованого органу центрального публічного управління. В Болгарії питанням професійного розвитку держслужбовців керує Інститут державного управління. На навчання та перепідготовку кадрів у державному управлінні Болгарії планується до 2 % фонду заробітної плати.

Отже, проведене дослідження дозволяє виявити особливості працевлаштування, професійної діяльності та професійного розвитку державних службовців у країнах Центральної та Східної Європи. Угорщина, Румунія, Болгарія та Польща мають подібні вимоги щодо оцінювання рівня професійної компетентності державних службовців. Проведенні конкурсного відбору на вакантну посаду та протягом професійної діяльності, забезпечення навчання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації відповідними навчальними закладами сприяє підвищенню конкурентоспроможності держслужбовців та вдосконаленню діючої системи підготовки державних кадрів.

Література

1. Витко Т. (2013). Особливості функціонування механічного кадрового забезпечення органів державної влади в країнах центрально-східної Європи. *Публічне адміністрування: теорія та практика*, 2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Patp_2013_2_20, с 3–15].

2. Міллер Ж. (1996). *Політико-адміністративні системи країн ЄС. Порівняльний аналіз.* Київ : Основи.

РАДКЕВИЧ ОЛЕКСАНДР
Інститут педагогіки НАПН України (м.Київ)

СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ ПРАКТИК ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

В умовах глобальних освітніх реформ, спрямованих на підвищення якості освіти, постать учителя та ефективність його професійної діяльності перебувають у центрі уваги освітньої політики. Як зазначають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку, якість освітньої системи не може перевищувати якість працюючих у ній педагогів (OECD, 2018). У цьому контексті розроблення та впровадження ефективних систем оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників стає ключовим завданням. Але у світовій практиці досі триває дискусія щодо оптимального балансу між двома основними функціями оцінювання: контрольно-вимірювальною (підзвітність – розглядає оцінювання як інструмент контролю якості та ухвалення кадрових рішень, таких як призначення на вищу посаду, фінансове стимулювання або звільнення) та розвивальною (професійний розвиток – трактує оцінювання як діагностичну процедуру, спрямовану на виявлення сильних сторін та потреб учителя з метою подальшого професійного вдосконалення) (OECD, 2013). Для України, яка перебуває в процесі трансформації освітньої системи, зокрема в рамках концепції «Нова українська школа», критичний аналіз міжнародного досвіду є надзвичайно актуальним для побудови дієвої моделі електронного оцінювання. Яскравим прикладом домінування парадигми підзвітності є освітня система США, особливо після ухвалення закону «No

Child Left Behind» у 2002 р. Цей закон стимулював широке впровадження так званих моделей доданої вартості, які намагалися статистично виміряти внесок учителя в навчальні досягнення учнів на основі результатів щорічних стандартизованих тестів (RAND Corporation, n.d.). Однак, численні дослідження виявили серйозні недоліки в такому підході, зокрема через статистичну нестабільність, чутливість до складу учнів у класі та ігнорування неакадемічних чинників, що впливають на навчання (Amrein-Beardsley, 2014). Це призводило до звуження навчальних програм та демотивації вчителів. Ухвалений у 2015 р. закон «Every Student Succeeds Act» значно послабив федеральний контроль, надавши штатам більше автономії у розробленні комплексних систем оцінювання, які, окрім результатів навчання учнів, передбачають інші показники, такі як спостереження за практикою викладання тощо (The Hunt Institute, 2017).

Кардинально інший підхід, який ґрунтується на високому соціальному статусі вчителя та культурі довіри демонструє Фінляндія. У країні відсутня централізована система інспектування шкіл чи формального оцінювання вчителів. Відповідальність за якість освіти та професійне зростання персоналу делеговано на муніципальний та шкільний рівні (Sahlberg, 2021). Оцінювання має виключно формувальний характер і відбувається у формі регулярного діалогу між директором та вчителем, а також на основі механізмів самооцінювання та колегіальної підтримки (Yıldırım & Stølen, 2019). Замість зовнішнього контролю, система покладається на високу якість підготовки педагогів (обов'язковий магістерський ступінь дослідницького спрямування) та їхню внутрішню професійну відповідальність. Національні моніторинги якості освіти, що проводяться Фінським центром оцінювання освіти, використовуються для аналізу загальних тенденцій, а не для ранжування шкіл чи вчителів (Eurydice, 2025).

Комплексну систему, яка тісно пов'язує оцінювання з професійним зростанням та кар'єрним просуванням учителів розроблено в Сінгапурі. В основі системи лежить рамковий документ «The Singapore Teaching Practice», що детально описує компетентності ефективного вчителя (Ministry of Education, Singapore, n.d.[1]). Щорічне оцінювання в рамках «Enhanced Performance Management System» аналізує діяльність учителя у трьох ключових сферах: педагогічна практика, розвиток учнів та внесок у розвиток школи і професійної спільноти. Результати оцінювання безпосередньо впливають на кар'єрні можливості педагога, який може розвиватися за одним із трьох напрямів: викладацьким, лідерським або дослідницьким. Така структура створює прозору та потужну систему стимулів для безперервного професійного вдосконалення (van Tassel-Baska та ін., 2008).

Для реалізації означених моделей країни використовують різноманітний набір інструментів: *професійні стандарти,* що є основою для багатьох систем оцінювання, оскільки чітко визначають очікування від професії. Вони слугують орієнтиром як для самого оцінювання, так і для програм підготовки та підвищення кваліфікації. Глобальна рамка професійних стандартів, розроблена Education International та ЮНЕСКО, наголошує на їх ролі у підвищенні статусу вчителя (Education International & UNESCO, 2019); *спостереження за уроком* – залишається поширеним методом, проте акцент зміщується від формальної інспекції до циклів колегіальних спостережень з наданням конструктивного зворотного зв'язку для професійного розвитку; *портфоліо вчителя*, що має змогу збирати достовірні докази професійної практики, включаючи плани уроків, зразки учнівських робіт, матеріали проєктної діяльності, сертифікати тощо. Це уможливлює глибоку рефлексію та самоаналіз; *360-градусний зворотний зв'язок* – передбачає збір даних про роботу вчителя з різних джерел: від адміністрації, колег, а також учнів та батьків (за допомогою анонімних опитувальників). Це створює більш цілісне та об'єктивне уявлення про професійні компетентності педагога (HFL Education, n.d.).

Проведений аналіз свідчить, що не існує єдиної «ідеальної» моделі оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників. Успішні системи, такі як сінгапурська, демонструють здатність ефективно інтегрувати елементи підзвітності та професійного розвитку. Водночас фінський досвід підкреслює вирішальну роль високої якості педагогічної освіти та культури довіри як передумови для мінімізації зовнішнього контролю. Для України, що впроваджує реформу «Нова українська школа», яка вимагає від учителя нових компетентностей, модернізація системи оцінювання є нагальною потребою. На основі міжнародного досвіду можна сформулювати такі рекомендації: процедури атестації та сертифікації мають бути переорієнтовані з переважно контрольної на діагностично-розвивальну функцію. Результатом оцінювання має стати не лише підтвердження категорії, але й формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку; необхідно відходити від оцінювання, що базується виключно на аналізі відкритого уроку та формальних документів. Доцільно впроваджувати елементи аналізу портфоліо вчителя, самооцінювання, а також пілотувати механізми колегіального зворотного зв’язку та опитування здобувачів освіти; існуючий професійний стандарт має стати не формальним документом, а реальною основою для всіх процедур оцінювання, створення програм підвищення кваліфікації та професійної підготовки вчителів; директори закладів освіти є ключовими в процесі оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників. Необхідно розвивати їхні компетентності у сфері надання конструктивного зворотного зв'язку, менторства та створення у закладі освіти атмосфери довіри і професійної співпраці.

[1] Ministry of Education, Singapore. (n.d.). *The Singapore Teaching Practice*. Academy of Singapore Teachers. Retrieved October 6, 2025, from https://surl.lu/uqhyoc

Таким чином, побудова ефективної системи оцінювання вчителів в Україні зумовлює необхідність запровадження системного підходу, що поєднує чіткі стандарти, різноманітні інструменти та культуру, орієнтовану на безперервне професійне зростання кожного педагога.

