

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

e-ISSN 2312-5829

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2>

ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

наукове електронне фахове видання

EDUCOLOGICAL DISCOURSE

scientific electronic professional edition

№ 2 (49) 2025

Рік заснування — 2010
Виходить чотири рази на рік
(березень, червень, вересень, грудень)

The year of foundation — 2010
Published four times a year
(March, June, September, December)

Київ — 2025

Засновник:

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Рік заснування — 2010
Виходить чотири рази на рік
(березень, червень, вересень, грудень)

Наукове електронне фахове видання «Освітологічний дискурс» включено до переліку наукових фахових видань України (Категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора й кандидата наук з педагогічних наук (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 № 1643)

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Рекомендовано Вченою радою
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка
(протокол № 6 від 19.06.2025)

Адреса редакції:

вул. Левка Лук'яненка, 13-Б,
м. Київ, 04207
Телефон: (044) 426 84 05
E-mail: od@kubg.edu.ua

Журнал має власний вебсайт:

URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal>

e-ISSN 2312-5829
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2>

Освітологічний дискурс

Науковий електронний журнал
№ 2 (49) 2025

Головний редактор:

Осадчий Вячеслав Володимирович, доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Заступниця головного редактора:

Буйницька Оксана Петрівна, докторка педагогічних наук, професорка (Україна)

Випускова редакторка:

Ворона Вікторія Олексіївна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця (Україна)

Редакційна колегія:

Алексєенко-Лемовська Людмила Владиславівна, кандидатка педагогічних наук (Україна);
Боденко Дмитро Миколайович, кандидат педагогічних наук (Україна);
Воротнікова Ірина Павлівна, кандидатка педагогічних наук (Україна);
Валько Наталія Валеріївна, докторка педагогічних наук (Україна);
Горбатюк Роман Михайлович, доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Гладкова Валентина Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Жильцов Олексій Борисович, кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна);
Крашеніннік Ірина Володимирівна, докторка філософії (Україна);
Купрій Тетяна Георгіївна, кандидатка історичних наук, доцентка (Україна);
Лопатенко Георгій Олегович, кандидат наук з фізичного виховання і спорту (Україна);
Лях Тетяна Леонідівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна);
Паламар Світлана Павлівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця (Україна);
Прокоф'єв Євген Геннадійович, кандидат педагогічних наук (Україна);
Рибалко Людмила Сергіївна, докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Симоненко Світлана Вікторівна, кандидатка педагогічних наук (Україна);
Фруктова Яна Станіславівна, кандидатка педагогічних наук, професорка (Україна);
Хоружа Людмила Леонідівна, докторка педагогічних наук, професорка (Україна);
Яценко Тамара Семенівна, докторка психологічних наук, професорка, академік НАПН України (Україна)

Іноземні члени редакційної колегії:

Пападопулос Ісаак М., доцент кафедри прикладної лінгвістики та викладання мов, керівник школи освіти в коледжі Ларнаки, BEd, MA, PhD, Post-Doc (Республіка Кіпр);
Теодоту Євгенія, старша лекторка, наукова співробітниця Академії вищої освіти, докторка (Велика Британія);
Хархула Ярослав, заступник директора Інституту педагогічних наук із дидактики Академії Ignatianum у Кракові, доктор гуманітарних наук у галузі соціології (PhD) (Республіка Польща);
Яблонський Аркадій, професор кафедри соціальних теорій і соціології сім'ї, декан Інституту соціологічних наук Люблінського католицького університету Івана Павла II, доктор філософії (Республіка Польща)

Founder:

BORYS GRINCHENKO KYIV
METROPOLITAN UNIVERSITY

The year of foundation: 2010
Published four times a year
(March, June, September, December)

“Educological Discourse” is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category “B”), in which the results of dissertations for the scientific degree of Doctor, Candidate and PhD may be published (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated December 28, 2019, No. 1643).

The journal supports open access policy

Recommended by the Academic Council of Borys
Grinchenko Kyiv Metropolitan University
(*Rec. No 6 dated 19.06.2025*)

Editorial address:

13-B Levka Lukianenka St,
04207, Kyiv, Ukraine
Telephone: +38 044 426 84 05
Email: od@kubg.edu.ua

The journal has its own website:

URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal>

Educological Discourse
scientific electronic professional edition
2025, No 2 (49)

Editor-in-Chief

Osadchyi Viacheslav, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine);

Deputy Chief Editor:

Buinytska Oksana, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine)

Publishing Editor:

Viktoriia Vorona, PhD in Pedagogy, Senior Researcher
(Ukraine)

Editorial Board:

Aleksieienko-Lemovska Liudmyla, PhD in Pedagogy
(Ukraine);
Bodnenko Dmytro, PhD in Pedagogy (Ukraine);
Vorotnykova Iryna, PhD in Pedagogy (Ukraine);
Valko Nataliia, Doctor of Sciences in Pedagogy (Ukraine);
Horbatyk Roman, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine);
Hladkova Valentyna, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine);
Zhylytsov Oleksii, PhD in Pedagogy, Professor (Ukraine);
Kotenko Olha, PhD in Pedagogy, Associate Professor
(Ukraine);
Krasheninnik Iryna, Doctor of Philosophy (Ukraine);
Kuprii Tetiana, PhD in History, Associate Professor
(Ukraine);
Lopatenko Georgii, PhD in Physical Education and Sports
(Ukraine);
Liakh Tetiana, PhD in Pedagogy (Ukraine);
Palamar Svitlana, PhD in Pedagogy, Senior Researcher
(Ukraine);
Prokofiev Yevhen, PhD in Pedagogy (Ukraine);
Rybalko Liudmyla, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine);
Symonenko Svitlana, PhD in Pedagogy (Ukraine);
Fruktova Yana, PhD in Pedagogy, Professor (Ukraine);
Khoruzha Liudmyla, Doctor of Sciences in Pedagogy,
Professor (Ukraine);
Yatsenko Tamara, Doctor of Sciences in Psychology,
Professor, Academician of the NAES of Ukraine (Ukraine)

Foreign Members of Editorial Board:

Isaak Papadopoulos, PhD, Post-Doc, Assistant Professor
at the Department of Applied Linguistics and Language
Teaching, Head of the School of Education at Larnaca
College (Republic of Cyprus);
Evgenia Theodotou, PhD in Education, Senior Lecturer,
Researcher at the Academy of Higher Education (UK);
Jarosław Charchuła, Doctor of Humanities in Sociology
(PhD), Deputy Director of the Institute of Pedagogical
Sciences for Didactics, Ignatianum Academy in Krakow
(Republic of Poland);
Arkadiusz Jabłoński, Hab. PhD, Professor at the Department
of Social Theories and Family Sociology (KUL), Dean
of the Faculty of Social Sciences at John Paul II Catholic
University of Lublin (Republic of Poland)

ЗМІСТ

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ

Артем ЮРЧЕНКО, Вячеслав РІЗНИК, Володимир ШАМОНЯ, Олена СЕМЕНІХІНА Взаємні синергійні впливи візуального підходу та SMART-освіти	6
Віталій КАБАК, Юрій ТУЛАШВІЛІ, Роман ГОРБАТЮК. Модель впровадження засобів інформаційних технологій в підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти	15
Валентина КОВАЛЕНКО, Майя МАР'ЄНКО, Марія ШИШКІНА, Анна ЯЦИШИН Використання засобів штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів	24
Надія ДЯЧОК. Використання засобів ІКТ у вивченні англійської мови як фахової	35

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Людмила ХОРУЖА, Володимир БОЖИНСЬКИЙ. Державне регулювання загальної середньої освіти України: історичний контекст	46
Олена ТАДЕУШ. Аналіз тенденцій навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці	61

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Світлана БАБУШКО, Людмила СОЛОВЕЙ. (Не)доцільність проведення рівневих тестів з англійської мови у вітчизняних ЗВО	76
Людмила ЛЮБАРСЬКА. Креативність як основа педагогічної інноватики в освіті технологічного профілю	84
Тетяна ПЛАЧИНДА. Формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту як умова якісної професійної підготовки	94

СОЦІОКУЛЬТОРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Рenate ВАЙНОЛА, Сі ЦЗЕЧЕНЬ. Зміст, форми та методи формування соціальної відповідальності молоді	102
Марина СОЛЯНИК, Ігор ПОГОРЖЕЛЬСЬКИЙ. Емоційна життєстійкість молоді в умовах сьогодення	109

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ

Олена КОЧУБЕЙ, Світлана СОВГІРА, Наталія ДУШЕЧКІНА Розвиток педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання	118
---	-----

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

Ірина КРАМАРЕНКО. Формування природничо-наукової компетентності: технології, інструменти, перспективи	128
--	-----

CONTENTS

DIGITALIZATION OF EDUCATION

<i>Artem YURCHENKO, Viacheslav RIZNYK, Volodymyr SHAMONIA, Olena SEMENIKHINA</i> Mutual Synergistic Effects of Visual Approach and SMART Education	6
<i>Vitalii KABAK, Yurii TULASHVILI, Roman HORBATIUK.</i> Model of Implementation of Information Technologies in the Training of Future Specialists in Higher Education Institutions	15
<i>Valentyna KOVALENKO, Maiia MARIENKO, Mariya SHYSHKINA, Anna IATSYSHYN</i> Using Artificial Intelligence Tools for the Professional Development of Teaching Staff	24
<i>Nadiia DIACHOK.</i> Using ICT Tools in Learning English as a Professional Language	35

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN EDUCATION

<i>Lyudmila KHORUZHA, Volodymyr BOZHYNSKYI.</i> State Regulation of General Secondary Education in Ukraine: Historical Context	46
<i>Olena TADEUSH.</i> Analysis of Trends in Teaching Entrepreneurship for Masters of Education in the Czech Republic	61

THEORY AND PRACTICE OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Svitlana BABUSHKO, Liudmyla SOLOVEI.</i> (In)Expediency of Conducting English Language Placement Tests in Ukrainian Higher Education Institutions	76
<i>Lyudmila LIUBARSKA.</i> Creativity as the Basis of Pedagogical Innovation in Technological Education	84
<i>Tetiana PLACHYNDA.</i> Developing Soft Skills in Future Specialists in Physical Culture and Sports as a Prerequisite for Quality Professional Training	94

SOCIO-CULTURAL PRINCIPLES OF MODERN EDUCATION

<i>Renate VAINOLA, Xi TZECHEN.</i> Content, Forms and Methods of Formation of Social Responsibility of Youth	102
<i>Maryna SOLIANYK, Ihor POHORZHELSKYI.</i> Emotional Resilience of Young People in Today's Conditions	109

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS

<i>Olena KOCHUBEI, Svitlana SOVHIRA, Nataliia DUSHECHKINA</i> Results of an Experimental Study of the Development of Pedagogical Reflection among Future Chemistry Teachers in Blended Learning Conditions	118
--	-----

COMPETENCY-BASED APPROACH IN EDUCATION

<i>Iryna KRAMARENKO.</i> Developing Scientific Competence: Technologies, Tools, and Prospects	128
--	-----

УДК 378.016

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.1>

Артем ЮРЧЕНКО,

доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Роменська, 87,
м. Суми, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6770-186X>
a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua

Вячеслав РІЗНИК,

професор кафедри цифрових технологій навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
доктор педагогічних наук, доцент,
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6083-2242>
riznyk84@gmail.com

Володимир ШАМОНЯ,

доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
вул. Роменська, 87,
м. Суми, Україна

<https://orcid.org/0009-0004-1060-223X>
v.shamonya@fizmatsspu.sumy.ua

Олена СЕМЕНІХІНА,

професор кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Роменська, 87,
м. Суми, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-3896-8151>
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

ВЗАЄМНІ СИНЕРГІЙНІ ВПЛИВИ ВІЗУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ТА SMART-ОСВІТИ

Швидкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) змінив освітні парадигми в усьому світі, породивши інноваційні методології викладання та навчання. Серед них SMART-освіта та візуальні підходи стали тими новаціями, які відповідають потребам сучасного інформаційного суспільства. У статті розглядається синергійний взаємозв'язок візуального підходу та SMART-освіти в контексті розвитку інформаційного суспільства, аналізуються їхні теоретичні основи, практичне застосування, переваги, виклики та майбутні напрями для розвитку. Метою статті є виявлення взаємних впливів візуального підходу та SMART-освіти в контексті розвитку інформаційного суспільства. Основні дослідницькі питання: аналіз впливу візуального підходу на освіту та впровадження SMART-освіти, обґрунтування синергетичної інтеграції візуального підходу й SMART-освіти. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи: аналіз і синтез, абстрагування та узагальнення, систематизація, порівняльний аналіз. У ході дослідження обґрунтовано, що синергічна інтеграція візуального підходу та SMART-освіти ґрунтується на декількох ключових принципах: мультимедійній візуалізації як технологічному підґрунті SMART-освітніх середовищ; інтерактивності й адаптивності цифрових засобів, які забезпечують індивідуалізацію освітньої траєкторії та активну залученість здобувачів освіти

до навчання; когнітивний підтримці навчання через наочність, асоціативність, багатоканальне подання інформації; фокусі на розвитку цифрових компетентностей як інтегрального результату сучасної освіти. Підтверджено, що взаємодія візуального підходу та SMART-освіти має не лише прагматичний, але й стратегічний вимір, оскільки вона потребує подальших досліджень у напрямі педагогічного дизайну, інтерфейсної ергономіки, візуальної грамотності та етичних аспектів цифрового навчання.

Ключові слова: візуальний підхід, SMART-освіта, IT, інформаційне суспільство, цифрова освіта, цифрові освітні інструменти, цифрове навчання, освіта.

Постановка проблеми. Сучасний освітній ландшафт зазнає глибоких трансформацій, зумовлених швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Ця трансформація привела до появи інноваційних педагогічних підходів, серед яких особливо ефективними є візуальне навчання та SMART-освіта. Візуальний підхід, який базується на використанні візуальних засобів і уявлень для покращення розуміння та запам'ятовування, стає все більш визнаним за його ефективність у задоволенні різноманітних стилів навчання та покращенні результатів навчання. SMART-освіта, що характеризується стратегічною інтеграцією технологій для створення персоналізованого та ефективного навчального середовища, революціонує традиційні освітні парадигми. Для інформаційного суспільства, де інформаційна компетентність має важливе значення, синергетичний зв'язок між візуальним підходом та SMART-освітою містить значний потенціал для виховання молодого покоління, яке має опанувати знання й уміння, необхідні для його успішного розвитку й реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. SMART-освіта як підхід до організації навчання поєднує інноваційні технології, гнучкість, індивідуалізацію та інтерактивність (Гуревич & Кадемія, 2016; Нежива, 2021). Головна мета SMART-освіти — створити таке освітнє середовище, яке відповідає вимогам інформаційного суспільства, забезпечує доступність знань, розвиток ключових компетентностей і готовність до змін. До основних характеристик SMART-освіти зараховують: *self-directed* (самостійне навчання), за якого учень сам визначає темп, зміст і траєкторію навчання, розвиває навички самоорганізації та відповідальності за власний результат; *motivated* (мотивоване навчання), за якого процес навчання будується так, щоб підтримувати внутрішню мотивацію учасників, залучати до творчої та дослідницької діяльності; *adaptive* (адаптивне навчання), коли воно підлаштовується під індивідуальні особливості, рівень підготовки, інтереси й цілі кожного учня; *resource-enriched* (збагачене ресурсами навчання), за якого передбачено використання великої кількості освітніх джерел, мультимедіа, відкритих онлайн-ресурсів, інтерактивних платформ; *technology embedded* (технологічне навчання), при якому відбувається активне впровадження сучасних IT, мобільних пристроїв, елек-

тронних платформ для навчання. SMART-освіта відрізняється від класичної системи тим, що: акцентує увагу на розвитку навичок ХХІ століття (критичного мислення, комунікації, креативності, співпраці), використовує сучасні цифрові інструменти для персоналізації та підвищення ефективності навчання, забезпечує рівні можливості для всіх.

Візуальний підхід в освіті — це підхід, що ґрунтується на активному використанні зорових образів, графічних інструментів і технологій для представлення інформації, розвитку критичного мислення та поліпшення засвоєння знань (Житеньова, 2019). Він включає візуалізацію даних, інтерактивні матеріали та стратегії, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Візуальний підхід в освіті охоплює методи, які надають перевагу візуальному поданню інформації для покращення розуміння та запам'ятовування. Ці підходи набули популярності завдяки своїй ефективності у полегшенні розуміння навчального матеріалу, особливо для значної частини учнів, які є візуалами. За дослідженням (Chowdhury, 2015), «багато або більшість студентів інженерних спеціальностей є візуальними, чуттєвими, індуктивними та активними, тоді як інженерна освіта є переважно вербальною (слуховою), абстрактною (інтуїтивною), дедуктивною, пасивною та послідовною». Ця невідповідність між уподобаннями в навчанні та методами викладання підкреслює потребу у візуально орієнтованих підходах до реалізації сучасної освіти.

Розвиток інформаційного суспільства, що характеризується поширеністю цифрових технологій та інформаційної економіки, зумовлює одночасний розвиток SMART-освіти й візуальних підходів у освіті, а також провокує низку нових викликів у сфері освітніх технологій в епоху смартфонів, планшетів, хмарних обчислень, Big Data тощо. Поточні питання сучасних досліджень зосереджені на таких поняттях, як персоналізоване навчання за допомогою ІКТ, мобільне навчання, освітні ігри, спільне навчання в соціальних мережах, масові відкриті онлайн-курси, застосування доповненої реальності в освіті тощо (Hamal et al, 2022). Ці технології створили як можливості, так і виклики для освітніх систем у всьому світі, що доводить актуальність дослідження еволюційних впливів між візуальним підходом та SMART-освітою. Тому **метою статті**

є виявлення взаємних впливів візуального підходу та SMART-освіти в контексті розвитку інформаційного суспільства. Основними дослідницькими питаннями стали: (1) аналіз впливу візуального підходу на освіту та упровадження SMART-освіти; (2) обґрунтування синергетичної інтеграції візуального підходу та SMART-освіти.

Методи дослідження. Аналіз і синтез використаний для вивчення наукових джерел з тематики SMART-освіти, візуального підходу в навчанні. Аналіз дав змогу виокремити ключові характеристики кожного з підходів, а синтез інтегрувати здобуті знання з метою виявлення потенційних взаємозв'язків між ними. Абстрагування та узагальнення використані для формування теоретичних висновків щодо спільних і відмінних рис SMART-освіти та візуального підходу, а також з'ясування умов, за яких можливе їх ефективне поєднання в освітньому процесі. Систематизація результатів забезпечила цілісне бачення феноменів SMART-освіти й візуалізації знань як елементів єдиної освітньої системи, що функціонує в межах інформаційного суспільства. Завдяки цьому методу розглядалося не лише внутрішнє функціонування кожного підходу, а й їхні зовнішні зв'язки, взаємозалежності та впливи на освітнє середовище. Порівняльний аналіз дав змогу зіставити окремі аспекти реалізації SMART-освіти та візуального підходу в навчанні, виявити спільні цілі, засоби й очікувані результати, а також диференціювати галузі їх найбільш ефективного застосування.

Результати. Візуальний підхід в освіті. Візуальний підхід в освіті ґрунтується на теорії когнітивного навчання, яке визнає важливість візуальної обробки інформації в пізнанні людини. Візуальний підхід еволюціонував від простих візуальних засобів до складних мультимедійних та інтерактивних візуалізацій (Семеніхіна & Бабич, 2014). Ефективність візуального навчання підтверджується дослідженнями, що демонструють його вплив на запам'ятовування та розуміння інформації, а наочні посібники є корисним інструментом для розуміння та застосування складних понять (Curley et al., 2018). Цей висновок підкреслює потенціал візуального підходу для покращення результатів навчання в різних дисциплінах. Дослідження (Chowdhury, 2015) свідчить про те, що більшість студентів інженерних спеціальностей демонструє схильність до візуального навчання, причому приблизно 83 % опитаних ідентифікує себе як візуали: у більшості студентів інженерних спеціальностей спостерігаються нахили до активного сприйняття (57 %), сенсорного сприйняття (71 %), зорового сприйняття (83 %) і послідовного сприйняття (68 %). Це переважання візуальних уподобань у навчанні підкреслює важливість включення візуальних

образів у освітнє середовище для підтримки природних нахилів суб'єктів навчання.

Сучасне застосування візуального підходу в освіті охоплює різні технології та методики (Rudenko et al., 2024; Semenikhina et al., 2021). Наприклад, у (Michaeli et al., 2020) описуються освітні інформаційні панелі (дашборди), які забезпечують візуальне представлення даних про учнів. Як правило, освітня інформаційна панель для вчителів включає певний тип наочних посібників, які заохочують вчителів до рефлексії моделей поведінки учнів (Michaeli et al., 2020). Доповнена реальність (AR) пропонує інше бачення у використанні візуального підходу в навчанні. Здатність накладати багаті медіа на реальний світ для перегляду через вебпристрої (телефони та планшети) означає, що інформація може бути надана учням у конкретний час і в потрібному місці (Bower et al., 2014). Таке контекстуальне представлення інформації може зменшити когнітивне навантаження на учнів та покращити їхнє навчання. Мобільні технології також підтримують візуальний підхід до навчання (Frøisland et al., 2012). Візуалізація особливостей поведінки при самообслуговуванні діабету (тобто дієта, дозування інсуліну, фізична активність, а також пре- та поствимірювання глюкози) у мобільному щоденнику виявилася важливим освітнім інструментом через рефлексії в дії (Frøisland et al., 2012). Вплив візуального підходу виходить за рамки академічної успішності на мотивацію до навчання. Цифровий сторітелінг у розмальовках через додаток “Quiver 3-D Coloring” на основі доповненої реальності пропонує інтеграцію віртуальних об'єктів у реальне середовище, за його допомогою формуються тривимірні анімації на смартфонах. Розфарбовуючи картинку, учні можуть створювати і презентувати цифрові історії. Така активність зумовлює інтерес до творчості (Kisno et al., 2022). Цей висновок підкреслює потенціал візуального підходу для зацікавленості навчанням, особливо серед молодших учнів.

SMART освіта. SMART-освіта змінює освітню парадигму й використовує технології для покращення освітніх процесів. Вона наголошує на інтерактивному навчанні й охоплює різні технологічні інструменти та педагогічні підходи (Seal, 2020). Концепція «SMART education» належить до прогресивної методології, яка використовує технології для створення персоналізованого та ефективного середовища, що зацікавлює і спонукає до навчання. SMART-освіта служить всім, хто навчається, розвиваючи «вищі уявлення, освітні досягнення, покращені навички читання тощо» (Seal, 2020). Концепція «розумного класу» вимірює прогресивну методику навчання, яка сприяє формуванню в учнів кращого розуміння, вищих навчальних досягнень, поглибленню навичок тощо. Подібним чином (Fayez et al., 2021) до-

слідники визначають розумне навчання як «навчання з підтримкою технологій, яке забезпечує комфортне навчальне середовище, яке відповідає потребам окремих учнів». Smart Learning — це навчання з підтримкою технологій, що забезпечує комфортне навчальне середовище, яке відповідає потребам кожного учня. Цей підхід уособлює значний зсув від традиційних освітніх методів у бік більш інтерактивного та технологічного досвіду навчання.

У статті (Adel, 2024) розглядаються ключові компоненти SMART-освіти, які включають інтелектуальні системи навчання, адаптивне освітнє середовище, аналітику навчання та застосування Інтернету речей в освіті. Науковці відзначають роль штучного інтелекту (AI), машинного навчання (ML), робототехніки, а також доповненої та віртуальної реальності (AR/VR) у формуванні персоналізованого освітнього середовища. Дослідження (Seal, 2020) наголошує на тому, що як вчителі / викладачі, так і учні мають бути залучені до SMART-освіти. Тоді спільний підхід гарантуватиме, що технологічні інструменти будуть відповідати освітнім цілям і задовольняти потреби всіх зацікавлених сторін разом з адаптацією до розвитку технологій. Така адаптивність є основою перевагою SMART-освіти, яка готує молодь до майбутнього професійного середовища, де важливою є технологічна грамотність. Ефективні практики в SMART-освіті включають використання технологічних інструментів для створення освітнього середовища (камери, проектори, пульти дистанційного керування), які приводять до інтенсифікації навчання та адаптації різноманітних освітніх підходів до вподобань студентів.

Незважаючи на потенційні переваги, SMART-освіта стикається з кількома проблемами у її впровадженні. Дослідження (Fayez et al., 2021) актуалізує виклики, які можуть сприйматися як проблеми, — гнучкість, взаємодія та досвід роботи в інтернеті. Ці виклики можуть як посилювати, так і перешкоджати ефективності SMART-освіти залежно від того, як ними керують. Ресурсні обмеження є ще однією серйозною проблемою, про яку зазначають науковці (Renukappa et al., 2022): брак бюджету, відсутність чітких стратегій розвитку сталих «SMART-міст», відсутність співпраці між зацікавленими сторонами та брак знань, пов'язаних із «SMART-містами», є найбільш обговорюваними викликами для розвитку SMART-освіти. Вирішення проблеми ресурсних обмежень вимагає активних заходів, серед яких інвестиції в інфраструктуру, забезпечення навчання освітян та реалізація політики, що надає пріоритет цифровій інклюзії.

Синергічна інтеграція візуального підходу та SMART-освіти. Інтеграція візуального підходу та SMART-освіти підтримується теорією когнітивного навчання, яка наголошує на важливості

візуального сприйняття навчального контенту. Ця інтеграція створює синергічні ефекти, які покращують результати навчання. Зокрема, сучасні комп'ютерні методи сканування та візуалізації відкривають можливість для реалізації нових видів експериментів (Schumacher, 2007). Ці технології дають змогу створювати візуальні уявлення, які полегшують розуміння складних понять і процесів (Shamonia et al., 2019). Теоретична база цієї інтеграції також спирається на конструктивістські принципи навчання, наголошуючи на активному залученні учнів до конструювання знань. Візуальне моделювання забезпечує основу для розвитку проблемно-орієнтованого навчання — такої, яка потенційно може дати змогу учням об'єднати свої знання навколо проекту і одночасно масштабувати проблеми на різних рівнях складності (Semenikhina et al., 2022). Такий підхід сприяє глибшому навчанню та розвитку навичок критичного мислення молоді.

Численні тематичні дослідження демонструють успішну інтеграцію візуальних підходів та SMART-освіти в різних дисциплінах. Результати показують, що розподіл завдань, моніторинг продуктивності, візуальний менеджмент та регулярний зворотний зв'язок розглядалися основними перевагами, які позитивно вплинули на успішність (Fernandes et al., 2021). У медичній освіті дашборди також мають потенціал для підвищення кваліфікації в таких галузях, як профілактична медицина, здоров'я населення та керування системами (Epstein et al., 2020). Доповнена реальність є іншим помітним проявом інтеграції візуального підходу та SMART-освіти: у дослідженні (Bower et al., 2014) представлено кейс «навчання через дизайн» з використанням доповненої реальності у візуальному мистецтві. Кейс зі зразками учнівських робіт та їхніми відгуками засвідчив розвиток навичок критичного аналізу. Висновок науковців демонструє потенціал інтегрованих підходів SMART-освіти для розвитку навичок мислення вищого порядку.

Дослідження показують, що інтеграція візуального підходу та SMART-освіти позитивно впливає на результати навчання та загальний освітній досвід. Підвищена продуктивність пояснюється візуальним характером представлення матеріалів, що допомагає учням зрозуміти поняття швидше, ніж усні чи письмові нотатки (Seal, 2020). Цей висновок підкреслює потенціал інтерактивного візуального підходу для підвищення зацікавленості учнів, що є важливим компонентом ефективного навчання (Дзень та ін., 2014). Дослідники (Eden et al., 2024) доводять, що ефективна інтеграція технологій передбачає узгодження технологічних інструментів з педагогічними цілями, заохочення навичок цифрової грамотності серед учнів, критичного мислення і творчості через діяльність, опосередковану технологіями.

Ці навички стають усе більш значущими в інформаційному суспільстві, де вільне володіння інформаційними технологіями має важливе значення для особистого та професійного успіху.

Отже, синергічна інтеграція візуального підходу та SMART-освіти базується на використанні різних цифрових технологій. Основними точками дотику є:

— мультимедійна візуалізація як основа SMART-освіти, яка активно впроваджує мультимедійні засоби (графіка, анімація, відео, інтерактивні моделі). Останні є ключовими інструментами візуального підходу. Візуалізація допомагає не лише зробити матеріал наочним, а й підсилює когнітивну функцію навчання, сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню інформації;

— інтерактивність і адаптивність SMART-освіти підтримуються візуальними комп'ютерними інструментами (інтерактивні дошки, презентації, ментальні карти, схеми тощо). Останні інтегруються у SMART-освітнє середовище для підвищення зацікавленості учнів, забезпечення зворотного зв'язку та індивідуалізації;

— когнітивна підтримка та розвиток компетентностей у процесі SMART-освіти неможливі сьогодні без комп'ютерної візуалізації. Візуалізація в SMART-освіті сприяє розвитку критичного мислення, креативності, вмінню працювати з інформацією. Застосування візуальних інструментів дає змогу створювати умови для самонавчання, самоаналізу й самокорекції, що відповідає принципам гнучкої та індивідуалізованої SMART-освіти.

Візуальний підхід і SMART-освіта доповнюють одне одного. Візуальний підхід забезпечує основу для реалізації багатьох принципів SMART-освіти: гнучкість, індивідуалізацію, інтерактивність, доступність і багатоканальність сприйняття. SMART-освіта, у свою чергу, надає технологічну платформу для широкого впровадження та розвитку візуальних освітніх стратегій (електронні підручники, мультимедійні презентації, віртуальні лабораторії).

Висновки. Візуальний підхід і SMART-освіта постають як комплементарні та перспективні на-

прями сучасної освітньої методології, що цілком відповідають динаміці трансформацій в інформаційному суспільстві. Вони не лише реагують на соціальні запити щодо цифровізації освітнього процесу, а й сприяють формуванню нової педагогічної парадигми, зорієнтованої на візуально-когнітивне сприйняття інформації, цифрову грамотність та активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Синергічна інтеграція візуального підходу та SMART-освіти ґрунтується на декількох ключових принципах: (1) мультимедійній візуалізації як технологічному підґрунті SMART-освітніх середовищ; (2) інтерактивності й адаптивності цифрових засобів, які забезпечують індивідуалізацію освітньої траєкторії та активну залученість здобувачів освіти до навчання; (3) когнітивній підтримці навчання через наочність, асоціативність, багатоканальне подання інформації; (4) фокусі на розвитку цифрових компетентностей як інтегрального результату сучасної освіти. Така інтеграція створює умови для розвитку інклюзивних, персоналізованих і технологічно насичених освітніх практик, що формують у молоді не лише фахову підготовку, а й здатність до критичного мислення, гнучкої адаптації та міждисциплінарного застосування знань.

Очікується, що подальша еволюція візуального підходу та SMART-освіти буде детермінована новітніми технологіями, серед яких AI, AR/VR, адаптивні системи навчання, аналітика освітніх даних тощо. Вони дадуть змогу не лише оптимізувати освітні процеси, але й забезпечити відповідність освіти новим викликам цифрової епохи та концепції Індустрії 5.0, що передбачає людиноцентричність, сталий розвиток і синергію людського потенціалу з технологіями. Таким чином, взаємодія візуального підходу та SMART-освіти має не лише прагматичний, але й стратегічний вимір: вона відкриває нові горизонти в розвитку педагогічних інновацій і потребує подальших досліджень у напрямі педагогічного дизайну, інтерфейсної ергономіки, візуальної грамотності та етичних аспектів цифрового навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Adel A. The Convergence of Intelligent Tutoring, Robotics, and IoT in Smart Education for the Transition from Industry 4.0 to 5.0. *Smart Cities*, 2024. Vol. 7(1). Pp. 325–369. <https://doi.org/10.3390/smartcities7010014>
2. Bower M., Howe C., McCredie N., Robinson A., & Grover D. Augmented Reality in Education — cases, places and potentials. *Educational Media International*, 2014. Vol. 51(1). Pp. 1–15. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
3. Chowdhury R. Learning and Teaching Style Assessment for Improving Project-Based Learning of Engineering Students: A case of United Arab Emirates University. *Australasian Journal of Engineering Education*, 2015. Vol. 20(1). Pp. 81–94. <https://doi.org/10.7158/D13-014.2015.20.1>

4. Curley L. E., Wu Z., & Svirskis D. Using Technology in Pharmacy Education: Pharmacy Student Performance and Perspectives When Visual Aids Are Integrated Into Learning. *Frontiers in Pharmacology*, 2018. Vol. 9. Article 1062. <https://doi.org/10.3389/fphar.2018.01062>
5. Eden C. A., Chisom O. N., & Adeniyi I. S. Harnessing Technology Integration in Education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 2024. Vol. 11(2). Pp. 001–008. <https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071>
6. Epstein J. A., Noronha C., Berkenblit G. Smarter Screen Time: Integrating Clinical Dashboards Into Graduate Medical Education. *Journal of Graduate Medical Education*, 2020. Vol. 12(1). pp. 19–24. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-19-00584.1>
7. Fayez A. N., Ghabban F. M., & Ameerbakhsh O. Advantages and Challenges of Smart Learning in Higher Education Institutions in Saudi Arabia. *Creative Education*, 2021. Vol. 12. Pp. 974–982. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.125071>
8. Fernandes S., Dinis-Carvalho J., Ferreira-Oliveira A. T. Improving the Performance of Student Teams in Project-Based Learning with Scrum. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11(8). Pp. 444. <https://doi.org/10.3390/educsci11080444>
9. Froisland D. H., Årsand E., & Skårderud F. Improving Diabetes Care for Young People With Type 1 Diabetes Through Visual Learning on Mobile Phones: Mixed-Methods Study. *Journal of Medical Internet Research*, 2012. Vol. 14(4). Article e2155. <https://doi.org/10.2196/jmir.2155>
10. Hamal O., ElFaddouli N.-E., Harouni M. H. A., & Lu J. Artificial Intelligent in Education. *Sustainability*, 2022. Vol. 14(5). Article 2862. <https://doi.org/10.3390/su14052862>
11. Kisno, Wibawa B., & Khaerudin. Digital Storytelling for Early Childhood Creativity: Diffusion of Innovation “3-D Coloring Quiver Application Based on Augmented Reality Technology in Children’s Creativity Development”. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 2022. Vol. 18(10). Pp. 26–42. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v18i10.32845>
12. Michaeli S., Kroparo D., & Hershkovitz A. Teachers’ Use of Education Dashboards and Professional Growth. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2020. Vol. 21(4). Pp. 61–78. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4663>
13. Renukappa S., Suresh S., Abdalla W., Shetty N., Yabbati N., & Hiremath R. Evaluation of Smart Village Strategies and Challenges. *Smart and Sustainable Built Environment*, 2022. Vol. 13(6). Pp. 1386–1407. <https://doi.org/10.1108/SASBE-03-2022-0060>
14. Rudenko Y., Ahadzhanov-Honsales K., Ahadzhanova S., Batalova A., Diemientiev Y., Semenikhina O. Interactive Boards as Digital Tools in the Modern Educational Process. *2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)*, 2024. Pp. 329–333. <https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569393>
15. Schumacher D. Student Undergraduate Laboratory and Project Work. *European Journal of Physics*, 2007. Vol. 28(3). Article E01. <https://doi.org/10.1088/0143-0807/28/3/E01>
16. Seal S. Writing without Bias. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 2020. Vol. 2(3). Pp. 1453–1462. <https://doi.org/10.15864/ijelts.2313>
17. Semenikhina O. V., Drushlyak M. G., & Shishenko I. V. STEM project as a means of learning modeling for pre-service mathematics and computer science teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022. Vol. 90(4). Pp. 46–56. <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4946>
18. Semenikhina O., Yurchenko A., Udovychenko O., Petruk V., Borozenets N., & Nekyslykh K. Formation Of Skills To Visualize Of Future Physics Teacher: Results Of The Pedagogical Experiment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2021. Vol. 13(2). Pp. 476–497. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/432>
19. Shamonina V., Semenikhina O., Drushlyak M., & Lynnyk S. Computer Visualization of Logic Elements of the Information System Based on Proteus. *15th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications (ICTERI 2019)*, 2019. Pp. 459–463.
20. Гуревич Р., Кадемія М. СМАРТ-освіта — нова парадигма сучасної системи освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2016. № 4. С. 71–78. URL: <http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/90006>
21. Дзень В. Є., Борзов Ю. О., Дзень Д. Є. Інтеграція SMART-систем в освітнє середовище закладів вищої освіти. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2024. № 30. С. 56–66. <https://doi.org/10.32447/20784643.30.2024.06>
22. Житеньова Н. В. Візуальні дидактичні засоби: створення та використання в освітній практиці: навч.-метод. посіб. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2019. 89 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/42d0da62-23d6-48fc-9396-cc6c2e13677b/content>
23. Нежива О. М. SMART-освіта у навчальному просторі сьогодення. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 194. С. 37–40. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-37-40>
24. Семеніхіна О., Бабич О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта*. 2014. Вип. 2(3). С. 47–53.

REFERENCES

- Adel, A. (2024). The Convergence of Intelligent Tutoring, Robotics, and IoT in Smart Education for the Transition from Industry 4.0 to 5.0. *Smart Cities*, 7(1), 325–369 [in English].
<https://doi.org/10.3390/smartcities7010014>
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in Education — cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1–15 [in English].
<https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889400>
- Chowdhury, R. (2015). Learning and teaching style assessment for improving project-based learning of engineering students: A case of United Arab Emirates University. *Australasian Journal of Engineering Education*, 20(1), 81–94 [in English].
<https://doi.org/10.7158/D13-014.2015.20.1>
- Curley, L. E., Wu, Z., & Svirskis, D. (2018). Using Technology in Pharmacy Education: Pharmacy Student Performance and Perspectives When Visual Aids Are Integrated Into Learning. *Frontiers in Pharmacology*, 9, Article 1062 [in English].
<https://doi.org/10.3389/fphar.2018.01062>
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Harnessing Technology Integration in Education: Strategies for enhancing learning outcomes and equity. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 001–008 [in English].
<https://doi.org/10.30574/wjaets.2024.11.2.0071>
- Epstein, J. A., Noronha, C., & Berkenblit, G. (2020). Smarter Screen Time: Integrating Clinical Dashboards Into Graduate Medical Education. *Journal of Graduate Medical Education*, 12(1), 19–24 [in English].
<https://doi.org/10.4300/JGME-D-19-00584.1>
- Fayez, A. N., Ghabban, F. M., & Ameerbakhsh, O. (2021). Advantages and Challenges of Smart Learning in Higher Education Institutions in Saudi Arabia. *Creative Education*, 12, 974–982 [in English].
<https://doi.org/10.4236/ce.2021.125071>
- Fernandes, S., Dinis-Carvalho, J., & Ferreira-Oliveira, A. T. (2021). Improving the Performance of Student Teams in Project-Based Learning with Scrum. *Education Sciences*, 11(8), 444 [in English].
<https://doi.org/10.3390/educsci11080444>
- Froisland, D. H., Årsand, E., & Skårderud, F. (2012). Improving Diabetes Care for Young People with Type 1 Diabetes Through Visual Learning on Mobile Phones: Mixed-Methods Study. *Journal of Medical Internet Research*, 14(4), e2155 [in English].
<https://doi.org/10.2196/jmir.2155>
- Hamal, O., El Faddouli, N.-E., Harouni, M. H. A., & Lu, J. (2022). Artificial Intelligent in Education. *Sustainability*, 14(5), 2862 [in English].
<https://doi.org/10.3390/su14052862>
- Kisno, Wibawa, B., & Khaerudin. (2022). Digital Storytelling for Early Childhood Creativity: Diffusion of Innovation “3-D Coloring Quiver Application Based on Augmented Reality Technology in Children’s Creativity Development”. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 18(10), 26–42 [in English].
<https://doi.org/10.3991/ijoe.v18i10.32845>
- Michaeli, S., Kroparo, D., & Hershkovitz, A. (2020). Teachers’ Use of Education Dashboards and Professional Growth. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(4), 61–78 [in English].
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i4.4663>
- Renukappa, S., Suresh, S., Abdalla, W., Shetty, N., Yabbati, N., & Hiremath, R. (2022). Evaluation of Smart Village Strategies and Challenges. *Smart and Sustainable Built Environment*, 13(6), 1386–1407 [in English].
<https://doi.org/10.1108/SASBE-03-2022-0060>
- Rudenko, Y., Ahadzhanov-Honsales, K., Ahadzhanova, S., Batalova, A., Diemientiev, Y., & Semenikhina, O. (2024). Interactive Boards as Digital Tools in the Modern Educational Process. *2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)*, 329–333 [in English].
<https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569393>
- Schumacher, D. (2007). Student Undergraduate Laboratory and Project Work. *European Journal of Physics*, 28(3), E01 [in English].
<https://doi.org/10.1088/0143-0807/28/3/E01>
- Seal, S. (2020). Writing without Bias. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 2(3), 1453–1462 [in English].
<https://doi.org/10.15864/ijelts.2313>
- Semenikhina, O. V., Drushlyak, M. G., & Shishenko, I. V. (2022). STEM project as a means of learning modeling for pre-service mathematics and computer science teachers. *Information Technologies and Learning Tools*, 90(4), 46–56 [in English].
<https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.4946>
- Semenikhina, O., Yurchenko, A., Udovychenko, O., Petruk, V., Boroznets, N., & Nekyslykh, K. (2021). Formation Of Skills To Visualize Of Future Physics Teacher: Results Of The Pedagogical Experiment. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 476–497 [in English].
<https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/432>

Shamonia, V., Semenikhina, O., Drushlyak, M., & Lynnyk, S. (2019). Computer Visualization of Logic Elements of the Information System Based on Proteus. *15th International Conference on ICT in Education, Research, and Industrial Applications (ICTERI 2019)*, 459–463 [in English].