Література

1. Amrein-Beardsley, A. (2014). *Rethinking value-added models in education: Critical perspectives on tests and assessment-based accountability*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203409909
2. Education International & UNESCO. (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. https://www.ei-ie.org/file/332
3. Eurydice. (2025, March 17). *Finland: Quality assurance*. European Commission. https://surl.li/nbfgcb
4. HFL Education. (n.d.). *360-Degree Feedback Service*. Retrieved October 6, 2025, from https://surl.li/dnpnqr
5. van Tassel-Baska, J., van Feng, A., van MacFarlane, B., van Heng, M. A., van Teo, C. T., van Wong, M. L., ... & van Khong, B. C. (2008). A cross-cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. Journal for the Education of the Gifted, 31(3), 338–363. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ790175.pdf
6. Ministry of Education, Singapore. (n.d.). *The Singapore Teaching Practice*. Academy of Singapore Teachers. Retrieved October 6, 2025, from https://surli.cc/oxnhur
7. OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264190658-en
8. OECD. (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. https://surl.li/titckv
9. RAND Corporation. (n.d.). *Value-added modeling 101*. Retrieved October 6, 2025, from https://surl.li/myifeg
10. Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
11. The Hunt Institute. (2017). *Educator policies & the Every Student Succeeds Act*. https://surl.li/jxzlam
12. Yıldırım, A., & Stølen, G. (2019). Understanding teacher evaluation in Finland: A professional development framework. *Eurasian Journal of Educational Research, 80*, 1–22.

РИМАРЧУК ВІТАЛІЙ, ГЕРНІЧЕНКО ІВАН
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ НІДЕРЛАНДІВ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ, ОЦІНЮВАННЯ ТА ЕФЕКТИВНІСТЬ

Сучасна система професійної освіти орієнтується на формування у здобувачів не лише знань і практичних умінь, а й інтегрованих компетентностей, що визначають їхню готовність ефективно діяти в реальних виробничих умовах. Такий підхід набуває дедалі більшого поширення у країнах Європейського Союзу, де він визнаний стратегічною основою підготовки конкурентоспроможного фахівця (Cedefop, 2016a). Однією з держав, що досягла суттєвих результатів у впровадженні компетентнісної моделі у професійній освіті, є Нідерланди. Її досвід є надзвичайно цінним для України, яка сьогодні перебуває на етапі глибокої модернізації системи професійної (професійно-технічної) освіти, орієнтованої на стандарти Європейського простору освіти та ринку праці (МОН України, 2020).

Україна, як і Нідерланди свого часу, зіткнулася з потребою оновлення змісту професійної освіти, посилення практичної спрямованості навчання та запровадження гнучких механізмів оцінювання результатів. Прийняття Закону України «Про освіту» (2017 р.) і «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (ред. 2023 р.) заклало підґрунтя для переходу на компетентнісні стандарти. Проте на практиці процес їх реалізації залишається фрагментарним: компетентності часто визначаються формально, механізми оцінювання не завжди пов'язані з реальними трудовими процесами, а зв'язки між навчальними закладами й роботодавцями – недостатньо сталими. Саме тому звернення до досвіду Нідерландів є важливим для пошуку ефективних моделей оновлення української професійної освіти.

У Нідерландах перехід до компетентнісної моделі професійного навчання (Middelbaar Beroepsonderwijs – MBO) розпочався з початку 2000-х років. Реформа передбачала створення нової структури кваліфікацій на основі компетентнісних результатів навчання, які описуються у спеціальних кваліфікаційних досьє (qualification dossiers) (Biemans et al., 2004). У цих документах фіксуються професійні стандарти, очікувані компетентності, робочі процеси та критерії оцінювання. Для всіх закладів MBO досьє мають обов'язковий характер і гарантують узгодженість освітніх результатів на національному рівні (Wesselink et al., 2007). Аналогічний підхід поступово реалізується в Україні через запровадження державних стандартів професійної освіти, побудованих на компетентнісній основі. Однак вітчизняна система потребує чіткішого механізму взаємодії між освітніми установами, роботодавцями та органами сертифікації кваліфікацій – саме таку функцію в Нідерландах виконує організація SBB (Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) (Cedefop, 2016b).

SBB є координаційним центром між світом освіти та світом праці. До її складу входять представники бізнесу, професійних спілок і навчальних закладів. Організація не лише розробляє й оновлює квалі-

фікаційні досьє, а й забезпечує визнання підприємств як місць для практичного навчання, контролює якість підготовки на виробництві та сприяє оновленню програм відповідно до потреб економіки (Cedefop, 2024). Така модель партнерства могла б стати взірцем для України, де наразі співпраця між роботодавцями й професійно-технічними закладами носить епізодичний характер, а система дуальної освіти лише формується. Особливістю нідерландської моделі є інтеграція теоретичного та практичного компонентів навчання. Студенти MBO проводять значну частину часу на виробничій практиці, беручи участь у реальних робочих процесах. Оцінювання їхніх компетентностей здійснюється за допомогою різноманітних інструментів, зокрема *proeve van bekwaamheid* – демонстрації професійної майстерності у виробничих умовах або у симульованих ситуаціях, максимально наближених до реальних (Wesselink et al., 2007). У процедурі оцінювання беруть участь викладачі і роботодавці, що підвищує достовірність результатів. Для України впровадження подібного підходу могло б означати розвиток системи спільного оцінювання компетентностей, де роль роботодавців є не формальною, а відповідальною (Cedefop, 2021).

Міжнародні дослідження (OECD, 2020; Cedefop, 2016a) свідчать, що впровадження компетентнісного підходу у професійній освіті Нідерландів підвищило ефективність підготовки кадрів, забезпечило високу мобільність випускників на ринку праці та скоротило розрив між освітою й виробництвом. Випускники MBO демонструють високий рівень працевлаштування та задоволення умовами роботи, а навчальні програми постійно оновлюються відповідно до технологічних змін. Для України такі результати можуть бути орієнтиром у побудові системи моніторингу якості професійної освіти та ефективності працевлаштування випускників. Разом із тим, у нідерландській практиці наявні й проблемні моменти. Дослідники зазначають, що надмірна деталізація компетенцій може призводити до формального підходу в оцінюванні, а відмінності між закладами – до нерівномірної якості результатів (Biemans et al., 2004). Для України це важливий сигнал щодо необхідності забезпечення єдиних критеріїв оцінювання компетентностей і підготовки педагогічних кадрів до їх об'єктивного вимірювання.

Використання досвіду Нідерландів у реформуванні української системи професійної освіти доцільно здійснювати у кількох напрямах.

По-перше, створення механізму партнерства освіти і бізнесу, аналогічного до SBB, з покладанням на нього функцій розроблення стандартів, визнання баз практики, моніторингу якості підготовки кадрів.

По-друге, розроблення єдиних кваліфікаційних досьє для професій, які б чітко описували результати навчання, професійні компетентності та способи їх перевірки (Cedefop, 2024).

По-третє, впровадження практики інтегрованого оцінювання компетентностей, коли здобувач демонструє здатність виконувати реальні професійні завдання у робочому середовищі, а оцінювання здійснюється спільно представниками освіти й роботодавців (Wesselink et al., 2007).

По-четверте, підготовка педагогів до роботи в умовах компетентнісного підходу через розвиток методики формувального оцінювання, використання портфоліо, проєктних методів і цифрових інструментів моніторингу.

І, нарешті, забезпечення постійного оновлення освітніх програм на основі зворотного зв'язку з ринком праці, аналітики зайнятості та прогнозування професійного попиту (OECD, 2020).

Отже, досвід Нідерландів свідчить, що успіх компетентнісної реформи визначається не стільки зміною освітніх стандартів, скільки створенням цілісної системи взаємодії освіти, бізнесу та держави. Для України запозичення цієї моделі означатиме перехід до якісно нового рівня професійної освіти, зорієнтованої на результат, відповідність вимогам сучасної економіки та підготовку конкурентоспроможного фахівця європейського рівня.

Література

1. Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Wesselink, R., & Mulder, M. (2004). *Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls*. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 7. https://surl.li/yorbso

2. Cedefop. (2016a). *Vocational education and training in the Netherlands: Short description*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://surl.li/khjdrk

3. Cedefop. (2016b). *Vocational education and training in the Netherlands: Country report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/publication/doi/10.2801/69737

4. Cedefop. (2021). *Spotlight on VET – 2020 compilation: Vocational education and training systems in Europe*. European Commission. https://surl.lt/hfgjxd

5. Cedefop. (2024). Bremer, B., Coenen, J., Kans, K., & Wolf, M. *Implementing European priorities in VET: Netherlands*. Cedefop ReferNet Thematic Perspectives. https://surl.lt/piicja

6. Міністерство освіти і науки України. (2020). *Концепція розвитку професійної (професійно-технічної) освіти України*. https://surl.lt/vhiqcn

7. OECD. (2020). *Education Policy Outlook: Netherlands*. OECD Publishing. https://surl.li/vsqhgz

8. Wesselink, R., Biemans, H. J. A., Mulder, M., & van den Elsen, E. (2007). *Competence-based VET as seen by Dutch researchers*. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 38–51. https://surl.li/ldcwgd

САВЕЛЬЄВА ІРИНА
ДНЗ «Подільський коледж професійно-технічної освіти» (м. Кам'янець - Подільський)

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Сьогодні перед людством стоять такі глобальні проблеми, як забруднення навколишнього середовища, повітряного басейну та океанів, виснаження природних ресурсів, зміна клімату і руйнування природних комплексів. У багатьох районах світу вплив людини на природу став настільки інтенсивним, що порушилась її динамічна рівновага.

Розв'язати екологічні проблеми, зберегти природу для нащадків під силу тільки людям з високим рівнем екологічної культури і високим почуттям відповідальності за результати своєї діяльності в природі.

Головним завданням реформування сучасної освіти є розвиток компетентної особистості, здатної знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в подальшому і професійних ситуаціях. Результатом такого процесу має бути формування компетентної особистості, інтегрованою характеристикою якої є володіння сукупністю ключових компетентностей.

Вивчаючи фізику, здобувачі освіти мають оволодіти не тільки предметною компетентністю, яка є сукупністю знань, вмінь, навичок, способів діяльності, ставлень, власного досвіду розв'язання проблем, пов'язаних з фізикою, а й набути комплекс ключових компетентностей.

Виходячи з цього, реалізація компетентнісного підходу на уроках фізики спрямовується на формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для її життєдіяльності: здатність спілкуватися державною та іноземною мовами, математична грамотність, обізнаність у галузі природничих наук і технологій, готовність використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності, уміння вчитися впродовж життя, здатність до соціальної активності і життя в громадянському суспільстві, навички підприємницької діяльності, загальнокультурна компетентність, екологічна грамотність та спрямування на здоровий спосіб життя.

Як навчальний предмет, фізика має потужний потенціал в контексті формування ключових компетентностей, зокрема такої як екологічна грамотність та спрямування на здоровий спосіб життя, предметний зміст якої має наступні компоненти:

– здатність визначати чинники та фактори, які порушують екологічну рівновагу в природі та побуті;

– уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку;

– усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини;

– здатність і бажання використовувати отримані знання для зменшення негативного впливу сучасної техніки та технологій на себе та оточуючих;

– дотримуватися здорового способу життя;

– правильно утилізувати побутові відходи та відпрацьовані джерела енергії і світла, несправні пристрої;

– долучатися до заходів і проєктів щодо відновлення довкілля;

– усвідомлювати актуальність екологічних проблем у сучасному світі та необхідність їх невідкладного вирішення;

– виявляти готовність практичними діями сприяти вирішенню екологічних проблем вулиці, міста, країни.

Розвитку цієї ключової компетентності сприяють, наприклад, такі завдання при вивченні теми «Кількість речовини»:

1. Один легковий автомобіль щороку споживає з атмосфери понад 4350 кг кисню, викидаючи з відпрацьованими газами приблизно 530 кг оксиду вуглецю, 27 кг оксиду азоту і 3250 кг вуглекислого газу. Як зміниться кількісний склад молекул цих газів в атмосфері?

2. Внаслідок високої токсичності допустима концентрація оксиду вуглецю в атмосферному повітрі не повинна перевищувати 1 мг/м^2. Скільки молекул C_2 при цьому міститься в 1 м^3 повітря?

3. Один гектар зелених насаджень забезпечує здорове дихання 30 жителям. Скільки молів кисню виробляють зелені насадження, якщо одна людина споживає 12 кг кисню за добу?

В умовах наведених задач згадуються основні забруднювачі атмосферного повітря: транспорт, промисловість, ТЕС.

Скористатися статистичними даними, що характеризують негативний вплив антропогенного фактору на природу, пропоную під час закріплення молекулярно-кінетичної теорії ідеального газу. Для цього пропоную здобувачам освіти розв'язати таку задачу: «Витікання метану в побутовій газовій плиті становить $4 \cdot 10^{-5}$ м^3/год за нормальних умов. Визначити кількість молекул газу в повітрі кімнати, якщо плита була ввімкнена в газову мережу 3 год. Густина метану за нормальних умов дорівнює 0,7 кг/м^3».

Аналізуючи відповідь, звертаємо увагу на те, що ситуація, про яку йдеться в цій задачі, може спостерігатися в кожній квартирі, кожному будинку.

Сприяє формуванню екологічної компетентності, активної життєвої позиції є не лише розв'язування задач з екологічної та економічної тематики, але й самостійне складання задач, завдань на основі домашніх експериментів і спостережень, а також підготовка повідомлень, рефератів, учнівських проєктів. Наявність різноманітних творчих завдань дає можливість здобувачам освіти самостійно набувати знання, сприяє розвитку їх логічного мислення та науково-пізнавальних інтересів, а також інтегрувати знання з різних навчальних предметів у процесі пізнавальної і практичної діяльності. На уроках, під час обговорень, дискусій, конференцій, захистів учнівських проєктів з питань охорони навколишнього середовища, формується переконання в тому, що до природи потрібно ставитися відповідально, берегти все живе.

Позитивний результат у роботі з формування вмінь пропагувати сучасні екологічні і природоохоронні проблеми дає залучення здобувачів освіти у підготовці та проведенні фізичних вечорів, прес-конференцій, тижнів фізики, присвячених охороні природи.

Отже, екологічна компетентність виступає як інтегрований показник творчої спрямованості поведінки і діяльності здобувача освіти щодо природи. Володіння цілісними, інтегрованими знаннями сприяє вихованню громадян з високим рівнем інтелекту та соціальної зрілості, екологічної компетентності та екологічної культури.

Література

1. Бойченко С. В. (2013). Екологічна освіта – основа сталого розвитку суспільства.
2. Грінь Д. С. (2015). Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях: *науково-методичний посібник для вчителів / Бондар О.І. та ін.*
3. *Про професійну* (*професійно-технічну*) *освіту* (Закон України). № 4574–IX (2025). https://surl.lu/uohfft
4. *Концепція екологічної освіти України / Екологія і ресурси: зб. наук. праць.* – 2002. – № 4. С. 5–2.
5. Кухта А. Т. (1990). Екологічне виховання учнів.
6. Яценко В. С. (2013). Особливості формування системи еколого-виховної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

СЕРГЄЄВА ЛАРИСА
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ)

ЯКІСТЬ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Україна стикається зі складними викликами, що супроводжують війну на нашій території. Повномасштабне вторгнення, ініційоване росією, призвело до масової втрати робочих місць та виїзду мільйонів людей за кордон. Нині країна стоїть перед завданням майбутньої відбудови та відновлення. Сучасна візія – мотивувати педагогічних працівників до перебудови освітнього процесу, до формування у молодого покоління знань та вмінь, необхідних для успішної адаптації до нових умов існування.

Впровадження ринкових відносин у систему професійної освіти закладає передумови для розвитку маркетингової діяльності в цій сфері, потребує включення до наукового аналізу ринку освіти поняття соціальної послуги в сфері освіти або освітньої (науково-освітньої) послуги і розглядаються як продукт спільної праці викладачів та тих, хто навчається, який в процесі реалізації трансформується в робочу силу, якість якої залежить не тільки від сукупності отриманих послуг, а й від якості та кількості власної праці, витраченої у процесі споживання.

Ринок освітніх послуг у професійній освіті є системою економічних відносин щодо купівлі-продажу важливих і самобутніх економічних благ, споживчі вартості, що створюються педагогічними працівниками. На їх виробництво витрачаються інтелектуальні зусилля педагогів закладів професійної освіти (далі – ЗПО) і матеріальні ресурси, які продукуються іншими галузями.

Освітні послуги відносяться до дорогих товарів, що обумовлено цілим рядом обставин: по-перше, вони виробляються висококваліфікованою науково-педагогічною працею із застосуванням сучасних навчально-лабораторних та інформаційно-комунікаційних ресурсів; по-друге, у них досить висока частка постійних витрат, особливо оплата праці. Так, у розвинутих країнах майже 70 % загальної суми витрат у вищій освіті припадає на зарплату. Пояснюється це тим, що незважаючи на збільшення кількості ресурсів, одним з головних факторів розвитку освіти, як і раніше, залишаються розумові здібності викладачів, їх інтелект [2].