Hurevych, R., & Kademiia, M. (2016). SMART education — a new paradigm of the modern education system [SMART-osvita — nova paradyhma suchasnoi systemy osvity]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnykh systemamy — Theory and practice of social systems management*, 4, 71–78 [in English].
<http://tipus.khpi.edu.ua/article/view/90006>

Dzen, V., Borzov, Y., & Dzen, D. (2024). Intehratsiia SMART-system v osvitnie seredovyshche zakladiv vyshchoi osvity [Integration of Smart Systems in the Educational Environment of Higher Education Institutions]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiedialnosti*, 30, 56–66 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32447/20784643.30.2024.06>

Zhytienova, N. V. (2019). *Vizualni dydaktychni zasoby: Stvorennia ta vykorystannia v osvitnii praktytsi* [Visual didactic aids: Creation and use in educational practice]. Kh.: Kharkiv H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian].

<https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/42d0da62-23d6-48fc-9396-cc6c2e13677b/content>

Nezhyva, O. M. (2021). SMART-osvita u navchalnomu prostori sohodennia [SMART-education in the Educational Space of Today]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, 194, 37–40 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-37-40>

Semenikhina, O., & Babych, O. (2014). Do pytannia pro spivvidnoshennia poniat naochnist i vizualizatsiia [On the question of the correlation of the concepts of clarity and visualization]. *Fizyko-matematychna osvita*, 2(3), 47–53 [in Ukrainian].

Artem YURCHENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
87 Romenska St,
Sumy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6770-186X>
a.yurchenko@fizmatsspu.sumy.ua

Viacheslav RIZNYK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at Department of Digital Learning Technologies,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
30 Sukhomlynskogo St,
Pereiaslav, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6083-2242>
riznyk84@gmail.com

Volodymyr SHAMONIA,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Informatics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
87 Romenska St,
Sumy, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0004-1060-223X>
v.shamonya@fizmatsspu.sumy.ua

Olena SEMENIKHINA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Informatics,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
87 Romenska St,
Sumy, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-3896-8151>
e.semenikhina@fizmatsspu.sumy.ua

MUTUAL SYNERGISTIC EFFECTS OF VISUAL APPROACH AND SMART EDUCATION

Abstract. The accelerated advancement of information and communication technologies has profoundly transformed educational paradigms across the globe, fostering the emergence of innovative teaching and learning methodologies. Among these, SMART education and visual approaches stand out as responses to the evolving needs of the contemporary information society. This article explores the synergistic interplay between visual methodologies and SMART education, focusing on their conceptual foundations, practical implementations, benefits, limitations, and prospective development paths. The study aims to investigate the reciprocal influence of visual strategies and SMART education within the framework of an information-driven society. Key research inquiries address the educational impact of visual approaches, the implementation of SMART learning environments, and the rationale for their integrated application. To address these objectives, the study employed theoretical research methods,

including analysis and synthesis, abstraction, generalization, systematization, and comparative analysis. Findings reveal that the effective integration of visual approaches and SMART education is grounded in several essential principles: multimedia visualization as a technological backbone of SMART learning spaces; the interactivity and adaptability of digital tools that support personalized learning pathways and foster learner engagement; cognitive scaffolding through visual clarity, associative links, and multimodal information delivery; and the prioritization of digital competence development as a core educational outcome. The analysis confirms that the convergence of visual approaches and SMART education holds both pragmatic and strategic significance. It opens new avenues for further exploration in areas such as pedagogical design, user interface ergonomics, visual literacy, and the ethical dimensions of digital learning environments.

Keywords: *visual approach, SMART education, IT, information society, digital education, digital educational tools, digital learning, education.*

Стаття надійшла до редакції: 21.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Віталій КАБАК,

завідувач кафедри цифрових освітніх технологій
Луцького національного технічного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Львівська, 75,
м. Луцьк, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-9823-825X>
kabak.volyn@gmail.com

Юрій ТУЛАШВІЛІ,

професор кафедри комп'ютерних наук
Луцького національного технічного університету,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Львівська, 75,
м. Луцьк, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-0780-9529>
y.tulashvili@lutsk-ntu.com.ua

Роман ГОРБАТЮК,

завідувач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного
університету імені В. Гнатюка,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Максима Кривоноса, 2,
м. Тернопіль, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1497-1866>
gorbaroman@gmail.com

МОДЕЛЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті, спираючись на аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень, розкрито концептуальні підходи до моделювання процесу професійної фахової підготовки здобувачів освітньої галузі з акцентом на забезпечення формування їхньої готовності до ефективної професійної діяльності. На основі комплексного аналізу освітньо-професійних програм та змісту підготовки здобувачів освіти спеціальностей А5.39 Професійна освіта (Цифрові технології) та А4.09 Середня освіта (Інформатика) визначено узагальнені вимоги до їх фахової підготовки в закладі вищої освіти.

У межах дослідження розроблено авторську модель, що охоплює поєднання концептуально-цільового, організаційно-змістового, процесуально-діяльнісного і критеріально-оцінного блоків, які забезпечують комплексне формування готовності майбутніх педагогічних працівників до ефективного застосування засобів інформаційних технологій. Основу проєктованої моделі становлять визначені шляхом експертного оцінювання організаційно-педагогічні умови підготовки фахівця освітньої галузі, що поєднують мотиваційну складову та введення сучасних засобів інформаційних технологій у цей процес, сприятливе інформаційне середовище для забезпечення розвитку їхніх пошуково-творчих здібностей під час здійснення самоосвіти, а також складову підвищення у процесі вдосконалення власної педмайстерності, компетентності самих викладачів, які викладають спеціальні технічні дисципліни, до використання ними сучасних засобів інформаційних технологій.

У моделі враховано сучасні засоби інформаційних технологій, які сприяють формуванню професійних компетентностей майбутнього фахівця освітньої галузі (апаратні, програмні, засоби створення програмного забезпечення).

Результатом впровадження авторської моделі є готовність майбутніх фахівців освітньої галузі (на високому і достатньому рівнях) до використання (та фахового застосування) засобів інформаційних технологій в подальшій професійній діяльності. Запропонована модель є ефективним інструментом удосконалення змісту та організації підготовки конкурентоспроможних фахівців освітньої галузі в умовах цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: інформаційні технології, модель, заклад вищої освіти, професійна підготовка, фахівець освітньої сфери, інформаційно-освітнє середовище, конкурентоспроможність.

Вступ. Інформатизація освітньої галузі на сучасному етапі становлення цифрового суспільства спрямована на забезпечення розвитку наявного інтелектуального потенціалу української нації, сприяння процесів удосконалення наявних форм і коригування змісту дидактичного процесу, впровадження комп'ютеризованих методів навчання та моніторингу знань, що дає змогу вирішувати проблемні аспекти функціонування освіти з урахуванням світових вимог до забезпечення якості підготовки майбутнього фахівця.

Пріоритетним напрямом інтенсифікації розвитку процесів інформатизації освітньої галузі, на наш погляд, є активне застосування в дидактичному процесі сучасних засобів інформаційних технологій. Інтерактивність, активне використання засобів мультимедіа, інтенсифікація процесу навчання, наявний зворотний зв'язок з навчальним продуктом — ключові переваги зазначених технологій, що зумовили потребу їх повсякчасного впровадження в різноманітні сфери людської діяльності, зокрема в ті, що безпосередньо пов'язані із забезпеченням професійної (фахової) підготовки здобувачів освітньої галузі у закладах вищої освіти (Биков, Спірін, Пінчук, 2017).

Процес формування конкурентоспроможного фахівця освітньої галузі невід'ємно пов'язаний із володінням ним сучасними засобами інформаційних технологій, які забезпечують і складову набуття здобувачами фахових компетентностей та є інструментами здійснення (або супроводу) ними подальшої професійної діяльності (Horbatyuk, Kabak, 2019). Зважаючи на те, що освітня галузь в сьогоденнішніх реаліях має досить високий рівень насиченості програмними продуктами, адже наразі в Україні вже цифровізовано більшість дидактичних послуг та засобів забезпечення взаємозв'язку між здобувачем вищої освіти, педагогом та закладом надання освітніх послуг, існує нагальна потреба у забезпеченні якісного дидактичного контенту та оптимізації шляхів надання його майбутнім фахівцям з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних засад та практичних положень розроблення технологічних рішень щодо модернізації педагогічної системи професійної підготовки здобувачів вищої освіти шляхом інтеграції моделі впровадження засобів інформаційних технологій в підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти.

На основі цього дослідження визначено оптимальні організаційно-педагогічні умови забезпечення якісної фахової підготовки здобувачів вищої освіти, що в контексті їх застосування сприятимуть покращенню засвоєння студентами дидактичного матеріалу та автоматизації моніторингу, здійсненню аналізу діяльності, зокрема виконання ними освітніх професійно орієнтованих завдань.

Методологія. З метою забезпечення вищої якості дидактичного процесу майбутніх фахівців освітньої галузі було розроблено модель впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти. Для цілісного досягнення зазначеної вище мети дослідження нами застосовувався комплекс методів: аналіз наявної науково-методичної та психолого-педагогічної літератури (для визначення можливих факторів проблематики професійної (зокрема, фахової, згідно зі спеціалізацією, у сфері ІТ) підготовки студентів освітньої галузі); узагальнення та систематизації (забезпечили виокремлення складових для класифікації сучасних професійних (електронних) засобів, а також обґрунтування системи педагогічних умов їх активного впровадження); метод експертного оцінювання (метод Дельфи) (для визначення організаційно-педагогічних умов впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців); комплексного аналізу (для визначення наявних тенденцій розвитку галузі освіти); аналітичні та порівняльні методи (для розгляду існуючих тенденцій щодо використання педагогічних засобів підтримки освітньої діяльності); методи моделювання та проектування (для подальшого формування моделі впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти); системного аналізу та синтезу (для формування можливих концептуальних засад розвитку та якісної дидактичної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі).

Огляд досліджень. Питання впровадження інформаційних технологій у процес професійної (фахової) підготовки здобувачів вищої, фахової передвищої та професійно-технічної освіти досліджували такі вчені, як Биков В. Ф., Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Горбатюк Р. М., Кадемія М. Ю., Новицька Т. Л., Спірін О. М., Осадчий В. В., Осадча К. П. та ін.

В наукових розвідках дослідників Вознюк О. В. та Дубасенюк О. А. проаналізовані сьогочасні виклики й наявні тенденції, що стосуються впровадження новітніх інформаційних технологій у систему професійної підготовки майбутніх педагогів в Україні (Дубасенюк, Вознюк, 2022). Науковці акцентують увагу на ключових напрямках трансформації вищої освіти в умовах глобальних інтеграційних процесів, характерних для сучасної педагогічної науки. Зокрема, йдеться про формування цифрового покоління фахівців освітньої галузі, активний розвиток цифрового та мережевого середовища; переорієнтацію структури освітнього процесу на формування у студентів умінь до проєктувальної, дослідницької та інноваційної діяльності; посилення індивідуалізації та диференціації дидактичного середовища; створення інноваційних освітніх програм, які враховують персоналізовані освітні траєкторії май-

бутніх педагогів; а також стимулювання мотивації молоді до безперервного навчання протягом усього життя.

У науковому доробку Майї Ковальчук представлено теоретичне обґрунтування основних складових структури готовності майбутніх учителів до використання мультимедійних засобів у професійній діяльності. Зокрема, визначено чотири ключові компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-корекційний. Окрім того, авторкою розроблено систему критеріїв та відповідних показників для визначення рівня сформованості зазначеної готовності. Запропоновану модель підготовки педагогів до впровадження мультимедійних дидактичних засобів в освітньому процесі початкової школи було апробовано в межах поетапного педагогічного експерименту, що підтвердило її ефективність (Ковальчук, 2017).

Досліджуючи практичні аспекти дистанційного навчання у ЗВО, Кадемія М. Ю. та Уманець В. О. у праці (Кадемія, Уманець, 2016) подають модель організації освітнього процесу у віртуальному університеті. На основі Віртуального університету ВДПУ імені Михайла Коцюбинського автори здійснюють аналіз впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ) у контексті дистанційної підготовки здобувачів вищої освіти.

Дослідження зарубіжних науковців, таких як Анн-Катрін Діттріх, Кгаді Матабате, Ірма Елофф та Еві Агостіні, показують, що впровадження сучасних інформаційних технологій у педагогічну освіту, зокрема таких, як вебінари, є складовою цифрової трансформації сучасного дидактичного середовища (Dittrich, Mathabathe, Eloff, Agostini, 2025). На основі реалізації грантового проєкту Teach4Reach в контексті виокремлення Цілей сталого розвитку в педагогічній освіті науковцями було встановлено, що цифрові інструменти можуть бути активно застосовані для набуття ключових компетентностей про сталий розвиток, а оцифровування навчального професійно орієнтованого контенту є засобом підтримки дидактичного процесу в глобальному контексті якості освіти.

Емель Унве та Аслі Сунгур, характеризуючи дидактичний процес в архітектурній освіті через запровадження в 2019–2020 н. р. пандемії COVID-19, дають оцінку існуючих платформ дистанційного навчання університетів, відмінностей між впровадженням теоретичних та прикладних курсів, переваг та недоліків цього процесу (Unver, Sungur, 2022). Науковцями здійснено комплексний огляд університетів, які надають повністю онлайн, гібридну та традиційну (FtF) освіту по всьому світу, проведено тематичне дослідження для визначення досвіду, думок та підходів здобу-

вачів вищої освіти і наукового персоналу щодо обсягу екстреного дистанційного навчання, запропоновано пропозиції для застосування в майбутньому досвіді online-освіти студентів архітектурних факультетів.

Дослідження Осадчого В. В. та Осадчої К. П. ґрунтуються на основі вивчення технологій віртуальної реальності (VR), Metaverse та упровадження їх у вищу освіту (Осадчий, Осадча, 2025). Вчені аргументують необхідність переходу від гібридної моделі навчання до нової — «трибридної», яка інтегрує очне (традиційне) навчання, онлайн-компонент і взаємодію у віртуальних просторах, зокрема в імерсивних або модельованих дидактичних середовищах. На базі цієї моделі автори формують більш складну концепцію — «чотирибридну» модель, до якої включено засоби штучного інтелекту, як-от інтелектуальні агенти, чат-боти, цифрові тьютори та подібні інструменти. Проаналізовані дослідження свідчать про значний потенціал Metaverse для модернізації освітнього процесу, а саме завдяки можливості створення інтерактивних, реалістичних навчальних сценаріїв, що сприяють глибшому залученню студентів і підвищенню якості засвоєння знань.

У процесі аналізу наукових джерел, присвячених інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку здобувачів вищої освіти, було виявлено низку актуальних освітніх технологічних трендів. До них, зокрема, належить електронне навчання (Ковальчук, 2017), використання відеоконтенту в освітньому процесі, гейміфікація (впровадження ігрових механік у навчання), імерсивні технології, застосування блокчейн-платформ, штучного інтелекту та інструментів аналізу великих даних (Big Data), навчальна аналітика і STEAM-підходи (Новицька, Новицький, 2021). Окрім того, дослідники акцентують увагу на інноваційному потенціалі поєднання 2D-анімації з сучасними цифровими технологіями, використанні 3D-живопису, 3D-друку, відкритого програмного забезпечення та ігрового дизайну як засобів підвищення ефективності освітнього процесу (Осадча, Балута, 2021).

Виклад основного матеріалу. Здійснений у контексті дослідницької діяльності аналіз освітньо-професійних програм та безпосередньо освітніх компонент професійного спрямування майбутніх фахівців освітньої галузі дав змогу виокремити узагальнюючі педагогічні та технічні вимоги щодо цифрової компетентності здобувача вищої освіти:

— розуміння тенденцій розвитку сучасних цифрових рішень освітньої галузі в цілому та окремих його складових (різновидів);

— розуміння основних принципів, керівних процесів і технологій організації роботи суб'єкта надання освітніх послуг та його підсистем;

— здатність майбутнього фахівця до створення, використання, просування та забезпечення супроводу 24/7 цифрового педагогічного програмного продукту;

— здатність інтегрувати в професійну діяльність сучасні цифрові технології та системи супроводу освітньої галузі;

— здатність використовувати технології підтримки навчальної діяльності закладу освіти (побудовані на базі LMS-платформ).

Здійснивши дослідження практичних аспектів підготовки здобувачів освіти (студентів ЗВО),

які навчаються за спеціальностями А5.39 (015.39) Професійна освіта (Цифрові технології) та А4.09 (014.09) Середня освіта (Інформатика) в Луцькому національному технічному університеті й Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, а також опитування науково-педагогічних працівників (експертне оцінювання дидактичного процесу), які реалізують підготовку студентів, нами була розроблена модель впровадження засобів інформаційних технологій в підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти (рис. 1).



Рис. 1. Модель впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців закладу вищої освіти

Розроблена модель дає змогу виокремити цілісність змісту підготовки, внутрішньої структури дидактичного процесу, а також взаємозв'язку і взаємозалежності ключових елементів процесу конкурентоспроможної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі до застосування інформаційних технологій; поєднати інформаційний контент щодо окремих аспектів королювання (видозміни) навчальної діяльності студентів із інформацією про засоби застосуванням сучасних цифрових рішень, створюючи систему передумов для об'єднання зусиль, виключення із контексту фахової підготовки елементів дублювання, виокремлення дидактичного матеріалу, який відсутній з певної причини.

Підготовча робота до проектування моделі передбачала врахування теоретико-методологічних положень щодо професійної підготовки здобувачів вищої освіти, які здійснюють підготовку за спеціальностями А5.39 Професійна освіта (Цифрові технології) та А4.09 Середня освіта (Інформатика), комплексного аналізу планів (навчальних та робочих) фахової підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі, визначення (на основі експертної оцінки) ключових організаційно-педагогічних умов для забезпечення формування конкурентоспроможного випускника закладу вищої освіти.

Концептуально-цільовий блок моделі включає визначення мети (формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців освітньої галузі шляхом використання сучасних інформаційних технологій), дослідження змісту, основних завдань, концепцій (концепція Smart education, стало розвинуто, інноваційного розвитку освіти) та ключових підходів формування в подальшому конкурентоспроможного фахівця освітньої галузі.

Організаційно-змістовий блок відображає етапи реалізації та забезпечення організаційно-педагогічного супроводу моделі конкурентоспроможності майбутніх фахівців освітньої галузі шляхом використання сучасних інформаційних технологій та включає: принципи (практико-орієнтованості, системності й технологічної послідовності, інноваційності, забезпечення індивідуалізованого та диференційованого змісту освітнього компонента, відповідності вимогам галузі освіти, інтенсивності й модульності підготовки, професійної мобільності та доступності), методи (активного навчання (проблемні методи, ділові ігри, метод мозкового штурму), метод проектів професійної направленості, тренінги, комп'ютерне спілкування, метод моделювання) та прийоми, а також визначені в результаті дослідницької діяльності організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоспроможного фахівця засобами інформаційних технологій.

В основу розробленої нами моделі покладено сучасні засоби інформаційних технологій, які-

ми має володіти майбутній педагогічний та науково-педагогічний працівник для забезпечення його конкурентоспроможності на ринку праці, які умовно розмежовано нами на: *апаратні засоби*: персональний комп'ютер (ПК), планшет, ноутбук, SmartBoard, інтерактивна панель, мобільний телефон (смартфон); *програмні засоби*: електронні посібники та підручники, програми-тренажери, ігрові мобільні додатки, інформаційно-довідкові системи, віртуальні лабораторії, системи SMART-education, засоби ШІ; *засоби створення ПЗ*: мови програмування (C#, C++, Java, Python тощо); інтегровані середовища розробки (IntelliJ IDEA, MS Visual Studio, Eclipse, Android Studio, Xcode); програми 3D-моделювання (Blender, 3Ds Max).

Використання засобів інформаційних технологій при опануванні фахових дисциплін дає змогу:

- підвищити мотивацію пізнавальної діяльності та ефективність сприйняття здобувачами вищої освіти дидактичної інформації (Дубасенюк, Вознюк, 2022);

- автоматизувати процеси контролю та аналізу діяльності майбутніх фахівців у процесі розв'язку індивідуальних завдань, забезпечити процедури їх дистанційного виконання (Кадемія, Уманець, 2016);

- сформувати професійні уміння та навички активного застосування інформаційних технологій при розробці нових педагогічних програмних засобів (Новицька, Новицький, 2021);

- забезпечити формування в майбутніх фахівців інформаційної компетентності, опанування сучасних професійних умінь щодо застосування інформаційних технологій, спеціалізованого програмного забезпечення, а також інноваційних технологій, адаптованих до актуальних потреб і умов сьогодення (Венгловська, Куземко, Новик, 2019).

У межах *процесуально-діяльнісного блоку* розробленої моделі було визначено основні характеристики професійної підготовки майбутніх фахівців. До ключових аспектів зараховано: опанування універсального програмного забезпечення та спеціалізованих прикладних програм; функціонування професійно орієнтованого інформаційного середовища; цілісну та послідовну фахову підготовку здобувачів вищої освіти у галузі педагогіки; вивчення методик використання програмних і комп'ютерних засобів для створення педагогічного програмного забезпечення; формування навичок проектування та розроблення цифрових дидактичних інструментів, орієнтованих на потреби майбутніх педагогів.

Потрібно відмітити, що формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців освітньої галузі буде найбільш ефективним, якщо враховувати як суб'єктивні (індивідуальні, притаманні особистості), так й об'єктивні (які активно впли-

вають на особистість) фактори підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників (Cervera, Caena, 2022). При цьому потрібно зважати на процесуально-дійовий, потребнісно-мотиваційний, пізнавальний, організаційно-комунікативний та техніко-технологічний компоненти їх підготовки до подальшої професійної діяльності.

Критеріально-оцінний блок розробленої моделі включає критерії, виокремлені їхні показники та відповідні рівні забезпечення готовності майбутніх фахівців освітньої галузі до використання засобів інформаційних технологій у професійній діяльності.

Результатом упровадження авторської моделі є готовність майбутніх фахівців освітньої галузі (на високому і достатньому рівнях) до використання наявних засобів інформаційних технологій у своїй подальшій професійній діяльності. Таким чином, розроблена модель впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців закладу освіти має теоретичне обґрунтування, яке реалізується через чітко структуровані блоки: концептуально-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний та критеріально-оцінний. Її впровадження орієнтоване на підвищення ефективності системи підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі до використання засобів інформаційних технологій у професійної діяльності.

Висновки. Здійснений аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників показав, що моделювання навчальної діяльності майбутнього фахівця освітньої галузі дає нам уявлення про цілісність змісту його підготовки (Ничкало, 2015), розкриває та конкретизує внутрішню структуру ключових компонентів дидактичної

діяльності, відображає взаємозв'язок і логіку внутрішніх залежностей складових процесу підготовки здобувачів освіти (Westa, 2020). Процес безпосереднього створення моделі впровадження засобів інформаційних технологій у підготовку майбутніх фахівців закладів вищої освіти забезпечує цілісне поєднання змістовного аспекту освітньої діяльності із можливостями сучасних цифрових рішень. Це сприяє систематизації навчального матеріалу, усуненню дублювання, виявленню інформаційних прогалин і формуванню ефективного освітнього середовища, орієнтованого на потреби здобувачів вищої освіти.

Розроблена авторська модель є теоретично обґрунтованою та структурно цілісною. Її впровадження сприятиме формуванню готовності здобувачів вищої освіти до ефективного застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, що, у свою чергу, забезпечить удосконалення системи професійної підготовки фахівців освітньої галузі відповідно до вимог цифровізації освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у моніторингу ефективності реалізації авторської моделі на основі кількісних та якісних показників, зокрема через створення цифрових аналітичних інструментів оцінювання рівня підготовленості майбутніх фахівців; вдосконаленні змістового наповнення професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі з урахуванням динаміки розвитку цифрових технологій, інноваційних педагогічних підходів та міждисциплінарної інтеграції; розробленні адаптивних механізмів впровадження сучасних цифрових інструментів у контексті інклюзивного, дистанційного та STEM-навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Спірін О. М., Пінчук О. П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Київ: Видавничий дім «Сам». 2017. С.191–198.
2. Horbatiuk R., Kabak V. The use of an information system AlgoStudy for algorithmic thinking formation of future engineer-teachers in the field of computer technologies *Information Technologies and Learning Tools*. Volume: 69. Issue: 1. 2019. Pp. 124–138. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2385>
3. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. 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*. 2022. С. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-20-30>
4. Ковальчук М. О. Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2017. 24 с.
5. Кадемія М. Ю., Уманець В. О. Дистанційне навчання у віртуальному університеті як спосіб доступу до якісної освіти. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. 2016. № 2. С. 192–198.
6. Dittrich A.-K., Mathabathe K., Eloff I., & Agostini E. Learning About Sustainability in a Global Context of Digital Transformation in Teacher Education: Exemplary Vignettes of Experience in Webinars. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(1). 2025. Pp. 35–58. DOI: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1688>
7. Unver E., & Sungur A. Distance Learning under the Covid-19 Conditions within Architectural Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3). 2022. Pp. 191–219. URL: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1081>

8. Осадчий В., Осадча К. Сутність трибридної моделі навчання на основі Metaverse: приклади успішного використання у вищій освіті. *Освітологічний дискурс*. 2025. 48(1). С. 6–20. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.1>

9. Новицька Т. Л., Новицький С. В. Сучасні тенденції цифрової трансформації освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: мат-ли VII Між-нар. наук.-практ. інтернет-конф., м. Тернопіль, 08 квіт. 2021 р. / ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, С. 151–154.

10. Осадча К., Балута В. Вплив сучасних тенденцій цифрового мистецтва на зміст підготовки з комп'ютерної графіки та цифрового дизайну. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2021. № 9(1). С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.32919/uesit.2021.01.01>.

11. Венгловська О. А., Куземко Л. В., Новик І. М. Використання Інтернет-ресурсів в особистісно-професійному розвитку майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 3–17. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2019.04/003-017>

12. Cervera M., & Caena F. Teachers' Digital Competence for Global Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 45(4). 2022. Pp. 451–455. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>

13. Ничкало Н. Г. Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* : зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало; уклад.: М. В. Артюшина, В. П. Тименко та ін. Київ: НТУ, 2015. С. 12–24

14. Westa S. Professionalisation through Internationalisation in Teacher Education. The International Project. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47050/66515314.18-41>

REFERENCES

Bykov, V., Spirin, O., & Pinchuk, O. (2017). Problemy ta zavdannia suchasnoho etapu informatyzatsii osvity [Problems and Tasks of the Modern Stage of Education Informatization]. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Sam», 191–198 [in Ukrainian].

Horbatyuk, R. M., & Kabak, V. V. (2019). Vykorystannia informatsiinoi systemy AlgoStudy u protsesi formuvannia alhorytmichnoho myslennia maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u haluzi kompiuternykh tekhnolohii [The Use of an Information System AlgoStudy for Algorithmic Thinking Formation of Future Engineer-Teachers in the Field of Computer Technologies]. *Information Technologies and Learning Tools*, 69(1), 124–138 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2385>

Dubaseniuk, O. A. & Vozniuk, O. V. (2022). Suchasni tendentsii vprovadzhennia informatsiinykh tekhnolohii u protses pidhotovky maibutnikh pedahohiv: dosvid ta perspektyvy [Current Trends in Implementation of Information Technologies in the Process of Training the Prospective Teachers: Experience and perspectives]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 20–30 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-20-30>

Kovalchuk, M. O. (2017). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia multymediinykh navchalnykh system u pochatkovii shkoli [Formation of Readiness of Future Teachers to Use Multimedia Educational Systems in Primary School]. *Avtoref dys. kand. ped. nauk, Zhytomyr*, 24 p. [in Ukrainian].

Kademiia, M. Ya., & Umanets, V. O. (2016). Dystantsiine navchannia u virtualnomu universyteti yak sposib dostupu do yakisnoi osvity [Distance Learning at a Virtual University as a Way to Access Quality Education]. *Open Educational E-Environment of Modern University*, 2, 192–198 [in Ukrainian].

Dittrich, A.-K., Mathabathe, K., Eloff, I., & Agostini, E. (2025). Learning About Sustainability in a Global Context of Digital Transformation in Teacher Education: Exemplary Vignettes of Experience in Webinars. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(1), 35–58 [in English]. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1688>

Unver, E., & Sungur, A. (2022). Distance Learning under the Covid-19 Conditions within Architectural Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(3), 191–219 [in English]. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1081>

Osadchyi, V., & Osadcha, K. (2025). Sutnist trybrydnoi modeli navchannia na osnovi Metaverse: pryklady uspishnoho vykorystannia u vyshchii osviti [The Concept of a Metaverse-Based Tribrid Model of Learning: Examples of Successful Use in Higher Education]. *Educological Discourse*, Vol. 48, No. 1: 6–20 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.1.1>

Novytska, T. L., & Novytskyi, S. V. (2021). Suchasni tendentsii tsyfrovoy transformatsii osvity [Modern trends in the digital transformation of education]. *Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods: Experience, trends, perspectives: materials of the VII International science and practice internet conference*, Ternopil, April 8 2021. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine, 151–154 [in Ukrainian].

Osadcha, K., & Baluta, V. (2021). Vplyv suchasnykh tendentsii tsyfrovoho mystetstva na zmist pidhotovky z kompiuternoi hrafiy ta tsyfrovoho dyzainu [The influence of modern trends in digital art on the content of training in computer graphics and digital design]. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 9(1), 1–12 [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.32919/uesit.2021.01.01>

Venhlovskaya, O. A., Kuzemko, L. V., & Novyk, I. M. (2017). Osobystisno-profesiyni rozvytok studentiv pedahohichnykh spetsialnostei u tsentrakh kompetentnostei [Personal Professional Development Students of Pedagogical Specialties in the Centers of Competence]. *Young Scientist*, 11, 281–284 [in Ukrainian].

DOI: 10.24139/2312-5993/2019.04/003-017

Cervera, M., & Caena, F. (2022). Teachers' Digital Competence for Global Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 451–455 [in English].

<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>

Nychkalo, N. G. (2015). Profesiyni rozvytok osobystosti u konteksti neperernosti [Professional Development of an Individual in the Context of Continuity]. *Conceptual Foundations of Professional Development of Individuals in the Context of European Integration Processes: a collection of scientific articles*, (Eds.) V. H. Kremen, M. F. Dmytrychenko, N. G. Nychkalo, 12–24 p. [in Ukrainian].

Westa, S. (2020). Professionalisation through Internationalisation in Teacher Education. The International Project [in English].

<https://doi.org/10.47050/66515314.18-41>

Vitalii KABAK,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Digital Educational Technology Department,
Lutsk National Technical University,
75 Lvivska St,
Lutsk, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-9823-825X>
kabak.volyn@gmail.com

Yurii TULASHVILI,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Computer Science,
Lutsk National Technical University,
75 Lvivska St,
Lutsk, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-0780-9529>
y.tulashvili@lutsk-ntu.com.ua

Roman HORBATIUK,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Mechanical Engineering and Transport Department,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
2 Maksyma Kryvonosa St,
Ternopil, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1497-1866>
gorbaroman@gmail.com

MODEL OF IMPLEMENTATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article, based on the analysis of domestic and foreign scientific research, reveals conceptual approaches to modeling the process of professional training of educational applicants with an emphasis on ensuring the formation of their readiness for effective professional activity. On the basis of a comprehensive analysis of educational and professional programs and the content of training for students majoring in A5.39 Vocational Education (Digital Technologies) and A4.09 Secondary Education (Computer Science), generalized requirements for their professional training in a higher education institution are identified.

Within the framework of the study, the author's model has been developed, which includes a combination of conceptual and target, organizational and content, procedural and activity, and criterion and evaluation blocks that ensure the comprehensive formation of future teachers' readiness for the effective use of information technology. The basis of the projected model is the organizational and pedagogical conditions for the training of an educational specialist, determined by expert evaluation, which combine the motivational component and the introduction of modern information technologies in the process of their training, a favorable information environment to ensure the development of their search and creative abilities in the process of self-education, as well as the component of increasing the competence of teachers who teach special technical disciplines in the process of improving their own pedagogical skills.

The model takes into account modern information technology tools that contribute to the formation of professional competencies of a future specialist in the field of education (hardware, software, software development tools). The result of the implementation of the author's model is the readiness of future specialists in the educational sphere (at high and sufficient levels) to use (and professional application of) information technology tools in their future professional activities. The proposed model is an effective tool for improving the content and organization of training of competitive specialists in the field of education in the context of digital transformation of education.

Keywords: *information technologies, model, higher education institution, professional training, education professional, information and educational environment, competitiveness.*

Стаття надійшла до редакції: 10.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Валентина КОВАЛЕНКО,

провідний науковий співробітник
відділу хмаро орієнтованих систем
і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
вул. М. Берлінського, 9,
м. Київ, Україна;
старший науковий співробітник
відділу цифрових технологій і комп'ютерного забезпечення
Державної науково-педагогічної бібліотеки України
імені В. О. Сухомлинського,
вул. М. Берлінського, 9,
м. Київ, Україна

kovalenko@iitlt.gov.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4681-5606>

Майя МАР'ЄНКО,

провідний науковий співробітник
відділу хмаро орієнтованих систем
і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України,
доктор педагогічних наук, старший дослідник,
вул. М. Берлінського, 9,
м. Київ, Україна

popel@iitlt.gov.ua
<https://orcid.org/0000-0002-8087-962X>

Марія ШИШКІНА,

завідувач відділу хмаро орієнтованих систем
і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
вул. М. Берлінського, 9,
м. Київ, Україна

shyshkina@iitlt.gov.ua
<https://orcid.org/0000-0001-5569-2700>

Анна ЯЦИШИН,

провідний науковий співробітник
відділу хмаро орієнтованих систем
і штучного інтелекту в освіті
Інституту цифровізації освіти НАПН України,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
вул. М. Берлінського, 9,
м. Київ, Україна

iatsyshyn@iitlt.gov.ua
<https://orcid.org/0000-0001-8011-5956>

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті розглядається проблема використання засобів штучного інтелекту (ШІ) у професійному розвитку педагогічних кадрів у контексті цифрової трансформації освіти. Зростаюча роль інтелектуальних технологій вимагає від педагогічних кадрів не лише високого рівня цифрової компетентності, а й здатності до інтеграції ШІ у власну професійну діяльність.

У роботі поєднано якісні та кількісні методи дослідження. Здійснено контент-аналіз міжнародних та вітчизняних наукових публікацій, нормативно-правових актів, програм підтримки цифрової освіти. На основі узагальнення українського досвіду описано напрями, бар'єри й запити педагогів щодо інтеграції ШІ у професійний розвиток.

Аналіз закордонного досвіду, зокрема у межах нормативних ініціатив ЄС (AI Act), а також досліджень зарубіжних авторів, вказує на глибоку трансформацію підходів до професійного розвитку вчителів. ШІ все активніше використовується для створення персоналізованих освітніх траєкторій, адаптивного контенту, автоматизованого оцінювання та навчальної аналітики. Наголошується на етичних, правових та інфраструктурних викликах, пов'язаних з упровадженням ШІ.

Проведено анкетування 487 українських педагогічних працівників щодо рівня їхньої обізнаності, частоти використання інструментів ІІІ, цілей їх застосування та самооцінки цифрових компетентностей. З'ясовано, що переважна більшість опитаних (65,8 %) іноді застосовує ІІІ у своїй діяльності, тоді як 28 % використовує переважно для власного професійного розвитку. Разом з тим 57,1 % педагогів оцінили свій рівень володіння ІІІ як середній, а 26,9 % — як низький. Виявлено високий попит на зручні, безкоштовні та прості у використанні інструменти, а також на науково-методичний супровід процесу впровадження ІІІ.

Подано опис заходів, проведених авторами у 2023–2025 роках, зокрема міжнародних конференцій, вебінарів, майстер-класів і практичних занять, у яких взяло участь понад 750 педагогів. Ці заходи були спрямовані на формування навичок роботи з сучасними інструментами ІІІ, зокрема для генерування текстів, малюнків, презентацій тощо. Результати засвідчили високу зацікавленість учасників, прагнення до продовження навчання та готовність інтегрувати ІІІ у власну педагогічну практику.

Ключові слова: ІІІ; педагогічні кадри; професійний розвиток; освітній процес; опитування; заходи.

Вступ. У ХХІ столітті цифровізація освіти є визначальним фактором її розвитку. Одним із ключових технологічних трендів, що активно впроваджується у світовому освітньому просторі, є використання ІІІ. За даними ЮНЕСКО (UNESCO, 2024), ІІІ розглядається не лише як інструмент інноваційного навчання, а і як ефективний ресурс для підвищення кваліфікації педагогів. В умовах постійних змін і високих вимог до професійної майстерності вчителя засоби ІІІ можуть стати ефективним механізмом підтримки безперервного професійного розвитку педагогічних кадрів.

Використання засобів ІІІ у професійному розвитку вчителів потребує комплексного наукового осмислення, оскільки охоплює як педагогічні, так і технологічні, етичні та організаційні аспекти. У низці країн уже впроваджуються національні ініціативи з підвищення цифрової компетентності освітян через використання ІІІ, тоді як в інших, зокрема в Україні, лише розпочинається формування відповідної інфраструктури й нормативної бази. У цьому контексті особливої актуальності набуває системний аналіз як вітчизняного, так і закордонного досвіду використання засобів ІІІ з метою удосконалення моделей підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, що дає змогу виявити ефективні практики, бар'єри та потенційні напрями розвитку цієї сфери.

Дослідження Гриб'юк О. О., Дзюби С. М., Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Осадчого В. В., Семерікова С. О., Шишкіної М. П., Яцишин А. В. присвячене використанню відкритого освітнього середовища з елементами ІІІ для професійного розвитку вчителів. Коваленко В. В. та Мар'єнко М. В. розглядали питання використання вчителями сервісів ІІІ у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), а також спеціалізованих сервісів ІІІ, запропонованих Європейською хмарою відкритої науки для професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. розглядали ІІІ у ролі асистента вчителя початкової школи.

У праці Гьочен А. (Gocen A.), Айдемір Ф. (Aydemir F.) досліджено ІІІ в освіті та школах. Літон Грей С. (Leaton Gray S.) вивчала ІІІ у школах. Фуллан М. (Fullan M.), Асорін К. (Azorín C.), Гарріс А. (Harris A.), Джонс М. (Jones M.) розглядали проблему ІІІ та шкільного лідерства. Хегг Д. М. (Heeg D. M.), Авраамідоу Л. (Avraamidou L.) досліджували питання використання ІІІ в шкільному природничо-науковому навчанні.

Проте проблема використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів залишається актуальною і потребує подальших досліджень.

Починаючи з 2023 року науковцями Інституту цифровізації освіти НАПН України активно досліджується проблема використання ІІІ в освітній та науковій діяльності. Зокрема, автори цієї статті розглядають питання використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів.

Мета дослідження: дослідити проблему використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів.

Завдання дослідження:

1) здійснити аналіз закордонного та вітчизняного досвіду проблеми використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів;

2) представити результати опитувань щодо використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів: авторське дослідження;

3) представити авторський досвід проведення заходів, спрямованих на використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів.

Методологія дослідження. У рамках вивчення проблеми використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів було застосовано комплексну методологію, що поєднує кількісні та якісні методи. Такий підхід забезпечив глибоке та різнопланове вивчення теми відповідно до поставленої мети та завдань дослідження.

Методи дослідження. Кількісні методи: *анкетування* — для збору емпіричних даних щодо рівня обізнаності, частоти використання та ставлення педагогічних працівників до засобів ІІІ у контексті їхнього професійного розвитку; *ста-*

тистичний аналіз — для опрацювання результатів опитувань, встановлення кореляційних залежностей, кількісної інтерпретації отриманих даних. Якісні методи: *контент-аналіз* — для аналізу закордонних та українських наукових публікацій, нормативно-правових актів, офіційних звітів та інституційних стратегій, що стосуються впровадження ШІ у професійний розвиток педагогів; *метод експертних оцінок* — для отримання думок фахівців у галузі педагогіки, цифрових технологій та освіти дорослих щодо можливостей, бар'єрів і перспектив використання ШІ; *порівняльний аналіз* — для порівняння українського та закордонного досвіду, виявлення спільних рис та унікальних підходів.