Слід наголосити, що одним із важливих ресурсів забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг є підготовка і підвищення кваліфікації науково-педагогічного складу, представники якого є і своєрідними маркетологами, оскільки сприяють збагаченню взаємовідносин із покупцями освітніх послуг.

Показники конкурентоспроможності освітніх послуг (доля участі на регіональному ринку освітніх послуг, кадрова забезпеченість, показники розвитку навчально-виробничої бази, розвиток матеріально-

технічної бази, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, участь в інноваційній діяльності, міжнародна діяльність тощо) передбачають врахування показників ринкової вартості ЗПО (показники рентабельності, ділової активності, ліквідності, економічної ефективності, які й обумовлюють рівень конкурентоспроможності закладу освіти). Фактично, забезпечити успішне функціонування системи освіти у значній мірі може допомогти педагогічна логістика, як мистецтво створення попиту та процес залучення клієнтів, як існуючих, так і потенційних. Конкуренція є скрізь, освітній сектор послуг не є винятком. Важливими компонентами логістичної системи є: сервісний, матеріальний та інформаційний потоки [3].

Відповідно до Програми експерименту всеукраїнського рівня з теми «Управління розвитком закладів професійної (професійно-технічної) освіти на засадах педагогічної логістики» (наказ Міністерства освіти і науки України від 21 травня 2019 року № 303) визначено, що ключовою проблемою для ефективного функціонування логістичної системи закладу освіти є те, що вона (система) може бути реалізована як для людей, так і людьми. Тому кадровий та інформаційний потоки є вихідними пунктами для аналізу, який передує концептуалізації пропозиції про надання освітніх послуг та її розробку в готовий освітній продукт [4].

Упровадження здійснювалися через реалізацію функціонування визначених моделлю цифрового, інформаційного потоків**,** що передбачало розвиток та опанування цифрових технологій в системі в системі освіти ЗПО в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану; розвиток цифрової інфраструктури та електронних сервісів у ЗПО; створення єдиного цифрового середовища, яке об'єднує всіх суб'єктів освітньої діяльності в ЗПО, для комунікації та обміну даними. Результативним є розгортання офісу Майкрософт Офісу 365А1 серед ЗПО області, здійснення роботи з отримання безкоштовних ліцензій для закладів освіти; легалізація сервісів та продукції Майкрософт Офіс 365 А1, додатку MS Teams, запровадження проведення серії цифрових онлайн тренінгів для педагогічних працівників ЗПО з метою покращення цифрових навичок педагогічних працівників та відповідно налаштування сталого цифрового, інформаційного потоків. Так, Навчально-методичним центром професійно-технічної освіти у Чернівецькій області з метою покращення цифрових навичок педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, було проведено 12 тренінгових занять: три етапи по чотири діджитал-майстерки. 132 викладачі, які виконали необхідний обсяг завдань, отримали електронні версії сертифікатів (24 години; 0,8 кредиту ЄКТС).

Інноваційна праця стає визначальною в сучасних умовах розвитку ринкових відносин. Стимулювання педагогічних працівників до підвищення інтелектуального рівня, забезпечення їхньої творчої, інноваційної активності, популяризація науки є вирішальними чинниками високої якості праці, яка, своєю чергою, стане рушійним важелем у розвитку української освіти. Першорядного значення з погляду ефективності управління розвитком ЗПО у сучасних умовах набуває професіоналізм персоналу, а також узгодження мотивацій управлінської ланки закладу освіти з інтересами роботодавців та громади. У зв'язку з цим одним з ключових механізмів корпоративного управління виступає механізм формування ефективних команд, спрямований на забезпечення високого рівня керованості персоналу [1]. У результаті підвищуються вимоги до інформаційного забезпечення процесів у сфері управління ЗПО, що обумовлює необхідність створення надійної й ефективної логістичної інформаційної системи підтримки прийняття рішень, впровадження уніфікованих способів доступу до інформаційних ресурсів, а також забезпечення відповідності ІТ-інфраструктури стратегічним цілям ЗПО в галузі управління конкурентоспроможністю.

Формування системи управління розвитком ЗПО передбачає розробку внутрішніх і зовнішніх механізмів, що спрямовані на підвищення ефективності його функціонування, та особливості надання якісних освітніх послуг.

Література

1. М. І. Бублик, Т. М. Копач (2023). Формування ефективних команд в компанії як інструмент управління персоналом. *Економічний журнал Одеського політехнічного університету*. https://surl.li/gfnlri.

2. М. Вінярська, Ю. Демська, О. Кухар, М. Огородник (2017). Забезпечення якості надання логістичних послуг. *Управління якістю в освіті та промисловості: досвід, проблеми та перспективи:* тези доповідей ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті професора Петра Столярчука, 11–12 травня 2017 року / відп. за вип. М. М. Микийчук. Львів: вид-во Львівської політехніки.

3. Н. В. Кінах. Впровадження принципів педагогічної логістики в управління розвитком закладів професійної (професійно-технічної) освіти (2019). *Проблеми і перспективи розвитку професійної компетентності працівників системи професійної освіти в умовах реформування освітньої галузі*» : матеріали науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої до 40-річчя утворення Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (27 лютого 2019 р.). Біла Церква : БІНПО ДВНЗ УМО.

4. Л. М. Сергеєва, С. М. Микитюк. (2024). Логістичні підходи до розвитку інноваційного освітнього середовища закладу професійної освіти. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій*: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (5 квітня 2024 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів.

СУТЯГА ОЛЕКСАНДР
Хмельницький національний університет (м. Вінниця)

АКАДЕМІЧНИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Розвиток юридичної освіти в будь-якій державі зумовлюється особливостями її правової системи, державної політики у сфері вищої освіти та вимогами, що висуваються до представників юридичної професії. У цьому контексті Велика Британія не становить винятку. З позицій академічної досконалості та професійної підготовки фахівців її система юридичної освіти посідає одне з провідних місць у світі.

Професійне становлення юриста у Великій Британії передбачає проходження трьох послідовних етапів навчання: академічного (*academic*), професійного (*vocational, professional*) та етапу практичного стажування (*pupillage* або *training contract*).

Академічний етап зорієнтований на формування системи фундаментальних теоретичних знань у галузі права та сприяє виявленню професійних нахилів і здібностей майбутніх юристів. Цей етап пов'язаний із ґрунтовним опрацюванням правових текстів, концепцій, доктрин і принципів права. Натомість професійний етап зосереджений на розвитку прикладних компетентностей, необхідних для практичної юридичної діяльності, забезпечуючи набуття студентами поглиблених практико-орієнтованих умінь і навичок. Завершальний етап включає проходження професійної практики або стажування в юридичних установах чи інших організаціях. Академічна підготовка реалізується переважно в межах освітніх програм бакалаврату та магістратури, які пропонують юридичні школи університетів Великої Британії. Її результатом є здобуття «кваліфікованого юридичного ступеня» (Qualifying Law Degree, QLD) – стандартного академічного рівня, що відповідає вимогам Об'єднаної академічної навчальної ради (Joint Academic Study Board, JASB) [3].

QLD визначається як програма юридичної освіти, яка відповідає мінімальним змістовим критеріям, установленим JASB – спільним комітетом Ради зі стандартів адвокатури (Bar Standards Board) та Управління з регулювання діяльності солісіторів (Solicitors Regulation Authority). Зазначений орган розробляє та реалізує політику академічної підготовки майбутніх баристерів і солісіторів [2].

Таким чином, Qualifying Law Degree (QLD) є бакалаврським ступенем у галузі права, який визнається Органом регулювання солісіторів (Solicitors Regulation Authority, SRA) [5] та надає випускникам право перейти до наступного – професійного – етапу навчання за програмою «Курс юридичної практики» (Legal Practice Course, LPC) [4].

Понад сто університетів Великої Британії офіційно визнані Управлінням з регулювання діяльності солісіторів (Solicitors Regulation Authority, SRA) та Радою стандартів адвокатури (Bar Standards Board, BSB) як установи, уповноважені надавати кваліфіковані юридичні ступені (Qualifying Law Degrees, QLD).

Найпоширенішими освітніми програмами цього рівня є бакалавр права (Bachelor of Legislative Law, LLB) та бакалавр гуманітарних наук із права (Bachelor of Arts (Hons) in Law, BA (Hons) Law), які забезпечують фундаментальну підготовку майбутніх юристів. Зміст цих програм охоплює ключові галузі юридичної науки, зокрема зобов'язальне право, кримінальне право, публічне та конституційне право, адміністративне право, права людини, право Європейського Союзу тощо [1].

Програми магістерського рівня (Master of Legislative Law, LLM) орієнтовані на поглиблення професійних знань і формування спеціалізованої юридичної компетентності у вибраній сфері. Найбільш затребуваними напрямами магістерської юридичної освіти у Великій Британії є міжнародне право, комерційне та торговельне право, право Європейського співтовариства, екологічне право та інші.

Окрім традиційних освітніх рівнів, низка університетів пропонує інтегровані програми підготовки, які поєднують рівні бакалавра та магістра права. Такі програми спрямовані на забезпечення безперервності навчання, підвищення академічної мобільності та розширення професійних перспектив майбутніх правників.

Поняття «стандартного» або «кваліфікованого юридичного ступеня» у британській системі юридичної освіти означає, що програма відповідає встановленим професійним критеріям, які дозволяють випускникові перейти до наступного етапу юридичної підготовки. Для отримання статусу QLD освітня програма має охоплювати базові юридичні дисципліни – договірне, кримінальне, конституційне, адміністративне право та інші – відповідно до вимог професійних юридичних органів Великої Британії. Визнання програми такими інституціями, як Solicitors Regulation Authority (SRA) або Bar Standards Board (BSB), гарантує випускникам можливість продовжити навчання на професійному етапі та здобути право на здійснення юридичної практики.

Література

1. Academic Stage Handbook. (2014). *Academic stage handbook.* https://surl.lt/flzyew
2. Boon, A., & Webb, J. (2010). The legal professions as stakeholders in the academy in England and Wales. У *Stakeholders in the Law School* (с. 65–95, розд. 3). Oxford: Hart Publishing.

3. Bradney, A. (1988). Reforming the academic stage of legal education. *Law Society Gazette*, 85 (13).
4. Legal Practice Course (LPC). (2023). *Legal practice course route*. https://surl.li/gexndl.
5. Solicitors Regulation Authority. (2023). *Home page*. https://surl.li/rgxhio.

ТИТАРЕНКО ВАЛЕНТИНА, КОВАЛЬЧУК ВАСИЛЬ
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ ОЦІНЮВАТИ ВПЛИВ ТЕХНОЛОГІЙ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК: УКРАЇНСЬКИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Сучасні виклики глобалізованого світу – цифровізація, екологічні проблеми, швидкий розвиток техніки та технологій – вимагають від освіти нових підходів до підготовки педагогічних кадрів. Учитель технологій у цьому контексті має стати не лише провідником знань про технічні досягнення, але й наставником, який допоможе учням усвідомити наслідки використання технологій для суспільства та довкілля. Саме тому важливим завданням є формування в учнів умінь оцінювати вплив техніки й технологій на сталий розвиток.

Метою представленого дослідження є визначення можливостей підготовки майбутніх учителів технологій до формування в учнів здатності аналізувати вплив технологічних інновацій на соціальну, економічну та екологічну сфери. Завданнями є: проаналізувати сучасні міжнародні підходи до освіти для сталого розвитку, дослідити український досвід інтеграції відповідних компетентностей у підготовку педагогів та окреслити перспективи їх поєднання.

У світовій практиці значна увага приділяється формуванню компетентностей, пов'язаних із відповідальним ставленням до інновацій, техніки й технологій. Зокрема, міжнародні рамки освіти для сталого розвитку визначають базові навички, які має опанувати педагог: уміння бачити зв'язок між технологіями та суспільними трансформаціями, здатність до міждисциплінарного аналізу, усвідомлення довгострокових наслідків технічних рішень. У Європейському Союзі впроваджується компетентнісна модель Green Comp, що охоплює здатність діяти для сталості, уявляти альтернативні майбутні сценарії та навчати молодь приймати рішення на основі принципів відповідальності та екологічності. Це свідчить про те, що підготовка педагогів має виходити за рамки суто предметних знань і включати елементи критичного мислення та громадянської відповідальності.

Досвід європейських університетів підтверджує ефективність таких підходів. Наприклад, у педагогічних програмах Іспанії поширено використання проєктних методів, коли майбутні вчителі аналізують реальні проблеми взаємодії людини, техніки та довкілля, а результати своєї роботи представляють у форматі міждисциплінарних рішень. У Фінляндії створюються умови для розвитку професійної впевненості вчителів у викладанні тем, пов'язаних зі сталим розвитком і кліматичними змінами, що дозволяє формувати готовність педагогів працювати із складними соціотехнічними питаннями. Важливим є й поєднання освіти для сталого розвитку з цифровими інноваціями: використання мультимедійних ресурсів, симуляцій, віртуальної та доповненої реальності дає змогу майбутнім учителям демонструвати учням наслідки технічних рішень у різних сферах суспільства.

Український контекст поступово адаптується до цих тенденцій. В українських педагогічних університетах активно обговорюється питання екологізації навчальних програм, упровадження компетентнісного підходу та інтеграції цінностей сталого розвитку. В аналітичних дослідженнях Національної академії педагогічних наук України підкреслюється важливість поєднання формальної та неформальної освіти у підготовці вчителів, адже саме позаурочні форми навчання (тренінги, волонтерські ініціативи, міжнародні проєкти) дозволяють студентам отримати практичний досвід застосування знань у сфері сталого розвитку. Показовим є й досвід екологічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, де наголос робиться на інтеграції завдань з аналізу впливу технічних рішень на довкілля, розвиток креативного мислення та формування цінностей відповідального використання ресурсів.

Актуальною є також проблема освітніх втрат, зумовлених війною, що впливають і на систему підготовки педагогів. Водночас саме ці виклики посилюють потребу у вихованні покоління вчителів, здатних працювати у складних умовах і водночас орієнтувати учнів на майбутнє, яке враховує баланс між технологічним прогресом і збереженням ресурсів. Тому сучасна педагогічна освіта в Україні має враховувати міжнародний досвід і спиратися на глобальні рамки, але при цьому адаптувати їх до національних реалій.

Зарубіжний і український досвід у цій сфері демонструють, що майбутній учитель технологій має бути підготовлений не лише до викладання предмета, а й до виконання ролі провідника ідей сталого розвитку. Важливим напрямом подальшого вдосконалення є інтеграція сучасних цифрових технологій у цей процес, що створює нові можливості для формування екологічної та технологічної культури здобувачів освіти.

Таким чином, формування готовності майбутніх учителів технологій до навчання учнів оцінювати вплив технологій на сталий розвиток потребує гармонізації національної педагогічної освіти з міжнарод-

ними тенденціями, розробки методичних рекомендацій та впровадження інноваційних освітніх практик. Поєднання український і зарубіжного досвіду відкриває перспективи для підготовки педагогів нового покоління, здатних виховувати свідомих та відповідальних громадян.

Література

1. Альбарада-Тіана, С. (2019). *Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities*. Sustainability, 11(8), 2660. https://doi.org/10.3390/su11092660
2. Біянчі Г., Кабрера, М. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286
3. Глуханюк, В. (2022). Екологічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій у закладах вищої освіти. Професійна педагогіка, 23(1), 47–56. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.23.47
4. Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Хомич, Л. (2021). Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід. Київ: НАПН України. http://lib.iitta.gov.ua/728564
5. UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. Paris: UNESCO Publ. https://surl.li/bscmxd

ТРЕТЬКО ВІТАЛІЙ
Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

МОДЕЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ-ПОЛІТОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Глобальні трансформації в системі вищої освіти значно вплинули на еволюцію університетської освіти у Великій Британії, зумовивши необхідність переосмислення пріоритетів науково-дослідної діяльності в університетському середовищі, а також перегляду підходів до професійної підготовки магістрів-дослідників. У сучасних умовах інтеграція науково-дослідницького компоненту в освітній процес магістратури, зокрема в галузі політичних наук, виступає важливим чинником формування висококваліфікованих фахівців, здатних до інтелектуального самовдосконалення, наукової творчості та критичного мислення. Така інтеграція сприяє розвитку методологічної культури здобувачів, засвоєнню ними дослідницьких методів і технологій, що є необхідними для ефективної роботи у сфері наукоємних технологій.