Результати дослідження. Аналіз закордонного та вітчизняного досвіду проблеми використання засобів ШІ для професійного розвитку педагогічних кадрів. У провідних освітніх системах світу активно впроваджуються технології ШІ, які сприяють персоналізації навчання, адаптивному підходу до підвищення кваліфікації вчителів, ефективному моніторингу результатів навчання й аналітиці освітніх даних. Аналіз закордонного досвіду дає змогу виявити як ефективні моделі використання ШІ в підготовці та перепідготовці педагогів, так і загальні тенденції, бар'єри та напрями подальшого розвитку цього напрямку в освітній політиці різних країн.

Штучний інтелект (ШІ) має значний потенціал для розв'язання актуальних проблем сучасної освітньої сфери, стимулювання впровадження інноваційних підходів до навчання та прискорення прогресу в досягненні Цілі сталого розвитку 4. Водночас інтенсивний розвиток цих технологій супроводжується низкою ризиків та викликів, що вимагають уваги з боку політиків та розроблення відповідної нормативно-правової бази. ЮНЕСКО прагне підтримувати держави-члени у реалізації потенціалу ШІ для досягнення освітніх цілей до 2030 року, наголошуючи на необхідності дотримання принципів інклюзивності та справедливості при впровадженні ШІ в освітні процеси (UNESCO, 2024).

Мандат ЮНЕСКО передбачає формування етично орієнтованого підходу до розвитку ШІ, для якого пріоритетними є потреби людини. Такий підхід спрямований на подолання освітньої нерівності, збереження культурного розмаїття та мінімізацію технологічного розриву між країнами. Концепція «Штучний інтелект для всіх» передбачає забезпечення рівного доступу до переваг технологічного прогресу та результатів інноваційної діяльності для кожної особи, з особливим акцентом на відкритість до знань і передових досягнень (UNESCO, 2024).

Європейський Союз ухвалив перший у світі комплексний правовий акт щодо ШІ — Закон про ШІ (AI Act, 2024), який набув чинності 1 серпня

2024 року. Цей закон спрямований на забезпечення надійності та безпечності використання ШІ в Європі, запроваджуючи правила для розробників і користувачів залежно від рівня ризику, пов'язаного з конкретними напрямками застосування ШІ.

Закон про ШІ (AI Act, 2024) визначає чотири рівні ризику для систем ШІ:

— *неприпустимий ризик* (системи ШІ, які становлять явну загрозу для безпеки, добробуту та прав людей, заборонені. До них належать, наприклад, соціальний скоринг та маніпулятивні практики);

— *високий ризик* (застосування ШІ, що може серйозно впливати на здоров'я, безпеку або основоположні права, класифікується як високоризиковане. Це, зокрема, системи, що використовуються в критичній інфраструктурі, освіті, працевлаштуванні та правоохоронних органах. Такі системи мають відповідати жорстким нормативним вимогам, насамперед щодо оцінювання ризиків, забезпечення якості даних та здійснення людського контролю);

— *обмежений ризик* (системи ШІ мають відповідати певним вимогам щодо прозорості, наприклад інформувати користувачів про те, що вони взаємодіють із машиною);

— *мінімальний або відсутній ризик* (для більшості систем ШІ, які підпадають під цю категорію, додаткові правові вимоги не передбачені).

Для підтримки впровадження нового регуляторного середовища Європейська комісія запустила ініціативу AI Pact, яка заохочує розробників і користувачів ШІ добровільно дотримуватися ключових положень Закону про ШІ до його повного застосування з 2 серпня 2026 року (AI Act, 2024).

Публікація Гьочен А. (Gocen A.) та Айдемір Ф. (Aydemir F.) (Gocen, Aydemir, 2020) присвячена вивченню поглядів фахівців з різних галузей (освіти, права, інженерії) щодо впливу ШІ на систему освіти. Їхнє дослідження виконано за феноменологічною методологією на основі глибинних інтерв'ю з 19 респондентами. Автори окреслили, як впровадження ШІ змінить роль вчителів, структуру шкіл, педагогічні методи, зокрема через індивідуалізацію навчання, впровадження розумних класів, роботів-асистентів та аналітичних систем. Дослідники розглядають як позитивні наслідки (персоналізація, підвищення якості навчання, оптимізація адміністративних процесів), так і ризики: знеособлення освіти, зменшення потреби у вчителях, етичні та юридичні виклики, ризики надмірної автоматизації та впливу на міжособистісну взаємодію. Учасники висловлювали занепокоєння щодо майбутнього професії вчителя та впливу ШІ на цінності освіти. Інженери мали більш оптимістичні оцінки, тоді як юристи зосереджувались на питаннях законодавчого

регулювання. Вони наголошують на важливості усвідомленого, етично й юридично обґрунтованого впровадження ІІІ в освіту. ІІІ не має повністю замінювати вчителів, а слугувати інструментом підтримки. Вони також рекомендують міждисциплінарний підхід до регулювання, необхідність пілотних проєктів, інфраструктурної підготовки та захисту персональних даних (Gocen, Aydemir, 2020).

Дослідниця Літон Грей С. (Leaton Gray S.) (Leaton Gray, 2020) аналізує соціальні, педагогічні та етичні аспекти впровадження ІІІ у шкільну освіту. Авторка розглядає поширені типи ІІІ в освіті — предиктивну аналітику, глибинне навчання, машинне навчання, нейронні мережі, експертні системи та соціальну робототехніку — у контексті їхньої потенційної користі й ризиків. Особливу увагу вона приділяє взаємозв'язку між упровадженням ІІІ та порушенням приватності, нерівністю доступу, алгоритмічними упередженнями та домінуванням комерційних інтересів у освітньому просторі. Дослідниця закликає до розробки демократичної моделі впровадження ІІІ в освіті — такої, що базується на прозорості, справедливості, залученні користувачів та захисті приватності. Вона пропонує посилити регуляцію з боку держави, забезпечити активну участь учнів, батьків і вчителів у прийнятті рішень щодо цифрових технологій, а також розглядати ІІІ не як заміну вчителів, а як інструмент, який має працювати в інтересах суспільства, а не окремих корпорацій (Leaton Gray, 2020).

У статті (Fullan, Azorín, Harris, Jones, 2024) проаналізований вплив ІІІ, зокрема генеративного ІІІ, на систему шкільного управління. Автори відзначають, що після пандемії COVID-19 освітній простір пережив цифрову трансформацію, а тепер зіткнувся з новим викликом — стрімким розвитком інструментів, таких як ChatGPT. Ці технології мають потенціал трансформувати викладання, навчання та адміністрування в школах, але одночасно викликають глибокі етичні, технічні та управлінські питання. Вони підкреслюють, що шкільні лідери опинилися перед дилемою: з одного боку, ІІІ може зняти частину адміністративного навантаження та сприяти персоналізації освіти; з іншого — існує ризик зменшення ролі людського фактору в управлінні, викладанні й оцінюванні. Освітні лідери повинні адаптуватися до нової технологічної реальності, розвивати цифрові навички, забезпечувати етичне використання ІІІ, а також формувати довгострокове бачення його впровадження, орієнтоване на потреби учнів. Автори наголошують, що головною цінністю, яку має зберегти освітнє керівництво в епоху ІІІ, є соціальний інтелект, емоційний зв'язок і моральна відповідальність. Також закликають розробників ІІІ працювати разом із учнями, щоб розробляти змістовні рішення й адап-

тації, які допоможуть максимально використати потенціал ІІІ без шкоди для людяності та якості навчання (Fullan, Azorín, Harris, Jones, 2024).

Стаття (Heeg, Avraamidou, 2023) присвячена аналізу досліджень щодо застосування ІІІ у шкільній природничо-науковій освіті. Авторки виявили, що, хоча існує чимало оглядів використання ІІІ в освіті загалом, відсутні систематичні дослідження саме в контексті науки у школі. З метою заповнення цієї прогалини вони проаналізували 22 дослідження, опубліковані у 2010–2021 роках, які відповідали критеріям: використання ІІІ в освіті загалом, відсутні систематичні дослідження саме в контексті науки у школі. З метою заповнення цієї прогалини вони проаналізували 22 дослідження, опубліковані у 2010–2021 роках, які відповідали критеріям: використання ІІІ, сфера шкільної науки (К-12), емпірична спрямованість. У результаті аналізу дослідниці виокремили дев'ять типів застосування ІІІ, серед яких: автоматичне оцінювання, зворотний зв'язок, навчальна аналітика, адаптивні системи, інтелектуальні навчальні системи, чат-боти, експертні системи тощо. Найбільш поширені застосування стосувалися геонаук і фізики. Основна мета використання ІІІ — або сприяння побудові знань учнів, або розвиток наукових навичок, зокрема в аргументації. Більшість ІІІ-систем були орієнтовані на підтримку учнів, тоді як підтримка вчителів досліджувалася значно рідше. Щодо впливу на навчання, більшість досліджень авторок демонструють позитивні результати: зростання навчальних досягнень, покращення навичок аргументації, підвищення зацікавленості учнів. Водночас вони відзначають, що бракує досліджень досвіду вчителів та учнів, етичних аспектів, міждисциплінарних підходів і довгострокових наслідків впровадження ІІІ (Heeg, Avraamidou, 2023).

Аналіз закордонного досвіду використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів свідчить про високий рівень інституційної підтримки, науково-методичного супроводу та технологічної інтеграції ІІІ в освітні практики. У країнах з розвинутою цифровою інфраструктурою ІІІ активно використовується для формування адаптивних систем навчання, створення персоналізованих траєкторій підвищення кваліфікації вчителів, здійснення аналітики освітніх даних і супроводу освітніх процесів у режимі реального часу. Такий досвід є цінним джерелом для модернізації національних підходів до професійного зростання педагогів і свідчить про доцільність впровадження комплексних стратегій цифровізації освіти, у центрі яких — підготовка педагогів до ефективної взаємодії з технологіями ІІІ.

Український досвід щодо використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів є багатоаспектним. Попри наявні обмеження, пов'язані з технічними, нормативно-правовими та кадровими факторами, у практиці підвищення кваліфікації педагогічних кадрів спостерігаються позитивні зрушення щодо впровадження інструментів ІІІ, зокрема через

онлайн-платформи, адаптивні освітні середовища, автоматизовані системи аналізу освітніх потреб. Аналіз сучасного стану використання засобів ІІІ у професійному розвитку педагогічних кадрів дає змогу виявити як успішні практики, так і проблемні аспекти, що потребують подальшого наукового опрацювання та практичного вдосконалення.

У статті (Морзе, Варченко-Троценко, Терлецька, Смирнова-Трибульська, 2023) авторки досліджують потенціал використання ІІІ для підтримки професійної діяльності вчителів початкової школи. На основі опитування 80 вчителів і магістрантів дослідницями було проаналізовано рівень обізнаності щодо ІІІ, готовність до його впровадження, а також сфери, у яких ІІІ може бути помічником, наприклад у підготовці до уроків, створенні навчальних матеріалів, оцінюванні, плануванні та комунікації з учасниками освітнього процесу. Вони класифікують інструменти ІІІ за функціями: генерація ідей, технічна підтримка, адміністрування, створення контенту, дослідження та підвищення кваліфікації вчителів. Зазначають, що ІІІ може суттєво полегшити рутинні завдання вчителя, даючи змогу зосередитись на креативних аспектах навчання. Проте також вказують на етичні ризики — зокрема, щодо захисту персональних даних, авторських прав, залежності від технологій та упередженості алгоритмів. Авторки наголошують на необхідності підготовки вчителів до використання ІІІ як професійного інструмента, а також навчання учнів базових знань про ІІІ. Вони пропонують розробити спеціалізований курс для вчителів початкової школи з тематики ІІІ, що охоплюватиме як технічні, так й етичні аспекти його застосування в освіті. Стаття ґрунтується на актуальних тенденціях та міжнародному досвіді, демонструючи як переваги, так і виклики інтеграції ІІІ в сучасну шкільну освіту (Морзе, Варченко-Троценко, Терлецька, Смирнова-Трибульська, 2023).

У методичних рекомендаціях (Коваленко & Мар'єнко, 2024) розкрито актуальність проблеми використання вчителями сервісів ІІІ в освітньому процесі з природничо-математичних дисциплін у ЗЗСО. Проаналізовано понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми, а також здійснено огляд вітчизняного та закордонного досвіду впровадження сервісів ІІІ в навчання природничо-математичних предметів. Визначено значення технологій ІІІ у процесі професійного розвитку педагогів. Описано етапи проектування та особливості використання відкритого освітнього середовища з елементами ІІІ в умовах загальної середньої освіти. Здійснено добір сервісів ІІІ для їх інтеграції у процес навчання природничо-математичних предметів. Окрему увагу приділено функціональним можливостям платформи Gemini як альтернативного інструмента до ChatGPT в ос-

вітньому процесі. Дібрано спеціалізовані сервіси ІІІ Європейської хмари відкритої науки, які можуть бути ефективно використані для підвищення професійної компетентності вчителів природничо-математичних предметів. Сформульовано практичні рекомендації щодо впровадження сервісів ІІІ в навчання природничо-математичних дисциплін у ЗЗСО.

Особливості проектування відкритого освітнього середовища з елементами ІІІ для професійного розвитку вчителів описані у дослідженні (Гриб'юк et al., 2024). Зокрема, авторським колективом було розглянуто: проектування та використання відкритого хмаро орієнтованого освітнього середовища з елементами ІІІ; найбільш доцільні шляхи використання засобів і сервісів ІІІ у процесі розвитку цифрової компетентності вчителів; застосування технологій ІІІ вчителями під час організації дослідницького навчання для підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також пов'язані з цим виклики, загрози та перспективи; форми і методи використання технологій ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів з урахуванням дидактичних та психофізіологічних аспектів дослідницького навчання; перспективи впровадження засобів і сервісів ІІІ Європейської хмари відкритої науки для професійного розвитку педагогічних працівників; результати бібліометричного аналізу досліджень, пов'язаних із навчанням чат-ботів; рекомендації щодо використання вчителями інструментів Copilot та ІІІ для створення електронної музики; роль комп'ютерного зору в освітньому процесі та функціонуванні закладів освіти; етичні аспекти впровадження сервісів ІІІ у професійну діяльність учителя (Гриб'юк et al., 2024).

Отже, аналіз особливостей використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів в Україні засвідчує наявність позитивної динаміки впровадження інноваційних цифрових технологій у галузь освіти. Зростає зацікавленість освітян у застосуванні інструментів ІІІ для підвищення кваліфікації, самоосвіти та вдосконалення педагогічної діяльності. Разом із тим виявлено низку викликів, пов'язаних із недостатнім рівнем цифрової компетентності, обмеженим доступом до сучасних сервісів та відсутністю єдиної методичної бази.

Результати опитувань щодо використання засобів ІІІ для професійного розвитку педагогічних кадрів: авторське дослідження. Авторами у 2023–2025 рр. було проведено низку опитувань для освітян, зокрема педагогічних кадрів, щодо використання ними інструментів ІІІ. Опишемо детальніше результати одного з опитувань педагогічних кадрів, у якому взяло участь 487 респондентів.

На запитання «Як часто у своїй діяльності Ви використовуєте інструменти ІІІ?» (рис. 1)

переважна більшість опитаних (65,8 %) зазначила, що інколи використовують інструменти ШІ. 12,1 % педагогічних працівників зазначили, що постійно використовують інструменти ШІ,

18,8 % — не використовують інструменти ШІ зовсім, а 3,3 % опитаних відповіли по-різному: «за потреби», «кілька разів спробував», «хочу навчитися» тощо.



Рис. 1. Результати опитування педагогічних кадрів щодо запитання «Як часто у своїй діяльності Ви використовуєте інструменти ШІ?»

Згідно з одержаними результатами опитування було виконано розрахунок довірчих інтервалів, які показують не тільки точкові оцінки (відсотки з вибірки), але й дають уявлення щодо точності цих оцінок та діапазон їхніх можливих значень для всієї генеральної сукупності. Це дасть змогу краще оцінити надійність висновків, зроблених на основі даних опитування.

Для обчислення довірчих інтервалів було використано таку формулу:

$$CI = p \pm z \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}},$$

де p — вибіркова частка (відсоток представлений у вигляді десяткового дробу);

n — обсяг вибірки (кількість респондентів = 487);

z — z -оцінка для потрібного рівня довіри (для 95 % рівня довіри $z \approx 1,96$).

Було виконано обчислення (з рівнем довіри 95 %) довірчих інтервалів для ключових показників (рис. 1): інколи використовують (65,8 %) — [61,59 %, 70,01 %]; постійно використовують (12,1 %) — [9,2 %, 15 %]; не використовують зовсім (18,8 %) — [15,33 %, 22,27 %]; відповіли по-різному (3,3 %) — [1,71 %, 4,89 %].

На запитання «Для чого найчастіше Ви використовуєте інструменти ШІ?», де пропонувалися такі варіанти: для роботи з учнями, добору і перевірки домашніх завдань — 8 % (довірчий інтервал — [5,59 %, 10,41 %]); для підготовки лекційних і демонстраційних матеріалів — 14 % (довірчий інтервал — [10,92 %, 17,08 %]); для розваги — 6 % (довірчий інтервал — [3,89 %, 8,11 %]); для власного професійного розвитку — 28 % (довірчий ін-

тервал — [24,01 %, 31,99 %]); обидва варіанти для підготовки лекційних і демонстраційних матеріалів та для власного професійного розвитку — 23 % (довірчий інтервал — [19,26 %, 26,74 %]), та інші змішані варіанти, які включають використання для роботи з учнями, розваги тощо обрали 14 % (довірчий інтервал — [10,92 %, 17,08 %]). І 7 % опитаних відповіли, що не використовують інструменти ШІ (довірчий інтервал — [4,43 %, 9,27 %]).

Відповіді на запитання «Як Ви оцінюєте рівень свого вміння використовувати інструменти ШІ?» (рис. 2) розподілились таким чином:

— «творчий» (активно використовую інструменти ШІ у своїй професійній діяльності та повсякденному житті, знаю та використовую багато різних сервісів з елементами ШІ, постійно здобуваю нові знання, уміння і навички щодо використання інструментів ШІ) — 7,2 % опитаних педагогічних кадрів (довірчий інтервал — [4,91 %, 9,5 %]);

— «високий» (використовую інструменти ШІ у професійній діяльності, періодично відвідую різні заходи щодо використання інструментів ШІ) — 8,8 % опитаних педагогічних кадрів (довірчий інтервал — [6,28 %, 11,32 %]);

— «середній» (маю загальні уявлення про використання ШІ, використовую інструменти ШІ за потреби, підвищую рівень своєї обізнаності щодо використання інструментів ШІ лише за потреби) — 57,1 % опитаних педагогічних кадрів (довірчий інтервал — [52,7 %, 61,5 %]);

— «низький» (не маю уявлення, як використовувати інструменти ШІ) — 26,9 % опитаних педагогічних кадрів (довірчий інтервал — [22,96 %, 30,84 %]).

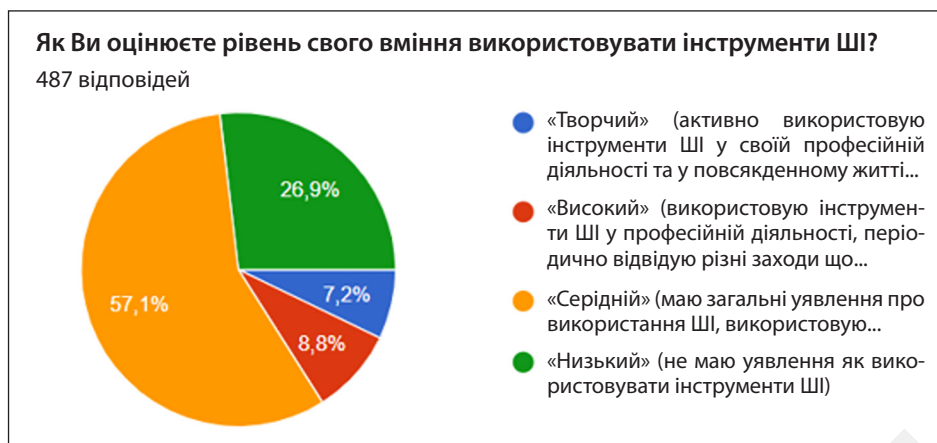


Рис. 2. Результати опитування педагогічних кадрів щодо запитання «Як Ви оцінюєте рівень свого вміння використовувати інструменти ШІ?»

Також під час опитувань важливим було з'ясувати потреби педагогічних кадрів щодо використання інструментів ШІ. На підставі отриманих кількісних і якісних даних визначено дві основні потреби педагогічних кадрів.

1. Доступність інструментів ШІ. Переважна більшість опитаних педагогічних кадрів наголошує на важливості використання таких цифрових рішень, які є безкоштовними, зручними у користуванні та не потребують складного технічного опанування.

2. Забезпечення науково-методичного супроводу процесу впровадження технологій ШІ в освітню практику. Педагогічні кадри відзначають доцільність надання якісних навчально-методичних матеріалів, відкритого доступу до онлайн-курсів, участі в професійних майстер-класах, а також отримання консультаційної підтримки від фахівців, які мають досвід застосування інструментів ШІ в загальній середній освіті.

Грунтуючись на результатах власних проведених опитувань та інших опитувань, які були організовані колегами щодо використання ШІ педагогічними кадрами. Зроблено висновок про те, що сучасні педагогічні кадри розуміють важливість використання ШІ у освітньому процесі та активно шукають ефективні інструменти ШІ, які могли б їм допомогти досягти максимальних результатів у своїй роботі.

Авторський досвід проведення заходів, спрямованих на використання засобів ШІ для професійного розвитку педагогічних кадрів. Про значний інтерес українських вчителів до використання ШІ в освіті й професійному розвитку свідчать результати різних опитувань та проведення авторами цієї публікації низки наукових і навчальних заходів, спрямованих на використання засобів ШІ у освітній діяльності та професійному розвитку педагогічних кадрів, у яких з червня 2023 року по квітень 2025 року взяло участь понад 750 педагогічних кадрів:

1) круглий стіл «Використання штучного інтелекту в освіті: ChatGPT і більше» (14 червня 2023 р.), участь у заході взяло понад 800 освітян, з яких 235 учасників — педагогічні кадри. Під час круглого столу його учасники опанували навички використання ChatGPT для професійної діяльності та розглянули різні практики застосування ШІ в освіті (ChatGPT та ін.) (організатори, спікери: Яцишин А.В., Мар'єнко М.В.);

2) I Міжнародна наукова конференція «Штучний інтелект у науці та освіті» (1–2 березня 2024 р.), участь у заході взяло понад 170 учасників, з яких 46 осіб — педагогічні кадри. Під час конференції її учасники опанували навички застосування засобів ШІ у науковій та освітній діяльності. Місією конференції було висвітлення особливостей і напрямів застосування проривних технологій ШІ у наукових дослідженнях, економіці та освітніх практиках. Основні напрями роботи конференції включали: ШІ в освіті, ШІ в науці, ШІ в економіці, нейронні мережі та машинне навчання. Під час конференції учасники ознайомилися з передовими технологіями та досягненнями у сфері ШІ, а також були представлені ефективні способи впровадження цих інновацій у наукову, економічну та освітню діяльність (організатори, спікери: Яцишин А.В., Шишкіна М.П., Коваленко В.В.);

3) майстер-клас «Штучний інтелект — поповнення скриньки цифрових інструментів сучасного педагога» (25 квітня 2024 р.), 503 учасники взяли участь у заході, з них 298 — педагогічні кадри. Під час майстер-класу його учасники отримали навички використання популярних інструментів ШІ для своєї професійної діяльності та здобули практичний досвід використання деяких інструментів ШІ (на прикладі: ChatGPT, Gemini, Slidesgo, Aiploria тощо) (організатори, спікери: Шишкіна М.П., Мар'єнко М.В., Коваленко В.В.);

4) вебінар «Сервіси штучного інтелекту для професійного зростання педагогічних працівни-

ків» в рамках VI Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» (24 жовтня 2024 р.). Під час вебінару було представлено досвід використання інструментів ШІ в освітньому процесі на прикладі ChatGPT, Gemini та інших подібних сервісів. У заході взяло участь понад 60 осіб, серед яких — педагогічні працівники, зокрема вчителі ЗЗСО (спікер: Мар'єнко М.В.);

5) майстер-клас на тему «Відкрита наука і штучний інтелект: сучасні виклики та можливості для освіти і наукових досліджень» (14 листопада 2024 р.) в рамках відкритого науково-практичного семінару на базі ДНУ «Українського інституту науково-технічної експертизи та інформації». Участь взяло понад 200 учасників, з яких понад 40 — педагогічні кадри. Під час майстер-класу учасникам були запропоновані інструменти відкритої науки і ШІ для освітніх та наукових потреб (спікер: Коваленко В.В.);

6) практичне заняття на тему «Використання інструментів штучного інтелекту для створення презентацій» (21 листопада 2024 р.) в рамках II онлайн-школи «Цифрові технології в наукових дослідженнях». Участь у практичному занятті взяло понад 80 учасників, з яких третина — педагогічні кадри. Під час практичного заняття учасникам були надані рекомендації щодо використання інструментів ШІ для генерування презентацій (спікер: Коваленко В.В.);

7) майстер-клас для вчителів на тему «Можливості сервісів штучного інтелекту для вчителя» (8 січня 2025 р.) для 16 вчителів Комунального закладу освіти «Криворізький ліцей «КОЛІЯ» Дніпропетровської обласної ради. Під час майстер-класу вчителі здобули практичні навички використання інструментів ШІ, зокрема для генерування текстових матеріалів, зображень і презентацій (спікер: Коваленко В.В.);

8) II Міжнародна наукова конференція «Штучний інтелект у науці та освіті» (AISE 2025) (15 квітня 2025 р.). Конференція стала платформою для стимулювання дискусій, сприяння зміцненню співпраці між науковими установами, закладами вищої освіти та громадськими науковими організаціями, розвитку інноваційних рішень у сфері ШІ для науки, економіки та освіти. 267 осіб зареєструвалося на конференцію, понад 170 учасників взяло участь у двох майстер-класах, які відбувалися в рамках цієї конференції. До конференції та майстер-класів долучились 34 педагогічні кадри (організатори, спікери: Яцишин А.В., Шишкіна М.П., Коваленко В.В., Мар'єнко М.В.).

Проведені авторами цієї публікації, наукові й навчальні масові заходи здобули позитивні відгуки від учасників, зокрема педагогічних кадрів. Учасники охоче надавали свої контакти для подальшої співпраці та запрошення на схожі заходи. Ці заходи стали професійними майданчиками для освітян, де можна було не тільки освоїти нові

інструментів ШІ, а й обмінятися досвідом з колегами щодо використання інструментів ШІ в освітньому процесі та професійному розвитку.

Обговорення результатів. Отримані результати авторського дослідження узгоджуються з попередніми науковими працями, проаналізованими у вступі. Зокрема, дані опитування педагогічних працівників щодо частоти та цілей використання інструментів ШІ, а також рівня володіння цими технологіями, підтверджують тенденції, виявлені у працях закордонних вчених. На основі проведеного опитування можна з 95 % впевненістю стверджувати, що частка всіх педагогів в Україні, які інколи використовують ШІ, лежить у межах від 61,6 % до 70 %. Це підтверджує висновок про те, що «більшість» педагогів використовує ШІ, але дає більш точне уявлення про діапазон цієї «більшості» в масштабах всієї країни. Справжня частка педагогів в Україні, які переважно використовують ШІ для професійного розвитку, з 95 % впевненістю лежить у діапазоні від 24 % до 32 %. Це свідчить про те, що, хоч інколи більшість використовує ШІ, активне його застосування саме для професійного розвитку є значно менш поширеним. З 95 % впевненістю можна стверджувати, що частка всіх педагогів в Україні, які оцінюють своє володіння ШІ як середнє, лежить у межах від 52,7 % до 61,5 %. Так само, як і в закордонних дослідженнях, в українському контексті виявлено переважне використання ШІ у підготовці навчальних матеріалів та для професійного саморозвитку. Унікальність авторського дослідження полягає в широко-масштабному аналізі запитів педагогів щодо методичної підтримки впровадження ШІ, а також у фіксації високого попиту на прості, зручні й безкоштовні інструменти ШІ. На відміну від більшості закордонних досліджень, що зосереджуються переважно на впливі ШІ на учнів або стратегічному рівні управління, у цьому дослідженні представлено емпіричну базу про потреби й практики самих педагогів.

Висновки. У закордонних освітніх системах спостерігається активна інтеграція засобів ШІ в професійне навчання педагогів. ШІ використовується для створення адаптивних освітніх середовищ, аналітики освітніх даних, формування персоналізованих траєкторій професійного розвитку. На міжнародному рівні, зокрема в ЄС, реалізуються нормативно-правові ініціативи (AI Act), що регулюють безпечно й етично використання ШІ в освіті. Досвід таких країн засвідчує важливість системної державної підтримки, міждисциплінарного підходу та прозорих стандартів цифрової компетентності педагогів.

В Україні простежується поступове зростання інтересу педагогів до використання інструментів ШІ у своїй професійній діяльності. Упровадження ШІ здебільшого відбувається у формі самоосвіти

або участі у вебінарах і майстер-класах. Разом із тим виявлено ключові бар'єри: недостатній рівень цифрової компетентності, відсутність єдиної методичної бази та обмежений доступ до якісних сервісів ШІ. Український досвід акцентує увагу на потребі у підтримці освітян через розробку навчальних курсів, рекомендацій та відкритих освітніх ресурсів.

Результати опитування педагогічних кадрів (487 осіб) засвідчили, що більшість із них іноді (65,8 %) або регулярно (12,1 %) використовують інструменти ШІ. Основна мета використання — професійний розвиток і підготовка навчальних матеріалів. Оцінка рівня володіння ШІ свідчить про домінування «середнього» (57,1 %) та «низького» (26,9 %) рівнів. Також виявлено потребу в доступних, зручних і безоплатних інструментах, науково-методичному супроводі впровадження

ШІ в освіті. Педагоги очікують на підтримку через курси, консультації та практичні ресурси.

Протягом 2023–2025 рр. авторами статті було організовано низку наукових і навчальних заходів (вебінари, майстер-класи, конференції тощо), у яких взяло участь понад 750 педагогічних кадрів. Заходи були спрямовані на формування практичних навичок роботи з сервісами ШІ для генерування текстів, малюнків, презентацій тощо. Позитивні відгуки учасників свідчать про високу мотивацію педагогів до оволодіння сучасними інструментами ШІ, а також потребу у створенні освітнього середовища для підтримки їхнього професійного зростання в умовах цифровізації.

Перспективними напрямками майбутніх досліджень є розроблення адаптивних моделей професійного навчання педагогів із використанням інструментів ШІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Artificial Intelligence Act / *European Union. Brussels : European Commission*, 2023. URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>. (дата звернення: 14.02.2025).
2. Fullan M., Azorín C., Harris A., & Jones M. Artificial Intelligence and School Leadership: Challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*. 2024. Vol. 44, No. 4. Pp. 339–346. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
3. Gocen A., & Aydemir F. Artificial Intelligence in Education and Schools. *Research on Education and Media*. 2020. Vol. 12, No. 1. Pp. 14–21. DOI: 10.2478/rem-2020-0003
4. Heeg D. M., & Avraamidou L. The Use of Artificial Intelligence in School Science: A systematic literature review. *Educational Media International*. 2023. Vol. 60, No. 2. Pp. 125–150. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2264990>
5. Kovalenko, V., & Marienko, M. Using Specialized AI Services Offered by EOSC for the Professional Development of Science and Mathematics Teachers // *Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility : Proceedings of the ICL 2024 Conference* / ред. M.E. Auer, T. Rüütman. Cham : Springer, 2025. (Lecture Notes in Networks and Systems ; т. 1281). DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_21
6. Leaton Gray S. Artificial Intelligence in Schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*. 2020. Vol. 18, No. 2. Pp. 163–177. DOI: <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>
7. UNESCO. *Digital Learning and Transformation of Education: Artificial Intelligence in Education*. 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>.
8. Гриб'юк О. О., Дзюба С. М., Коваленко В. В., Мар'єнко М. В., Осадчий В. В., Семеріков С. О., Шишкіна М. П., Яцишин А. В. Використання відкритого освітнього середовища з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку вчителів: метод. рекомендації / за ред. М.П. Шишкіної. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 118 с. DOI 10.33407/LIB.NAES.ID/EPRINT/743998
9. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В. Використання вчителями сервісів штучного інтелекту у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти: метод. рекомендації / за ред. В. В. Коваленко, М. В. Мар'єнко. Київ: ІЦО НАПН України, 2024. 71 с. DOI: 10.33407/lib.NAES.id/eprint/743886
10. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. О., Терлецька Т. С., Смирнова-Трибульська Є. М. Штучний інтелект у ролі асистента вчителя початкової школи. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 15. С. 97–111. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.158>

REFERENCES

- Artificial Intelligence Act. (2023). *European Union. Brussels: European Commission* [in English]. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/regulatory-framework-ai>
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2024). Artificial Intelligence and School Leadership: Challenges, opportunities, and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339–346 [in English]. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Gocen, A., & Aydemir, F. (2020). Artificial Intelligence in Education and Schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 14–21 [in English]. <https://doi.org/10.2478/rem-2020-0003>

Heeg, D. M., & Avraamidou, L. (2023). Use of Artificial Intelligence in School Science: A systematic literature review. *Educational Media International*, 60(2), 125–150 [in English].
<https://doi.org/10.1080/09523987.2023.2264990>

Kovalenko, V., & Marienko, M. (2025). Using Specialized AI Services Offered by EOSC for the Professional Development of Science and Mathematics Teachers. In M. E. Auer & T. Rüttmann (Eds.), *Futureproofing Engineering Education for Global Responsibility* (Lecture Notes in Networks and Systems, Vol. 1281). Springer [in English].
https://doi.org/10.1007/978-3-031-83520-9_21

Leaton Gray, S. (2020). Artificial Intelligence in Schools: Towards a democratic future. *London Review of Education*, 18(2), 163–177 [in English].
<https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.02>

UNESCO. (2024). *Digital Learning and Transformation of Education: Artificial Intelligence in Education* [in English].
<https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence>

Hrybiuk, O. O., Dziuba, S. M., Kovalenko, V. V., Marienko, M. V., Osadchyi, V. V., Semerikov, S. O., Shyshkina, M. P., & Yatsyshyn, A. V. (2024). Vykorystannia vidkrytoho seredovyscha z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv: Metodychni rekomendatsii [Using an Open Educational Environment with Elements of Artificial Intelligence for Teachers' Professional Development: Methodical Recommendations]. (M. P. Shyshkina, Ed.). ITsO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.33407/LIB.NAES.ID/EPRINT/743998>

Kovalenko, V. V., & Marienko, M. V. (2024). Vykorystannia vchyteliamy servisiv shtuchnoho intelektu u navchanni pryrodnycho-matematychnykh predmetiv u zakladykh zahalnoi serednoi osvity: Metodychni rekomendatsii [Teachers' Use of Artificial Intelligence Services in Teaching Science and Mathematics Subjects in General Secondary Education Institutions: Methodical Recommendations]. (V. V. Kovalenko & M. V. Marienko, Ed.). ITsO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743886>

Morze, N. V., Varchenko-Trotsenko, L. O., Terletska, T. S., & Smyrnova-Trybulska, Ye. M. (2023). Shtuchnyi intelekt u roli asystenta vchytelia pochatkovoï shkoly [Artificial Intelligence as an Assistant to the Primary School Teacher]. *Open Educational E-Environment of a Modern University*, (15), 97–111 [in Ukrainian].

Valentyna KOVALENKO,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Leading Researcher of the Department of Cloud-Based Systems
and Artificial Intelligence in Education,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho St,
Kyiv, Ukraine;

kovalenko@iitlt.gov.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4681-5606>

Senior Researcher at the Department of Digital Technologies and Computer,
V. Sukhomlynskyi State Scientific and Educational Library of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho St,
Kyiv, Ukraine

Maiia MARIENKO,

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Leading Researcher at the Department
of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho St,
Kyiv, Ukraine

popel@iitlt.gov.ua

<https://orcid.org/0000-0002-8087-962X>

Mariya SHYSHKINA,

DrS (in Education), Senior Researcher,
Head of the Department of Cloud-Based Systems
and Artificial Intelligence in Education,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho St,
Kyiv, Ukraine

shyshkina@iitlt.gov.ua

<https://orcid.org/0000-0001-5569-2700>

Anna IATSYSHYN,

DrS (in Education), Senior Researcher,
Leading Researcher at the Department of Cloud-Based Systems
and Artificial Intelligence in Education,
Institute for Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine,
9 Maksyma Berlinskoho St,
Kyiv, Ukraine

iatsyshyn@iitlt.gov.ua

<https://orcid.org/0000-0001-8011-5956>

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF

Abstract. *This article addresses the use of artificial intelligence (AI) tools in the professional development of teaching staff within the context of the digital transformation of education. The growing role of intelligent technologies demands that educators possess a high level of digital competence and the ability to integrate AI into their professional activities.*

The study combines qualitative and quantitative research methods. A content analysis of international and national scientific publications, legal regulations, and digital education support programs has been conducted.

Based on the synthesis of Ukrainian experience, the article analyses educators' main directions, barriers, and needs regarding integrating AI into their professional development.

An analysis of international experience, particularly within the framework of EU regulatory initiatives (such as the AI Act) and studies by foreign authors, indicates a profound transformation in approaches to teacher professional development. AI is increasingly used to create personalized educational pathways, adaptive content, automated assessment, and learning analytics. Ethical, legal, and infrastructural challenges associated with AI implementation are emphasized.

A survey of 487 Ukrainian teaching professionals was conducted to assess their level of awareness, frequency of AI tool usage, purposes of application, and self-assessment of digital competences. It was found that most respondents (65.8 %) occasionally use AI in their work, while 28 % mainly apply AI tools for their professional development. At the same time, 57.1 % of educators assessed their AI proficiency as average, and 26.9 % as low. A strong demand for convenient, free, user-friendly tools and scientific and methodological support in AI integration processes was identified.

The article also describes activities conducted by the authors between 2023 and 2025, including international conferences, webinars, workshops, and practical sessions attended by over 750 educators. These events aimed to develop skills in modern AI tools for generating texts, images, presentations, and more. The results demonstrated high participant engagement, a desire for continued learning, and readiness to integrate AI into their pedagogical practices.

Keywords: *artificial intelligence (AI), teaching staff, professional development, educational process, survey, activities.*

Стаття надійшла до редакції: 18.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Надія ДЯЧОК,

доцент кафедри англійської мови та комунікації
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук,
вул. Левка Лук'яненка, 13-Б,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1355-6801>
n.diachok@kubg.edu.ua

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІКТ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ФАХОВОЇ

Стаття присвячена аналізу використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі вивчення англійської мови як фахової. Методом дослідження є обґрунтування необхідності інтеграції ІКТ в освітній процес для розвитку ключових компетентностей студентів, таких як комунікативна, граматична, лексична та фонетична для фахового володіння англійською мовою. У статті розглядається значення ІКТ як інструментів, що забезпечують доступ до широкого спектра навчальних ресурсів і сприяють створенню інтерактивного середовища для покращення мовних навичок студентів. Особливий акцент робиться на використанні комп'ютерних програм, мобільних додатків, онлайн-курсів і платформ, що дозволяє студентам практикувати мовні компетентності в реальному часі та забезпечує доступ до актуальних матеріалів. Дослідження базується на комбінованому підході, який включає теоретичний аналіз, огляд наукових праць, а також практичні приклади використання ІКТ в освітньому процесі. Автор підкреслює переваги використання ІКТ у навчанні, серед яких доступність інформації, інтерактивність навчальних матеріалів, а також можливість отримати зворотний зв'язок у реальному часі, що сприяє більшій ефективності у процесі вивчення англійської мови. Серед головних результатів дослідження — підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови, розширення їхнього кругозору за допомогою інтерактивних ігор, вікторин, а також міжнародної навчальної платформи. Програми та додатки, такі як Duolingo, Grammarly, HelloTalk, стали класичними інструментами вивчення мови, які дозволяють не тільки вивчити нову лексику та граматику, а й удосконалювати вимову та впроваджувати теорію в реальне спілкування. Також у статті розглядається роль ІКТ у розвитку комунікативних, лексичних, граматичних і соціальних компетентностей майбутніх перекладачів. Використання ІКТ забезпечує значні переваги, зокрема в організації зворотного зв'язку та самоконтролю освітнього процесу. Система ІКТ може бути використана для створення індивідуальних завдань та адаптації навчального матеріалу під конкретні потреби студентів, що робить навчання більш персоналізованим. На прикладі таких інструментів, як комп'ютерні програми для вивчення мови (Duolingo, Memrise, Babbel), соціальні мережі та платформи для відеоконференцій (Zoom, Skype), описано методи, які можуть допомогти у формуванні вміння студентів використовувати англійську мову в професійному контексті. Також досліджено використання сучасних технологій, таких як чат-боти, штучний інтелект, для генерації мовних завдань і підтримки реального діалогу, а також можливості інтеграції мобільних додатків для самостійного вивчення. Підсумовуючи, стаття демонструє, як засоби ІКТ можуть бути ефективно використані в освітньому процесі для вивчення англійської мови майбутніми перекладачами, спираючись на розвиток всіх іншомовних компетентностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, фахова англійська мова, функції ІКТ, засоби ІКТ.