Магістерська підготовка у Великій Британії реалізується через освітньо-професійні програми, що мають виразну дослідницьку спрямованість і орієнтовані на формування фахівців, спроможних до здійснення самостійної науково-дослідної діяльності [3; 4]. У межах дослідницьких магістерських програм (*Research Master's Programmes*) наукова підготовка є невід'ємною складовою навчального процесу, що охоплює низку ключових завдань. До них належать: формування наукового світогляду магістрантів; оволодіння ними сучасною методологією та методами наукового пізнання; розвиток дослідницької культури та наукової ерудиції; стимулювання компетентнісного, аналітичного та творчого мислення.

Особливе значення надається залученню магістрів до вирішення актуальних наукових проблем, що мають вагоме значення як для теоретичної науки, так і для практичної діяльності. Крім того, дослідницька підготовка передбачає участь здобувачів у розвитку наукових шкіл, формуванні академічних колективів, вихованні майбутнього кадрового потенціалу науки та вищої освіти. Важливою складовою таких програм є створення умов для особистісного зростання магістрантів, розвитку їхніх професійних якостей, а також задоволення потреб у безперервному оновленні знань як основи для формування цілісної, глибокої наукової картини світу.

Розвиток наукової та інноваційної орієнтації в підготовці магістрів-політологів потребує створення нової моделі науково-дослідницької підготовки, що базується на методах дослідницького навчання. Однією з таких моделей є стратегія взаємозв'язку дослідницько-орієнтованого навчання (*research-based learning*, RBL) та дослідницько-орієнтованого викладання (*research-based teaching*, RBT), запропонована британським ученим Р. Гріффітсом та вдосконалена М. Хілі і А. Дженкінсом.

Основою RBL є інтеграція дослідницької складової в навчальні програми, що передбачає виконання магістрами індивідуальних дослідницьких проектів як в рамках аудиторних занять, так і під час самостійної роботи. Важливим аспектом є активне залучення студентів до наукових досліджень, що проводяться в університетах.

Згідно з класифікацією Р. Гріффітса (2004), існує кілька моделей RBL, які різняться за рівнем взаємодії між навчанням та викладанням. До таких моделей належать:

– *дослідницько-кероване викладання* (*Research-led teaching*), яке орієнтоване на «презентацію інформації» з акцентом на аналіз результатів наукових досліджень у ключових сферах;

– *дослідницько-орієнтоване викладання* (*Research-oriented teaching*), що зосереджується на дослідженні процесів, розумінні наукових підходів, розвитку наукової культури та формуванні «духу» дослідження;

– *дослідницьке викладання* (*Research-based teaching*), яке грунтується на безпосередній науковій діяльності, з акцентом на формулювання наукових завдань та методів дослідження.

М. Хілі та А. Дженкінс (2009) розширили класифікацію Р. Гріффітса, введши поняття «дослідницько-практичного викладання» (Research-tutored teaching), а також запропонували ранжування моделей RBL залежно від міри залученості магістрів до дослідницької діяльності та акцентів, які при цьому робляться. Ці моделі можуть бути впроваджені як окремо, в залежності від курсу навчання, кваліфікаційного рівня або типу магістерської програми, так і в комплексі.

Аналіз британського досвіду свідчить, що науково-дослідницька підготовка магістрів-політологів спрямована на здобуття додаткових професійних знань, розвиток дослідницьких компетенцій, а також формування наукової культури та професійних навичок.

Література

1. Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry.* HEA Publication. Retrieved from https://surl.li/llrhqg

2. Hewitt-Dundas, N. (2012). Research intensity and knowledge transfer activity in UK universities. *Research Policy*, 41(2), 262–275. [https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.003]

3. Kandlbinder, P., & Peseta, T. (2009). Key concepts in postgraduate certificates in higher education teaching and learning in Australia and the United Kingdom. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 19–33. (https://doi.org/10.1080/13601440802659312)

4. Neil, D., Robert, B., Helen, S., & Jayne, P. (2008). *Master's level study in education: A guide to success for PGCE students: A guide to success*. McGraw-Hill International.

ЧЕКРИГІНА ГАННА
ДНЗ «Подільський професійний коледж» (м. Кам'янець-Подільський)

ІННОВАЦІЇ – ШЛЯХ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти перебуває в умовах активних змін, зумовлених глобалізаційними процесами, розвитком інформаційних технологій та зростанням вимог ринку праці до кваліфікації робітничих кадрів. Адже, від ефективності підготовки кваліфікованих робітників залежить конкурентоспроможність економіки країни, розвиток виробничої сфери та забезпечення суспільства фахівцями, здатними швидко адаптуватися до потреб ринку праці. У цих умовах якість освітньої діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти стає ключовим фактором їхньої конкурентоспроможності та ефективності. Новий закон «Про професійну освіту» спрямований на підвищення якості освіти через: посилення співпраці з бізнесом, створення гнучких освітніх траєкторій, фокус на регіональних потребах ринку праці та підтримку перекваліфікації дорослих. Закон покликаний забезпечити високу кваліфікацію фахівців для економіки та добробут громадян, формуючи високоякісний людський капітал.

Забезпечення якості освіти у ЗП(ПТ)О є багатогранним процесом, що включає стратегічне планування розвитку освітнього закладу, створення безпечного й інноваційного освітнього середовища, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, упровадження сучасних освітніх технологій та системний моніторинг результатів навчання здобувачів освіти. Інновації у ЗП(ПТ)О охоплюють оновлення змісту освіти, застосування сучасних педагогічних та цифрових технологій, упровадження елементів дуальної освіти, розвиток партнерства з роботодавцями, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Вони дозволяють не лише модернізувати освітній процес, а й забезпечити його відповідність динамічним потребам економіки та суспільства.

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки, технологій і виробництва П(ПТ)О повинна оперативно реагувати на зміни у ринку праці та вимоги роботодавців. Традиційні підходи до організації освітнього процесу вже не забезпечують високий рівень підготовки кваліфікованих фахівців. Впровадження інновацій у ЗП(ПТ)О дозволяє модернізувати освітній процес, підвищити ефективність навчання, поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю та сформувати у здобувачів освіти компетентності, необхідні для роботи в умовах сучасного виробництва і цифрової економіки. Перспективність цієї проблеми полягає також у забезпеченні внутрішньої системи контролю та моніторингу якості освіти, створення безпечного і стимулюючого середовища для навчання, а також підвищення конкурентоспроможності випускників на національному та міжнародному ринку праці. Впровадження інноваційних технологій стає стратегічним інструментом модернізації ЗП(ПТ)О та розвитку професійної освіти в цілому.

1. Метою впровадження інноваційних технологій для забезпечення якості освітнього процесу у ЗП(ПТ)О є:

– підвищення якості освіти – формування конкурентоспроможного випускника, здатного до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах;

– актуалізація змісту навчання відповідно до вимог ринку праці та інноваційних змін у виробництві й технологій;

– розвиток творчого і критичного мислення здобувачів освіти, формування навичок самостійного пошуку, аналізу й застосування інформацій;

– створення сучасного освітнього середовища, яке поєднує традиційні методи навчання з цифровими технологіями, інтерактивними платформами, електронними ресурсами;

– мотивація здобувачів освіти до навчання застосування новітніх методик, практико-орієнтованих завдань та інтерактивних форм роботи;

– підвищення кваліфікації педагогічних працівників шляхом використання інновацій у викладанні та залученні їх до безперервного професійного розвитку;

– забезпечення гучності та адаптивності освітнього процесу до потреб суспільства, економіка та кожного здобувача освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Очікувані результати впровадження інновацій в освітній процес ЗП(ПТ)О

Якість підготовки здобувачів освіти	Формування сучасних компетентностей, набуття практичних умінь у наближених до виробництва умовах
Конкурентоспроможність випускників	Готовність до роботи в умовах цифровізації, адаптивність до ринку праці
Мотивація здобувачів освіти	Підвищення інтересу через інтерактивні технології, розвиток навичок самоосвіти
Партнерство з роботодавцями	інтеграція бізнес-структур у освітній процес (формування освітніх програм, створення навчально-практичних центрів)
Професійний розвиток педагогів	Опанування сучасних методик, цифрових інструментів, підвищення авторитету
Оптимізація освітнього процесу	Використання електронних платформ, персоналізація навчання
Престиж ЗП(ПТ)О	Зростання довіри до освітнього закладу з боку здобувачів освіти та їхніх батьків; підвищення рівня вступу

Об’єкт дослідження – інноваційна діяльність педагогічних працівників по впровадженню інновацій в освітній процес ЗП(ПТ)О «Подільський професійний коледж».

Предмет дослідження – інноваційні педагогічні і виробничі технології, шляхи і методи їх реалізації.

Сучасний освітній процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти потребує нових підходів, спрямованих на формування компетентного здобувача освіти. Зростання вимог до професійної підготовки та динаміка ринку праці роблять традиційні методи навчання недостатньо ефективними. Інноваційні технології стають ключовим засобом підвищення якості освіти, оскільки вони поєднують теоретичні знання з практичними уміннями, сприяють розвитку критичного мислення та самостійності учнів.

Інновації у ЗП(ПТ)О охоплюють різні сфери освітньої діяльності:

1. Організаційні інновації – модернізація управлінських процесів, створення внутрішньої системи моніторингу якості освіти, налагодження партнерства з підприємствами та роботодавцями.

2. Педагогічні інновації – застосування компетентнісного підходу, проєктного та інтерактивного навчання, дуальної форми освіти, індивідуальних освітніх траєкторій. Вони спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та розвиток їхніх професійних компетенцій.

3. Технологічні інновації – впровадження електронних навчальних платформ, віртуальних лабораторій, дистанційного та змішаного навчання, цифрових тренажерів і симуляторів. Це дозволяє зробити навчання більш доступним, сучасним та ефективним.

Впровадження інновацій у ЗП(ПТ)О сприяє:

– підвищенню рівня професійної підготовки випускників;
– розвитку їхніх ключових компетентностей;
– підвищенню мотивації до навчання;
– формування сучасного освітнього середовища, орієнтованого на якість і результат.

Отже, інноваційні технології і підходи виступають не лише як інструмент модернізації освітнього процесу, а й як стратегічний ресурс для забезпечення конкурентоспроможності освітнього закладу та його випускників на ринку праці.

В умовах воєнного стану впровадження інноваційних технологій в навчально-виробничий процес ЗП(ПТ)О актуалізується в зв’язку з новою парадигмою професійної підготовки кваліфікованих робітників, яка створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як професійної (професійно-технічної) освіти, так і цілісного навчально-виробничого процесу освітнього закладу шляхом його модернізації та раціоналізації. Якість професійної освіти значною мірою залежить від впровадження педагогами інноваційних технологій. Адже сучасні технології уможливлюють ефективно проєктувати освітній процес, управляти ним та одержувати якісні результати відповідно до запланованих цілей.

Сьогодні завдання ЗП(ПТ)О полягає у тому, щоб готувати фахівців, здатних жити і працювати в кардинально інших соціально-економічних умовах, підготовку яких можна забезпечити тільки на інноваційній основі.

Література

1. Антонюк, Т. Д. (2013). Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки, Вип. 21, 149–155. Режим доступу https://surl.li/ctqyre.
2. Андрущенко В. (2005). Австрія і Україна в структурі європейських освітніх стратегій; проблеми взаємодії/ В. Андрущенко // Австрія й Україна у контексті європейської інтеграції й співробітництва. [Збірник наукових праць]. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 160 с.
3. Закон України «Про професійну освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.lu/ujjrsb
4. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: монографія / [Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр]; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. – Львів, 2012. – 506 с.
5. Кислова М. А. (2014). Розвиток мобільного навчального середовища як проблема теорії і методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [Електронний ресурс] / Кислова М.А., Семеріков С.О., Словак К.І. // Інформаційнітехнології і засоби навчання. Том 42. – № 4. – С. 1–19. – Режим доступу : https://surl.li/otpfnp
6. *Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні* // Освіта України. – 2004. – № 56-57. – С. 3, 5. 5. Наказ МОН № 509 від 06.05.2021 року «Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://surl.li/tbgvqz
7. *Словник психолого-педагогічних термінів,* Укладачі: Ю.В. Буган, В.І. Уруський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.)

ШЕВЧУК ОЛЕКСАНДРА
Національна академія Державної прикордонної служби України (м. Хмельницький)

ДУАЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ

Сучасна Німеччина – приклад того, як продумана освітня політика стає рушійною силою економічного зростання. Успіх німецької економіки зумовлений не лише діяльністю великих концернів таких, як Volkswagen, Siemens чи Bosch, а й системою підготовки висококваліфікованих кадрів, що підтримує продуктивність малих і середніх підприємств, які становлять основу німецької економіки. Один із найважливіших факторів цього успіху – безперервна освіта фахівців в межах німецької системи дуальної професійної освіти, відомої у світі як «професійна освіта made in Germany».

Термін «дуальна» походить від латинського duo – «подвійна» й відображає поєднання двох рівнозначних складників: теоретичної підготовки у професійній школі й практичного навчання на підприємстві. Виробничий та шкільний компоненти навчальної програми узгоджені та регулюються в межах політики у галузі професійної освіти [1].

Початок сучасної дуальної системи датують 1972 роком, коли компанії Bosch, Daimler-Benz і Standard Elektrik Lorenz започаткували першу професійну академію (Berufsakademie), що поєднала елементи вищої освіти і виробничої практики, метою яких слугувало підготувати фахівців, здатних відразу працювати на сучасному підприємстві, маючи як академічні знання, так і практичні навички. Відтоді система зазнала глибоких змін, перетворившись на розгалужену мережу партнерств між державою, бізнесом і освітніми установами. Стратегія розвитку професійної освіти Німеччини до 2025 року (BiBB-Strategie 2025) визначає ключові напрями її модернізації: цифровізацію виробництва, розширення участі малого бізнесу в підготовці кадрів, інтеграцію студентів у реальні виробничі процеси та оновлення змісту освіти відповідно до технологічних викликів [2].

Дуальна модель створює взаємовигідне партнерство між усіма зацікавленими сторонами: для студентів – це можливість отримати реальні навички, заробітну плату, оплачувану відпустку та гарантоване працевлаштування; для підприємств – підготовка кваліфікованих кадрів під власні потреби, без додаткових витрат на адаптацію; для держави – зниження молодіжного безробіття, підвищення продуктивності праці й конкурентноздатності економіки.

Після складання підсумкового іспиту випускник отримує диплом державного зразка. Більшість молодих спеціалістів-випускників залишаються працювати на підприємствах, де проходили навчання.

Успіх німецької моделі дуальної професійної освіти ґрунтується на чіткому нормативному регулюванні. Взаємодія надійних партнерів у встановлених законом рамках (Закон про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz)) визначає права, обов'язки, фінансування і стандарти всіх учасників. Держава здійснює контроль, але головну роль відіграють палати ремесел, торгово-промислові палати, профспілки та об'єднання роботодавців. Соціальні партнери спільно із державними органами розробляють стандарти для навчально-виробничих підприємств, встановлюють розміри оплати праці студентів. Більш того, вони

контролюють навчальний процес та, як учасники екзаменаційних комісій, його результат. Завдяки цьому система зберігає гнучкість, реагуючи на зміни ринку праці та технологій.

Поширення ідеї дуальної освіти в Україні розпочалося у 2013 році в межах проєкту Фонду імені Фрідріха Еберта (ФФЕ) спільно з Українською асоціацією маркетингу (УАМ), за підтримки Міністерства освіти і науки України. Після ознайомчої поїздки до Німеччини в 2014 році відбулася міжнародна конференція «Дуальна освіта як відповідь на виклики сучасної системи освіти», де вперше порушено питання створення Концепції дуальної форми здобуття освіти та Дорожньої карти її впровадження.

Того ж самого року було реалізовано 12 пілотних проєктів у вищих навчальних закладах (зокрема, у Хмельницькому національному університеті) у сферах підприємництва, торгівлі й маркетингу. Наступні етапи були присвячені розробці механізмів управління дуальною освітою, розширенню автономії закладів і залученню роботодавців до навчального процесу.

Метою дуальної освіти в Україні є пристосування підготовки фахівців до потреб сучасної економіки. Серед основних завдань варто відмітити: залучення представників ринку праці до розробки освітніх стандартів і оцінювання результатів; організація практичної підготовки та стажування студентів на підприємствах; створення гнучкої системи фінансування навчання із залученням бізнесу; популяризація найкращих практик співпраці між освітніми закладами та роботодавцями.

Сьогодні дуальна професійна освіта особливо активно розвивається в таких сферах, як: машинобудування і промисловість, аграрний сектор, IT і цифрові технології, енергетика, сфера послуг і туризм. Також до процесу долучаються іноземні компанії (Bosch, Nestlé, Metro Cash&Carry, Kuehne+Nagel), які співпрацюють із українськими закладами вищої освіти, відкриваючи для студентів можливості стажування та подальшого працевлаштування.