Вступ. Знання англійської мови завжди цінувалося у суспільстві, особливо зараз, в умовах глобалізаційних змін. Зміни в економіці, політиці, технологіях, культурі та освіті змушують англійську мову стати основним елементом професійної підготовки майбутніх фахівців. Фахівець, який володіє англійською мовою, має більше можливостей для власного особистісного професійного становлення через занурення у світ нової культури (повного відмінностей у мисленні та світосприйнятті) (Когут, 2022).

Знання англійської мови сьогодні — це ключ для будування кар'єри та міжнародного визнання. Сучасні заклади вищої освіти стикнулися

з проблемою низького рівня англійської мови у студентів (у переважній більшості). Розв'язання означеної проблеми потребує більш жорстокого відбору абітурієнтів, особливо які бажають вивчати англійську мову як фахову.

Вивчаючи англійську мову як фахову, постає довічне питання мотивації студента, адже означений процес потребує чимало інтелектуальних і вольових зусиль. Саме тут з'являється усвідомлення студентами того, що скільки ти б не вивчав англійську мову, ти не можеш опанувати її повноцінно, оскільки мова знаходиться у постійному русі. А отже, мова потребує довготривалого вивчення, аналізу та дослідження.

Науковий аналіз літератури показує, що сучасні дослідження в галузі викладання іноземної мови та перекладу активно інтегрують новітні технології, що впливають на процеси навчання, професійну підготовку та розвиток компетенцій у студентів.

На основі аналізу сучасної наукової літератури можна виділити кілька ключових аспектів, які підкреслюють значення інноваційних технологій, педагогічних підходів та компетентнісного підходу в процесі викладання іноземної мови та перекладу. Башманівська Л. та ін. (2024) наголошують на важливості використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для розвитку аудіювання студентів закладів вищої освіти. Ці технології забезпечують інтерактивне навчання та розвиток навичок, найважливіший для здобуття високого рівня мовної компетенції. Павлюк В. і Бондар Г. (2023) також підтверджують важливість ІКТ у навчанні іноземних мов, підкреслюючи їх у покращенні якості освіти та забезпеченні ролі доступу до сучасних методів навчання.

Компетентнісний підхід у формуванні мовної компетенції розкрито у працях Божка О. та Сурмача О. (2017), компетентнісний підхід є основним інструментом формування конкурентоспроможної особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Такий підхід забезпечує не лише мовні знання, але й готовність використовувати їх у реальних комунікаційних ситуаціях.

Вплив ІІІ на освітні процеси також є важливою темою в наукових дослідженнях. Дроздова В., Рудніцька К. та Росквас І. (2023) акцентують на інтеграції ІІІ при викладанні іноземних мов, що дозволяє створити адаптивні навчальні системи, які можуть персоналізувати освітній процес і полегшити засвоєння мовних навичок.

Сучасні методи перекладу висвітлюють в наукових доробках Бахов І. (2019) та Притиченко Г. (2021), вони обговорюють вплив цифрових технологій на перекладознавство. Бахов І. підкреслює роль субтитрування як інструменту формування професійної ідентичності перекладачів в умовах глобалізації, а Притиченко аналізує сучасні тенденції, що впливають на методи перекладу.

Тенденції в методиці викладання іноземних мов змінюються в напрямку інтеграції нових технологій, таких як доповнена та віртуальна реальність (AR/VR). Паламар С., Бровко К., Семеріков С. зазначають, що ці технології активно використовують для створення занурених освітніх середовищ, які дозволяють студентам практикувати мову в контекстах, наближених до реальних.

Башманівська Л. пропонує зосередитися на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі для розвитку аудиторних навичок у студентів. Авторами виділено основні методи інтеграції ІКТ у навчання іноземних мов, зокрема через вико-

ристання онлайн-платформи, мобільних додатків і віртуальних класів. Вони доводять, що ІКТ може значно підвищити ефективність навчання, стимулюючи інтерес студентів та допомагаючи їм краще розуміти іноземні мови. Оскільки світ змінюється через технології, вони також вважають, що потрібно впроваджувати сучасні цифрові засоби в освітній процес, щоб студентам було легше адаптуватися до майбутніх професійних вимог (Башманівська, Башманівська І, Кучерук, Юрчук & Башманівський, 2024).

Божок О., Сурмач О. досліджують педагогічні умови, що сприяють формуванню конкурентоспроможної особистості вчителя іноземної мови через компетентнісний підхід. Автори наголошують на важливості формування мовної, культурної та комунікативної компетенцій у майбутніх педагогів. Умови ефективного навчання включають адаптацію змісту освіти до вимог сучасного ринку праці, а також інтеграцію нових методик викладання іноземних мов. Дослідження також підкреслює значення креативності, критичного мислення та інноваційних технологій у формуванні ефективного педагога (Божок & Сурмач, 2017).

Навчально-методичний посібник Буйницької О. присвячений реалізації інформаційних технологій та технічних засобів навчання для самостійного вивчення іноземних мов. У посібнику розглядаються різноманітні інструменти та методи, які дозволяють студентам самостійно опановувати матеріал, удосконалюючи власні мовні навички. Автор наголошує на важливості інтеграції ІІІ в освітній процес для забезпечення високої якості освіти (Буйницька, 2009).

У статті Грушко А. розглядаються ефективні методики вивчення англійської мови, орієнтовані на сучасний підхід до навчання. Автор підкреслює важливість інтерактивних методів, таких як комунікативна методика, яка надається на практичне використання мови. Науковець описує роль технологій у навчанні англійської мови, зокрема мобільних додатків, онлайн-курсів та мультимедійних платформ. Техніки, засновані на активному слуханні, читанні, а також інтеграції ігрових елементів, залишаються в розв'язанні проблеми мотивації студентів. Грушко А. зазначає, що сучасне навчання має бути орієнтованим на розвиток мовної компетенції через теперішню реальність (Грушко, 2018).

Деякі науковці досліджують вплив технологій штучного інтелекту (ІІІ) на викладання іноземних мов. Вони відзначають, що застосування ІІІ може значно підвищити ефективність освітнього процесу, зокрема через адаптивне навчання, яке підходить під індивідуальні потреби кожного студента. Використання чат-ботів для навчання мов, автоматизованих систем для перевірки мовних навичок та платформи, що вибирає машинне нав-

чання для аналізу прогресу студентів, є одними з ключових інструментів. У статті також підкреслюється важливість впровадження нових технологій у класичні методи викладання для створення більш ефективного і доступного навчання (Дроздова, Рудніцька & Росквас, 2023).

У науковому доробку Павлюк В., Бондар Г. висвітлено важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі навчання іноземних мов у закладах вищої освіти. Автори описують ефективність використання онлайн-платформ, мультимедійних засобів, віртуальних класів та інтерактивних вправ. Вони наголошують, що ІКТ можуть значно підвищити якість навчання, забезпечити доступ до ресурсів на глобальному рівні та стимулювати самостійну роботу студентів. Завдяки ІКТ студенти можуть навчатися в зручний для себе час, отримувати миттєвий зворотний зв'язок і мати доступ до різноманітних освітніх матеріалів (Павлюк & Бондар, 2023).

Хорошайло О., Кочергіна С. аналізують роль штучного інтелекту (ШІ) у підвищенні якості викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Вони подають нові основні способи застосування ШІ в навчанні мов: автоматизовані перевірки мовних навичок, інтерактивні заняття з використанням голосових помічників, чат-боти для практики мови тощо. Хорошайло та Кочергіна стверджують, що ШІ може стати ефективним інструментом у підвищенні результативності навчання, забезпечуючи доступ до матеріалів 24/7, а також забезпечуючи гнучкість і доступність навчання для широкого кола (Хорошайло & Кочергіна, 2023).

У систематичному огляді досліджується використання технологій доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR) для покращення навчання іноземних мов. Автори стверджують, що AR і VR можуть створити занурювальні навчальні середовища, які можуть значно підвищити ефективність вивчення мов. Вони вказують на те, що ці технології дозволяють створити реалістичні позиції для практики мовних навичок, що покращує запам'ятовування та засвоєння нової лексики та граматики. Також науковці наголошують на тривалих перевагах використання AR/VR для сталого розвитку майбутнього фахівця (Huang, D. Zou & G. Cheng, H. Xie, 2021).

Паламар С., Бровко К., Семеріков С. досліджують використання імерсивних технологій для покращення вивчення іноземних мов в Україні. Вони наголошують на важливості використання таких технологій, як віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR) для підвищення активності студентів у вивченні мови та покращення їх результатів. Імерсивні технології дозволяють створити реалістичну позицію для практики мовних навичок, що сприяє більш ефективній забу-

дові матеріалу та розвитку необхідних компетенцій (Паламар, Бровко & Семеріков, 2023).

Популярними є дослідження різних методів впровадження цифрових технологій в освітній процес для покращення вивчення англійської мови. Ці дослідження одночасно фокусуються на використанні цифрових інструментів для інтерактивного навчання, таких як онлайн-курси, відеоуроки та додатки для навчання вимови. Серман Л. і Ніч О. підкреслюють, що цифрові технології забезпечують індивідуальний підхід до кожного студента, а також сприяють кращому засвоєнню матеріалу завдяки інтерактивності та візуалізації. Вони також наголошують на тому, що технології можуть значно підвищити мотивацію студентів та надати нові форми взаємодії (Серман & Ніч, 2021).

Сьогодні набирають популярності дослідження, які присвячено аналізу досвіду викладачів та студентів при переході до онлайн-навчання в умовах дистанційної освіти. Автори виокремлюють зміни, які відбулися в освітньому процесі через використання онлайн-платформи, та підкреслюють їх значення. Вони відзначають, що хоча дистанційне навчання має значні переваги, такі як гнучкість і доступність, воно також створює певні виклики, зокрема проблеми з мотивацією студентів та необхідної адаптації технологій до нових умов. У дослідженні також підкреслюється, що ефективність онлайн-навчання значною мірою залежить від здатності викладачів правильно інтегрувати технології та забезпечити активну взаємодію з учнями (Carambas & Esprique, 2023).

Усі дослідження показують те, що сучасні технології, зокрема штучний інтелект, цифрові інструменти та імерсивні технології, можуть значно підвищити ефективність процесу навчання іноземних мов. Застосування таких технологій дозволяє створити інтерактивні, адаптивні та мотивувальні навчальні середовища, що відповідають сучасним вимогам та інтересам студентів. Технології стають потужним інструментом для розвитку мовних навичок та забезпечення високої якості освіти в умовах швидких змін.

Використання засобів ІКТ у ході вивчення англійської мови полегшують освітній процес як студентів, так і викладачів. Актуальність англійської мови сьогодні постійно зростає. Сьогодні англійська мова стає засобом міжкультурного спілкування, а тому потребує визначення основних стратегічних напрямків удосконалення змісту, цілей, методів, прийомів викладання шляхом використання ІКТ-засобів.

Мета статті — обґрунтувати необхідність використання засобів ІКТ у вивченні англійської мови як фахової.

Методологія. Здійснено аналіз використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)

у процесі вивчення англійської мови майбутніми перекладачами. У результаті проведеного аналізу теоретично обґрунтовується важливість інтеграції ІКТ в освітній процес для розвитку різних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема комунікативної, граматичної, лексичної та фонетичної. У статті описано, як технології, такі як комп'ютери, програмне забезпечення та онлайн-платформи, можуть допомогти в покращенні освітнього процесу та сприяти мотивації студентів. Акцент робиться на тому, як ІКТ допомагають у наданні візуальної та інтерактивної інформації, а також у доступі до міжнародних освітніх ресурсів.

Загальна методологія дослідження включає огляд наукових праць, опис функцій ІКТ в освітньому процесі, а також конкретні приклади використання технологій для вивчення англійської мови. Огляд наукових праць — аналіз наявних досліджень, пов'язаних з вивченням англійської мови як фахової та застосуванням ІКТ в освітньому процесі. Аналіз переваг ІКТ — визначення переваг використання технологій у навчанні, таких як інтерактивні платформи, комп'ютерні програми та інші засоби ІКТ. Практичне застосування — надання прикладів конкретних інструментів ІКТ (як Duolingo, Grammarly, HelloTalk тощо) для підвищення мовних компетенцій студентів. Теоретичний підхід — обґрунтування важливості ІКТ у процесі вивчення англійської мови майбутніми перекладачами та їх вплив на розвиток необхідних професійних компетентностей.

Методологія дослідження в цій статті базується на комбінованому використанні теоретичного аналізу та практичних прикладів для обґрунтування ефективності ІКТ у процесі вивчення англійської мови.

Результати. Трансформаційні процеси в освіті змушують нас постійно використовувати засоби ІКТ у процесі вивчення та викладання різних дисциплін, зокрема фахових. Процес вивчення англійської мови майбутніми перекладачами не став виключенням. У професійній підготовці майбутніх перекладачів постійно використовуються мультимедійні засоби, Інтернет-ресурси тощо. Варто виокремити, що при цьому імплементація засобів інформаційних технологій у процес вивчення фахової англійської мови є занадто швидкою.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у ході вивчення англійської мови слід розглядати як різноманітні технологічні інструменти, програми та платформи, які сприяють процесу навчання та вдосконалення мовних навичок. Це можуть бути комп'ютерні програми, мобільні додатки, онлайн-ресурси, мультимедійні матеріали, а також інші технологічні інструменти, які дозволяють студентам вивчати англійську мову ефективніше. ІКТ допомагають створювати інтерактивні уроки, забезпечують доступ до мов-

них ресурсів, дають змогу практикувати вимову, граматику, лексику та створюють розвивальне середовище.

Першим, на що хочеться звернути увагу, є переваги використання засобів ІКТ у ході викладання англійської мови майбутнім перекладачам, такі як: надання інформації з теоретичного блоку наочніше та візуальніше; покращення методичного забезпечення занять (систематизація, корегування та доповнення навчального матеріалу); міжнародна співпраця (доступ до передового досвіду іноземних колег у провідних університетах світу) (Серман & Нич, 2021).

Використання засобів ІКТ набирає все більших і більших обертів як в особистому житті, так і в професійній підготовці майбутніх фахівців. Використання ІКТ-засобів у процесі вивчення англійської мови майбутніми перекладачами мотивує студентів на довготривале вивчення англійської мови, розширює їх кругозір шляхом формування навчально-пізнавальної активності.

Найпершим засобом ІКТ у процесі вивчення англійської мови як фахової є комп'ютер. Підкреслимо, що зараз неможливо уявити заняття з англійської мови у закладі вищої освіти в Україні без комп'ютера. Означений засіб ІКТ є однією з основних частин сучасного освітнього процесу з вивчення англійської мови, який збільшує дидактичні можливості заняття шляхом передачі найбільш часозатратної та складної частини роботи з викладача на комп'ютер. Маємо на увазі комп'ютер не формально, а різноманітні програми з вивчення англійської мови, які можна встановити на означений гаджет. Комп'ютерні програми з вивчення англійської мови як засоби ІКТ уможливають створення здобувачу освіти необхідної умови для розвитку усіх компетентностей.

Вивчення англійської мови майбутніми перекладачами має на меті формування ряду компетентностей у здобувачів освіти. Серед таких компетентностей можна виокремити комунікативну, яка має завдання навчити правильного спілкування, передачі й сприйняття інформації (Дроздова & Рудницька, 2021).

Виокремимо, що сучасні студенти використовують засоби ІКТ не для якісного вивчення англійської мови, а задля формування «псевдо» комунікативної компетенції (постійне використання програм з граматики чи перекладача замість власного перекладу). Не дивлячись на означений недолік, однією з основних функцій ІКТ у вивченні англійської мови є встановлення зворотного зв'язку шляхом використання цифрових, графічних, кольорових та звукових кодів.

Для розвитку комунікативної компетентності майбутніх перекладачів англійської мови цікавим та корисним завданням є «Cultural Exchange Presentation» з використанням додатка Babbel.

Метою завдання стане усвідомлення, як мова і культура взаємодіють, практикування використання нових фраз та виразів, вдосконалення навичок створення презентацій англійською мовою. Опис завдання: студенти повинні вибрати культурну тему, вивчену на Babbel (наприклад, традиції, свята, сімейні цінності), і створити презентацію, що розповідає про цю культуру в контексті мови. Вони мають пояснити, як культура пов'язана з використанням мови та представити кілька фраз або виразів, які використані в певному контексті (наприклад, під час святкування, на заходах). Інструменти: Babbel (для навчання); Canva, PowerPoint або Google Slides (для презентації); Google Docs (для створення скрипти). Після завершення виконання завдання студенти презентують власні культурні обміни в групі, де вони можуть обговорювати, як мова зустрічається у виражених культурних традиціях, та одночасно практикувати її.

Відмітимо те, що перевагою засобів ІКТ над викладачем є деякі функції ІКТ, такі як: самоконтролююча, контролююча, коригуюча (рис. 1). Означені функції є дуже важливими в освітньому процесі та на заняттях з викладачем можуть стати проблемою необ'єктивності в оціненні навчальних досягнень студентів.



Рис. 1. Функції ІКТ

Комп'ютер як засіб ІКТ уможливорює об'єктивне оцінювання результатів навчання здобувачів освіти та одночасне керування освітнім процесом. Підкреслимо те, що роль викладача неоціненна, бо саме він може підібрати необхідну програму, тест відповідно до дидактичної мети уроку та рівня знань здобувача освіти. Вивчати англійську мову не повинно бути легко, але і не повинно бути неспід'ємно важко для студента. Використання засобів ІКТ для контролю навчальних досягнень студентів уможливорює оцінення не тільки фінального результату, а й прогресу здобувачів загалом. Використання комп'ютера як засобу ІКТ допомагає реалізувати дидактичний підхід у навчанні, що уможливорює складання найкращого

варіанта заняття з англійської мови (Тарнопольський & Кабанова, 2019).

Засоби ІКТ як комп'ютерні програми розробляються відповідно до методичних чи дидактичних цілей заняття (враховуються цілі, мета, завдання та зміст). Сучасні заклади вищої освіти України в освітньому процесі використовують комп'ютери та інтерактивні дошки. Саме ці засоби ІКТ уможливають досягнення дидактичної мети, наближаючи вивчення англійської мови до реальних умов. Наприклад, завдання для студентів першого освітнього рівня спеціальності переклад «Design Your Fashion Collection & Present It». Опис завдання: студенти мають створити власну колекцію модного одягу (наприклад, осінню, літню чи спортивну) і представити її в інтерактивній формі за допомогою засобів ІКТ. Вони повинні описати кожен елемент колекції, використовуючи англійську мову, а також обґрунтувати вибір кольорів, тканин, стилів тощо. У результаті студенти повинні створити відеопрезентацію або цифрову презентацію. Для реалізації завдання студентам запропоновано використати засоби ІКТ, такі як: Ескіз (для дизайну одягу) — розробник Україна, Fashion Design Flat Sketch (додаток) — розробник Індія, Блендер (для 3D-модельовання) — розробник Нідерланди та ТУКА-кад — розробник США.

Розглянемо найпоширеніші комп'ютерні програми, які варто використовувати у ході вивчення англійської мови. Duolingo, Memrise, Babbel для вивчення мов пропонують інтерактивні вправи, граматичні завдання та лексичні тренажери. Вони ідеально підходять для вивчення англійської на різних рівнях і дозволяють практикувати мову в будь-якому місці та в будь-який час.

Використовувати означені програми можна не лише для повторення лексики чи граматики. Вони також допомагають розвивати навички слухання, мовлення та читання за допомогою інтерактивних вправ і завдань, які адаптуються до рівня навчання. Наприклад, Duolingo використовує систему балів та досягнень, що мотивує учнів продовжувати навчання, а Memrise та Babbel пропонують реальну ситуацію та контексти, що дозволяють використовувати фрази та вирази, які згодом можна використовувати у спілкуванні. Таким чином, ці програми забезпечують комплексний підхід до вивчення мови, дозволяючи студентам значно покращити рівень володіння мовою.

Наприклад, ефективним є завдання з використанням додатка Duolingo «Language Journey Blog». Метою означеного завдання є покращення мовних навичок; самооцінка та рефлексія; мотивація до подальшого навчання. Інструменти: Duolingo (для проходження уроків і вивчення нової лексики та граматики); YouTube, iMovie, Adobe Spark або телефонна камера (для запису та монтажу відео). Опис завдання: студенти за-

писують свій блог, в якому вони розповідають про те, які уроки вони проходили на duolingo, які нові слова та фрази вивчили, і демонструють їх у контексті; після цього студенти презентують свій відеоклас (вони можуть поділитися власними досягненнями, проблемами, які виникли під час навчання, і способами, як вони їх подолали); викладач і одногрупники надають зворотний зв'язок, що дозволяє студентам отримати корисні поради для подальшого вдосконалення власних мовних навичок. Це завдання дає можливість студентам творчо підходити до вивчення мови та самостійно оцінювати власні досягнення, що стимулюватиме їх до подальшого навчання.

Завдання для додатка Memrise «Створити діалог». Опис завдання: студенти повинні знайти на Memrise уроки, які стосуються теми, що вивчається (наприклад, подорожі, здоров'я або бізнес), і створити діалог, використовуючи нові слова та вирази. Діалог може бути між двома людьми, які обговорюють обрану тему (наприклад, планування подорожі або зустріч у бізнес-контексті). Метою цієї вправи є зміцнення лексики через застосування її в реальних ситуаціях, розвиток навичок діалогового мовлення. Інструменти: Memrise; Google Docs або Microsoft Word; PowerPoint або Google Slides. У підсумку студенти репрезентують власні діалоги в класі або в записаному форматі, що дозволяє їм практикувати вимову та вдосконалювати мовні навички в реальному спілкуванні.

Штучний інтелект (ШІ) і чат-боти. Чат-боти, такі як ChatGPT або боти на основі GPT, допомагають розвивати навички спілкування, надаючи режим діалогу. ШІ може генерувати завдання, виправляти помилки, пояснювати правила та підтримувати розмову на різні теми. Сервіси штучного інтелекту також можуть аналізувати рівень знань учня та рекомендувати персоналізовані вправи на основі прогресу та проблемних областей (Хорошайло & Кочергіна, 2023).

Наприклад, на першому освітньому рівні спеціальності B11 «Філологія» може бути запропоноване завдання «Chatbot Challenge». Підготовка контенту: вибір виду спорту або спортивної події, що буде висвітлювати чат-бот (наприклад, футбольний чемпіонат; складання списку типових запитань, які користувач може задати (наприклад: «Хто виграв чемпіонат світу?», «Скільки очок у тенісному матчі?»)). Розробка чат-бота: використовуючи платформу для створення чат-ботів, таку як Chatfuel, DDialogflow або Botpress, студенти мають створити чат-бот. Усі відповіді мають бути англійською мовою, що дозволяє студентам практикувати граматику, лексику, формувати необхідні компетенції. Інтерактивність завдання: студенти можуть додавати до роботи інтерактивні елементи, такі як відео з матчами, статистику

спортсменів або прогнози на майбутні спортивні змагання.

Онлайн-платформи для вивчення мов. Coursera, Udemu, edX пропонують курси англійської мови, які включають відеоуроки, вправи та тести. Курси можуть бути вузькоспеціалізованими (наприклад, ділова англійська або технічна англійська), що допомагає вибрати саме ті теми, які цікаві студенту. Zoom та інші сервіси відеоконференцій також відіграють важливу роль, дозволяючи проводити онлайн-заняття з викладачами або в групах.

Ігрові платформи та гейміфікація. Гейміфікація через такі платформи, як Kahoot! або Quizlet робить навчання веселішим. Учні можуть грати в ігри, змагатися у вікторинах, що допомагає легко та цікаво закріпити вивчений матеріал.

Соціальні мережі та спільноти. Facebook, Instagram, Reddit — популярні платформи, де можна приєднатися до груп вивчення англійської мови або стежити за сторінками з освітнім контентом. Це надає доступ до живого мовлення, трендів і лексики, актуальної для повсякденного спілкування. Слідкуйте за англомовними обліковими записами, блогерами та впливовими особами, щоб дізнаватися про різні культури та словниковий запас. Спілкуйтеся з тими, хто вивчає англійську мову, і носіями мови на онлайн-форумах і в спільнотах, щоб попрактикуватися та отримати підтримку.

Переваги використання різноманітних засобів ІКТ у процесі вивчення англійської мови:

- розширений доступ до ресурсів (технологія усуває географічні бар'єри, надаючи студентам доступ до ресурсів незалежно від місця розташування);

- інтерактивне і захопливе заняття (інтерактивні інструменти та ігри роблять навчання веселим і підвищують мотивацію);

- персоналізоване навчання (навчальні платформи, що адаптуються, задовольняють індивідуальні потреби та стилі навчання, підвищуючи залучення та ефективність);

- економічно ефективне заняття (багато онлайн-ресурсів безкоштовні або доступні, що робить навчання доступним для кожного).

Зазначимо, що на різних етапах вивчення англійської мови застосовуються різні ІКТ-засоби. На початковому етапі переважно використовують перевірені програми, спрямовані на формування лексичних і граматичних навичок, з однозначними завданнями для перевірки правильних відповідей. На другому етапі ефективні аудіовізуальні засоби, які поєднують розвиток усного та письмового мовлення і допускають різноманітність відповідей. На третьому етапі випускаються відкриті електронні формати, які передбачають роботу з матеріалів Інтернету, організовуючи

творчу діяльність та розвиток індивідуальності (Павлюк & Бондар, 2023).

Варто виокремити те, що при самостійному вивченні англійської мови означені у роботі ІКТ-засоби також будуть ефективними. Методика Замяткіна — це один із підходів до самостійного вивчення іноземних мов, зокрема англійської, що обґрунтовується на інтеграції елементів комунікативного підходу з акцентом на активну практику і використання мови в реальності (Грушко, 2018).

Основні принципи методики Замяткіна

1. Комунікативний підхід (основною метою є розвиток здатності студентів спілкуватися англійською мовою в різних життєвих ситуаціях). Це означає, що акцент робиться на розумінні та використанні мови для досягнення конкретних комунікативних цілей, а не лише на граматичній правильності.

2. Активне використання мови (методика передбачає значну кількість практичних занять, на яких студенти активно використовують мову). Це може бути через діалоги, рольові ігри, ситуаційні вправи, в яких учні повинні використовувати мову для вирішення конкретних завдань.

3. Використання автентичних матеріалів (використання реальних мовних зразків, таких як фрагменти з літературних творів, нові статті, аудіо- та відеозаписи, які дають учням змогу познайомитися з реальними стилями мовлення та культурними особливостями).

4. Засвоєння граматики та лексики є ефективнішим у контексті реальних комунікативних ситуацій, що унеможливує ізольоване вивчення цих компонентів. Це забезпечує краще розуміння матеріалу та його успішне застосування на практиці.

5. Акцент на слухання та мовлення (методика включає велику кількість вправ, які розвивають навички слухання та мовлення, адже це є критично важливим для успішного спілкування англійською мовою).

6. Адаптація до потреб студентів (значну увагу приділено індивідуальним особливостям студентів, їх рівню володіння мовою та інтересам). Це дозволяє гнучко підходити до організації освітнього процесу та його адаптації до конкретних умов.

7. Критичне мислення та самостійність (студенти заохочуються до розвитку критичного мислення, самостійного пошуку інформації, аналізу та висловлення власних думок англійською мовою) (Грушко, 2018).

Завдяки інноваційним підходам методика Замяткіна орієнтована на досягнення реального комунікативного успіху, а засоби ІКТ забезпечують можливість активно і впевнено використовувати мову в різних ситуаціях.

Використання ІКТ-засобів у вивченні англійської мови, як допоміжних засобів, уможливить

покращення чотирьох фахових компетентностей майбутніх спеціалістів, таких як: комунікативна, лексична, граматична, соціальна (рис. 2).



Рис. 2. Фахові компетентності майбутніх спеціалістів

ІКТ-засоби у ході розвитку комунікативної компетентності надають допомогу у тренуванні та розпізнаванні мовлення. Наприклад, такі програми, як Google Translate і Speechnotes, можуть допомогти потренуватися у вимові та покращити її плавність.

У процесі розвитку лексичної компетентності майбутніх фахівців, які вивчають англійську мову як фахову, ІКТ-засоби уможливають постійний доступ до вокабуляру і постійне його тренування (способом нагадування). Наприклад, такі програми, як Memrise і Anki, використовують повторення з інтервалами, щоб уможливити вивчення та запам'ятовування нової лексики.

Вдосконалення граматичних навичок досягається через регулярну практику граматики. Наприклад, програми Grammarly і Hemingway Editor допоможуть покращити граматику та навички письма.

Соціальна компетентність спеціалістів, які вивчають англійську мову як фахову, постає у вигляді мовного обміну. Наприклад, програми HelloTalk і Tandem з'єднують вас із носіями мови для обміну мовами.

Констатуємо те, що використання інформаційних технологій дає змогу здобувачам освіти ефективно та інтенсивно розвивати природні здібності, збагачувати власний досвід і отримувати від вивчення англійської мови задоволення, наснагу і насолоду.

Обговорення. Зазначимо: вивчення англійської мови — це довготривалий (нескінченний) та нелегкий процес. А тому йому необхідна сформованість певних якостей здобувача, таких як терпіння, постійна концентрація та мотивація досягнення успіху. Використання ІКТ-засобів у ви-

вченні англійської мови уможливорює усвідомлення студентами свого професійного «Я» з ракурсу чотирьох площин, таких як (див рис. 3): професійна мобільність, професійне становлення, відкриті можливості, саморозвиток та самовдосконалення.



Рис. 3. Професійне «Я» з ракурсу чотирьох площин

Сьогоднішнє технологічне покоління студентів використовуючи ІКТ-засоби має можливість спробувати вступити до іноземного закладу вищої освіти чи пройти закордонне стажування відповідно до освітньої програми.

Як вже зазначалося у роботі, будь-яку іноземну мову не можливо вивчити швидко, а для довготривалого вивчення мови у закладах вищої освіти немає жодних можливостей. Саме тут допомагають засоби ІКТ, адже фахівець, який володіє мовою на необхідному рівні й у відповідних часових рамках ціниться набагато вище за інших. Це стає перевагою вищої посади, або навіть уможливорює працевлаштування за кордоном. Фахове володіння англійською мовою уможливорює якісне листування та переговори з іноземними партнерами, написання чи переклад наукових статей для закордонних видань тощо.

ІКТ-засоби відіграють важливу роль у саморозвитку та самовдосконаленні тих, хто вивчає англійську мову. Якщо вивчення англійської мови є безперервним процесом, людина повинна прагнути постійно удосконалювати власні знання, отримуючи від цього внутрішнє задоволення. Саме засоби ІКТ уможливають задоволення амбіцій людини шляхом обрання однієї або декількох технологій для повторення необхідного матеріалу.

Використання засобів ІКТ під час вивчення англійської мови відкривають не лише нові професійні можливості, а й нові особистісні. Вивчення художньої англійської літератури може бути як професійним завданням, так і особистим задоволенням. Використання засобів ІКТ у цьому процесі уможливить отримання задоволення від

твору мистецтва та роботи з ним (книги, пісні, фільми, вистави тощо) як в оригіналі, так і в перекладі. Наголосимо, що при роботі з оригінальним текстом зберігається суть автентичного повідомлення автора, що втрачається при перекладі.

Отже, констатуємо те, що усвідомлення здобувачами освіти необхідності довготривалого вивчення іноземної мови (англійської мови) забезпечується формуванням відповідної мотивації. Мотивація студентів має базуватися на усвідомленні ролі англійської мови як в українському, так і в міжнародному суспільствах. Якщо мова вже йде про міжнародну спільноту, то тут варто говорити про конкурентоспроможність здобувачів освіти на міжнародному ринку праці.

Підкреслимо те, що важливість використання ІКТ для персоналізації навчання, що сприяє підвищенню мотивації студентів і забезпечує інтерактивне, доступне та захопливе навчальне середовище. А тому пропонуємо використовувати новий підхід до розвитку мовних компетенцій через інтеграцію таких інструментів, як ChatGPT, та інших сервісів ШІ, які допомагають не лише у вдосконаленні граматики та лексики, але й у розвитку комунікативних навичок через діалогові та ситуаційні вправи.

Висновок. Знання англійської мови має надзвичайно важливе значення в умовах сучасної глобалізації. Вона стала не лише засобом міжнародного спілкування, а й інструментом професійного розвитку. Спеціаліст, який володіє англійською мовою, має більші можливості для кар'єрного зростання та розвитку, оскільки знання англійської мови відкриває доступ до нових культурних, професійних і наукових горизонтів. Однак рівень володіння англійською мовою серед студентів закладів вищої освіти України залишає бажати кращого, що вимагає суттєвих змін у процесі навчання та впровадження нових підходів до викладання.

Одним із таких інструментів є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які значно покращують процес навчання англійської мови, роблять його більш доступним, інтерактивним та ефективним. ІКТ допомагають студенту зосередитися на важливих аспектах мови — граматиці, лексиці, вимові та комунікативних навичках. Водночас інтеграція технологій дозволяє створити умови для безперервного розвитку, залишаючись доступними до широкого спектра міжнародних ресурсів і можливості взаємодії з носіями мови.

Застосування ІКТ забезпечує розвиток чотирьох основних мовних компетентностей — комунікативної, лексичної, граматичної та соціальної. Вони дають можливість студентам працювати з реальними мовними ситуаціями через онлайн-платформи, програми для вивчення мови та соціальні мережі, що забезпечують постійний

зворотний зв'язок та коригування навчальних досягнень. Водночас ІКТ-засоби дають студентам можливість працювати над помилками в режимі реального часу, що сприяє якіснішому засвоєнню матеріалу.

Проте важливо зазначити, що застосування технологій в освітньому процесі має бути збалансованим. Технології не повинні замінювати викладача, а слугувати лише додатковим інструментом, який ефективно досягає навчальних цілей. Тому роль педагога в навчанні іноземних мов залишається значною. Викладач повинен уміло впроваджувати ІКТ в освітній процес, підбираючи відповідні програми та матеріали відповідно до рівня знань студентів та цілей навчання.

З огляду на тенденції розвитку глобалізованого світу, використання ІКТ у навчанні англійської

мови є не лише актуальним, а й необхідним. Засоби ІКТ можуть допомогти майбутнім перекладачам розширювати власні професійні можливості, працювати в міжнародних командах, а також забезпечувати безперервний розвиток і вдосконалення навичок, що є важливою складовою успішної кар'єри в майбутньому.

У результатах можна зробити висновок, що впровадження та інтеграція ІКТ у процес вивчення англійської мови має значний потенціал для покращення якості освіти, розвитку професійних компетентностей та підвищення мотивації студентів до вивчення мови. Технології, у поєднанні з традиційними методами навчання, забезпечують кращі результати й персоналізований підхід, що робить процес навчання більш динамічним та ефективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахов І. С. Субтитрування в перекладі як інструмент формування професійної ідентичності перекладачів в умовах глобалізації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологія»*. 2019. № 38. Т. 1. С. 30–35. URL: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/32.pdf
2. Башманівська Л., Башманівська І., Кучерук О., Юрчук О., Башманівський В. Використання засобів ІКТ для розвитку навичок аудіювання здобувачів вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Том 101. № 3. С. 28–41. DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5580
3. Божок О. С., Сурмач О. Я. Педагогічні умови формування конкурентоспроможної особистості майбутнього вчителя іноземної мови на основі компетентнісного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. Випуск 57. С. 148.
4. Бойчук А., Олексишина Л. Транскреція як новий підхід до перекладу рекламних текстів і слоганів. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія «Германська філологія»*. 2021. С. 18–24.
5. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навчально-метод. посіб. для самостійного вивчення курсу. Кам'янець-Подільський : Буйницький, 2009. 100 с. ISBN 978-611-01-0338-1
6. Грушко А. Найкращі методики вивчення англійської мови. 2018. URL: <https://buki.com.ua/news/naykrashchi-metodyky-vyvchennya-anhliyskoyi-movy/>
7. Дроздова В. В., Рудницька К. В. Структура професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2021. № 2 (49). С. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.51-56>
8. Дроздова В., Рудницька К., Росквас І. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. Випуск 26. 2023. С. 1–16 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-216-231](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-216-231)
9. Когут Т. Значення іноземних мов у підготовці фахового молодшого бакалавра в умовах сьогодення. Актуальні проблеми та стратегії розвитку підприємництва. *Академічні візії*. 2022. С. 23–24. URL: https://content.eschools.info/tkhttp/library/Збірник_IV_Всеукраїнської_науковопрактичної_інтернет
10. Павлюк В. І., Бондар Г. О. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови в ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 57. Том 2. 2023. С. 120–124
11. Притиченко Г. Сучасні тенденції у перекладознавстві та їх вплив на роботу перекладача. *Молодий вчений*. 2021. № 12 (100). С. 222–225. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45>
12. Серман Л. В., Нич О. Б. Запровадження цифрових технологій в методику вивчення англійської мови. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2021. № 30(1). С. 35–45. DOI: [https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.30\(1\)-4](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.30(1)-4)
13. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с. DOI: <http://dx.doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-42>
14. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2023.93.25>
15. Цверкун Ю. Тенденції перекладацької галузі у 2021 році. URL: <https://profpereklad.ua/ru/tendenciiperevodcheskoj-otrasli-v-2021-godu/>

16. Carambas, J. R. & Espique, F. P. (2023). Lived Experiences of Teachers and Students in Distance Education: Shift from traditional to online learning. *Educational Technology Quarterly Educational Technology Quarterly*, 2023, (4), 422–435. <https://doi.org/10.55056/etq.606>

17. Huang X., Zou D., Cheng, G. & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR. *Enhanced Language Learning Sustainability*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/su13094639>

18. Palamar, S., Brovko, & Semerikov, S. (2023). Enhancing Foreign Language Learning in Ukraine: Immersive Technologies as Catalysts for Cognitive Interest and Achievement. *Information Technology and Implementation (IT&I-2023)*, November 20–21, 2023. 69–81.

REFERENCES

Bakhov, I. S. (2019). Subtytruvannia v perekladi yak instrument formuvannia profesiinoi identychnosti perekladachiv v umovakh hlobalizatsii [Subtitling as an Instrument of Forming Translators' Professional Identity]. *International Humanitarian University Herald. Philology*, 2019, № 38, 30–35 [in Ukrainian]. http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v38/part_1/32.pdf

Bashmanivska, L., Bashmanivska, I., Kucheruk, O., Yurchuk, O., & Bashmanivskyi, V. (2024). Vykorystannia zasobiv IKT dlia rozvytku navychok audiiuvannia zdobuvachiv vyshchoi osvity [The Utilization of Information and Communication Technology (ICT) Tools for the Development of Listening Skills in the Process of Foreign Language Education]. *Information Technologies and Learning Tools*, 2024, Vol. 101, № 3, 28–41 [in Ukrainian].

DOI: 10.33407/itlt.v101i3.5580

Boichuk, A., & Oleksyshyna, L. (2021). Transkreatsiia yak novyi pidkhid do perekladu reklamnykh tekstiv i slohaniv [Transcreation as a New Approach to Translation of Advertising Texts and Slogans]. *Scientific Bulletin of the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Series "Germanic Philology"*, 2021, 18–24 [in Ukrainian].

Bozhok, O. S., & Surmach, O. Ya. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia konkurentospromozhnoi osobystosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu [Pedagogical conditions for the formation of a competitive personality of a future foreign language teacher based on a competency-based approach]. *Psychological and pedagogical problems of a rural school: collection of scientific works of the Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University*, 2017, Vypusk 57, 148 p. [in Ukrainian].

Buinytska, O. P. (2009). Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia: navchalno-metod.posib. dlia samostiinoho vyvchennia kursu. Kamianets-Podilskyi: Buinytskyi, 2009. 100 p. [in Ukrainian]. ISBN 978-611-01-0338-1

Carambas, J. R. & Espique, F. P. (2023). Lived Experiences of Teachers and Students in Distance Education: Shift from traditional to online learning. *Educational Technology Quarterly Educational Technology Quarterly*, 2023, (4), 422–435 [in English].

<https://doi.org/10.55056/etq.606>

Drozdova, V. V., & Rudnitska, K. V. (2021). Struktura profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnioho fakhivtsia [The Structure of the Professional Foreign Language Competency of a Future Specialist]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University*, 2021, 2(49), 51–57 [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.51-56>

Drozdova, V., Rudnitska, K., & Roskvas, I. (2023). Innovatsiini tekhnolohii vykladannia inozemnykh mov v umovakh zrostaiuchoho vplyvu tekhnolohii shtuchnoho intelektu na osviti protsesy [Innovative technologies for teaching foreign languages under the conditions of the growing impact of artificial intelligence technologies on educational processes]. *Academic Visions*, 2023, 26, 1–16 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5\(23\)-216-231](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-5(23)-216-231)

Hrushko, A. (2018). Naikrashchi metodyky vyvchennia anhliiskoi movy [The Best Methods of Learning English]. [in Ukrainian].

<https://buki.com.ua/news/naykrashchi-metodyky-vyvchennya-anhliyskoyi-movy/>

Huang X., Zou D., Cheng, G. & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR. *Enhanced Language Learning Sustainability*, 13(9) [in English].