Українська дуальна професійна освіта спрямована на формування сталої взаємодії між освітою та економікою, створення платформи для інвестування в людський капітал і систему незалежного оцінювання кваліфікацій.

Разом з тим, повноцінне впровадження дуальної освіти в Україні стикається з низкою викликів.

Не всі підприємства готові брати на себе відповідальність за навчання здобувачів освіти. Потребує удосконалення система мотивації роботодавців – зокрема, через податкові стимули або державні гранти. Нормативно-правова база все ще перебуває в процесі становлення: бракує єдиних стандартів і механізмів оцінювання результатів навчання. Існує потреба у підготовці педагогів-наставників, які здатні ефективно організувати навчання безпосередньо на виробництві. Розвиток дуальної професійної освіти повинен враховувати регіональні особливості економіки та попит на кадри, швидко реагувати на виклики суспільства.

Відповідно до заяви заступника міністра освіти і науки Миколи Трофименка (UQAF-2025), у 2026 році дуальна форма навчання має стати “новою нормою” у закладах вищої освіти. Міністерство визначило чотири пріоритети: підвищення стипендій і створення гнучких грантів; масштабування дуальної освіти; інвестиції в дослідницьку інфраструктуру; посилення управлінської спроможності університетів [3].

Це означає, що Україна рухається у напрямку створення сталої системи партнерства між освітою, державою та підприємницькою діяльністю, здатної забезпечити молоді не лише знання, а й високу зайнятість, конкурентоспроможність економіки і соціальну стабільність.

Отже, дуальна професійна освіта – унікальний приклад гармонійного поєднання теорії і практики, закону і ініціативи, освіти і економіки. Її головна ідея – надати людині не просто диплом, а професію, впевненість у завтрашньому дні й можливість розвиватися. Це система, яка створює не лише кваліфікованих працівників, а й відповідальних громадян, здатних свідомо змінювати свою країну.

Література

1. Göhringer A. (2002). The Dual System of Higher Education in Germany. *Asia Pacific Journal of Cooperative Education. University of Cooperative Education,* 3 (2), 53–58.
2. BiBB-Strategie 2025 (2017). *Drei starke Geschäftsfelder intelligent vernetzt 2018.* https://surl.li/nrqbfk.
3. Український форум якості освіти UQAF-2025. https://surl.li/qmhbvs.

ШУНКОВ ВАСИЛЬ
Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова (м. Вінниця)

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Аналіз британського досвіду в галузі освіти свідчить, що підвищення якості навчального процесу здійснюється через постійну адаптацію та вдосконалення освітніх програм, перегляд традиційних методів і форм викладання, а також інтеграцію новітніх технічних засобів навчання. Важливою складовою є поєднання інноваційних підходів з традиційними методами організації навчального процесу.

Освітні програми передбачають розвиток теоретичних знань та практичних навичок через використання різноманітних форм навчання: індивідуальних, групових та колективних. Серед них виділяються інтерактивні лекції, практичні заняття, семінари та лабораторні дослідження, індивідуальні консультації з тьюторами (наставниками), кооперованe і комбіноване навчання, кероване самонавчання, дистанційне навчання, проблемне навчання, виробниче навчання та науково-дослідна діяльність у лабораторії під керівництвом наукового керівника. Значну увагу приділяється самостійній роботі студентів.

Система оцінювання навчальних досягнень включає письмові іспити, тести, дизайн-проекти, програмування, усні доповіді, технічні звіти, презентації, публікації у наукових журналах, лабораторні роботи тощо. Оцінювання результатів навчання відбувається через застосування «відкритого оцінювання», що дозволяє ефективно визначати рівень практичних навичок студентів.

Основним інструментом для глибшого засвоєння знань і розвитку навичок є лекція-візуалізація, яка активно використовує сучасні технічні засоби навчання. Це включає інтерактивні дошки (Interactive White Board), LCD монітори, мультимедійні проектори, проекційні екрани, системи для проведення відеоконференцій, віртуальні освітні середовища, а також аудіо- та відеотехніку. Лектор також використовує схеми, малюнки, діаграми, мультимедійні презентації, результати експериментів і наукових досліджень. Використання цих засобів значно збагачує навчальний процес, сприяє візуалізації теоретичного матеріалу, формуванню аналітичного і критичного мислення, ефективному засвоєнню інформації та підвищенню зацікавленості студентів.

Британська система організації освітнього процесу характеризується активним впровадженням лекцій, які проводять запрошені науковці (*guest lectures*) з міжнародним визнанням. Ці лекції, присвячені останнім досягненням та сучасним науковим дослідженням у галузях, є відкритими та безкоштовними для всіх студентів, незалежно від їхнього курсу, напряму підготовки чи спеціальності.

Одним з ключових елементів британської освітньої системи є тьюторіали – регулярні заняття одного або двох студентів з викладачем-тьютором протягом всього курсу навчання. Тьютори – це, як правило, викладачі (але не професори), аспіранти та практикуючі фахівці, які проводять індивідуальні або малі групові заняття. Тьюторські заняття є обов'язковими, і тьютор виконує роль наставника, який допомагає студентам розвивати здатність до самостійного мислення та роботи, особливо у періоди канікул, а також сприяє формуванню вмінь критично аналізувати інформацію та контролює особистісний розвиток студентів. Тьютор також допомагає скласти індивідуальний план навчання та слідкує за його виконанням.

Для успішної реалізації професійної підготовки використовуються як традиційні, так і інноваційні методи стимулювання студентів до навчальної та науково-дослідницької діяльності, а також забезпечення ефективного зворотного зв’язку. Такі методи включають технологію комп’ютерно-орієнтованого кооперованого навчання (*Web-based collaborative learning*), роботу в малих групах, орієнтованих на командний результат (*Student Teams-Achievement Divisions* (STAD)), методи «Команди – Ігри – Турніри» (*Teams-Games-Tournaments* (TGT)) та прискореного навчання у командах (*Team Accelerated Instruction* (TAI)). Крім того, активно застосовується метод колективного дослідження (*Group Investigation* (GI)) та метод комплексних завдань (*Complex Instruction* (CI)).

Особливо важливим для розвитку навичок роботи в команді, здатності приймати рішення та підвищення рівня комунікаційних навичок є система проблемного навчання. Ця система є ефективною в підготовці майбутніх фармацевтів і сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення, розв’язуванню проблем, аналізу ситуацій, узагальненню даних, а також формуванню метакогнітивних навичок. Технологія проблемно-орієнтованого та проектного навчання стимулює пізнавальний інтерес студентів і активізує їхню пошукову діяльність. Її ефективність підтверджується інтеграцією міждисциплінарних знань, особистісною орієнтацією на розвиток навичок самостійного навчання протягом життя та забезпеченням належної взаємодії з клієнтами і зовнішніми фахівцями, що не входять до складу навчальної групи.

Технологія пошуково-орієнтованого навчання (*Inquiry-based learning, IBL*) підвищує рівень залученості студентів у процес навчання, сприяє поліпшенню академічних досягнень і розвитку вищих навчальних результатів. Зокрема, ця технологія дозволяє ефективно інтегрувати навчальну та науково-дослідницьку діяльність, що в свою чергу підвищує задоволеність від навчання та активізує діяльність студентів під час занять.

У результаті, орієнтація британських університетів на проблемно-орієнтоване навчання, розвиток аналітичного, рефлексивного та інноваційно-орієнтованого підходу, а також націленість на формування висококваліфікованих фахівців фармацевтичної галузі, вимагають постійного пошуку нових методів і форм навчання, які відповідають вимогам сучасного освітнього середовища.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

PROFESIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Матеріали доповідей
XIII міжнародної науково-практичної конференції,
06–07 листопада 2025 р., м. Хмельницький

(в двох частинах)

Українською, англійською та польською мовами

Технічний редактор: *Яремчук В. С.*

Комп'ютерна верстка: *Герніченко І. І., Зварич Д. В.*

Художнє оформлення обкладинки: *Самборська О. В., Басалюк А. М., Басалюк Л. Р.*

Підп. до друку 04.11.2025
Ум. друк. арк.: ч. 1 – 37,33; ч. 2 – 24,73. Обл.-вид. арк.: ч. 1 – 36,28; ч. 2 – 23,73
Формат 60×90/16, папір офсетний. Друк різографією
Наклад 50, зам. № 105/25

Віддруковано в редакційно-видавничому центрі ХНУ.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013 р.