<https://doi.org/10.3390/su13094639>

Khoroshailo, O. S., & Kocherhina, S. S. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu dlia pidvyshchennia yakosti vykladannia inozemnykh mov u vyshchomu zakladiv osvity [Use of Artificial intelligence to improve the quality of teaching foreign languages in a higher educational institution]. *Naukovyi Chasopys, Series "Pedagogical Sciences: Reality and Perspectives"*, 2023, № 93, pp. 123–127 [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.31392/NPUnc.series5.2023.93.25>

Kohut, T. (2022). Znachennia inozemnykh mov u pidhotovtsi fakhovoho molodshoho bakalavra v umovakh siohodennia. Aktualni problemy ta stratehii rozvytku pidpriiemnytstva [The Importance of Foreign Languages in the Training of a Professional Junior Bachelor in Today's Conditions. Current Problems and Strategies for the Development of Entrepreneurship] *Academic Visions*, 2022, pp. 23–24 [in Ukrainian].

https://content.eschools.info/tkhtt/library/Zbirnyk_IV_Vseukrainskoi_naukovopraktychnoi_internet

Prytychenko, H. (2021). Suchasni tendentsii u perekladoznavstvi ta yikh vplyv na robotu perekladacha [Current Trends in Translation Studies and Their Impact on Translator's Work]. *Young Scientist*, 2021, 12(100), pp. 222–225 [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-12-100-45>

Serman, L. V., & Nych, O. B. (2021). Zaprovadzhennia tsyfrovyykh tekhnolohii v metodyku vyvchennia anhliskoi movy [Introduction of digital technologies in English Language Methodology]. *Educational Discourse: collection of scientific papers*, 30(1), 2021, 35–45 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.30\(1\)-4](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.30(1)-4)

Tarnopolskyi, O. B., & Kabanova, M. R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 256 p. [in Ukrainian].

<http://dx.doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-42>

Tsvierkun, Yu. (2021). *Tendentsii perekladatskoi haluzi u 2021 rotsi*. [in Ukrainian].

<https://profpereklad.ua/ru/tendenciiperevodcheskoj-otrasli-v-2021-godu/>

Palamar, S., Brovko, K., & Semerikov, S. (2023). Enhancing Foreign Language Learning in Ukraine: Immersive Technologies as Catalysts for Cognitive Interest and Achievement. *Information Technology and Implementation (IT&I-2023)*, November 20–21, 2023, 69–81 [in English].

Nadiia DIACHOK,

Associate Professor of at English Language
and Communication Department,
Faculty of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
13-B Levka Lukyanenka St,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1355-6801>
n.diachok@kubg.edu.ua

USING ICT TOOLS IN LEARNING ENGLISH AS A PROFESSIONAL LANGUAGE

Abstract. A modern specialist in Ukraine must have a fairly high level of English. Today, the entire scientific world depends on the English language: scientific information, new developments, inventions and instructions, discussions and correspondence. The paper describes the features of using various ICT tools in the educational process when training students of humanitarian specialties. An overview of the advantages of using individual ICT tools is carried out in order to reveal their possibilities for learning English as a professional language. It is emphasized that today the use of various ICT tools in the process of studying English as a professional language is designed to help develop the student's personality and motivate him to long-term study of the English language. The use of various ICT tools in the process of studying English as a professional language improves a number of competencies in students, such as: the ability to compare the advantages and disadvantages of information provided in different sources, the ability to choose the necessary technologies for searching for the necessary information, the creation and use of a model of studying and processing information. It is emphasized that ICT tools in the process of studying English as a professional language help the teacher to make language learning easier and more modern, closer to real conditions. The article emphasizes the need for a rational combination of the traditional form of the educational process and modern ICT tools in the process of studying English as a professional language. Examples of ICT tools that can be used in the educational process (in the process of studying English as a professional language) are offered. The possibility and expediency of monitoring and assessing students' achievements through various ICT tools of students' knowledge are described. It is concluded that the use of various ICT tools in the process of learning English as a professional language makes it possible to create an individual educational trajectory of the student.

Keywords: ICT tools, professional training, professional English, ICT functions, ICT tools.

Стаття надійшла до редакції: 21.02.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.26:37.014

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.5>

Людмила ХОРУЖА,

завідувач кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Левка Лук'яненка, 13-Б,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-4405-4847>
l.khoruzha@kubg.edu.ua

Володимир БОЖИНСЬКИЙ,

аспірант кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
вул. Левка Лук'яненка, 13-Б,
м. Київ, Україна

volodymyr.bozhynskyi@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-0661-5451>

ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглянуто історичний контекст державного регулювання сфери загальної середньої освіти в Україні на основі змін у нормативно-правовому регулюванні. Державне регулювання як частина загальнодержавної політики безпосередньо впливає на розвиток системи загальної середньої освіти. Перманентне реформування цієї системи, що здійснюється з кінця ХХ століття, передусім обумовлене систематичними змінами у державній політиці. Поєднання системності та радикальності у таких змінах, їх спрямованість на побудову демократичної та плюралістичної системи найширше своє відображення та чітко прослідковується у трансформаційних процесах, підходах та змісті її нормативно-правового регулювання.

У рамках дослідження розкрито та співвіднесено сутність понять «сфера загальної середньої освіти» і «система загальної середньої освіти», «державне регулювання» і «нормативно-правове регулювання», а також розглянуто дослідження українських учених, які вивчали питання реформування системи загальної середньої освіти в історико-педагогічному контексті та проблематику державного регулювання цієї сфери суспільного життя. Визначено періоди нормативно-правового регулювання розвитку середньої освіти у незалежній Україні (перехідний та адаптаційний) та наведено приклади різних документів, концепцій щодо державного регулювання реалізації цього процесу. Охарактеризовано тенденції державного регулювання сфери загальної середньої освіти, базуючись на змісті зазначених актів законодавства та підходів, що використовувалися для їх розроблення (еволюційний перехід від радянської парадигми до формування плюралістичної моделі, побудованої на демократичних принципах (посилення місця і ролі органів місцевого самоврядування внаслідок децентралізаційних процесів та пов'язана з цим потреба у регулюванні на рівні законів України; збільшення кількості актів законодавства та концептуальних документів (концепцій), посилення їх нестатичності (змінності) залежно від політичних рішень; поступова стабілізація демократичних підходів органів державної влади до державного регулювання сфери загальної середньої освіти; посилення залученості представників громадянського суспільства до розроблення актів законодавства та концептуальних документів (концепцій), а також впливу громадської думки на фінальний результат діяльності органів влади).

Ключові слова: сфера та система загальної середньої освіти, державне та нормативно-правове регулювання, тенденції, історичний контекст, періодизація.

Сфера загальної середньої освіти в Україні зазнає систематичних змін, а її система перебуває в стані перманентного реформування з кінця ХХ століття. Перед цією сферою суспільного життя постало завдання не лише зберегти та розвинути національні традиції, але й адаптуватися до вимог глобалізованого світу, де освітні системи інших країн є важливим орієнтиром для органів влади незалежної України. Трансформаційні процеси в українській державній політиці характеризуються змінами у підходах до державного регулювання, що безпосередньо впливає на всі складники системи загальної середньої освіти. За останні десятиліття зміни в підходах до державного регулювання сфери загальної середньої освіти стали системними, доволі радикальними та спрямованими на побудову плюралістичної системи. При цьому такі зміни характеризуються хвилеподібними коливаннями протилежностей — централізованої радянської парадигми та плюралістичної моделі, що базується на демократичних принципах, загальнодержавних децентралізаційних процесах, посиленні автономії закладів освіти, формуванні змісту та системи забезпечення якості загальної середньої освіти з урахуванням найкращого міжнародного досвіду. Стабільність всіх складників системи загальної середньої освіти постійно проходить перевірку міцності внутрішньою та зовнішньою політичною нестабільністю, а також виникненням непередбачуваних обставин, таких як пандемія та карантинні обмеження, російська військова агресія, що з різною інтенсивністю триває з 2014 року. Одним із ключових завдань державного регулювання на будь-якому історичному етапі його розвитку було і залишається забезпечення рівного доступу до якісної загальної середньої освіти для всіх верств населення. Вивчення історичних контекстів державного регулювання загальної середньої освіти дозволяє визначити тенденції державного регулювання сфери загальної середньої освіти, спрогнозувати реалістичні сценарії змін, що впливають на її розвиток.

Метою статті є визначення тенденцій державного регулювання сфери загальної середньої освіти та історичних періодів його розвитку, аналіз нормативно-правових актів, що протягом певного історичного періоду здійснювали чи продовжують здійснювати визначальний вплив на цей процес.

У рамках зазначеної мети поставлено низку **завдань**: розкрити та співвіднести сутність понять «сфера загальної середньої освіти» і «система загальної середньої освіти», «державне регулювання» і «нормативно-правове регулювання»; розглянути роботи українських дослідників, які вивчали питання розвитку загальної середньої освіти та її реформування в історико-педагогічному контексті; охарактеризувати та визначити

основні періоди та тенденції державного регулювання цих процесів в умовах незалежної України.

Методологія. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань застосовано наукові методи, а саме: теоретичні — аналіз, синтез, логічне узагальнення, термінологічний метод — для уточнення термінологічно-категоріального апарату дослідження, сутності понять, категорій, термінів та інструментарію державного регулювання сфери загальної середньої освіти та нормативно-правового регулювання її системи; конструктивний метод, логіко-історичний аналіз та метод групувань — задля дослідження та виокремлення історичних етапів становлення нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти; історико-генетичний — для дослідження складників реформування сфери загальної середньої освіти, виявлення їх впливу на нормативно-правове регулювання системи загальної середньої освіти; історико-компаративістський — для порівняльного аналізу ключових для нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти нормативно-правових актів в історичному контексті.

Результати дослідження. Проблематика розвитку загальної середньої освіти розглядається широким колом українських дослідників, а саме В. Андрущенком, В. Кременем, Л. Ващенко, О. Локшиною, В. Луговим, О. Ляшенком, С. Ніколаєнком, А. Троцько, А. Сбруєвою та іншими. Реформування загальної середньої освіти, її змісту в історико-педагогічному контексті досліджували Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, Г. Іванюк, В. Федяєва, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Огнев'юк, Л. Паращенко, Г. Ключок тощо. Окремим аспектам проблеми державного регулювання освіти присвячені праці Т. Майбороди, Т. Затонацької, Л. Ільч, І. Каленюк, С. Крисюка, І. Климчука.

Проте в працях згаданих вище та інших науковців відсутня цілісна картина сучасного стану нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти незалежної України та шлях його розвитку в історичному контексті. До того ж визначення і співвідношення понять «сфера загальної середньої освіти» і «система загальної середньої освіти», а також понять «державне регулювання» і «нормативно-правове регулювання» в сув'язі зі сферою чи системою загальної середньої освіти також не нашло свого відображення у дослідженнях науковців.

Передусім необхідно здійснити трактування категорії «сфера загальної середньої освіти», що наразі не має однозначного визначення. Варто зазначити, що на основі аналізу таких термінів, як «повна загальна середня освіта» і «результати навчання», визначених законами України «Про освіту» (2017) [1] та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2], можна прийти до висновку,

що сфера загальної середньої освіти охоплює всі суспільні відносини, які виникають між людьми з приводу освіти як результату навчання (сукупності знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей людини, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти) та у процесі здобуття такого результату (навчання, виховання та розвитку) на певному рівні, визначеного відповідними державними стандартами початкової, базової середньої та профільної середньої освіти.

Водночас поняття «система загальної середньої освіти» має актуальне визначення її складу, що наведене у частині першій статті 3 Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2], тому цілком логічно охарактеризувати його як «сукупність змісту повної загальної середньої освіти на кожному її рівні, мережі закладів освіти, учасників освітнього процесу, кадрового, фінансового, науково-методичного, ресурсного та нормативно-правового забезпечення освітньої та управлінської діяльності у сфері загальної середньої освіти».

Також є певні відмінності між категоріями «державне регулювання» і «нормативно-правове регулювання». Припускається, що перше поняття є ширшим і охоплює спектр інструментів, спрямованих на управління сферами суспільного життя, а нормативно-правове регулювання є конкретним елементом державного регулювання, що полягає у встановленні та застосуванні правил через нормативно-правові акти. Державне регулювання використовує різноманітні інструменти: фінансові, управлінські, інформаційні заходи, формування концепцій, надання рекомендацій, здійснення заохочення до добровільних дій чи заходи примусу тощо. Нормативно-правове регулювання базується виключно на законодавчих актах, що встановлюють обов'язкові для виконання правила. Державне регулювання часто має довгостроковий фокус, спрямований на розв'язання структурних проблем, таких як нерівний доступ до якісної повної загальної середньої освіти, подолання освітніх втрат і розривів тощо. Нормативно-правове регулювання, як правило, має більш короткострокову перспективу й спрямоване на вирішення питань, пов'язаних з дотриманням законодавства. Але обидві ці категорії спрямовані на створення умов для стабільного функціонування суспільних відносин та мають реалізовуватися органами влади в інтересах суспільства.

Уточнення сутності зазначених вище наукових категорій дозволяє окреслити історичні аспекти розвитку вітчизняної загальної середньої освіти для подальшого аналізу державного регулювання цього процесу в різні його періоди. Академік НАПН України Л. Березівська у своїх наукових працях, присвячених реформуванню загальної середньої освіти в Україні у XX — на початку

XXI ст. та історіографії цієї проблематики [3–9], прийшла до обґрунтованого висновку, що українські науковці досліджують причини, перебіг, основні нормативно-правові документи, витоки та загальні тенденції реформування загальної середньої освіти в незалежній Україні, але в українській історіографії відсутні праці (статті, монографії, дисертації), які б системно аналізували національну освітню законотворчість як складову реформи загальної середньої освіти в незалежній Україні. Серед досліджень, проведених неукраїнськими науковцями, нею виявлено лише незначну кількість праць, присвячених історії реформування шкільної освіти в Україні. При цьому Л. Березівська пропонує виокремити 3 періоди розвитку освітнього законодавства в Україні у період з 1991 по 2017 рік:

1) 1991–2002 рр. — період національної самоідентифікації у сфері середньої освіти;

2) 2002–2013 рр. — період формування державної політики щодо середньої освіти в нових методологічних, соціальних та економічних умовах;

3) 2013–2017 рр. — період комплексної модернізації системи середньої освіти.

Зазначене підтверджується матеріалами Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, підготовлені Національною академією педагогічних наук України до 30-річчя незалежності України [10]. Пропонується здійснити історичну періодизацію на основі змін у державному регулюванні сфери загальної середньої освіти. При цьому нормативно-правове регулювання, а саме ключові акти законодавства, концептуальні документи у сфері загальної середньої освіти (невіддільна та об'єктивна складова державного регулювання), розглядаються як найбільш релевантне джерело, що дає найкраще уявлення про її розвиток.

У зв'язку з наведеним пропонується окреслити таку періодизацію нормативно-правового регулювання розвитку середньої освіти у незалежній Україні:

1) I період (перехідний) — з червня 1991 по листопад 2013 року, що характеризується тенденцією переходу від радянської парадигми державного регулювання сфери загальної середньої освіти до формування плюралістичної моделі, побудованої на демократичних принципах, а також формуванням «основного масиву» законів і підзаконних актів на тлі перманентного хвилеподібного коливання (посилення або послаблення) тенденції впровадження демократичних підходів до нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти в умовах політичної нестабільності;

2) II період (адаптаційний), що триває з листопада 2013 року та має завершитися вступом України до Європейського Союзу (ЄС), наразі характеризується постійним процесом адаптації законо-

давства України до законодавства ЄС, тенденцією стабілізації демократичних підходів інститутів державної влади у питанні нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти на тлі Революції гідності, європейського вибору народу України та підписання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Ця стабільність супроводжується постійними випробуваннями, зокрема:

- поетапним впровадженням комплексної реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа», що супроводжується систематичним поступовим переглядом, оновленням та визнанням такими, що втратили чинність, актів сформованого упродовж I періоду та вже звичного законодавства;

- активними загальнодержавними децентралізованими процесами та відповідним посиленням місця й ролі органів місцевого самоврядування у регулюванні локальних питань;

- потужними деструктивними зовнішніми обставинами (анексія Автономної Республіки Крим та захоплення частин Донецької та Луганської областей (2014), пандемія та відповідні карантинні обмеження (2020–2022), широкомасштабне вторгнення російської федерації в Україну у 2022 році).

Декларація про державний суверенітет України (1990) та проголошення її незалежності 24 серпня 1991 року є очевидними каталізаторами для формування нових механізмів державного регулювання і відповідно нових нормативно-правових актів як у сфері освіти в цілому, так і у сфері загальної середньої освіти зокрема.

Основними законодавчими актами, що визначають початок та перебіг I (перехідного) періоду для системи загальної середньої освіти є Закон України «Про освіту» (1991) [11] та його нова редакція [12], що була прийнята у 1996 році у зв'язку з прийняттям Конституції України, а також Закон України «Про загальну середню освіту» (1999) [13]. Ці закони визначили головні засади державного регулювання сфери загальної середньої освіти та відповідного нормативно-правового регулювання її системи.

Історіографічний аналіз нормативно-правових актів, що урегульовують суспільні відносини у сфері загальної середньої освіти безпосередньо впливаючи на всі елементи її системи, дозволяє стверджувати, що саме впродовж I (перехідного) періоду після прийняття Закону України «Про загальну середню освіту» (1999) та в рамках його імплементації було сформовано «основний масив» підзаконних актів.

Ця стаття не має на меті перерахувати та проаналізувати всі підзаконні акти цього періоду, але окремі з них варто згадати з огляду на їх значущість для розвитку системи загальної середньої освіти.

Наприклад Інструкція з обліку дітей і підлітків шкільного віку, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 12.04.2000 № 646 [14], залишалася незмінною упродовж всього і (перехідного) періоду та фактично єдиним документом, що урегульовував питання повернення до навчання дітей, неохоплених освітою, умови повідомлення батьками причин невідвідування навчальних занять, а окремі її норми перейшли у спадок акту уряду [15], що замінив вказану вище Інструкцію у 2017 році.

Перелік посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 № 963 [16], є чинним і на сьогодні та продовжує бути головним актом, що власне дає відповідь на питання, які посади в закладах освіти є педагогічними, а які ні. Цей Перелік упродовж 2020–2024 років було змінено 19 разів, а у лютому 2025 року було викладено в новій редакції. Вочевидь «критична маса» нових посад та осучаснених найменувань вже існуючих посад змусила розробників створити новий Перелік, а не постійно виправляти й доповнювати існуючий.

Варто згадати Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад», затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 № 306 [17], що залишається чинним попри те, що ні правових підстав для його затвердження урядом, ні такого типу закладу вже не існує, а практично вся термінологія, що використовується в цьому Положенні, була змінена та втратила актуальність. Але вочевидь практика існування таких закладів продовжується, оскільки їх засновники не поспішають з приведенням установчих документів (статутів) у відповідність із законодавством, бо мають на те адаптаційний період.

Інший приклад — Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 778 [18], яке було основним підзаконним актом, що повноцінно урегульовував основні аспекти діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (на сьогодні — заклади загальної середньої освіти) упродовж I періоду. Вказане Положення було змінено упродовж всього часу дії лише редакційно та втратило чинність у 2018 році. При цьому аналогічного по суті положення на його заміну прийнято так і не було. На таку роль певною мірою зараз претендує Положення про ліцей (2021) [19], але тільки частково, оскільки вказане Положення не урегульовує питання початкових шкіл та гімназій.

Так само Положення про освітній округ, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 [20], що поступово

трансформувалося під впливом часткових змін, а згодом було повністю замінено Положенням про опорний заклад освіти, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532 [21]. Таким чином, поняття «освітній округ» остаточно зникло з системи загальної середньої освіти, а поняття «опорний заклад», «філія» продовжили в ній укорінюватися.

Цей перелік можна продовжувати, вказуючи всі нові різноманітні акти Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України, що тією чи іншою мірою урегульовували та здійснювали вагомий вплив на систему загальної середньої освіти. Мова йде про зміст загальної середньої освіти, форми її здобуття, трудові відносини та оплату праці працівників, організацію освітнього процесу, оцінювання учнів, видачу їм документів про загальну середню освіту, систему контролю за діяльністю закладів тощо. Але вже на підставі наведеного можна прийти до певних висновків про тенденцію збільшення кількості підзаконних нормативно-правових актів та відповідну зарегульованість з боку держави системи загальної середньої освіти; посилення тенденції втрати раніше притаманної сталості рішень органів влади у вигляді нормативно-правових актів, що стали відчутно змінними та залежними від політичного курсу.

Поступова активізація інститутів громадянського суспільства, як правило громадських організацій, у питаннях творення нормативно-правових актів, їх реальна залученість, а також посилення впливу громадської думки на фінальний результат діяльності органу влади є ознакою процесу демократизації процесів державного регулювання. Відповідна тенденція не оминула й сферу загальної середньої освіти, а її початок і поступове посилення найшло своє відображення у продукуванні різноманітних концептуальних документів, що не містять загальнообов'язкових норм, але важливі для розуміння тенденцій у загальних підходах до державного регулювання.

До розроблення таких документів були залучені вчені Національної академії педагогічних наук України та педагогічна спільнота, зокрема у доступному на той час форматі Всеукраїнських з'їздів працівників освіти (I — у 1992 р., II — у 2001 р., а також III — у 2011 р. [22]). Серед них варто виокремити Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття), затверджену Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року [23], а також Постанову Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» (2000) [24]. Також було розроблено низку концептуальних документів Міністерства освіти України (Концепція середньої загальноосвітньої школи України (1991) [25], Кон-

цепція державного стандарту середньої освіти (1996) [26], Концепція середньої освіти (12-річна школа) (2001) [27]. Цю тенденцію посилили Національна доктрина розвитку освіти (2002) [28], Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки (2006) [29], Концепція Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 роки (2007) [30], а також Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [31].

Варто наголосити, що з 2010 року відповідно до рішення Уряду забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики стало невіддільним елементом розробки нормативно-правових актів. Результати проведення консультацій з громадськістю враховуються органом виконавчої влади під час прийняття остаточного рішення або в подальшій його роботі [32].

У цьому дослідженні припускається, що саме революційні події в Україні (21 листопада 2013 року — 22 лютого 2014 року) є точкою відліку для початку II (адаптаційного) періоду розвитку нормативно-правового регулювання системи загальної середньої освіти.

Після Революції гідності яскравою демонстрацією демократизації підходів до державного регулювання є Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2014 № 648 «Щодо припинення практики створення та вимагання від дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та позашкільних навчальних закладів документації та звітності, не передбаченої законодавством України» [33]. Назва цього наказу говорить сама за себе — педагогічну спільноту питання продукування значних обсягів ділової документації турбувало й продовжує турбувати, тому прийняття такого наказу мало б сприяти дерегуляційним процесам в системі загальної середньої освіти.

Окупація окремих територій України у 2014 році внесла свої корективи в пріоритети органів влади України та продемонструвала недостатню адаптивність законодавства до нових викликів у сфері загальної середньої освіти. Так, чинний Порядок замовлення документів про базову середню освіту та повну загальну середню освіту, видачі та обліку їх карток, затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.12.2003 № 811, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 16 лютого 2004 р. за № 201/8800 (зі змінами) [34], зокрема через сформовану ним складну систему відносин, не міг забезпечити нагальну потребу в організації видачі документів про загальну середню освіту особам, які здобули загальну середню освіту на тимчасово окупованій території України як у 2014 році, так і в подальші роки окупації. Тому Міністерством освіти і науки України було прийнято окремий Порядок обліку та видачі документів про загальну середню освіту державного зразка особам, які здобу-

ли загальну середню освіту у навчальних закладах на тимчасово окупованій території України у 2014 році (Наказ від 12.05.2014 № 570, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 26.05.2014 за № 541/25318 [35]), та Порядок замовлення, обліку і видачі дублікатів та виправлених документів про загальну середню освіту державного зразка особам, які здобули загальну середню освіту в навчальних закладах на тимчасово окупованій території України та в навчальних закладах окремих населених пунктів Донецької та Луганської областей (Наказ від 08.08.2014 № 917, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 26.08.2014 за № 1024/25801[36]).

У 2015–2016 роках боротьба Міністерства освіти і науки України із зарегульованістю системи загальної середньої освіти продовжувалася, і наступне значуще рішення стосувалося існуючої системи державного нагляду (контролю). А саме було затверджено новий Порядок державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів (Наказ від 30.01.2015 № 67, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 14 лютого 2015 р. за № 173/26618 [37]). З позитивних моментів нового Порядку державної атестації, що свідчать про прагнення до залучення громадськості, забезпечення відкритості та прозорості, адміністративного спрощення та запобігання корупційним ризикам у державному регулюванні, варто відзначити те, що основним змістом нової атестаційної експертизи стали відкрита публічна презентація діяльності закладу його керівником та звіт управління освітою щодо створення ним умов для забезпечення функціонування закладу. При цьому склад атестаційної комісії на третину мав складатися з представників громадських організацій, а тривалість атестаційної експертизи не могла тривати більше ніж 15 робочих днів, з них безпосередньо у закладі — не більше ніж 5 робочих днів. Позитивним моментами було й те, що атестація не передбачала підготовки жодних документів з боку закладу, зокрема так званого «самоаналізу освітньої діяльності», зникли поняття «атестований з відзнакою» та «атестований умовно», що їх передбачав попередній Порядок державної атестації (2001) [38], — заклад міг бути лише атестований чи неатестований, а результати атестації не впливали на його можливість випускників отримати документи про загальну середню освіту. Навколо нового Порядку державної атестації розгорнулася активна дискусія, його нові підходи отримали як позитивні, так і негативні відгуки від громадськості [39]. Але зрештою, в рамках імплементації Закону України «Про освіту» (2017), атестація закладів загальної середньої освіти як явище припинило своє існування, а відповідний Порядок її проведення втратив чинність у 2018 році [40]. Серед інших значущих підзаконних

актів, що урегульовували або продовжують регулювати систему загальної середньої освіти, варто виокремити Порядок переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу (Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.07.2015 № 762, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 30 липня 2015 р. за № 924/27369 [41]), що замінив собою Інструкцію про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 14 квітня 2008 року № 319, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 06 травня 2008 року за № 383/15074 [42]). Варто уточнити, що в рамках імплементації Закону України «Про освіту» цей Порядок було викладено у новій редакції відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 08 травня 2019 року № 621 [43]. Із важливих нововведень варто виокремити можливість непереведення учнів 1–8 класів на наступний рік навчання та залишення для повторного здобуття загальної середньої освіти у тому самому класі, але в будь-якому випадку не більше одного разу упродовж здобуття учнем початкової чи базової середньої освіти.

Окреме місце в системі загальної середньої освіти займає нормативне регулювання питання забезпечення здобувачів освіти та педагогічних працівників підручниками і посібниками, а також присвоєння грифів навчальній літературі та навчальним програмам. Зважаючи на тривалість, масштаби та комплексність проблем в цій царині, ці питання потребують окремого дослідження. Лише той факт, що упродовж 2014–2021 років Урядом було затверджено дві редакції Порядку забезпечення підручниками та посібниками здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників (на сьогодні є чинною Постанова Кабінету Міністрів України від 23 січня 2019 р. № 41 (в редакції Постанови Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2020 р. № 957) [44], а Міністерством освіти і науки України було затверджено шість редакцій Положень про конкурсний відбір підручників та посібників (на сьогодні є чинною редакція, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 21 вересня 2021 року № 1001, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 11 листопада 2021 р. за № 1483/37105 [45]) та дві редакції Порядку надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам (на сьогодні є чинною редакція, затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України 05 червня 2023 року № 675, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 17 липня 2023 р. за № 1203/40259 [46]) свідчить про постійні спроби органів влади подолати критичні недоліки, пов'язані з якістю підготовки підручників та посібників, системними інфраструктурними та фінансовими проблемами, а також корупційними ризиками.

17 серпня 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення такий документ, як «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи», сформований групою авторів (Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р.). Зрештою ці концептуальні засади було схвалено рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2016 року [49]. На їх основі було сформовано згадану вище Концепцію НУШ, а також План заходів на 2017–2029 роки з її запровадження, затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903-р [50].

У II (адаптаційному) періоді поряд з Концепцією НУШ, яку цілком можна вважати своєрідною загальнодержавною програмою реформування системи загальної середньої освіти, було розроблено низку інших концептуальних документів, таких як Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років (2014) [51], Концепція початкової освіти (2016) [52], Концепція середньої загальноосвітньої школи України (2016) [53], Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020) [54], Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024) [55]. Серед наведених вище концептуальних документів варто виокремити згадану вище Концепцію розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років (2014) [51], оскільки її проєкт було розроблено громадськими експертами поза межами державного сектору в рамках спільного проєкту Міжнародного фонду «Відродження» та Благодійного фонду «Інститут розвитку освіти». Особливістю цього документа є те, що її автори висвітлюють основні проблеми системи загальної середньої освіти та пропонують їх вирішення, зокрема шляхом збільшення питомої ваги витрат на загальну середню освіту до середньоєвропейських показників. Крім цього, Концепція пропонує здійснити децентралізацію управління через передачу повноважень органам місцевого самоврядування, здійснити перехід до 12-річної школи, профілізацію старшої школи, розробити нові навчальні програми, легалізувати сімейну форму здобуття загальної середньої освіти, запровадити прямі закупівлі школами підручників без конкурсів тощо.

Кожен із концептуальних документів, сформованих упродовж I (перехідного) та II (адаптаційного) періодів, є своєрідним поглядом представників органів влади та інститутів громадянського суспільства, науковців і педагогічної спільноти на проблеми сфери загальної середньої освіти та можливі шляхи для їх вирішення, що мають забезпечити її розвиток. Сукупність таких поглядів, їх безпосередній вплив на розвиток держав-

ного регулювання та трансформаційні процеси у сфері загальної середньої освіти можна віднести до одного з факторів, що визначає тенденції у державному регулюванні сфери загальної середньої освіти.

Важливим є факт, що у II (адаптаційному) періоді (аналогічно як і у I (перехідному) періоді) основними законодавчими актами для системи загальної середньої освіти стали Закон України «Про освіту» (2017) [1] та Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2].

Закон України «Про освіту» (2017) [2] було розроблено Міністерством освіти і науки України на виконання Плану заходів з виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України та Стратегії сталого розвитку «Україна — 2020» у 2015 році, затвердженого Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 4 березня 2015 р. № 213 [47], та на основі Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (Концепція НУШ) [48]. При цьому Прикінцеві та перехідні положення Закону України «Про освіту» (2017) [1] значною мірою вже змінили чинний на той момент Закон України «Про загальну середню освіту» (1999) [13] — з 48 статей цього закону 30 статей було змінено та викладено в новій редакції.

Через три роки Верховною Радою України було прийнято спеціальний законодавчий акт, що замінив Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), — новий Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) [2]. Преамбула цього закону говорить сама за себе: «Цей Закон визначає правові, організаційні та економічні засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти», а сам закон значно більший за обсягом, ніж попередній (складається з 65 статей і Прикінцевих та перехідних положень). Варто наголосити, що його повноцінна імплементація шляхом прийняття нових та оновлення раніше прийнятих підзаконних нормативно-правових актів не завершена та продовжує тривати у II (адаптаційному) періоді. У період з 2020 по 2025 рік до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) було внесено 17 змін різного ступеня значущості для системи загальної середньої освіти, що своєю чергою значною мірою ускладнює його імплементацію на підзаконному рівні, а також свідчить про певну нестабільність та незавершеність процесів формування політичних рішень у сфері державного регулювання сфери загальної середньої освіти.

Втім згадані вище закони докорінно змінили державне регулювання сфери загальної середньої освіти, визначивши його нові завдання:

— встановлення правових механізмів реалізації конституційного права громадян на рівний доступ до якісної загальної середньої освіти неза-

лежно від місця проживання особи та інших обставин чи ознак;

- забезпечення територіальної доступності та безоплатності повної загальної середньої освіти у державних та комунальних закладах;

- впровадження дванадцятирічної повної загальної середньої освіти, що базується на компетентнісному підході;

- формування системи загальної середньої освіти, доступної для кожної людини;

- визначення засад автономії закладів загальної середньої освіти;

- децентралізація системи управління освітою та розмежування повноважень між виконавчою владою та місцевим самоврядуванням;

- демонополізація системи професійного розвитку педагогічних працівників і керівників закладів;

- формування систем забезпечення якості загальної середньої освіти (шляхом стандартизації, ліцензування, інституційного аудиту тощо).

Тенденція продукування значної кількості різноманітних концептуальних документів, що розпочалася у I (перехідному) періоді, набрала нових обертів у II (адаптаційному) періоді. При цьому якщо на початку головну роль в розробленні відіграло Міністерство освіти і науки України та підпорядковані йому установи, то з часом наукова, педагогічна спільнота та громадські організації почали домінувати у цьому процесі.

Висновки. Отже, проаналізовано основоположні для сфери загальної середньої освіти акти законодавства та концептуальні документи, які її регламентують. Базуючись на змісті та підходах, що використовувалися для розроблення їх законодавства, визначено тенденції у державному регулюванні сфери загальної середньої освіти, здійснено його історичну періодизацію (перехідний період (1991–2013 рр.; адаптаційний (2013 — до вступу України у ЄС).

Зазначено, що державне регулювання є невід'ємною частиною загальнодержавної політики та складним комплексним процесом, в результаті якого органами влади формуються об'єктивні умови та загальнообов'язкові правила функціонування сфери загальної середньої освіти. Ця об'єктивна реальність має дзеркальне відображення в актах законодавства, прийнятих на різних владних рівнях, в різних формах та відповідно до різної юридичної сили — від Верховної Ради України до місцевої ради, від Президента України до голови місцевої ради. При цьому одночасне формування значної кількості концептуальних документів (концепцій) є своєрідною реакцією наукової та педагогічної спільноти, представників інститутів громадянського суспільства на ситуацію, що склалася у сфері загальної середньої освіти, та водночас спробою на неї вплинути, запропонувати бачення та шляхи її розвитку.

Аналіз динаміки прийняття органами влади власних рішень, а саме актів законодавства, їхнього змісту та підходів, що використовувалися у процесі формування, а також вивчення концептуальних документів (концепцій) як сформованої сукупності певних ідей, в сув'язі дозволяють об'єктивно відстежувати трансформаційні процеси в державному регулюванні сфери загальної середньої освіти. Проведений змістовний аналіз ключових актів законодавства та концептуальних документів (концепцій) дозволяє стверджувати, що переламним моментом для державного регулювання є події Революції гідності — усвідомлений вибір народу України стати частиною європейської спільноти та відповідно включити систему загальної середньої освіти в європейський освітній простір. З цього моменту демократичні принципи почали міцно укорінюватися у процесах прийняття політичних та управлінських рішень, на цій же основі формувалися концепції у сфері загальної середньої освіти.

Наразі триває перманентний процес адаптації всіх елементів системи загальної середньої освіти до внутрішніх та зовнішніх соціально-економічних, політичних умов в Україні. Враховуючи специфіку системи загальної середньої освіти, якісні зміни в ній потребують доволі тривалого періоду, потужних стимулів, зрозумілих та прозорих механізмів. Одним з таких механізмів є державне регулювання, розуміння тенденцій якого дозволить з великою ймовірністю спрогнозувати перспективи трансформаційних процесів у сфері загальної середньої освіти.

Проведений аналіз дозволяє визначити такі головні тенденції державного регулювання сфери загальної середньої освіти:

- 1) еволюційний перехід від радянської парадигми до формування плюралістичної моделі, побудованої на демократичних принципах;

- 2) посилення місця і ролі органів місцевого самоврядування внаслідок децентралізаційних процесів та пов'язана з цим потреба в регулюванні на рівні законів України;

- 3) збільшення кількості актів законодавства та концептуальних документів (концепцій), посилення їх нестабільності (змінності) залежно від політичних рішень;

- 4) поступова стабілізація демократичних підходів органів державної влади до державного регулювання сфери загальної середньої освіти;

- 5) посилення залученості представників громадянського суспільства до розроблення актів законодавства та концептуальних документів (концепцій), а також впливу громадської думки на фінальний результат діяльності органів влади.

Однак визначені тенденції можуть змінюватись і доповнюватись, зважаючи на нестабільність зовнішньо- та внутрішньо-політичної ситу-

ації в Україні. У такій мало прогнозованій ситуації надважливим та надскладним завданням для органів влади стає збереження елементів демократії

у змісті своїх рішень та підходах до їх прийняття, що зрештою має дозволити Україні стати повноцінною частиною об'єднаної Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України, 2017.
2. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради України, 2020.
3. Березівська Л. Д. Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства : наук.-допоміж. бібліогр. покажч. Вінниця : ТВОРИ, 2019. 251 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716674/>; <http://dnppb.gov.ua/ua/?ourpublications=20781> (дата звернення: 23.03.2025).
4. Березівська Л. Д. Реформування змісту загальної середньої освіти в незалежній Україні в напрямі національної самоідентифікації (1991–2002 роки): історико-джерелознавчий аспект. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33. Т. 2. С. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.1>
5. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок*. 1991. № 6. С. 17–21.
6. Berezivska L. D. Periodization of the reform of general secondary education in the independent Ukraine (1991–2017). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, 2020, Vol. VIII(92), Issue 228, pp. 15–17. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-03>
7. Berezivska L. D. Secondary Education Reform in the Independent Ukraine: Concepts, programmes, doctrines and strategies. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Budapest, 2019, Vol. VII(76), Issue 187, pp. 20–22. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-04>
8. Berezivska L. D. Secondary education reform in the independent Ukraine: national lawmaking. — Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 2020, Vol. 15, № 1, с. 53–69. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>.
9. Berezivska L. D., Zhizhko E. A. Las concepciones de la reforma de educación media general en Ucrania independiente (1991–2002) [Концепції реформи загальної медіаосвіти в незалежній Україні (1991–2002)]. — Revista Praxis investigativa REDIE, 21, с. 88–101. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717309/1/praxisinv21%20%281%29-88-101.pdf> (дата звернення: 23.03.2025).
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія. Нац. акад. пед. наук України ; редкол.: В. Г. Кремень [голова] та ін. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
11. Про освіту : Закон України від 23.05.1991. Відомості Верховної Ради України, 1991.
12. Про освіту : Закон України від 23.03.1996 (нова редакція). Відомості Верховної Ради України, 1996.
13. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999. Відомості Верховної Ради України, 1999.
14. Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 квітня 2000 р. № 646. — URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
15. Про затвердження Порядку ведення обліку дітей дошкільного, шкільного віку, вихованців та учнів : Постанова Кабінету Міністрів України від 13 вересня 2017 р. № 684. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/684-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
16. Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 963. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
17. Про затвердження Положення про навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад — загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад — дошкільний навчальний заклад» : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 306. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
18. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 778. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
19. Про затвердження Положення про ліцей : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 жовтня 2021 р. № 1062. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1062-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
20. Про затвердження Положення про освітній округ : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 777 (втратила чинність на підставі Постанови № 532 від 19.06.2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
21. Про затвердження Положення про опорний заклад освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 19 червня 2019 р. № 532. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF#n79> (дата звернення: 23.03.2025).

22. 28 жовтня — Всеукраїнський з'їзд працівників освіти / Департамент інформації та комунікацій з громадськістю Секретаріату Кабінету Міністрів України. *Урядовий портал*. 2018. URL: https://web.archive.org/web/20180812213823/http://old.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=244649613&cat_id=248439113 (дата звернення: 23.03.2025).

23. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 23.03.2025).

24. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання : Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF> (дата звернення: 23.03.2025).

25. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Концепт проекту]. Нац. академія педагогічних наук України. URL: <https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/school-concept.docx> (дата звернення: 23.03.2025).

26. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти України: дод. 1 до рішення колегії М-ва освіти України від 22.05.1996 р. № 8/3-6. Міністерство освіти і науки України. *Інформ. зб. М-ва освіти України*. 1996. № 17/18. С. 7–11.

27. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова Колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України від 22.11.2001 р. № 12/5-2. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/v_5-2290-01 (дата звернення: 23.03.2025).

28. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002> (дата звернення: 23.03.2025).

29. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 р. № 396-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

30. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 квітня 2007 р. № 160-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-2007-%D1%80#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

31. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

32. Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2010 р. № 996. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996-2010-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

33. Щодо припинення практики створення та вимагання документації та звітності від навчальних закладів, не передбаченої законодавством України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.05.2014 № 648. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0648729-14#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

34. Про затвердження Положення про ІВС «ОСВІТА» та Порядку замовлення документів про базову та повну загальну середню освіту : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.12.2003 № 811. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0201-04> (дата звернення: 23.03.2025).

35. Про затвердження Порядку обліку та видачі документів про загальну середню освіту для осіб, які здобули освіту у тимчасово окупованих територіях : Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.05.2014 № 570. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0541-14#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

36. Про затвердження Порядку замовлення, обліку і видачі дублікатів та виправлених документів про загальну середню освіту державного зразка : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.08.2014 № 917. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1024-14#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

37. Про затвердження Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30.01.2015 № 67. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-15#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

38. Про затвердження Порядку державної атестації загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.07.2001 № 553. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0678-01#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

39. Навчальні заклади атестуватимуть по-новому. URL: <https://osvita.ua/school/46146/> (дата звернення: 23.03.2025).

40. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу від 30 січня 2015 р. № 67 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.03.2018 № 244. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-18#n6> (дата звернення: 23.03.2025).

41. Про затвердження Порядку переведення учнів (вихованців) загальноосвітнього навчального закладу до наступного класу : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.07.2015 № 762. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15/ed20150714#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

42. Інструкція про переведення та випуск учнів (вихованців) навчальних закладів системи загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.04.2008 № 319. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0383-08> (дата звернення: 23.03.2025).

43. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 14 липня 2015 року № 762 : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.05.2019 № 621. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0555-19#Text> (дата звернення: 23.03.2025).

44. Про затвердження Порядку забезпечення підручниками та посібниками здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 січня 2019 р. № 41. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/41-2019-%D0%BF#n38> (дата звернення: 23.03.2025).
45. Про затвердження Порядку конкурсного відбору підручників та посібників для здобувачів повної загальної середньої освіти та педагогічних працівників : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.09.2021 № 1001. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1483-21#n7> (дата звернення: 23.03.2025).
46. Про затвердження Порядку здійснення експертизи, надання грифів навчальній літературі та навчальним програмам : Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.06.2023 № 675. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1203-23#n7> (дата звернення: 23.03.2025).
47. План заходів з виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України та Стратегії сталого розвитку «Україна — 2020» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 4 березня 2015 р. № 213-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/text/46/f439996n24.doc> (дата звернення: 23.03.2025).
48. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
49. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.03.2025).
50. Про затвердження Плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
51. Проект Концепції розвитку освіти до 2025 року. URL: <https://osvita.ua/news/43501/> (дата звернення: 23.03.2025).
52. Савченко О. Я., Бібік Н. М., Мартиненко В. О. та ін. Концепція початкової освіти. *Початкова школа*. 2016. № 6. С. 1–4.
53. Концепція середньої загальноосвітньої школи України. НАПН України. URL: <https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/910/> (дата звернення: 23.03.2025).
54. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 23.03.2025).
55. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10 жовтня 2024р. № 1451. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/670/7d8/e85/6707d8e859464499201950.pdf> (дата звернення: 23.03.2025).

REFERENCES

- Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Law of Ukraine “On Education”* (No. 2145-VIII, September 5, 2017). Kyiv, Ukraine: Verkhovna Rada of Ukraine [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2020). *Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”* (No. 463-IX, January 16, 2020). Kyiv, Ukraine: Verkhovna Rada of Ukraine [in Ukrainian].
- Berezivska, L. D. (2019). *Reformuvannia zahalnoi serednioi osvity v Ukraini u XX stolitti kriz pryzmu dzhereloznavstva [Secondary Education Reform in Ukraine in the 20th Century: Through the prism of source study]*. Scientific auxiliary bibliographic index, Vinnytsia, Ukraine: LLC «TVORY» [in Ukrainian]. <https://lib.iitta.gov.ua/716674/>
- <http://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=20781>
- Berezivska, L. D. (2021). Reforming the Content of General Secondary Education in Independent Ukraine in the Direction of National Self-Identification (1991–2002): Historic and source study aspect. *Innovative Pedagogy*, 33(2), 9–15 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/33-2.1>
- Berezivska, L. D. (1991). Reforming School Education in Ukraine in the Conditions of State Formation (early 90s of the twentieth century). *Youth and Market*, (6), 17–21 [in English].
- Berezivska, L. D. (2020). Periodization of the Reform of General Secondary Education in the Independent Ukraine (1991–2017). In *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII(92), 15–17 [in English]. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-03>
- Berezivska, L. D. (2019). Secondary Education Reform in the Independent Ukraine: Concepts, programs, doctrines and strategies. In *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII(76), 20–22 [in English]. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-04>

- Berezivska, L. D. (2020). Secondary Education Reform in the Independent Ukraine: National lawmaking (1991–2017). *Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 53–69 [in English].
<https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/10501>
- Berezivska, L. D., & Zhizhko, E. A. (n.d.). Las concepciones de la reforma de educación media general en Ucrania independiente (1991–2002) [Concepts of the Reform of General Media Education in Independent Ukraine (1991–2002)]. *Revista Praxis Investigativa REDIE*, 21, 88–101 [in Spanish].
[https://lib.iitta.gov.ua/717309/1/praxisinv21%20\(1\)-88-101.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/717309/1/praxisinv21%20(1)-88-101.pdf)
- National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ed.). (2021). *National report on the state and prospects of education development in Ukraine* [384 pages]. Kyiv, Ukraine: CONVI PRINT [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Verkhovna Rada of Ukraine. (1991). *Law of Ukraine "On Education"* (May 23, 1991). Kyiv, Ukraine: Verkhovna Rada of Ukraine [in Ukrainian].
- Verkhovna Rada of Ukraine. (1996). *Law of Ukraine "On Education"* (New ed., March 23, 1996). Kyiv, Ukraine: Verkhovna Rada of Ukraine.
- Verkhovna Rada of Ukraine. (1999). *Law of Ukraine "On General Secondary Education"* (May 13, 1999). Kyiv, Ukraine: Verkhovna Rada of Ukraine [in Ukrainian].
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2000, April 12). *On Approval of the Instruction on Registration of Children and Adolescents of School Age* [Resolution No. 646] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/646-2000-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017, September 13). *On Approval of the Procedure for Keeping Records of Preschool and School Age Children, Pupils and Students* [Resolution No. 684] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/684-2017-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2000, June 14). *On approval of the List of Positions of Pedagogical and Scientific and Pedagogical Workers* [Resolution No. 963] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2003, March 12). *On Approval of the Regulation on the Educational Complex "Preschool Educational Institution — General Educational Institution", "General Educational Institution — Preschool Educational Institution"* [Resolution No. 306] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010, August 27). *On Approval of the Regulation on General Educational Institution* [Resolution No. 778] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021, October 11). *On Approval of the Lyceum Regulations* [Resolution No. 1062] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1062-2021-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010, August 27). *On Approval of the Regulation on the Educational District* [Resolution No. 777] (repealed June 19, 2019, by Resolution No. 532) [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/777-2010-%D0%BF#Text>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, June 19). *On approval of the Regulation on the Hub Educational Institution* [Resolution No. 532] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/532-2019-%D0%BF#n79>
- Department of Information and Public Relations of the Secretariat of the Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018, October 28). *All-Ukrainian Congress of Education Workers* [in Ukrainian].
https://web.archive.org/web/20180812213823/http://old.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=244649613&cat_id=248439113
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (1993, November 3). *On the State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI century")* [Resolution No. 896] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-%D0%BF>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2000, November 16). *On the Transition of General Educational Institutions to a New Content, Structure and 12-Year Term of Study* [Resolution No. 1717] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF>
- National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (n.d.). *Concept of Secondary General Education School of Ukraine* [Project concept]. [in Ukrainian].
<https://naps.gov.ua/uploads/files/sod/school-concept.docx>
- Ministry of Education of Ukraine. (1996). *The Concept of the State Standard of General Secondary Education of Ukraine: Add. 1 to the Decision of the Board of the Ministry of Education of Ukraine* (No. 8/3-6) [Informational collection, No. 17/18, pp. 7–11] [in Ukrainian].
- Ministry of Education and Science of Ukraine; Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (2001, November 22). *On the Concept of General Secondary Education (12-Year School)* [Resolution No. 12/5-2] [in Ukrainian].
https://zakon.rada.gov.ua/go/v_5-2290-01
- President of Ukraine. (2002, April 17). *On the National Doctrine of Education Development* [Decree No. 347/2002] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2006, July 12). *On Approval of the Concept of the State Program of Education Development for 2006–2010* [Decree No. 396-p] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80#Text>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2007, April 13). *On Approval of the Concept of the State Targeted Social Program “School of the Future” for 2007–2010* [Order No. 160-p] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-2007-%D1%80#Text>

President of Ukraine. (2013, June 25). *On the National Strategy of Education Development in Ukraine for the Period up to 2021* [Decree No. 344/2013] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010, November 3). *On Ensuring Public Participation in the Formation and Implementation of State Policy* [Resolution No. 996] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/996-2010-%D0%BF#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2014, May 27). *On Termination of the Practice of Creating and Demanding Documentation and Reporting from Educational Institutions Not Provided for by the Legislation of Ukraine* [Order No. 648] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0648729-14#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2003, December 10). *On Approval of the Regulations on the UIS “OSVITA” and the Procedure for Ordering Documents on Basic and Complete General Secondary Education* [Order No. 811] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/go/z0201-04>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2014, May 12). *On Approval of the Procedure for Accounting and Issuance of Documents on General Secondary Education for Persons Who Received Education in the Temporarily Occupied Territories* [Order No. 570] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0541-14#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2014, August 8). *On Approval of the Procedure for Ordering, Accounting and Issuance of Duplicates and Corrected Documents on General Secondary Education of the State Standard* [Order No. 917] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1024-14#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015, January 30). *On Approval of the Procedure for State Certification of Preschool, General Education and Out-of-School Educational Institutions* [Order No. 67] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-15#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2001, July 24). *On Approval of the Procedure for State Certification of General Education, Preschool and Out-of-School Educational Institutions* [Order No. 553] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0678-01#Text>

Educational institutions will be certified in a new way. (n.d.) [in Ukrainian].

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018, March 15). *On the Invalidation of the Order of January 30, 2015, No. 67* [Order No. 244] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0403-18#n6>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015, July 14). *On Approval of the Procedure for Transferring Pupils (Students) of a General Education Institution to the Next Grade* [Order No. 762] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0924-15/ed20150714#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2008, April 14). *Instruction on the Transfer and Graduation of Students (Pupils) of Educational Institutions of the General Secondary Education System* [Order No. 319] [in Ukrainian].

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2019, May 8). *On Amendments to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 14, 2015, No. 762* [Order No. 621] [in Ukrainian].

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019, January 23). *On Approval of the Procedure for Providing Textbooks and Manuals to Applicants for Complete General Secondary Education and Pedagogical Workers* [Resolution No. 41] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/41-2019-%D0%BF#n38>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021, September 21). *On Approval of the Procedure for Competitive Selection of Textbooks and Manuals for Applicants for Complete General Secondary Education and Pedagogical Workers* [Order No. 1001] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1483-21#n7>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023, June 5). *On Approval of the Procedure for Expert Examination, Granting Stamps to Educational Literature and Curricula* [Order No. 675] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1203-23#n7>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2015, March 4). *Action Plan for the Implementation of the Program of Activities of the Cabinet of Ministers of Ukraine and the Sustainable Development Strategy “Ukraine — 2020”* [Order No. 213-p] [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/text/46/f439996n24.doc>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2016, December 14). *On Approval of the Concept of Implementation of the State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education "New Ukrainian School" for the Period up to 2029* [Decree No. 988-p] [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *New Ukrainian School: Conceptual Framework for Reforming Secondary School* [in Ukrainian].

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017, December 13). *On Approval of the Action Plan for 2017–2029 for the Implementation of the Concept of the State Policy in the Field of General Secondary Education Reform "New Ukrainian School"* [Order No. 903-p] [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>

Draft concept of education development until 2025. (n.d.). [in Ukrainian]. <https://osvita.ua/news/43501/>

Savchenko, O. Y., Bibik, N. M., Martynenko, V. O., et al (2016). Concept of Primary Education. *Primary School*, (6), 1–4 [in Ukrainian].

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (n.d.). *Concept of secondary general education school of Ukraine* [in Ukrainian].

<https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/910/>

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, August 5). *On Approval of the Concept for the Development of Science and Mathematics Education (STEM Education)* [Order No. 960-p] [in Ukrainian].

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2024, October 10). *On Approval of the Conceptual Framework for Reforming Specialized Secondary Education (Academic Lyceums)* [Order No. 1451] [in Ukrainian].

<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/670/7d8/e85/6707d8e859464499201950.pdf>

Lyudmila KHORUZHA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Education
and Psychological and Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogical Education,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
13-B Levka Lukianenka St,
Kyiv, Ukraine

l.khoruzha@kubg.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-4405-4847>

Volodymyr BOZHYNKYI,

Postgraduate student at the Department of Education
and Psychological and Pedagogical Sciences,
Faculty of Pedagogy,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
13-B Levka Lukianenka St,
Kyiv, Ukraine

volodymyr.bozhynskyi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-0661-5451>

STATE REGULATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN UKRAINE: HISTORICAL CONTEXT

Abstract. The article examines the historical context of state regulation of general secondary education in Ukraine on the basis of changes in legal and regulatory framework. State regulation as part of the national policy directly affects the development of the general secondary education system. The permanent reform of this system, which has been carried out since the end of the twentieth century, is primarily due to systematic changes in public policy. The combination of systematic and radical nature of such changes, their focus on building a democratic and pluralistic system is reflected and clearly seen in the transformational processes in the approaches and content of its legal regulation.

The study reveals and correlates the essence of the concepts of "sphere of general secondary education" and "system of general secondary education", "state regulation" and "regulatory and legal regulation", and also considers the research of Ukrainian scholars who have studied the issues of reforming the system of general secondary education in the historical and pedagogical context and the problems of state regulation of this sphere of public life. The periods of regulatory and legal regulation of secondary education development in independent Ukraine (transitional and adaptation) are defined and examples of various documents and concepts of state regulation of this process are given. The tendencies of state regulation of general secondary education are characterized, based on the content of these legislative acts and the approaches used to develop them (evolutionary transition from the Soviet paradigm to the formation of a pluralistic model based on democratic principles; strengthening the place and role of local governments as a result of decentralization processes and the related need for regulation at the level of laws of Ukraine; increase in the number of legislative acts and conceptual documents (concepts), their increasing

instability (variability) depending on political decisions; gradual stabilization of democratic approaches of public authorities to state regulation of general secondary education; increased involvement of civil society representatives in the development of legislative acts and conceptual documents (concepts), as well as the influence of public opinion on the final result of the activities of public authorities).

Keywords: *sphere and system of general secondary education, state and regulatory regulation, trends, historical context, periodization.*

Стаття надійшла до редакції: 18.04.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Олена ТАДЕУШ,

доцент кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Левка Лук'яненка, 13-Б,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-6373-4891>
o.tadeush@kubg.edu.ua

АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ НАВЧАННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА МАГІСТРІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті визначено та узагальнено тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці періоду 2006–2025 рр. на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях, обґрунтовано їх характеристики. Зазначено, що Чеська Республіка є однією із європейських країн, що підтримує ініціативи навчання підприємництва в закладах вищої освіти на рівні ЄС, а також є стратегічним партнером України у питаннях реалізації ідей підприємництва у змісті освітніх програм підготовки фахівців різних галузей, що визначило вибір цієї країни для дослідження відповідних тенденцій.

У статті охарактеризовано та систематизовано тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці відповідно до визначених критеріїв: стратегічно-цільового, організаційно-змістового, результативно-прогностичного. Визначено основні тенденції стратегічно-цільового призначення — реалізація загальноєвропейської стратегії навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС, орієнтація на нормативно-правову базу ЄС; створення нормативно-правової бази щодо розвитку підприємництва в країні; підтримка ініціатив та проєктів з розвитку підприємництва загальноєвропейського, національного, регіонального, місцевого рівнів; розробка та реалізація державних освітніх програм навчання підприємництва різних верств населення та на всіх рівнях освіти в країні. До тенденцій організаційно-змістового призначення віднесено: відповідність загальноєвропейській структурі забезпечення навчання підприємництва; співпраця з групами координаторів, залучених до навчання підприємництва на рівні ЄС; запуск і координація мереж імітаційних компаній для навчання підприємництва; зміна концепції навчання в закладах вищої освіти щодо навчання підприємництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей; модернізація освітніх програм професійної підготовки фахівців галузі освіти в ЗВО з метою включення сталого та соціального підприємництва; залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); реалізація елементів дуальної системи освіти у ЗВО; підтримка та супровід провайдерів освіти та партнерами випускників у створенні власного бізнесу; розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць ЗВО на рівні ЄС. Основними тенденціями результативно-прогностичного призначення визначено: поширення досвіду навчання підприємництва магістрів у галузі освіти; навчання підприємницькій діяльності педагогів як одного із варіантів кар'єри.

Зазначено, що досвід навчання підприємництва магістрів у галузі освіти у закладах вищої освіти Чеської Республіки може слугувати орієнтиром для модернізації відповідних освітніх програм у ЗВО України в умовах повоєнної відбудови.

Ключові слова: критерії систематизації тенденцій, навчання підприємництва, підприємницька компетентність, професійна підготовка педагогів, магістри, система освіти Чеської Республіки.

Вступ. Світові виклики суттєво вплинули на соціально-економічний розвиток країн Європейського Союзу та спричинили низку соціальних та економічних труднощів: безробіття, зростання інфляції, зростання цін на продовольство та енергоносії, зниження рівня життя населення тощо. Країни Європейського Союзу намагаються швидко реагувати на ці виклики, проєктуючи «освіту майбутнього» та прогнозуючи, які навички та здатності будуть актуальними в найближчі роки для їх подолання.

За прогнозами ЮНЕСКО, до 2030 року всі освічені люди в Європейському Союзі повинні сформувати компетентності, необхідні для підтримки сталого розвитку для забезпечення власного добробуту у нестабільному світі. Визначений наратив відображено у нормативно-законодавчих документах ЄС: Освітній стратегії сталого розвитку ЄЕК ООН (UNECE Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj UNECE, 2005), Національній стратегії глобального розвитку освіти та обізнаності (Národní Strategie globálního rozvoje)

vzdělávání a osvěty 2011–2015), Глобальній освіті на 2018–2030 роки (Globálních souvislostech 2018–2030) та Дублінській декларації про глобальну освіту до 2050 року (Dublinská deklarace ke globálnímu vzdělávání do roku 2050). У цих документах акцентовано на пріоритетності досягнення збалансованого поєднання економічного та соціального розвитку, що у довгостроковій перспективі забезпечить їх сталість і стійкість в кранах Європейського Союзу за активної участі освіти та суспільства.

Підтримка та розвиток освіти для сталого розвитку є однією з наскрізних тем у Чеській Республіці, яка резонує на глобальному, європейському та національному рівнях і визнається як комплексна стратегічна концепція, що включає взаємопов'язані екологічні, економічні та соціальні питання.

У Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2030+ зазначено, що оскільки глобалізований світ несе все більше викликів, то люди в ньому потребують набуття тих необхідних знань і навичок, що адаптуються відповідно потреб та запитів суспільства; формування здатностей орієнтуватися у світі, що швидко змінюється (критичне мислення, креативність, готовність керувати змінами); формування компетентностей, що розвиваються (ініціативність, підприємливість, готовність до планування та прийняття рішень, здатність використовувати можливості та ідеї для створення вартості, фінансової, культурної, соціальної). У Стратегії наголошено, що навчання впродовж життя та здатність постійно здобувати нові знання та навички будуть все більш важливими, тому ключовим завданням вищої освіти у процесі підготовки молодих фахівців різних галузей в Чеській Республіці визначено формування та розвиток як необхідних компетентностей для самореалізації у професійній діяльності, так і тих здатностей, які дозволяють їм бути конкурентоспроможними на ринку праці і дозволять навчатися впродовж життя, включаючи готовність до змін у кар'єрі у векторі підприємницької діяльності. Акцентовано, що заклад вищої освіти має забезпечити відкритий простір для інновацій та підприємництва, сприяючи тим самим розвитку у здобувачів освіти гнучкості, адаптивності, мотивації до творчості, ініціативності та підприємливості (Strategie vzdělávací politiky ČR 2030 +, 2020, с. 24–28).

У сучасних наукових дослідженнях чеських дослідників підприємництво презентується як джерело економічного зростання та конкурентоспроможності громадян (L. Tetřevová; V. Vlčková, 2019). Науковці зазначають, що, навчаючи підприємству, університети Чехії сприяють економічному зростанню, конкурентоспроможності та сталому розвитку залучених сторін, а також окремих місцевостей, регіонів країни (D. Audretsch,

2014; H. Goldstein, K. Glaser, 2010). Навчання підприємництва у закладах вищої освіти стимулює зовнішню співпрацю з промисловістю та бізнесом, зміцнюючи академічну успішність шляхом залучення додаткових ресурсів та розширення програм інноваційних досліджень (M. Shattock, 2009; L. Tetřevová; V. Vlčková, 2019). Дослідники трактують підприємливість як компетентність для всіх сфер життя, яка забезпечує здобувачам освіти в майбутньому свій особистісний та професійний розвиток та можливість вибору бути як найманим працівником, так і роботодавцем (T. Bata, 2018); сприяє розвитку актуальних якостей, здатностей і компетентностей, які допоможуть молодим фахівцям у адаптації до швидкозмінного середовища у професійній діяльності (Gibb, 2008).

У невизначених умовах глобальних викликів та регулюючих змін особливо гостро постає і питання навчання підприємництва майбутніх педагогів у закладах вищої освіти різних країнах Європейського Союзу (J. Licha, A. Brem, 2018). Зокрема, науковцями презентовано досвід навчання підприємництва педагогів у ЗВО Фінляндії (K. Paasio, P. Nurmi, J. Heinonen, 2005; J. Seikkula-Leino, E. Ruskovaara, M. Ikavalko, J. Mattila, 2010; M. Korhonen, 2012), Данії та Німеччини (J. Licha, A. Brem, 2018), Норвегії (M. Kochowicz, 2020), Португалії (H. Saraiva, T. Paiva, 2014), Польщі та Словенії (N. Rakovska, S. Pavlin, M. Melink, 2012), Чехії (L. Tetřevová, V. Vlčková, 2019; M. Lukes, 2017; Antlova K, Rydvalova P., Lamr M., 2018) та ін.

Стратегічні орієнтири професійної підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти окреслено у нормативних документах Чеської Республіки і задекларовано як підготовку фахівця компетентного та впевненого, який усвідомлює цінність освіти; здатного орієнтуватися в пропозиціях освітнього ринку та швидко адаптуватися до змін і глобальних тенденцій у професійній сфері; лідера, здатного до комунікації та співпраці з метою досягнення консенсусу в потребах усіх суб'єктів освітнього процесу; здатного застосовувати сучасні методики навчання та мотивувати власним прикладом прагнення до змін; готового цілеспрямовано створювати сприятливі умови в освітньому процесі для набуття досвіду та успіху для всіх його учасників; здатного розробляти і презентувати освітні продукти та послуги, володіти інструментами їх популяризації та комерціалізації (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020).

Відповідно, для дослідження тенденцій навчання підприємництва магістрів у галузі освіти нами була обрана Чеська Республіка, оскільки є однією із європейських країн, що підтримує ініціативи навчання підприємництва в закладах вищої освіти на рівні ЄС, а також є стратегічним партнером України у питаннях реалізації ідей підпри-

ємництва у змісті освітніх програм підготовки фахівців різних галузей, що визначило вибір цієї країни для дослідження відповідних тенденцій.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі тенденцій навчання підприємництва у закладах вищої освіти Чеської Республіки на основі чинних законодавчо-нормативних документів ЄС; стратегій, планів дій і законодавчих актів Чехії, чинних освітніх програм підготовки магістрів у галузі освіти та їх систематизації відповідно до визначених критеріїв.

Методологія. Для досягнення мети дослідження використано комплекс методів компаративного дослідження з використанням широкого кола автентичної джерельної бази: *порівняльно-правовий метод* (дослідження загальноєвропейських і національних ознак державно-правових явищ у країнах ЄС щодо навчання підприємництва в ЗВО і встановлення закономірностей їх розвитку); *порівняльно-зіставний* (визначення, узагальнення тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях); *метод компаративного аналізу* (аналіз тенденцій навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці); *структурно-функціональний* (систематизація тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці відповідно до визначених критеріїв); *узагальнення експериментальних даних з метою підвищення обґрунтованості висновків*; *прогностичний метод*.

Результати дослідження. На першому етапі дослідження нами було визначено та узагальнено тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях та обґрунтовано їх характеристики.

Загальноєвропейський рівень визначається спрямованістю освітньої політики Європейського Союзу та нормативно-регламентованою сукупністю рекомендаційних документів, послідовно здійснюваних ініціатив та дій щодо навчання підприємництва в закладах вищої освіти, що регулюють особливості забезпечення та координацію цілей і результатів навчання підприємства на рівні країн-членів ЄС (Tadeush, 2024).

У 2003 році Європейською комісією розвиток підприємництва в Європі визначено як стратегічну мету для забезпечення сталого розвитку, оскільки підприємницька діяльність є різноветторною і може поширюватися на різні галузі, а підприємництво — це насамперед спосіб мислення, що виявляється через вмотивованість людини та її спроможність самостійно визначати нові можливості і реалізувати ідеї, щоб створювати нову цінність чи досягти економічного успіху (Green Paper «Entrepreneurship in Europe», 2003, с. 5).

Проголошення цих наративів визначило відповідний напрям політики ЄС щодо навчання підприємництва громадян у країнах Європейського Союзу, що передбачає формування позитивного ставлення до підприємницької діяльності як можливості продукування інновацій задля створення економічних, культурних та суспільних цінностей; розширення перспектив професійної самореалізації шляхом засвоєння нових ролей та ін. (EU key competences framework, 2006).

Визначивши стратегічні орієнтири підтримки сталого розвитку, Європейська комісія запропонувала нові ініціативи, зокрема залучення більше інвестицій в освіту та налагодження продуктивної співпраці держав-членів задля забезпечення запитів всіх європейців будь-якого віку; створення інноваційних та модернізацію наявних освітніх програм у закладах освіти країн ЄС (UNECE Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj UNECE, 2005)

Для країн-членів ЄС, які підтримали ініціативу навчання підприємництва громадян, було розроблено чіткий план дій підтримки закладів освіти (Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe, 2006), що передбачав: політичну підтримку на найвищому рівні; супровід та допомогу в процесах інтеграції, моніторингу та діагностики прогресу ефективності навчання підприємництва із застосуванням конкретних індикаторів вимірювання; забезпечення координації цілей і результатів навчання підприємництва на рівні ЄС; запуск національних стратегій навчання підприємництва із залученням відповідних учасників (державні та приватні); створення груп координаторів, як на європейському, так і на національному рівнях, зацікавлених сторін, залучених до навчання підприємництва (державні адміністрації, підприємства, навчальні заклади, випускники тощо); сприяння розвитку підприємницької компетентності на регіональному рівні за допомогою узгодженої програми спільно з місцевими зацікавленими сторонами; впровадження підприємницької складової у зміст освітніх програм підготовки фахівців різних рівнів освіти у ЗВО членів-країн ЄС; залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); заохочення академічної мобільності викладачів (між країнами та між різними закладами, у тому числі в приватний сектор); підтримка в побудові підприємницької кар'єри під час навчання в університеті тощо (Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe, European Commission, 2006, с. 1–4).

Європейським Союзом було презентовано модель прогресу, яка відображала стратегічні напрями збільшення партнерських співпраць, що визначило системний підхід до формування підприємницької компетентності у процесі підго-

товки фахівців різних галузей в ЄС (Європейська комісія, 2010).

У співпраці з Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) Європейською комісією (2012) було розроблено та запропоновано діагностичний інструментарій для визначення стану сформованості підприємницької компетентності здобувачів на всіх рівнях освіти. Також представлено План дій «Підприємництво-2020» («Entrepreneurship-2020», 2013), що передбачав інтегрований підхід до формування підприємницької компетентності громадян шляхом створення середовища, сприятливого для підприємців, і усунення перешкод для розвитку культури підприємництва в країнах-членах ЄС (Європейська комісія, 2013).

Радою Європи було оновлено Рамку ключових компетенцій ЄС 2006 року (EU key competences framework, 2018) та уточнено трактування підприємницької компетентності для його інтеграції в освітні програми підготовки фахівців різних галузей на рівні країн ЄС (Council of the European Union, 2018). У подальшому Європейською комісією було розроблено та презентовано ряд пріоритетних законодавчо-нормативних документів: Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Recommendation on key competences for lifelong learning, 2018), Європейську рамку цифрових компетентностей для громадян: DigComp 2.0 (2013), Рамку підприємницької компетентності: EntreComp (2016), Європейську структурну рамку для особистісних, соціальних і ключових компетентностей, пов'язаних із навчанням: LifeComp (2020), Європейську рамку компетентностей для сталого розвитку: GreenComp (2022) та ін. Вищевказана законодавча база Європейського Союзу відображає еволюцію політики ЄС за останню чверть століття щодо проектування ефективних стратегій навчання підприємництва в закладах освіти країн ЄС.

У рекомендаційних нормативних документах (Європейська програма навичок до 2020 року (European Skills Agenda, 2020), Рекомендації Ради Європи щодо професійної освіти та навчання (Council of the European Union, 2020); Оснабрюкська декларація (Osnabrück Declaration on VET, 2020) наголошено, що модернізація професійної підготовки фахівців різних галузей в ЄС можлива шляхом налагодження продуктивного гнучкого партнерства держави, закладів освіти та бізнесу-установ, що підвищить якість навчання та сприятиме набуттю досвіду успішних підприємницьких дій здобувачів освіти.

Загальноєвропейський рівень реалізації навчання підприємництва в країнах-членах ЄС є референтним для подальших наукових досліджень та уніфікації викладання. Це забезпечує механізм послідовної інтеграції в освітні системи держав-членів ЄС, які мають прерогативу адап-

тувати та імплементувати зазначені підходи відповідно до національних умов та потреб, зокрема й у Чеській Республіці.

Національний рівень навчання підприємництва характеризується низкою стратегій, планів, дій, законодавчих актів, розроблених державними органами Чеської Республіки для реалізації процесу навчання підприємництва в країні, що визначають стратегічні цілі та порядок проведення організаційних заходів, що активізують мотивацію здобувачів освіти до реалізації професійних ідей у сферу економічного життя та формують їх здатність розвивати економіку та діяти на користь держави.

У Чеській Республіці наразі немає окремої національної стратегії навчання підприємництва громадян країни на національному рівні, проте є окремі нормативно-законодавчі документи, що висвітлюють ініціативи розвитку підприємництва в країні та наголошують на актуальності формування підприємливості молоді: Державна стратегія підтримки малого та середнього бізнесу 2014–2020 (Strategie státu na podporu malého a středního podnikání 2014–2020, RIS3), Національна інноваційна стратегія Чеської Республіки на 2012–2020 рр. (National Innovation Strategy of the Czech Republic, 2012–2020), Міжнародна стратегія конкурентоспроможності Чеської Республіки на 2012–2020 рр. (Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti ČR na léta 2012–2020), Стратегія освітньої політики Чеської Республіки до 2030+ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020) та ін.

У Чеській Республіці визначення підприємливості ґрунтується на Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо ключових компетенцій для навчання впродовж життя (2006). Згідно з цими рекомендаціями, «ініціативність і підприємливість» трактуються як здатність особистості трансформувати ідеї в практику. Це виявляється через креативність, уміння впроваджувати інновації, нести відповідальність, планувати та керувати проектами для досягнення поставлених цілей, а також через здатність знаходити та ефективно використовувати наявні можливості. (EU key competences framework, 2006).

На важливості навчання підприємництва здобувачів освіти як засобу розвитку їх гнучкості та адаптивності, мотивації до творчості та ініціативи, самостійності та відповідальності, де освіта забезпечує відкритий простір для інновацій та підприємництва, створюючи таким чином нові робочі місця, було акцентовано в одному з важливих нормативних документів Чеської Республіки — Стратегії навчання впродовж життя (Strategie celoživotního učení, MŠMT, 2007–2015).

У Національній інноваційній стратегії Чеської Республіки 2012–2020 рр. також наголошено на пріоритетності навчання підприємництва

на всіх рівнях освіти у взаємозв'язку з розвитком soft-skills та актуальними здатностями: незалежності та креативності, горизонтальної мобільності та ін. Крім того, зроблено акцент на залученні бізнес-сектору до створення національних освітніх програм, що зорієнтовані на навчання впродовж життя (Národní inovační strategie ČR, 2012–2020, 2011).

Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки було запропоновано рекомендації щодо внесення змін у зміст освітніх програм закладів освіти в контексті навчання підприємництва та розвитку підприємницької компетентності здобувачів освіти як фахової. В рекомендаціях наголошується на важливості співпраці між закладами вищої освіти та роботодавцями та зв'язку з глобальними викликами та зміною пріоритетів на ринку праці, створенні умов для їх інтеграції. Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки роз'яснено, що «підприємництво слід розуміти ширше, ніж розвиток підприємницького мислення... Це не просто навчання, щоб взяти на себе відповідальність чи організувати власну справу, а й для того, щоб людина на кожному етапі свого життєвого розвитку могла заявити про себе, була готова самореалізуватися завдяки своїм розвиненим підприємницьким якостям, використовувати ці навички на посаді як роботодавця, так і активного та ініціативного члена компанії чи установи (інтрапренерство) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007).

У рамках наукових дискусій та круглих столів, ініційованих Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки, було винесено на обговорення ряд важливих питань: як саме мотивувати молодих людей займатися бізнесом? яким чином налаштувати систему освіти для розвитку підприємницьких навичок? як налаштувати співпрацю між закладами освіти та бізнес-сектором для покращення працевлаштування чеських випускників на ринку праці? як підготувати освітян до застосування підприємницьких навичок для розширення векторів професійно-педагогічної діяльності? За підсумками дискусій було зроблено висновок, що для вирішення визначених завдань доцільно налаштувати систему освіти таким чином, щоб вона мотивувала набуття студентами з амбіціями розвивати підприємницькі здатності та якості у двох напрямках: як тих, хто бажає започаткувати власний бізнес, так і тих, хто претендуватиме на посаду працівника (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2010).

З 2002 року і дотепер Чеська Республіка співпрацює з організацією CEFIF (Centrum fiktivních firem), що допомагає зацікавленим особам створити мережу імітаційних компаній з метою навчання підприємництва як у Чехії, так і за кордоном. На сьогодні понад 3 500 студентів навчаються в більш ніж 350 імітаційних компаніях,

що розміщені на базі університетів Чехії. Під час навчання здобувачі освіти моделюють діяльність суб'єкта господарювання та дотримуються чинного законодавства Чеської Республіки. Навчання у імітаційній компанії орієнтоване на отримання досвіду роботи у підприємницькій галузі та спрямоване на вивчення особливостей маркетингу, участі у виставках та презентації власних проєктів. Під час навчання стимулюється творчість, інноваційність та розвиток підприємницьких якостей і здатностей здобувачів освіти.

За підтримки Європейського Союзу в рамках Європейської програми навчання впродовж життя у 2012 році в Чехії на базі Національного інституту освіти стартував проєкт «CENTERS» (Creative Entrepreneurship in Schools), метою якого є створення європейського форуму для вирішення питань, пов'язаних з навчання підприємництва, а також обміну інноваціями та передовим досвідом у цій сфері. Для досягнення цієї спільної мети окремі партнери провели унікальні пілотні заходи, результати яких постійно оприлюднюються в базі даних вебпорталу проєкту до сьогодні.

Junior Achievement є найбільшою освітньою некомерційною організацією, що ініціює навчання підприємництва і співпрацює з більш ніж 120 країнами світу, зокрема і Чеською Республікою. Щороку в її програмах беруть участь 10 мільйонів студентів віком від 18 до 22 років. Чеський офіс Junior Achievement був заснований у 1992 році Томашем Й. Батою. Відтоді понад 300 000 студентів закінчили освітні програми Junior Achievement у Чехії. У рамках курсу JA Student Company організація допомагає здобувачам ЗВО створювати реальні бізнес-компанії, щоб спробувати підприємництво на практиці, формуючи таким чином їх підприємницьку компетентність. За ініціативи організацій «Junior Achievement Czech», «Junior Achievement Europe» та «Fonden for Entreprenorskab — Young Enterprise» в межах проєкту «ERASMUS+» було реалізовано «Пілотний проєкт: Навчання підприємництва студентів ЗВО» (Pilot project: «Entrepreneurship education for university students» 2016–2018 р.). Перший етап проєкту передбачав залучення студентів до реальних бізнес-середовищ та набуття сучасних знань студентів щодо сутності підприємницької діяльності та дослідження можливостей реалізації різноманітних міжорганізаційних проєктів підприємницького характеру в корпораціях. Наступним етапом проєкту було вивчення курсу з підприємництва, зорієнтованого на розвиток особистісних якостей, важливих для підприємництва, формування підприємницької компетентності, мотивації до здійснення реальної підприємницької діяльності.

У 2024 році у Чехії було реалізовано національний проєкт «Підтримка підприємництва», ініційований організацією «CzechInvest», до якого були долучені 317 освітніх та просвітниць-

ких закладів Чехії і понад 19 тисяч учасників. У співпраці з організаціями-членами Чеської асоціації підприємців CzechInvest організував лекції та конкурси в закладах освіти, інноваційні табори, конференції, освітні програми та багато заходів інших форматів, орієнтованих на широку громадськість, особливо на студентів, викладачів, потенційних і починаючих підприємців. Генеральним директором агентства CzechInvest Яном Міхалем було наголошено: «У той час, коли чеська економіка стикається з проблемами, пов'язаними з трансформацією промисловості та створенням вищої доданої вартості, підтримка нових бізнес-ідей та розвиток підприємницьких якостей фахівців різних галузей є абсолютно ключовою для розвитку економіки та зміцнення її інноваційного потенціалу».

Відповідно, навчання підприємництва на національному рівні в Чеській Республіці характеризується створенням нормативно-правової бази щодо розвитку підприємництва в країні; підтримки ініціатив та проектів з розвитку підприємництва на загальноєвропейському, національному, регіональному, місцевому рівнях; налагодження продуктивного гнучкого партнерства держави, закладів освіти та бізнес-установ шляхом сприяння внутрішньому та зовнішньому підприємству та розвитку інноваційної діяльності в країні; запуску і координації мереж імітаційних компаній для навчання підприємництва та проведення організаційних заходів, що активізують мотивацію здобувачів освіти до ведення підприємницької діяльності.

Інституційний рівень навчання підприємництва обумовлюється стратегічними та організаційно-педагогічними рішеннями та діями у закладах вищої освіти Чеської Республіки щодо реалізації ідей підприємництва в змісті освітніх програм підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема і педагогів, шляхом продуктивного партнерства між державою, провайдерами освіти та бізнес-установами (Tadeush, 2024, с. 118).

На прикладі університетів Чеської Республіки можна прослідкувати стратегічні та організаційно-педагогічні дії, спрямовані на навчання підприємництва здобувачів вищої освіти, зокрема і магістрів у галузі освіти.

Карлівський університет (Univerzity Karlovy, Česká republika) є одним із лідерів навчання підприємництва здобувачів вищої освіти у Чеській Республіці. У Стратегії Карлівського університету на 2021–2025 роки (Strategický záměr UK 2021–2025) визначено, що пріоритетним завданням Карлівського університету є створення спільноти (майбутніх) підприємців, творців змін та інноваторів, здатних до продукування прогресивних ідей та їх реалізації. У Стратегії (Strategický záměr UK 2021–2025) зазначено, що навчання підприєм-

ництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей активізує їх інноваційний потенціал і формує професійну компетентність як багатофункціональну, сприяє розвитку творчості, відповідних здатностей та якостей, системного та креативного мислення, уможливорює трансформацію нових ідей в стійкі рішення для позитивних соціальних змін.

Рішенням керівництва Карлівського університету підприємницька складова була введена до всіх освітньо-професійних програм підготовки фахівців різних галузей, зокрема і у підготовку магістрів у галузі освіти.

Для прикладу, на педагогічному факультеті Карлівського університету здійснюється підготовка магістрів галузі освіти за спеціальністю «Викладач педагогіки загальноосвітніх навчальних закладів» («Učitel pedagogiky ve všeobecně vzdělávacích institucích»). Обов'язковою освітньою компонентою професійної програми підготовки є курс «Підприємництво», що передбачає вивчення основних термінів підприємництва (підприємство, соціальне підприємство, некомерційні організації, підприємницька компетентність); ознайомлення із соціальним підприємством в галузі освіти; розвиток вмінь орієнтуватися на чинники, що впливають на соціальне підприємство (соціальний вплив, потреби ринку, стійкість, фандрейзинг, ключові ресурси, ризики та весь процес від ідеї до її реалізації); здобуття практичного досвіду розробки власного освітнього проекту у сфері освіти. Результатами вивчення курсу передбачено, що здобувачі знайомляться з основною термінологією підприємництва; розвинути здатність критично мислити про соціальний вплив на освіту та її адаптацію; сформулюють готовність до розробки інноваційних освітніх проектів; розвинути підприємницькі якості та здатності; виявлятимуть готовність до розвитку підприємницької компетентності серед здобувачів у середній освіті.

У вибіркового блоці освітньої програми магістрантам пропонується курс «Лабораторія інновацій: розпочніть проект» («Innovation Laboratory: Start a Project») — практичний проєктний семінар, призначений для навчання майбутніх педагогів шляхам і методам впровадження освітніх інновацій таким чином, щоб мінімізувати втрату часу, грошей і свого потенціалу, забезпечуючи можливість отримати досвід створення прототипів нових освітніх продуктів і послуг та їх тестування з реальними замовниками освітніх продуктів і послуг. Специфічною особливістю цього курсу є те, що у процесі його вивчення є можливість створювати міждисциплінарні команди в межах курсу.

Також для майбутніх педагогів в Карлівському університеті проводяться надихаючі подкасти, майстер-класи та проєкти, присвячені темі спеці-

фіки навчання підприємництва на різних рівнях освіти. Цільовою групою є ініціативні магістри педагогічних спеціальностей, зорієнтовані на зміну підходів до викладання в освіті. Наприклад, Проект «iKAR II» покликаний надихнути майбутніх педагогів навчати здобувачів освіти застосування підприємницьких здатностей (вміння надихати, мотивувати тощо). Залучення до такого процесу навчання досвідчених практикуючих експертів-підприємців забезпечує можливість усвідомлення інноваційних підходів та методів викладання та активізувати підприємливість майбутніх педагогів шляхом втілення отриманих знань на практиці.

У Карлівському університеті створено простір для нетворкінгу та об'єднання підприємницької спільноти, що є показником підтримки сучасної європейської тенденції валоризації та передачі знань (knowledge valorisation), створення інновацій, нових ідей, проектів під час викладання різних дисциплін. Викладачам та співробітникам Карлівського університету також пропонуються курси навчання підприємництва, участь у відповідних заходах, конкурсах, зорієнтованих на підтримку, розвиток та реалізацію підприємницьких ідей. Зокрема, на базі Карлівського університету було створено Центр трансферу знань і технологій Карлівського університету (Centrum pro přenos poznatků a technologií Univerzity Karlovy), метою якого визначено розвиток підприємницької компетентності студентів і співробітників Карлівського університету через підприємницькі галузеві мережі та громадську діяльність.

У Карлівському університеті вважають, що навчання підприємництва магістрів у галузі освіти сприяє їх соціальному та економічному розвитку, мобільності і стресостійкості. Викладачі, які пропагують розвиток підприємливості, надихають здобувачів освіти стати активними та відповідальними громадянами, здатними визначати та реагувати на потреби та виклики своїх громад і суспільства; здатними заохочувати здобувачів освіти розвивати свої захоплення та таланти, а також створювати цінність і позитивний вплив своїми ідеями та діями.

Одним із ініціаторів навчання підприємництва педагогів у Чеській республіці є *Університет Масарика (Masarykova univerzita, Česká republika)*.

У нормативних документах університету (Strategický záměr Masarykovy univerzity na léta 2021–2028) особливе значення надається розвитку підприємницької компетентності майбутніх педагогів з метою формування їх готовності орієнтуватися в пропозиціях освітнього ринку та швидкої адаптації до змін у професійній сфері; здатності розробляти й презентувати освітні продукти та послуги, визначати шляхи та інструменти їх популяризації та комерціалізації (<https://www.muni.cz/>).

Саме з цією метою у професійну підготовку педагогів для початкової та середньої школи на освітній програмі «Спеціальна освіта» (магістерський рівень) було включено курс «Підприємництво та інноваційні освітні практики». Курс передбачає вивчення підприємництва в контексті шкільної та позашкільної освіти; розвиток підприємницької компетентності (визначення, можливостей для розвитку у формальній та неформальній освіті, інноваційні практики з чеських шкіл та закладів дозвілля); розвиток вмінь прогнозувати соціальний вплив, потреби ринку освітніх послуг, фандрейзинг, ключові ресурси, ризики та процес від продукування підприємницьких ідей до їх реалізації; здобуття досвіду в підготовці власного проекту соціального підприємництва у сфері неформальної освіти. Результатами курсу передбачено, що майбутні педагоги розвинули здатність критично мислити про соціальний вплив та його стійкість; готовність до створення власного освітнього проекту; усвідомлять власні підприємницькі амбіції; сформують готовність до розвитку підприємницьких якостей у здобувачів освіти у формальній та неформальній освіті.

У вибіркового блоці освітньої програми «Спеціальна освіта» магістрам пропонується курс «Розвиток та підтримка бізнесу в освіті», в якому звертається увага на важливість ведення підприємницької діяльності педагога та шляхів її реалізації. У процесі вивчення курсу обговорюються загальні мотиви заснування бізнесу в освітній галузі, а також законодавство та концепції, на яких базується підтримка бізнесу в освіті. Слухачі курсу також отримують необхідні знання про основи підприємницької діяльності та специфіку надання освітніх послуг на комерційній основі в галузі освіти. Мета курсу полягає в тому, щоб майбутній педагог орієнтувався в сучасних пропозиціях освітнього ринку й після завершення курсу міг адаптуватися до змін в освітній сфері, сформував готовність розробляти і комерціалізувати освітні послуги та проекти.

Остравський університет (Soukromá univerzita, Ostravě, Česká republika) є одним із ініціаторів підтримки розвитку підприємництва та інновацій у Чеській Республіці. У Стратегії Остравського університету пріоритетним напрямом діяльності визначено підтримку нових ідей та інновацій (Strategický záměr Ostravské univerzity 2021–2025).

За підтримки Міністерства освіти і культури Чехії Остравським університетом в рамках програми «Освіта для конкурентоспроможності» («Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost», 2007–2013) було ініційовано та реалізовано проект «Підтримка компетенцій для ініціативи, творчості та підприємництва» («Podpora kompetencí k iniciativě, kreativité

а podnikavosti», 2019). Проект спрямований на розвиток підприємницької та інноваційної компетентності здобувачів закладів вищої освіти у Чеській Республіці шляхом інтеграції підприємницької складової у зміст освітніх програм професійної підготовки фахівців різних галузей з метою розвитку творчого мислення здобувачів освіти, здатності до продукування нових ідей, формування готовності визначати, презентувати та комерціалізувати свої творчі доробки; здатності втілювати ідеї в життя, креативності, уміння впроваджувати інновації та ризикувати, а також планувати та керувати проектами з метою досягнення певних цілей.

На факультеті педагогіки Остравського університету здійснюється підготовка магістрів у галузі освіти за спеціалізацією «Соціальна педагогіка», яка насамперед спрямована на ресоціалізацію та перевиховання дітей, молоді й дорослих. Програма також готує педагогів, здатних сприяти життєзабезпеченню сімей із соціальної периферії (зокрема тих, яким загрожує домашнє насильство або низька матеріальна забезпеченість), вирішувати негативні явища у шкільному середовищі (як-от порушення прав дітей та вчителів, прогули, булінг), надавати допомогу в питаннях замісної сім'ї та інституційного виховання (включаючи соціалізацію після перебування в закладах та допомогу покинутим дітям), а також розв'язувати проблеми меншин, «дітей вулиці» та залежностей, зокрема наркоманії.

Слід зазначити, що в обов'язковий блок освітньої програми підготовки магістрів у галузі освіти за спеціалізацією «Соціальна педагогіка» включено курс «Онлайн-маркетинг навчального контенту», зорієнтований на поглиблення знань про різні типи соціальних структур та інститути суспільного життя, а також різні середовища, їх специфіку і процеси, що в них відбуваються; особливості планування змісту освіти та здійснення маркетингової діяльності; аналіз учасників та виконавців освітньої та культурної діяльності; планування та реалізація заходів освітнього контент-маркетингу; вивчення специфіки принципів створення та розвитку різних форм підприємництва у галузі освіти. Курс передбачає розвиток здатності у майбутніх педагогів генерувати оригінальні рішення в умовах непередбачуваних змін, здійснювати маркетинг освітнього контенту; формування готовності до проектування процесу і прогнозування наслідків запланованої діяльності; розвиток здатності до ефективної комунікації та готовності працювати в команді; здатності визначати та досягати спільні цілі; готовності бути лідером команди та діяти в підприємницькій манері.

Підприємницький складник включено і у зміст окремих предметів освітньої програми магістрів галузі освіти за спеціалізацією «Соціальна педа-

гогіка» («Управління часом», «Розвиток та управління особистими компетенціями на ринку праці» та ін.) і введено до навчальних модулів, що можуть бути міжпредметними або відображатися як наскрізні теми.

Таким чином, вивчення та аналіз нормативно-рекомендаційних документів ЄС, низки стратегій, законодавчих актів, розроблених державними органами для реалізації процесу навчання підприємництва у Чеській Республіці та аналіз стратегічних та організаційно-педагогічних рішень та дій у провідних закладах вищої освіти Чехії забезпечило можливість визначити та виокремити тенденції навчання підприємництва магістрів галузі освіти у Чеській Республіці на загальноєвропейському, національному та інституціональному рівнях, зображених у таб. 1.

Зазначимо, що систематизація тенденцій навчання підприємництва магістрів педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки у Чеській Республіці здійснювалася відповідно до визначених критеріїв: *стратегічно-цільового, організаційно-змістового, результативно-прогностичного*.

Стратегічно-цільовий критерій відображає усвідомлену позицію на державному і науковому рівнях щодо взаємозумовленості інноваційного спрямування сталого розвитку, розвитку педагогічної науки і модернізації професійної підготовки педагогів, готових до викликів майбутнього та економічних перетворень.

Організаційно-змістовий критерій відображає специфіку організаційно-змістового забезпечення навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в кожній країні, залученість різних видів та форм освіти такої підготовки, її практико-орієнтований характер.

Результативно-прогностичний критерій відображає тенденції навчання підприємництва магістрів педагогічних спеціальностей у процесі професійної підготовки в країні, інноваційну спрямованість на вирішення завдань сталого розвитку та урахування потреб глобальної економіки.

Систематизуємо тенденції навчання підприємництва магістрів педагогічних спеціальностей у Чеській Республіці за визначеними критеріями (таб. 2).

Дані табл. 2 засвідчують, що у Чеській Республіці особливу увагу було приділено створенню нормативно-правової бази розвитку підприємництва, що досить чітко визначає стратегічний пріоритет навчання підприємництва різних верств населення та на всіх рівнях освіти. Відповідно, це дало можливість ініціювати та реалізувати проекти з розвитку підприємництва загальноєвропейського, національного, регіонального, місцевого рівнів, що значно підвищило рівень загальнонаціональної та регіональної культури підприємництва у Чеській Республіці.

ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА МАГІСТРІВ
У ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Країна	Рівні	Тенденції	Нормативне забезпечення
Чеська Республіка	Загальноєвропейський рівень	• реалізація загальноєвропейської стратегії навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; • орієнтація на нормативно-правову базу навчання підприємництва в закладах освіти членів-країн ЄС; • відповідність загальноєвропейській структурі забезпечення та координації цілей і результатів навчання підприємництва на рівні ЄС; • розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць на рівні ЄС; • застосування інструментарію діагностики прогресу навчання підприємництва на рівні держав-членів ЄС; • співпраця з групами координаторів, залучених до навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; • налагодження продуктивної співпраці щодо підтримки реалізації підприємницьких ініціатив на рівні держав-членів ЄС	Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи: Довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р., 2018 р.) (Recommendation of the European Parliament and of the council, 2006, 2018); Рамки підприємницької компетентності EntreComp (2016) (EntreComp: Framework of Entrepreneurial Competence, 2016); (EntreComp: at work, 2020)
	Національний рівень	• створення нормативно-правової бази щодо розвитку підприємництва в країні задля сталого розвитку; • стратегічний пріоритет навчання підприємництва різних верств населення та на всіх рівнях освіти в країні; • підтримка ініціатив та проектів з розвитку підприємництва загальноєвропейського, національного, регіонального, місцевого рівнів; • розробка та реалізація державних освітніх програм навчання підприємництва у різних формах і форматах, спрямованих на розвиток загальнонаціональної та регіональної культури підприємництва; • налагодження продуктивного гнучкого партнерства держави, закладів освіти та бізнесу-установ шляхом сприяння внутрішньому та зовнішньому підприємництву та розвитку інноваційної діяльності в країні; • запуск і координація мереж імітаційних компаній для навчання підприємництва	Державна стратегія підтримки малого та середнього бізнесу 2014–2020 (Strategie státu na podporu malého a středního podnikání 2014–2020, RIS3); Національна інноваційна стратегія Чеської Республіки на 2012–2020 pp. (National Innovation Strategy of the Czech Republic, 2012–2020); Міжнародна стратегія конкурентоспроможності Чеської Республіки на 2012–2020 pp. (Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti ČR na léta 2012–2020); Стратегія освітньої політики Чеської Республіки до 2030+ (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+); Методичні рекомендації з навчання підприємництва в закладах освіти Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007) (https://msmt.gov.cz/)

Країна	Рівні	Тенденції	Нормативне забезпечення
	Інституційний рівень (на прикладі Карлівського університету, університету Масарика, Остравського університету (Чеська Республіка))	• зміна концепції навчання в закладах вищої освіти щодо навчання підприємництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей; • проведення організаційних заходів, спрямованих на підвищення привабливості навчання підприємницької діяльності як одного із варіантів кар'єри; • модернізація освітніх програм професійної підготовки фахівців галузі освіти в ЗВО з метою включення сталого та соціального підприємництва в навчальні програми на засадах міждисциплінарного підходу та застосування сучасних цифрових ресурсів; • створення інноваційного навчального середовища: віртуального, лабораторного, навчання у ЗВО; • реалізація елементів дуальної системи освіти у ЗВО; • залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); • реалізація у професійній підготовці фахівців пілотних і виробничих проєктів; • підтримка та супровід провайдерів освіти або партнерами випускників у створенні власного бізнесу, у тому числі консультування та надання індивідуальних рекомендацій; • розширення стратегічних напрямів збільшення партнерських співпраць ЗВО на рівні ЄС	Univerzity Karlovy «Strategický záměr UK 2021–2025», Česká republika (https://cuni.cz/UK-11185.html); Masarykova univerzita, Česká republika. «Strategický záměr Masarykovy univerzity na léta 2021–2028» (https://www.muni.cz/); Soukromá univerzita, Ostravě, Česká republika «Strategický záměr Ostravské univerzity 2021–2025» (https://dokumenty.osu.cz/)

Таблиця 2

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ТЕНДЕНЦІЙ
НАВЧАННЯ ПІДПРИЄМНИЦТВА МАГІСТРІВ
У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ
(за стратегічно-цільовим, організаційно-змістовим,
результативно-прогностичним критеріями)

Країна	Критерії	Тенденції
Чеська Республіка	Стратегічно-цільовий критерій	• реалізація загальноєвропейської стратегії навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; • орієнтація на нормативно-правову базу навчання підприємництва в закладах освіти членів-країн ЄС; • створення нормативно-правової бази щодо розвитку підприємництва в країні задля сталого розвитку; • розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць на рівні ЄС; • підтримка ініціатив та проєктів з розвитку підприємництва загальноєвропейського, національного, регіонального, місцевого рівнів; • стратегічний пріоритет навчання підприємництва різних верств населення та на всіх рівнях освіти в країні; • розробка та реалізація державних освітніх програм навчання підприємництва у різних формах і форматах, спрямованих на розвиток загальнонаціональної та регіональної культури підприємництва

Країна	Критерії	Тенденції
	Організаційно-змістовий критерій	• відповідність загальноєвропейській структурі забезпечення та координації цілей і результатів навчання підприємництва на рівні ЄС; • застосування інструментарію діагностики прогресу навчання підприємництва на рівні держав-членів ЄС; • співпраця з групами координаторів, залучених до навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; • запуск і координація мереж імітаційних компаній для навчання підприємництва; • зміна концепції навчання в закладах вищої освіти щодо навчання підприємництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей; • проведення організаційних заходів, спрямованих на підвищення мотивації навчання підприємництва; • модернізація освітніх програм професійної підготовки фахівців галузі освіти в ЗВО з метою включення сталого та соціального підприємництва в навчальні програми на засадах міждисциплінарного підходу та застосування сучасних цифрових ресурсів; • створення інноваційного навчального середовища: віртуального, лабораторного, навчання підприємництва у ЗВО; • залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); • реалізація елементів дуальної системи освіти у ЗВО; • реалізація у професійній підготовці фахівців пілотних і виробничих проєктів; • підтримка та супровід провайдерів освіти або партнерами випускників у створенні власного бізнесу, у тому числі консультування та надання індивідуальних рекомендацій; • розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць ЗВО на рівні ЄС
	Результативно-прогностичний критерій	• поширення досвіду навчання підприємництва магістрів у галузі освіти; • підвищення привабливості навчання підприємницької діяльності педагогів як одного із варіантів кар'єри

Слід зазначити, що в Чеській Республіці з 2012–2019 рр. відбулася зміна концепції навчання в закладах вищої освіти щодо навчання підприємництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей, що сприяло модернізації змісту освітніх програм професійної підготовки магістрів галузі освіти шляхом включення підприємницького складника у зміст освітніх програм та програми навчальних курсів. Вагоме значення мало і проведення організаційних заходів у ЗВО Чехії, спрямованих на підвищення мотивації навчання підприємництва здобувачів освіти, залучення до процесу викладання провідних фахівців підприємницької галузі (практики, підприємці, випускники); створення інноваційного навчального середовища та імітаційних компаній у ЗВО.

Наразі у Чеській Республіці спостерігається продуктивне партнерство держави, закладів освіти та бізнес-установ в організації навчання підприємництва на всіх рівнях освіти та здійснюється підтримка й супровід провайдерів освіти або партнерами випускників у створенні власного бізнесу, у тому числі консультування та надання індивідуальних рекомендацій, що є свідченням тенденції централізованої, поступової («згори-донизу») взаємодії суб'єктів на всіх рівнях (держави — заклади — учасники — ринок праці) у досягненні цілей навчання підприємництва, впровадженні

національної стратегії навчання підприємництва у професійній підготовці магістрів галузі освіти у ЗВО відповідно до потреб ринку праці.

Зазначимо, що у Чеській Республіці накопичено цінний досвід навчання підприємництва майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, який науковці і практики активно поширюють у наукових публікаціях, який може слугувати орієнтиром для модернізації освітніх програм підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей у ЗВО України в умовах повоєнної відбудови.

Висновки. Чеська Республіка є однією із європейських країн, що підтримує ініціативи навчання підприємництва в закладах вищої освіти в Європейському Союзі, зокрема і магістрів у галузі освіти.

Аналіз наукових досліджень, законодавчо-нормативних документів та рекомендаційних документів Європейського Союзу, стратегій, планів дій та законодавчих актів Чеської Республіки, чинних освітніх програм підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей у ЗВО дозволив визначити та узагальнити тенденції навчання підприємництва магістрів у галузі освіти у Чеській Республіці періоду 2006–2025 рр. на загальноєвропейському, національному та інституційному рівнях та обґрунтувати їх характеристики.

Загальноєвропейський рівень навчання підприємництва у Чеській Республіці визначається

спрямованістю освітньої політики ЄС та сукупністю рекомендаційних документів, здійснюваних ініціатив і дій щодо навчання підприємництва у закладах освіти, що регулюють особливості забезпечення та координацію цілей і результатів навчання підприємництва на рівні ЄС.

Національний рівень навчання підприємництва в Чеській Республіці характеризується низкою стратегій, планів, дій, законодавчих актів, розроблених державними органами для реалізації процесу навчання підприємництва в країні та проектування стратегічно-цільових орієнтирів проведення організаційних заходів, що активізують мотивацію здобувачів освіти до реалізації професійних ідей у сферу економічного життя, розвивати економіку та діяти на користь держави.

Інституційний рівень навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці обумовлюється стратегічними та організаційно-педагогічними рішеннями та діями у закладах вищої освіти щодо реалізації ідей підприємництва в змісті освітніх програм підготовки майбутніх педагогів шляхом продуктивного партнерства між державою, провайдерами освіти та бізнес-установами.

Систематизація тенденцій навчання підприємництва магістрів у галузі освіти в Чеській Республіці відповідно до визначених критеріїв (стратегічно-цільового, організаційно-змістового, результативно-прогностичного) забезпечила можливість визначити їх цільове призначення.

Основними тенденціями стратегічно-цільового призначення у Чеській Республіці є: реалізація загальноєвропейської стратегії навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; орієнтація на нормативно-правову базу навчання підприємництва в закладах освіти членів-країн ЄС; створення нормативно-правової бази щодо розвитку підприємництва в країні задля сталого розвитку; розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць на рівні ЄС; підтримка ініціатив та проектів з розвитку підприємництва загальноєвропейського, національного, регіонального, місцевого рівнів; стратегічний пріоритет навчання підприємництва різних верств населення та на всіх рівнях освіти в країні; розробка та реалізація державних освітніх програм навчання підприємництва у різних формах і форматах, спрямованих на розвиток загальнонаціональної та регіональної культури підприємництва.

До тенденцій організаційно-змістового призначення віднесено: відповідність загальноєвропейській структурі забезпечення та координації цілей і результатів навчання підприємництва

на рівні ЄС; застосування інструментарію діагностики прогресу навчання підприємництва на рівні держав-членів ЄС; співпрацю з групами координаторів, залучених до навчання підприємництва на рівні країн-членів ЄС; запуск і координацію мереж імітаційних компаній для навчання підприємництва; зміну концепції навчання в закладах вищої освіти щодо навчання підприємництва у процесі професійної підготовки фахівців різних галузей; проведення організаційних заходів, спрямованих на підвищення мотивації навчання підприємництва як одного із варіантів кар'єри; модернізацію освітніх програм професійної підготовки фахівців галузі освіти в ЗВО з метою включення сталого та соціального підприємництва в навчальні програми на засадах міждисциплінарного підходу та застосування сучасних цифрових ресурсів; створення інноваційного навчального середовища: віртуального, лабораторного, навчання підприємництва у ЗВО; залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); реалізацію елементів дуальної системи освіти у ЗВО; реалізацію у професійній підготовці фахівців пілотних і виробничих проектів; підтримку та супровід провайдерами освіти або партнерами випускників у створенні власного бізнесу, у тому числі консультування та надання індивідуальних рекомендацій; розширення стратегічних напрямів навчання підприємництва шляхом збільшення партнерських співпраць ЗВО на рівні ЄС.

Основними тенденціями результативно-прогностичного призначення визначено: поширення досвіду навчання підприємництва магістрів у галузі освіти; підвищення привабливості навчання підприємницькій діяльності педагогів як одного із варіантів кар'єри.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення передового досвіду навчання підприємництва магістрантів у галузі освіти у ЗВО Чеської Республіки може слугувати орієнтиром для модернізації освітніх програм професійної підготовки магістрантів педагогічних спеціальностей у ЗВО України шляхом включення підприємництва в навчальні програми на засадах міждисциплінарного підходу, збільшення партнерських співпраць університетів і бізнес-установ, залучення провідних фахівців підприємницької галузі у процес викладання (практиків, підприємців, випускників); проведення організаційних заходів, що активізують мотивацію здобувачів освіти до реалізації професійних ідей у сферу економічного життя, розвивати економіку України в умовах повоєнної відбудови.

REFERENCES

- Antlova, K., Rydvalova, P. & Lamr, M. (2019). *Student Entrepreneurship in the Czech Republic. GUESSS National reports 2018*. Liberec: Technical university of Liberec [in English].
https://www.guesssurvey.org/resources/nat_2018/GUESSS_Report_2018_CzechRepublic.pdf
- Audretsch, D. B. (2014). From the Entrepreneurial University to the University for the Entrepreneurial Society. *The Journal of Technology Transfer*, 39, No. 3, pp. 313–321 [in English].
- Methodology of Teaching Entrepreneurship at Universities. (2018). *Education in Business and Entrepreneurship*, 50 p. [in English].
<http://www.businesseducation.cz/pdf/metodika-en.pdf>
- CzechInvest [in Czech].
<https://czechinvest.gov.cz/>
- Centrum fiktivních firem (CEFIF).
<https://cefif.npi.cz/>
- Creative Entrepreneurship in Schools “CENTERS” [in Japanese].
www.centres-eu.org
- Dubinská deklarace ke globálnímu vzdělávání do roku 2050. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [in Czech].
<https://mzv.gov.cz/>
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027, 2023 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [in Czech].
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/01/DZ-CR-2023-2027_elektronicka-publikace-1.pdf
- European Commission (2003). Green Paper: Entrepreneurship in Europe. COM (2003) 27 final [in English].
https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/entrepreneurship_europe.pdf
- EntreComp: Framework of Entrepreneurial Competence. 2016. EntreComp: at Work. 2020 [in English].
https://entre-comp.eu/read_news.php?id_news=7&lang=EN&activo/
- European Commission. (2006). The Oslo agenda for entrepreneurship education in Europe.
https://www.gvpartners.com/web/pdf/EC_Oslo_Agenda.pdf
- European Commission (2008). Think Small First, A Small Business Act for Europe. Luxembourg: Publications Office [in English].
<https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/a-small-business-act-for-european-smes.html>
- European Commission. (2010). Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education. Report and evaluation of the pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture [in English].
[file:///C:/Users/pc/Downloads/entr_education_panel_en%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/pc/Downloads/entr_education_panel_en%20(1).pdf)
- European Commission. (2012). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. COM(2012) 669 final [in English].
<https://www.cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes/>
- European Commission. (2013). Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the Entrepreneurial Spirit in Europe. COM(2012) 795 final. *Official Journal of the European Union* [in English].
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0512&from=NL/>
- Globálních souvislostech 2018–2030 [in Czech].
<https://mzv.gov.cz/>
- Goldstein, H. A., & Glaser, K. (2010). Research Universities as Actors in the Governance of Local and Regional Development. *The Journal of Technology Transfer*, 37, No. 2, pp. 158–174 [in English].
- Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and Enterprise Education in Schools and Colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol. 6, No 2, p. 48 [in English].
- Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J., & Seikkula-Leino, J. (2010). Perceived Learning Outcomes in Entrepreneurship Education: The impact of student motivation and team behavior. *Education + Training*, 52(8/9), 587–606 [in English].
<https://doi.org/10.1108/00400911011088935>
- Implementační dokument strategie vzdělávací politiky ČR. (2030). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [in Czech].
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Korhonen, M. (2012). Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. University of Eastern Finland [in Finnish].
<https://core.ac.uk/reader/15169626>
- Licha, J., & Brem, A. (2018). Entrepreneurship Education in Europe: Insights from Germany and Denmark. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 33(1), 1–25 [in English].
<https://doi.org/10.1504/IJESB.2018.10009482>
- Lukes, M. (2017). Entrepreneurship Development in the Czech Republic. *Entrepreneurship in Transition Economies* (pp.209–224) [in English].

- Národní Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty 2011–2015 [in Czech].
<https://vlada.gov.cz/>
- Národní inovační strategie ČR, 2012–2020. (2011) [in Czech].
<https://www.databaze-strategie.cz/cz/mpo/strategie/narodni-inovacni-strategie-ceske-republiky>
- National Report on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development: Czech Republic. (2017) [in English].
<https://sustainabledevelopment.un.org/>
- Petrů N., Pavlák M., Polák J. (2019). Factors Impacting Startup Sustainability in the Czech Republic. *Innovative Marketing*, 15(3), 1–15, JA Slovensko [in English].
<https://www.erasmusly.com/>
- Rakovska, N., Pavlin, S., & Melink, M. (2012). Assessment of Corporation between Higher Education Institutions and Employers in Europe. *Available*, 72 [in English].
<https://www.eurashe.eu/library/mission->
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting Entrepreneurship Education: The role of the teacher? *Education + Training*, 52, 117–127 [in English].
<file:///C:/Users/pc/Downloads/ETSeikkula-Leinoetal.pdf>
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [in Czech].
<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Strategie celoživotního učení, MŠMT, 2007–2015. (2007) [in Czech].
<https://www.databaze-strategie.cz/cz/MSMT/strategie/strategie-celozivotniho-uceni-cr-2007-2015>
- Shattock, M. (2009): Entrepreneurialism and Organizational Change in Higher Education. *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy*. Maidenhead: McGraw-Hill, pp. 1–8 [in English].
- Tadeush, O. (2024). Idei pidpriemnytstva v zmisti osvitenikh prohram pidhotovky fakhivtsiv: yevropeiskiy dosvid [Implementation of Entrepreneurship Ideas in Educational Programs for the Training of Specialists: European experience]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1. pp. 113–131 [in Ukrainian].
- Tetřevová L., & Vlčková, V. (2019). Academic Entrepreneurship in the Czech Republic. *Ekonomický časopis*, 67, č. 9, pp. 995–1010 [in English].
- The Czech Republic Strategy for Sustainable Development. (2009).
https://www.mzp.gov.cz/system/files/2025-03/Progress_report_on_SDS-2009.pdf
- UNESCO World Heritage [in English].
<https://whc.unesco.org/en/list/>
- Ten years of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development (2016). Evaluation report on the implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development from 2005 to 2015. UNECE, New York and Geneva [in English].
https://www.dataplan.info/img_upload/4e36a80711ec455e6b3aac5b8ea5eb4b/10_years_unece_strategy_for_esd.pdf
- UNESCO and UNEVOC (2020). Entrepreneurial Learning for TVET Institutions. A practical guide [in English].
https://unevoc.unesco.org/pub/entrepreneurial_learning_guide_en.pdf
- Masarykova univerzita [in Czech].
<https://www.muni.cz/>
- Univerzity Karlovy [in Czech].
<https://cuni.cz/UK-1.html>
- Soukromá univerzita, Ostravě [in Czech].
<https://www.peuni.cz/>

Olena TADEUSH,

PhD, Assistant Professor,
 Assistant Profesor at the Department of Educology
 and Psychological and Pedagogical Sciences,
 Faculty of Pedagogical Education,
 Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
 13-B Levka Lukianenka St,
 Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-6373-4891>
o.tadeush@kubg.edu.ua

ANALYSIS OF TRENDS IN TEACHING ENTREPRENEURSHIP FOR MASTERS OF EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract. The article identifies and summarises the trends in teaching entrepreneurship at master's level in the Czech Republic for the period 2006–2025 at the European, national, and institutional levels and substantiates their characteristics.

It is noted that the Czech Republic is one of the European countries that supports initiatives for entrepreneurship education in higher education institutions at the EU level, and is also a strategic partner of Ukraine in implementing the ideas of attractiveness in the content of educational programs for training specialists in various industries, which determined the choice of this country for studying relevant trends.

The article describes and systematizes trends in teaching entrepreneurship for masters in the field of education in the Czech Republic according to the defined criteria: strategic-targeted, organizational-content, and result-based-prognostic. The main trends of the strategic purpose are: implementation of the European strategy for entrepreneurship education at the level of EU member states, orientation on the EU regulatory framework; creation of a regulatory framework for the development of entrepreneurship in the country; supporting initiatives and projects for the development of entrepreneurship at the European, national, regional and local levels; developing and implementing state educational programs for teaching entrepreneurship to different segments of the population and at all levels of education in the country. Organizational and substantive trends include: compliance with the European framework for providing entrepreneurship education; cooperation with groups of coordinators engaged in entrepreneurship education at the EU level; launching and coordinating networks of simulation companies for entrepreneurship education; changing the concept of education in higher education institutions regarding the upbringing of entrepreneurship in the process of professional training of specialists in various fields; modernization of educational programs for professional training of specialists in the field of education in higher education institutions with the inclusion of sustainable and social entrepreneurship; involvement of leading specialists from the business sector (practitioners, entrepreneurs, graduates) in the educational process; implementation of elements of the dual education system in universities; support and guidance of educational institutions and graduate partners in creating their own businesses; expansion of strategic areas of entrepreneurial education by strengthening partnership cooperation between universities at the EU level. The main trends of the result-oriented and predictive purpose are: the spread of experience in teaching entrepreneurship to masters in the field of education; teaching entrepreneurship to teachers as one of the career options.

It is noted that the experience of teaching entrepreneurship to masters in the educational field at universities in the Czech Republic can serve as a guideline for the modernization of relevant educational programs at universities in Ukraine.

Keywords: criteria for systematizing trends, entrepreneurship education, entrepreneurial competence, professional training of teachers, trends.

Стаття надійшла до редакції: 28.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.4:811.111:371.263

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.7>

Світлана БАБУШКО,

завідувач кафедри туризму
Національного університету
фізичного виховання і спорту України,
професор, доктор педагогічних наук,
вул. Фізкультури, 1,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-8348-5936>
babushko64sr@gmail.com

Людмила СОЛОВЕЙ,

доцент кафедри англійської мови та комунікації
Факультету романо-германської філології
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка,
доцент, кандидат педагогічних наук,
вул. Бульвароно-Кудрявська 18/2,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5876-3532>
l.solovei@kubg.edu.ua

(НЕ)ДОЦІЛЬНІСТЬ ПРОВЕДЕННЯ РІВНЕВИХ ТЕСТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗВО

Питання проведення рівневого тесту з англійської мови (*placement tests*) у вітчизняних закладах вищої освіти є предметом активних дискусій. Основне його призначення — визначити рівень володіння англійською мовою та сформувати академічні групи студентів з приблизно однаковим рівнем для подальшого вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у закладі вищої освіти. Однак на практиці виникає чимало викликів і проблем, що потребують вирішення. Тому метою статті є всебічне висвітлення цієї проблеми задля з'ясування доцільності чи недоцільності його проведення.

Авторами було здійснено аналіз ступеню наукового опрацювання проблеми у зарубіжному та вітчизняному науковому середовищі. Виявлено, що проблема перебуває в колі наукових інтересів зарубіжних дослідників, які фокусують увагу на методиках розроблення подібних тестів, їх об'єктивності та надійності, структурі. На жаль, питання дослідження доцільності проведення такого діагностичного тесту в українському контексті залишається недостатньо вивченим.

Для об'єктивного висвітлення проблеми авторами було застосовано SWOT-аналіз, який дозволив визначити сильні й слабкі сторони проведення рівневого тесту, його можливості та загрози. Результати аналізу засвідчують, що проведення рівневого тесту з англійської мови для визначення рівня англомовної компетентності студентів-першокурсників має низку переваг і водночас недоліків як для студентів, так і для викладачів.

Враховуючи комплексність питання та обмеженість наукового дослідження в Україні, необхідне подальше всебічне вивчення доцільності проведення рівневих тестів з англійської мови. Важливим є залучення до обговорення зацікавлених сторін, зокрема студентів та викладачів закладів вищої освіти, з метою формування обґрунтованого рішення щодо (не)доцільності рівневих тестів з англійської мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: рівневий тест, англійська мова, заклади вищої освіти, (не)доцільність проведення рівневого тесту, SWOT-аналіз.

Вступ. У сучасному глобалізованому світі роль і місце вивчення іноземної мови важко переоцінити. Знання, до прикладу, англійської мови полегшує не лише подорожі, а й можливість навчатися та здобувати освітні

ступені у зарубіжних університетах та коледжах, працювати за кордоном, спілкуватися з зарубіжними друзями і знайомими в соціальних мережах, підвищувати конкурентоспроможність сучасного фахівця, розширювати економічні та культурні

горизонти, пізнавати культуру та традиції інших народів. Перераховані можливості значно актуалізують й істотно підвищують потребу у вивченні іноземної мови (Dick, 2023).

З метою використання переваг, що їх надає знання іноземної мови, важливим і необхідним у її вивченні є створення комфортного мовного навчального середовища в класі, яке дозволить тим, хто вивчає мову, почуватись впевнено в колі своїх однокласників, одногрупників чи однокурсників. Тож перед учителями та викладачами англійської мови як іноземної (далі користуватимемося загальновідомою аббревіатурою EFL — English as a Foreign Language) постає нелегке завдання — критично та точно оцінивши мовну компетентність учнів / студентів, сформувані групи для вивчення англійської мови та розподілити учнів / студентів у групах, які відповідають їхньому рівню володіння мовою (Bachman, & Palmer, 2022).

Як правило, для цього вчителі та викладачі EFL користуються так званими «рівневими тестами» (placement tests). У науковій літературі використовуються й інші терміни: діагностичний тест, первинний діагностичний тест, вступний тест. Головне їх призначення полягає в тому, щоб визначити рівень мовних навичок учня / студента, щоб, маючи результати тесту, учитель / викладач разом з учнем / студентом могли визначити курс, який найкраще підійде учню / студенту, або сформувані групи учнів / студентів із приблизно однаковим рівнем володіння англійською мовою. Адже у випадку, коли рівень мовної підготовки групи є нижчим за здібності учня / студента, це не принесе користі його / її навчанню. І навпаки, коли рівень мовної підготовки групи значно перевищує його / її здібності, це може виявитися демотивуючим чинником. Тож результати тесту допомагають знайти той рівень мовної підготовки, який буде викликом для учня / студента, але не здаватиметься йому / їй неможливим для розуміння (McDonald, 2020). Ідея, закладена в тестуванні за рівнями іншомовної підготовки, є доволі розумною і практичною, адже сприяє успіху у вивченні іноземної мови, забезпечує навчання, яке відповідає потребам учня / студента, допомагає ефективно й раціонально використовувати їх потенціал. Таким чином, рівневий тест стає критичним інструментом у вивченні EFL (Brown, 1989).

Постановка проблеми. Теоретичні засади рівневого тесту є обґрунтованими і зрозумілими. Разом з тим на практиці виникає доволі багато проблем, що потребують вирішення. Вони пов'язані насамперед з відповідністю розроблених тестів вимогам закладу освіти, їх об'єктивністю, зрозумілістю для учнів / студентів, надійністю й високою якістю, стандартизованістю і зручністю для вчителів / викладачів тощо.

У контексті вищої освіти України використання рівневих тестів і поділу здобувачів вищої освіти на групи за рівнем їх знання англійської мови стикається ще з однією суттєвою проблемою — випускники шкіл, які вступають до закладів вищої освіти, мають надзвичайно різний рівень знань англійської мови, що шкодить як вступникам з низьким рівнем, які не встигають за програмою та не можуть засвоювати матеріал належним чином, так і студентам, які потерпають від того, що викладач орієнтується на слабшого студента (Обов'язковою умовою..., 2019). Тому Міністерство освіти і науки України спільно з Британською Радою в Україні розробило концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Відповідно до цієї концепції всі студенти, які вступають до вишу на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, мають володіти іноземною мовою, зокрема англійською, на рівні B1 і вище (Обов'язковою умовою..., 2019). Якщо рівень вступника нижчий за рівень B1, вони мають пройти мовний інтенсив для досягнення цього рівня. Тому гіпотетично, всі вступники, як очікується, повинні володіти англійською мовою на рівні B1. Відтак проведення рівневих тестів на початку навчання студентів, які вже вступили до вишу, може виявитися недоцільним. Адже заклади вищої освіти враховують бали, набрані вступниками під час національного мультитесту (НМТ), та сертифікати міжнародних мовних іспитів. З огляду на зазначене розподіл студентів-першокурсників для вивчення англійської мови видається зайвим. Однак на практиці, як свідчить досвід авторів та їх колег — викладачів англійської мови у вітчизняних ЗВО: якщо кількість студентів, що вступили на перший курс за певною спеціальністю, перевищує дві академічні групи, то у переважній більшості у ЗВО обов'язково проводиться внутрішнє рівневе тестування студентів, за результатами якого студентів і розподіляють по групах відповідно до їхнього рівня англійської мовної компетентності.

Окрім повторного тестування, що вже є викликом для тих, хто щойно склав вступні тести, виникає ще одна дотична проблема, що притаманна вітчизняній системі вищої освіти, особливо для тих студентів, які вступили на бюджетну форму навчання. Мова про неї піде нижче.

Зважаючи на викладене, **метою статті** є обґрунтування (не)доцільності проведення рівневих тестів для формування груп з вивчення англійської мови у закладі вищої освіти.

Огляд літератури з досліджуваного питання. Переважна більшість проаналізованих наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних дослідників, методистів і практиків стосується питання правильності та неправильності розроблення рівневих тестів, їх критеріїв оцінювання, принципів їх укладання, структурування тощо. Серед нау-

ковців побутує думка, що такі тести мають чітко відповідати цілям навчальних програм, за якими будуть навчатися студенти, і бути з ними пов'язаними. Ця позиція є зрозумілою, чіткою, обґрунтованою та справедливою. Водночас інші науковці та дослідники стверджують, що у разі відсутності спеціально розроблених рівневих тестів можна використовувати загальні лексико-граматичні тести як універсальні засоби для розподілу студентів (Holster, & Lake, 2012). Проте вони зазначають, що у цьому випадку важливо підібрати тест так, щоб його складність корелювала зі здібностями осіб, що тестуються, щоб забезпечити достатню точність вимірювання знань і навичок студентів. Це дозволить об'єктивно їх оцінити та сформувати різні групи студентів, оскільки від цього залежить якість подальшого навчального процесу.

Вимога належного підбору рівня складності повною мірою стосується й рівневих тестів (Johnson, & Riazi, 2017).

Зазначимо, що одне із досліджень цього питання було висвітлене зарубіжним дослідником Дж. Брауном (J. Brown) з Гавайського університету на Маноа. Науковець визначив, що на початку навчання в університеті доцільно проводити рівневий тест з англійської мови для того, щоб визначити рівень володіння студентами англійською мовою. На його думку, розподіл студентів є важливим для навчання за освітніми програмами і курсами, оскільки необхідно сформувати групи з відносно гомогенним рівнем мовних здатностей, інколи навіть зі специфічними навичками. Однак, як було з'ясовано, в цьому процесі можуть мати місце доволі серйозні невідповідності між результатами проведеного рівневого тесту та актуальними знаннями студентів (Brown, 1989).

У цьому контексті також привертає до себе увагу наукове дослідження литовських науковиць Ю. Свілікайте (J. Cvilikaitė) та Л. Зуткієне (L. D. Zutkienė), які здійснили аналіз того, наскільки точно рівневий тест з англійської мови визначає фактичний рівень володіння англійською мовою. Причому фокус у їх дослідженні було спрямовано на те, як студенти сприймають цей тест і наскільки точно, на їх думку, він визначає їх фактичні знання та навички з англійської мови (Cvilikaitė, & Zutkienė, 2024). Було з'ясовано, що рівневий тест ефективно визначає рівні мовної компетенції студентів-учасників дослідження та охоплює перевірку усіх компетентностей мовлення, включаючи письмо, читання, граматику та слухання. Проте остаточна відповідь на питання, чи надійно такий тест визначає фактичний рівень володіння англійською мовою, залишається відкритою, оскільки відповіді студентів розділилися на позитивні та негативні більш-менш однаково.

Інша проблема, яка досліджується науковцями і стосується використання рівневого тесту,

розкрита у публікації Р. Джонсона (R. Johnson) та А. Ріазі (A. Riazi) — неправильний розподіл студентів за результатами проведеного тесту та їх наслідки. Науковці емпіричним шляхом з'ясували, що в освітньому процесі спостерігається очевидна кореляція між адекватним розподілом та успішністю студентів: 15 % студентів першого семестру повідомили про те, що їх розмістили на рівні, занадто складному для них, а 37 % студентів не опанували програми курсів, на які їх було розподілено, саме з цієї причини. Нині такі результати є доволі типовими для більшості закладів вищої освіти (Johnson, & Riazi, 2017, с. 100). Іншими словами, рівневі тести, що проводяться у закладах вищої освіти, не відображають реальної картини знань студентів, що і призводить до неправильного розподілу студентів у групи.

Аналіз україномовного наукового дискурсу засвідчив, що проблема доцільності чи недоцільності проведення рівневого тесту у ЗВО не досліджується. Хоча це питання розглянуто в Методичних рекомендаціях щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України від Міністерства освіти і науки України (частина V, пункт 2), де зазначено, що «вивчення готовності студентів першого року навчання до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням на рівні B1+ (і вище) є доцільним» (МОН, 2023).

Методологія дослідження. Для об'єктивного висвітлення проблеми, її аналізу та визначення доцільності / недоцільності проведення рівневого тесту з англійської мови серед студентів-першокурсників у вітчизняних ЗВО використовуємо SWOT-аналіз.

SWOT-аналіз, як правило, використовують для стратегічного планування бізнесу, діяльності фірми, бізнес-проекту, поточної ситуації чи тенденції на ринку, тобто в економічних дослідженнях (Копчак, Лобунець, & Луковський, 2024). Його основним завданням є з'ясування сильних (strengths) і слабких сторін (weaknesses), можливостей (opportunities), що з'являються у процесі реалізації проекту, та загроз (threats), що пов'язані з його виконанням.

Проте останнім часом все частіше цей метод аналізу застосовують і в інших науках, навіть у тих, що не дотичні до економіки: філософії, соціології, педагогіці та ін. Це пояснюється тим, що у загальному вигляді він не містить економічних категорій, тому може бути застосований до організацій, окремих людей чи країн для побудови стратегій розвитку в різних областях діяльності (Копчак, Лобунець, & Луковський, 2024).

Тож враховуючи зазначене, використання SWOT-аналізу для висвітлення досліджуваної педагогічної проблеми є прийнятним. Для його проведення будемо притримуватися такого алгоритму. Спочатку виявимо сильні та слабкі сторо-

ни проведення рівневого тесту у закладах вищої освіти, потім його можливості та загрози. Після цього встановимо зв'язки між ними, які й допоможуть нам визначити доцільність / недоцільність його проведення.

Результати дослідження. Як наголошують науковці та практики, ключовою вимогою до проведення тесту на визначення рівня знань є те, що студенти повинні мати подібні освітні потреби та порівнюваний рівень знань (Hille, & Cho, 2020). Це повною мірою стосується й рівневого тесту з англійської мови. Тому для його проведення необхідно переконатися, що учасники мають порівнюваний рівень, а також подібні освітні потреби. Інколи це може стати справжнім викликом. У нашому випадку студенти мають рівень англійської мови, що можна порівняти, адже вони вивчали її у закладах середньої освіти. Відповідно до вимог МОН України випускники шкіл мають володіти англійською мовою на рівні не нижче за B1. Проте на практиці, як свідчать результати НМТ, прийнятним результатом є 100 балів з 200, тобто всього 50 % успішності складеного тесту є допустимим для участі в конкурсі для вступу до ЗВО. Це означає, що рівень володіння англійською мовою може варіюватися від A2 до C1. Іншою проблемою є те, що складання англійської мови в межах НМТ не є обов'язковим для вступників, а вибірковою дисципліною. Тож логічно припустити, що не всі вступники, які вступили на навчання до ЗВО, складали тест з англійської мови в рамках НМТ.

Щодо освітніх потреб студентів, вони є схожими — здобути вищу освіту за обраною спеціальністю.

Інша складність у проведенні рівневого тесту проявляється передусім у тому, щоб тест був належним чином розроблений, тобто не був перевантаженим важким матеріалом і водночас не був занадто простим для здібностей студентів.

Серед науковців побутує думка, що такий тест також має чітко відповідати цілям навчальних програм і бути з ними пов'язаним. Він має забезпечувати адекватний виклик для студентів, що допомагає запобігти цим проблемам і підвищити їхню мотивацію та впевненість (Hille, & Cho, 2020). Тож, академічні групи у ЗВО формуються відповідно до більш-менш однакового рівня володіння студентами англійською мовою, що підвищує їх мотивацію у досягненні своїх академічних цілей, демонструючи гідну продуктивність та досягаючи навчальних результатів, прийнятних для самих студентів і для викладачів.

Однак, якщо немає спеціально розроблених рівневих тестів, то можна використовувати загальні лексико-граматичні тести як універсальні засоби для розподілу студентів (Holster, & Lake, 2012). Проте, як і у випадку зі спеціально розробленим тестом, загальний лексико-граматичний тест важливо підібрати так, щоб його складність

корелювала зі здібностями осіб, що тестуються. Адже саме така кореляція забезпечує достатню точність вимірювання англомовних знань і навичок студентів. Це дозволить об'єктивно їх оцінити та сформувати групи студентів з рівними обсягами знань і навичками, оскільки від цього залежить якість подальшого навчального процесу та успішність навчання студентів.

Натомість неправильний розподіл студентів може призвести до низки проблем в освітньому середовищі. Хибність розподілу проявляється в тому, що у студентів, які не отримують достатніх викликів, знижується мотивація активно брати участь у навчанні, виконувати завдання. А у більш серйозних випадках призводить до того, що студенти навіть можуть залишити навчання. І навпаки, коли студенти сприймають себе академічно слабшими або менш підготовленими за своїх однокласників, вони можуть відчувати себе пригніченими чи стриманими у прояві своєї активності. Внаслідок нерівних можливостей для слабших студентів їхній академічний прогрес знає перешкод та істотно гальмується (Cvilkaitė, & Zutkienė, 2024).

Більше того, невідповідний розподіл студентів за рівнями володіння англійською мовою може стати додатковим викликом і для викладачів. Заняття зі студентами різних здібностей і рівнів англомовної компетентності «додає до викликів, з якими стикаються учні та викладачі» (Johnson, & Riaz, 2017, с. 86). Викладачі, котрі працюють з різнорівневими групами, постійно перебувають у напруженні, пошуку таких методів навчання, щоб усі студенти працювали рівномірно упродовж всього заняття, змушені адаптовувати свої методи навчання для задоволення різноманітних освітніх потреб своїх студентів. У цьому контексті науковці С. Аль-Адаві (S. Al-Adawi) та А. Аль-Балуші (A. Al-Balushi) зазначають ще одну проблему, адже викладачі мають «тенденцію звертати більше уваги на рівень більшості студентів» (Al-Adawi, & Al-Balushi, 2016, с. 107), тому ті студенти, які неправильно були розподілені до академічної групи, мають нерівні можливості для свого академічного успіху. Врешті-решт для цих студентів виникає ризик недостатнього задоволення їх освітніх потреб, неможливість побудувати індивідуальну траєкторію навчання, невиконання навчальної програми та, як наслідок, зниження мотивації як серед студентів, так і серед викладачів.

З огляду на викладене студенти потребують об'єктивного розподілу, який врахує їхні знання англійської мови і водночас має бути викликом для них, але не викликати розчарування і демотивації. Натомість викладачі у свою чергу потребують надійних механізмів розподілу студентів, які дозволяють їм коригувати свої методи викладання англійської мови відповідно до потреб новоприбулих студентів. Тож важливо, щоб система

розподілу була об'єктивною, гнучкою та адаптивною, щоб задовольнити вимоги обох сторін, сприяти ефективному навчанню та розвитку мовних знань і мовленнєвих навичок (Bernhardt, et al., 2004, с. 356).

Аналізуючи доцільність проведення рівневих тестів у вітчизняних ЗВО, варто враховувати, що студенти, які навчаються на бюджетній основі, є більш вразливими до такого розподілу. Розглянемо типову практичну ситуацію. Студент з вищим рівнем англомовної компетентності (B2) навчається у групі, що відповідає його рівню володіння англійською мовою та отримує, до прикладу, 80 балів за семестр. Студент з рівнем A2 у своїй групі набирає 90 балів за семестр. Обидва студенти отримують залік з англійської мови за професійним спрямуванням. Гіпотетично, припустимо, що зусилля, які доклали студенти упродовж семестру, щоб отримати залік, є майже однаковими. Що ж до рівня знань англійської мови, він залишається різним: B2 та A2. Існує ймовірність, що студент з групи рівня A2 може отримати стипендію, а студент групи B2 може її не отримати, оскільки, знаючи англійську мову краще, отримав набагато меншу кількість балів. Тож усвідомлення цього повністю демотивує студента, який краще володіє англійською мовою. У цьому випадку, як свідчить досвід авторів з викладання англійської мови у вітчизняних ЗВО, непоодинокими випадками є переходи студентів з вищим рівнем англомовної компетентності до груп з нижчим рівнем, де навчання для них буде легким і необтяжливим, де

на них будуть рівнятися слабші, а бали за семестр будуть вищими.

З огляду на зазначене між викладачами англійської мови у ЗВО точаться дискусії щодо доцільності / недоцільності проведення рівневих тестів і за їх результатами розподілу студентів на групи. Деякі викладачі переконані, що групи для вивчення англійської мови необхідно формувати за іншими критеріями. У групах мають бути різнорівневі студенти, де студент з вищим рівнем володіння англійською мовою буде слугувати прикладом для тих, у кого цей рівень нижчий. Це буде орієнтовним показником, до чого потрібно прагнути у вивченні англійської мови. Звичайно, це створюватиме додаткові труднощі для викладачів: необхідність диференційованого підходу, індивідуального підходу, створення комфортного освітнього середовища для усіх студентів, адаптація методів навчання до різнорівневого класу, гнучкість у виборі відповідних форм і методів навчання англійської мови тощо. Однак у такому випадку бали, отримані студентами за семестр, будуть відображати не їх зусилля, а саме рівень знань. І студент з вищим рівнем володіння англійською мовою матиме об'єктивну можливість отримувати стипендію.

Тож аналізуючи ситуацію з проведенням рівневого тесту з англійської мови у вітчизняних ЗВО, враховуючи його переваги і недоліки, критично оцінюючи наслідки, викладемо наші розмірковування у таблиці як сильні та слабкі сторони, можливості та загрози (таб. 1).

Таблиця 1

Сильні сторони	Слабкі сторони
• Комфортне освітнє середовище як для студентів, так і для викладачів • Підвищення мотивації у досягненні студентами результатів навчання • Результати навчання відповідно до стандартів вищої освіти та освітньої програми • Вища продуктивність та ефективність занять • Менша часозатратність на підготовку до занять і навчально-методичних матеріалів для проведення занять з групою студентів з однаковим рівнем англомовної компетентності	• Наявність порівнюваного рівня знань студентів, а також їх подібних освітніх потреб • Високі вимоги до укладення рівневого тесту для забезпечення його надійності та об'єктивності • Орієнтація викладачів на більшість студентів у групі, звідси — нерівні можливості для слабших студентів • Менша продуктивність та ефективність занять у різнорівневих групах • Висока часозатратність на підготовку до занять і навчально-методичних матеріалів у різнорівневих групах
Можливості	Загрози
• Об'єктивне оцінювання рівня англомовної компетентності • Мотивація до навчання • Подолання студентами викликів відповідно до власного інтелектуального потенціалу • Виконання навчальної дисципліни, освітньої програми в повному обсязі • Удосконалення викладачем своєї педагогічної та методичної майстерності	• Неправильний розподіл студентів за рівнем володіння англійською мовою • Оцінювання, що не відповідає фактичному рівню знань студента • Зниження мотивації до навчання у студентів • Зниження мотивації до викладання у викладачів • Невиконання навчальної дисципліни, освітньої програми в повному обсязі • Ускладнена можливість викладачу виділити достатньо часу для удосконалення педагогічної і методичної майстерності

Джерело: систематизовано авторами.

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що загалом організація навчального процесу у вітчизняних ЗВО за академічними групами з урахуванням рівня володіння англійською мовою має низку переваг, таких як комфортне освітнє середовище, підвищення мотивації студентів та прийнятні навчальні результати. Проте існують і певні недоліки та загрози, як-от необхідність високого рівня стандартизації тестування, орієнтація на більшість студентів, що може ускладнити навчання для слабших, а також ризик неправильного розподілу студентів за академічними групами для подальшого вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у ЗВО.

Для успішної реалізації такого підходу необхідно приділяти особливу увагу вдосконаленню системи тестування для визначення рівня володіння мовою, розробці диференційованих навчальних матеріалів та методик, а також забезпеченню додаткової підтримки студентів, які відчу-

вають труднощі у навчанні. Важливо також враховувати можливості для професійного розвитку викладачів, щоб вони могли ефективно працювати з групами різного рівня складності.

Отже, проблема доцільності / недоцільності проведення рівневих тестів та формування академічних груп за їх результатами у вітчизняних ЗВО залишається відкритою і потребує подальших дискусій науковців і практиків.

Перспективами подальших досліджень цієї проблеми можуть стати емпіричні наукові пошуки, зокрема проведення опитування студентів щодо об'єктивності рівневого тесту та правильності розподілу їх по академічним групам для вивчення EFL, проведення фокус-груп з викладачами англійської мови у ЗВО для з'ясування переваг і недоліків рівневого тесту, його надійності та об'єктивності, доцільності чи недоцільності проведення рівневого тестування у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Копчак Ю., Лобунець Т., Луковський Р. SWOT-аналіз як важливий інструмент у розробці стратегії бізнесу. *Економіка та суспільство*. 2024. № 61. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-61-146>
2. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України: Наказ Міністерства освіти і науки України від 5.07.2023 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text>
3. Обов'язковою умовою вступу в університети стане B1 зі знання англійської. *Освіторія: новини*. 2019. URL: <https://surl.li/xzxlmf>
4. Al-Adawi, S., & Al-Balushi, A. (2016). Investigating Content and Face Validity of English Language Placement Test Designed by Colleges of Applied Sciences. *English Language Teaching*, 9(1), 107–121. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p107>
5. Bachman, L., & Palmer, A. (2022). *Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.7916/D8CV4HB8>
6. Bernhardt E. B., Rivera R. J., & Kamil M. L. (2004). The Practicality and Efficiency of Web-Based Placement Testing for College-Level Language Programs. *Foreign Language Annals*, 37(3), 356–365.
7. Brown, J. D. (1989). Improving ESL Placement Tests Using Two Perspectives. *TESOL Quarterly*, 23(1), 65–83. <https://doi.org/10.2307/3587508>
8. Cvilikaitė, J., & Zutkienė, L. D. (2024). Is the English Proficiency Level Always Reflected in Placement Tests? *International Linguistics Research*, 7(1). <https://doi.org/10.30560/ilr.v7n1p1>
9. Dick, K. (2023). Why is It Important to Learn a Foreign Language? <https://surl.li/peqfil>
10. Hille, K., & Cho, Y. (2020). Placement Testing: One test, two tests, three tests? How many tests are sufficient? *Sage Journal, Language Testing*, 37(3), 453–471. <https://doi.org/10.1177/0265532220912412>
11. Holster, T. A., & Lake, J. (2012). Developing an Academic English Program Placement Test: A pilot study. *Second Language Acquisition. Language Testing*. <https://surl.li/eozmg1>
12. Johnson, R. C., & Riaz, A. M. (2017). Validation of a locally created and rated writing test used for placement in a higher education EFL program. *Assessing Writing*, 32, 85–104.
13. McDonald, S. (2020). The Importance of Placement Testing. *Clarity English Blog*. <https://blog.clarityenglish.com/the-importance-of-placement-testing/>

REFERENCES

- Al-Adawi, S., & Al-Balushi, A. (2016). Investigating Content and Face Validity of English Language Placement Test Designed by Colleges of Applied Sciences. *English Language Teaching*, 9(1), 107–121 [in English]. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p107>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2022). *Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press [in English]. <https://doi.org/10.7916/D8CV4HB8>

- Bernhardt E. B., Rivera R. J., & Kamil M. L. (2004). The Practicality and Efficiency of Web-Based Placement Testing for College-Level Language Programs. *Foreign Language Annals*, 37(3), 356–365 [in English].
- Brown, J. D. (1989). Improving ESL placement tests using two perspectives. *TESOL Quarterly*, 23(1), 65–83 [in English].
<https://doi.org/10.2307/3587508>
- Civilikaitė, J., & Zutkienė, L. D. (2024). Is the English Proficiency Level Always Reflected in Placement Tests? *International Linguistics Research*, 7(1) [in English].
<https://doi.org/10.30560/ilr.v7n1p1>
- Dick, K. (2023). Why is It Important to Learn a Foreign Language? [in English].
<https://surl.li/peqfil>
- Hille, K., & Cho, Y. (2020). Placement Testing: One test, two tests, three tests? How many tests are sufficient? *Sage Journal, Language Testing*, 37(3), 453–471 [in English].
<https://doi.org/10.1177/0265532220912412>
- Holster, T. A., & Lake, J. (2012). Developing an Academic English Program Placement Test: A pilot study. *Second Language Acquisition. Language Testing* [in English].
<https://surl.li/eozmg1>
- Johnson, R. C., & Riazi, A. M. (2017). Validation of a Locally Created and Rated Writing Test Used for Placement in a Higher Education EFL Program. *Assessing Writing*, 32, 85–104 [in English].
- Kopchak, Yu., Lobunets, T., & Lukovskyi, R. (2024). SWOT-analiz yak vazhlyvyi instrument u rozrobttsi stratehii biznesu. [SWOT Analysis as a Crucial Tool in Business Strategy Development]. *Ekonomika ta suspilstvo / Economics and Society*, 61(2024) [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-61-146>
- McDonald, S. (2020). The Importance of Placement Testing. *Clarity English Blog* [in English].
<https://blog.clarityenglish.com/the-importance-of-placement-testing/>
- MON Ukrainy. (2023). Metodichni rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakisnoho vyvchennia, vykladannia ta vykorystannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. [Methodological recommendations aimed at ensuring quality teaching, learning and use of English in higher education institutions of Ukraine]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine]* [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text>
- Oboviazkovoiu umovoiu vstupu v universytety stane B1 zi znannia anhliiskoi. [B1 English proficiency will become a mandatory requirement for university admission]. (2019). Osvitoriia: novyny. [Osvitoria: news] [in Ukrainian].
<https://surl.li/xzxlmf>

Svitlana BABUSHKO,

Professor, Doctor of Sciences in Pedagogy,
 Head of Tourism Department,
 National University of Ukraine
 on Physical Education and Sport,
 1 Fizkultury St,
 Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-8348-5936>
sbabushko@uni-sport.edu.ua

Liudmyla SOLOVEI,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
 Associate Professor at English Language
 and Communication Department,
 Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University,
 13-B Levka Lukianenka St,
 Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5876-3532>
l.solovei@kubg.edu.ua

(IN)EXPEDIENCY OF CONDUCTING ENGLISH LANGUAGE PLACEMENT TESTS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The issue of conducting an English placement test in domestic higher education institutions is the subject of active discussions. Its main purpose is to determine the level of English proficiency and form academic groups of students with approximately the same level for further study of English for Specific Purposes in a higher education institution. However, in practice, there arise a number of challenges and problems that need to be resolved. Therefore, the purpose of the article is to comprehensively cover this problem in order to clarify the feasibility or inexpediency of placement test implementation.

The authors analysed the degree of scientific study of the problem in the foreign and domestic scientific environment. It was found that the problem is in the circle of scientific interests of foreign researchers, who focus on the methods

of developing such tests, their objectivity and reliability, and structure. Unfortunately, the issue of studying the feasibility of conducting such a diagnostic test in the Ukrainian context remains insufficiently examined.

To objectively highlight the problem, the authors used SWOT analysis, which allowed them to identify the strengths and weaknesses of conducting a placement test, its opportunities and threats. The results of the analysis showed that conducting an English placement test to determine the level of English language competence of first-year students has a number of advantages and disadvantages for both students and teachers.

Given the complexity of the issue and the limitations of scientific research in Ukraine, further comprehensive study of the feasibility of conducting English placement tests is necessary. It is important to involve stakeholders in the discussion, in particular students and teachers of higher education institutions, in order to form a substantiated decision on the (in)expediency of English level tests in higher education institutions.

Keywords: placement test, English language, higher education institutions, (in)expediency of conducting a placement test, SWOT-analysis.

Стаття надійшла до редакції: 26.02.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Людмила ЛЮБАРСЬКА,

аспірант, завідувач лабораторії
Інформаційно-обчислювального центру
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32,
м. Вінниця, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-3342-8276>
l.liubarska@vspu.edu.ua

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ В ОСВІТІ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито сутність креативності як одного з ключових чинників професійної успішності майбутніх учителів технологій. Теоретичний аналіз сучасних наукових підходів дозволив окреслити чотирикомпонентну структуру креативності: когнітивний, емоційно-мотиваційний, практично-діяльнісний та результативний компоненти. Емпіричне дослідження, проведене серед студентів педагогічного університету та молодих учителів, показало переважання середнього та високого рівнів самооцінки творчого потенціалу. Зафіксовано високу готовність респондентів до впровадження інноваційних методик та адаптації до змін у професійній діяльності. Виявлено прямий взаємозв'язок між упевненістю в собі та здатністю до креативної педагогічної діяльності. Результати дослідження підкреслюють значення створення педагогічного середовища, що сприяє розвитку творчих здібностей. Запропоновано напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів технологій через інтеграцію компонентів креативності у зміст і форми освітньої діяльності. Обґрунтовано необхідність подальших міжрегіональних досліджень для з'ясування впливу соціокультурного середовища на розвиток креативного потенціалу педагогів.

Ключові слова: креативність, майбутній учитель технологій, професійна підготовка, когнітивний компонент, мотивація, практична діяльність, інноваційна освіта, педагогічна майстерність, самооцінка, творчий потенціал.

Вступ. У сучасному технологічному суспільстві важливо розвивати таланти учасників освітнього процесу, створювати умови для розвитку творчих здібностей та спонукати до постійного самовдосконалення і саморозвитку. Наше сьогодення, таке стрімке й мінливе, сприяє виникненню додаткових вимог до сучасного педагога. Ключовими якостями сучасних освітян є вміння самостійно знаходити шляхи вирішення поставлених завдань, швидко реагувати на проблемні ситуації та приймати оригінальні рішення, мислити нестандартно. Усе це пов'язано з креативністю. Варто зауважити, що поняття «креативність» і «творчість» використовувалися як синоніми, але така думка характерна вітчизняним традиціям. Ми погоджуємося з думкою Л. Яременка, що «творчий процес ґрунтується на натхненні автора, головною ж складовою креативного процесу є прагматичний елемент, тобто творчість — це задум, креативність — втілення» (Яременко, 2015, с. 98). Тобто, з дописів дослідника випливає, що креативність є характеристикою творчості в її дієвому вираженні, а отже, креативність — не мрії та фантазії, а здатність до творчої дії. Варто зазначити, що креативність проявляється в нестандартності мислення, у здатності до продукування нових ідей, підходів, рішень тощо. Завдяки

креативним здібностям педагог може ефективно вирішувати дидактичні перепони, адаптуватися до змін у освітньому процесі та стимулювати творчий потенціал здобувачів освіти (Фрицюк, 2024, с. 176). Керуючись нашими попередніми дослідженнями, можемо зауважити, що в сучасних умовах креативність — це творча діяльність, спрямована на усвідомлення проблеми та пошук шляхів її розв'язання. Можемо вважати креативність могутнім фактором розвитку особистості та готовності змінюватися, відмовлятися від стереотипів (Любарська, 2023, с. 152). При цьому креативність тією чи іншою мірою властива кожній людині і може розвиватися.

Досліджуючи креативність та її розвиток, можемо зауважити (Фрицюк, Марцева, Любарська, 2024, с. 62–65), що особливе значення в розвитку креативної особистості, творчому зростанні та стимулюванні творчої активності має сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів. До внутрішніх належать особистісні властивості, природні задатки: пізнавальний інтерес, схильність до творчих проявів, допитливість, пошукова активність, фантазія, уява. До зовнішніх — соціальні інституції, зокрема сім'я, навчальні заклади (дошкільні, загальноосвітні, позашкільні, професійно-технічні, вищі), засоби масової ін-

формації, культурні установи, молодіжні організації тощо.

З огляду на швидкі зміни в середовищі ЗВО (заклади вищої освіти) креативність дійсно є вагомою рисою сучасного педагога. Зростає потреба у фахівцях, які швидко орієнтуються у нестандартних ситуаціях і легко вирішують незвичні проблеми. Педагогу необхідно не лише ґрунтовно володіти базовими знаннями, а й бути енергійною, креативною особистістю, здатною до пошуку новітніх форм і методів навчання та виховання, а також спонукання здобувачів освіти до самостійної пізнавальної діяльності. З вищезазначеного випливає думка, що саме педагог із розвиненим креативним потенціалом може сприяти становленню майбутніх фахівців, здатних до творчого мислення та нестандартного підходу до професійної діяльності.

Варто зазначити, що особливе місце займають теоретичні положення Дж. Гілфорда й Е. Торренса щодо сутності та структури креативності. Значну увагу цій проблематиці в контексті аналізу психології творчості приділили М. Бердяєв, В. Роменець та ін. Формування креативності у професійній підготовці майбутніх учителів досліджували Р. Гуревич, Н. Ничкало, С. Сисоєва, В. Фрицюк.

Вищевикладений матеріал дозволяє сформулювати **мету статті**, в якій окреслюємо певні **завдання** — виокремити структурні компоненти креативності майбутніх учителів технологій, проаналізувати фактори впливу на її розвиток у процесі професійної підготовки та провести власну перевірку рівня сформованості креативного потенціалу на основі самооцінювання й психодіагностичних методик.

У науковій теорії представлено досить багато структур креативності, але основними компонентами залишаються когнітивний та особистісний. Як визначив Дж. Гілфорд, когнітивний компонент включає такі складники: швидкість та гнучкість мислення, вміння генерувати нові та оригінальні ідеї (Guilford, 1967). Інший відомий науковець П. Торренс запропонував власну характеристику когнітивного компонента креативності. Він охарактеризував: «емоційно-вольову сторону цього компонента та конкретизував як чутливість до проблеми, до дисгармонії, почуття недостатності знань» (Torrance, 1962, с. 178–179).

Німецький науковець, професор Ганноверського університету К. Урбан, розробив власну структуру креативності, опираючись на два основних компоненти за Дж. Гілфордом. До когнітивного компоненту він відносить: альтернативне мислення; базу загальних та спеціальних знань, специфічні вміння. Особистісний компонент включає зосередженість і зацікавленість задачею; мотивацію та мотиви; відкритість і толерантність до невизначеності (Урбан, 1999, с. 41–51). На відміну від Дж. Гілфорда та К. Урбана, досліджуючи

креативність майбутніх учителів музики, В. Фрицюк виокремлює три компоненти у структурі креативності: музично-пізнавальний (когнітивний), емоційно-мотиваційний (мотиваційний) і діяльнісно-творчий (поведінковий) (Фрицюк, 2004, с. 55–59). У запропонованій власній структурі креативності, що має трикомпонентну будову та включає когнітивний, діяльнісний та особистісний складники, О. Куцевол серед особистісних якостей виокремлює професійні якості майбутнього вчителя літератури. (Kutsevol, 2007). В. Подорожна основними компонентами креативності для учителів природничого профілю визначає емоційно-мотиваційний, що передбачає віру в себе, наявність позитивного емоційного стану. Як і в попередніх науковців визначає важливими когнітивний та діяльнісний компоненти і виокремлює результативний компонент, як результат — творчий навчальний продукт (Подорожна, 2015).

Аналізуючи погляди дослідників на структуру креативності, можемо зробити деякі висновки. По-перше, єдиної, узгодженої серед науковців, структури креативності немає, по-друге, основними компонентами є когнітивний та особистісний. У контексті логіки нашого дослідження ми наблизилися до визначення структурних складників креативності майбутніх учителів технологій. Вважаємо цінним компонентом у структурі креативності практично-діяльнісний (або поведінковий за В. Фрицюк) та результативний (за В. Подорожною), оскільки на заняттях з технологій має бути представлений творчий продукт як результат креативної діяльності. Ми не виділяємо в окрему категорію емоційно-мотиваційний компонент та професійні якості, а відносимо до особистісних компонентів.

Саме тому **першим** компонентом ми зазначаємо **когнітивний**. Цей компонент, на нашу думку є основою для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, а саме учителів технологій. Саме йому властива здатність до дивергентного мислення, гнучкість у вирішенні завдань, вміння генерувати нестандартні ідеї, оригінальність мислення. *Інтелектуальна складова* когнітивного компоненту є ключовою для генерації нових ідей та рішень, що особливо важливо в педагогічній практиці, де освітяни стикаються з різноманітними викликами, що вимагають нестандартних рішень. Високий рівень цієї складової передбачає вміння бачити проблему з різних сторін, генерувати безліч варіантів рішень і не обмежуватися традиційними підходами. *Гнучкість* у вирішенні завдань також є важливим аспектом креативності. Педагоги, які можуть адаптувати свої методи навчання відповідно до потреб здобувачів освіти, здатні створити більш ефективне та цікаве освітнє середовище. Наприклад, використання інтерактивних технологій або проєктного нав-

чання може стимулювати учасників освітнього процесу до активної участі в процесі навчання, що в свою чергу сприяє розвитку їхньої креативності. Не менш важливим елементом когнітивного компоненту креативності є *оригінальність мислення*. Педагоги, які заохочують здобувачів освіти до самостійного мислення та експериментування, допомагають їм розвивати власні ідеї та підходи. Це може бути досягнуто через використання методів, які стимулюють оригінальність мислення, таких як дебати, мозкові штурми або творчі проекти.

Таким чином, когнітивний компонент креативності є важливим для майбутніх учителів технологій, його розвиток сприяє формуванню професійної майстерності. Вважаємо важливим включати елементи, які сприяють розвитку цих навичок, в освітні програми, адже креативність є основою для інноваційного підходу в освіті XXI століття.

Другим компонентом у структурі креативності майбутніх учителів технологій ми вважаємо *емоційно-мотиваційний*. Розглянемо емоційну й мотиваційну складову емоційно-мотиваційного компоненту детальніше. Емоційна складова емоційно-мотиваційного компоненту включає в себе кілька ключових елементів, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості. Емоційна складова є важливою, оскільки емоції впливають на сприйняття світу, мотивацію та здатність до інновацій. До емоційної складової включаємо: *чутливість до проблем*, що характеризується вмінням помічати не лише очевидні труднощі, але й тонкі нюанси, які можуть впливати на навчальний процес. Це дозволяє педагогам краще розуміти потреби учасників освітнього процесу, виявляти їх труднощі та адаптувати навчальні матеріали відповідно до індивідуальних особливостей. Чутливість до проблем також сприяє розвитку критичного мислення, оскільки педагоги вчать аналізувати ситуації з різних точок зору. *Відкритість до нового досвіду* — не менш важлива риса педагогів, що дозволяє приймати нові ідеї, методи та підходи. Це може включати готовність освітян експериментувати з новими технологіями, навчальними стратегіями або навіть змістом навчання. Відкритість до нового досвіду також сприяє розвитку гнучкості у мисленні, що є необхідним для адаптації до швидко змінюваного освітнього середовища. *Емпатійність*, також важлива в освітній діяльності, допомагає педагогам враховувати різноманітність груп, які навчаються, і адаптувати свої підходи до навчання. Завдяки емпатії особистість має здатність розуміти та відчувати емоції інших людей. У педагогічному контексті емпатійність дозволяє викладачам краще розуміти здобувачів освіти, їхні переживання та потреби. Це в свою чергу сприяє створенню підтримувального та безпечного освітнього се-

редовища, де учасники процесу відчують себе комфортно, що стимулює їхню креативність.

З вищезазначеного можемо узагальнити, що емоційна складова емоційно-мотиваційного компоненту креативності дозволяє педагогам краще усвідомлювати контекст, у якому відбувається творча діяльність. Це включає в себе розуміння культурних, соціальних та індивідуальних факторів, які можуть впливати на освітній процес. Педагоги, які мають глибоке розуміння контексту, можуть створювати більш релевантні та значущі освітні ситуації, що стимулює здобувачів освіти до активної участі та творчого мислення.

Мотиваційна частина емоційно-мотиваційної складової емоційно-мотиваційного компоненту охоплює внутрішню мотивацію до творчості, прагнення до самореалізації, інтерес до процесу, а не лише до результату (Guilford, 1950. р. 444–454). Мотиваційна складова охоплює внутрішні спонукання, які стимулюють особистість до творчої діяльності. Цей компонент є критично важливим, оскільки саме мотивація визначає, наскільки активно людина буде залучена в процес творчості та навчання.

У даному розслідуванні вважаємо за потрібне зупинитися на основних аспектах мотивації. *Внутрішня мотивація* до творчості є базою для розвитку креативності. Вона виникає, коли особа займається діяльністю, яка приносить їй задоволення, інтерес або радість. У педагогічному контексті це може проявлятися в бажанні експериментувати з новими методами навчання, створювати оригінальні навчальні матеріали або шукати нові підходи до вирішення навчальних завдань. Внутрішня мотивація стимулює не лише до досягнення певних результатів, але й до процесу навчання як такого. Для педагогів, які прагнуть до самореалізації, активно шукають можливості для розвитку своїх творчих здібностей, *прагнення до самореалізації* є не менш важливим аспектом внутрішньої мотивації. Проявляється це як бажання приймати участь у професійних тренінгах, семінарах, конференціях або творчих проектах. Самореалізація дозволяє педагогам відчувати свою значущість у професії, що у свою чергу підвищує їхню мотивацію до креативної діяльності. Важливо, щоб освітні програми сприяли професійному зростанню. У освітньому процесі важливо, щоб учасники освітнього процесу вчилися *цінувати сам процес професійної діяльності, а не лише результати*. Інтерес до процесу означає, що освітяни готові досліджувати нові ідеї, пробувати різні підходи та вчитися на помилках. Це дозволяє створити атмосферу, в якій майбутні учителі технологій також можуть відчувати свободу для експериментів і творчості не боячись невдач. Педагоги, які акцентують увагу на важливості інтересу до процесу професійної діяльності, можуть краще підтримувати студентів у їх

навчанні, заохочуючи їх до активної участі та самовираження.

Таким чином, можемо узагальнити, що емоційно-мотиваційний компонент креативності є невід'ємною частиною підготовки майбутніх учителів технологій. Розвиток чутливості до проблем, відкритості до нового досвіду, емпатійності та глибокого розуміння контексту творчої діяльності, розвиток внутрішньої мотивації, прагнення до самореалізації та інтересу до процесу творчості сприяє формуванню не лише професійних навичок, але й особистісних якостей, які є необхідними для успішної роботи в освітньому середовищі. Це у свою чергу допомагає створити більш інноваційний та ефективний освітній процес, що відповідає вимогам сучасного суспільства.

Третім компонентом у структурі креативності майбутніх учителів технологій пропонуємо визначити **практично-діяльнісний**. Цей компонент не просто фокусується на активності як такій, а підкреслює зв'язок між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням у реальних педагогічних умовах. Ми акцентуємо увагу на практично-діяльнісному компоненті тому, що так передбачаємо можливість точніше охопити сутність професійної підготовки майбутніх учителів технологій. На відміну від загального «діяльнісного», який може стосуватися будь-якої активності, «практично-діяльнісний» акцентується на цілеспрямованому втіленні креативних ідей у конкретній навчальній ситуації, що особливо важливо для вчителів технологій. Їхня робота передбачає не лише розробку творчих завдань, а й безпосереднє керівництво учасниками освітнього процесу під час виготовлення виробів, експериментування з матеріалами, використання сучасних інструментів та технологій. Зазначимо декілька важливих рис цього компоненту. **Прагнення до втілення інновацій**, що проявляється у розробці оригінальних освітніх проєктів, використанні незвичних матеріалів або технологій, а також у створенні умов для учнівської творчості. Важливо не просто запропонувати інноваційний метод, а й організувати його впровадження: від планування до оцінки результатів виконаних робіт. Наприклад, учитель технологій може організувати роботу в майстерні як у відкритому просторі для експериментування, де учні не просто виконують шаблонні завдання, а й конструюють власні вироби, досліджують властивості матеріалів або тестують альтернативні способи вирішення технічних проблем. Окрім того, практично-діяльнісний компонент включає **здатність до рефлексії та корекції власної педагогічної практики**, де креативний учитель не лише ініціює нове, але й аналізує результати своїх дій, виявляє ефективні стратегії та відмовляється від неефективних, постійно вдосконалюючи методику роботи. Це відкриває можливості для створення

гнучкого, адаптивного освітнього процесу, який відповідає індивідуальним потребам здобувачів освіти і викликам сучасності. *Адаптація до ресурсних умов*, а саме креативність у технологіях, часто обмежена матеріальною базою, тому важливою рисою для формування креативності у майбутніх учителів технологій зазначаємо здатність швидко адаптуватися у певній ситуації і знайти рішення (наприклад, заміна дорогих матеріалів аналогами). Хочемо наголосити на важливості *соціального* аспекту практично-діяльнісного компоненту. Це вміння особистості ефективно комунікувати, співпрацювати у творчих командах, вміння презентувати власні ідеї та враховувати ідеї інших.

Таким чином, практично-діяльнісний компонент креативності, який включає вище зазначені аспекти, є невід'ємною частиною професійного розвитку майбутніх учителів технологій. Його формування забезпечує не просто пасивне засвоєння знань, а й активне їх перетворення на інструмент педагогічної творчості, що робить освітній процес більш якісним, інтерактивним і наближеним до реальних життєвих ситуацій. Отже, практично-діяльнісний компонент дозволяє чіткіше окреслити професійні вимоги до майбутніх учителів технологій, наголосивши на унікальній ролі як організатора творчого процесу в умовах реального навчального середовища.

Четвертим компонентом у структурі креативності майбутніх учителів технологій ми пропонуємо вважати **результативний**, який у своїх дослідженнях також виокремила В. Подорожна (Подорожна, 2015). Згідно з трактуванням В. Подорожної, результативний компонент відображає зв'язок між творчою активністю вчителя та її впливом на розвиток здобувачів освіти, зокрема на формування їхніх креативних здібностей, практичних умінь та мотивації до навчання. На нашу думку, цей компонент акцентує увагу на здатності педагога не лише генерувати інноваційні ідеї та впроваджувати їх у практику, але й досягати конкретних, вимірних результатів, що сприяють якісним змінам у освітньому процесі.

Для реалізації четвертого аспекту у структурі креативності майбутніх учителів технологій необхідною рисою професійної діяльності передбачаємо *орієнтацію на конкретний продукт*, що включає процес від створення здобувачами освіти технічних проєктів до розробки функціональних виробів. Результативність тут виявляється не лише у кількісних показниках (наприклад, кількість реалізованих ідей), а й у якісних змінах: розвиток у студентів творчого мислення, вдосконалення навичок роботи з інструментами, здатність до самостійного вирішення технологічних завдань. Одним із аспектів результативного компоненту є *рефлексія досягнутого*. Це вміння педагога аналізувати ефективність власних методів, корегувати їх із урахуванням результатів,

що забезпечує постійне вдосконалення навчального процесу. Для успішної реалізації результативного аспекту креативності можемо вважати STEM-підхід, але результативним можна вважати його лише тоді, коли він призвів до підвищення зацікавленості учасників освітнього процесу, зростання їхньої самостійності або покращення практичних результатів. Таким чином, цей компонент об'єднує теоретичні засади креативності з їхнім практичним впливом, що робить його невід'ємною частиною креативності сучасного вчителя технологій.

Результативний компонент є важливим доповненням когнітивного, емоційно-мотиваційного та практично-діяльнісного аспектів нашої структури креативності майбутніх учителів тех-

нологій, надаючи їм завершеності. Він нагадує, що креативність у педагогічній діяльності — це не абстрактна якість, а інструмент, який має приводити до відчутних позитивних змін. Для майбутніх учителів технологій це означає необхідність розвивати не лише власну творчість, але й здатність оцінювати її вплив на учасників освітнього процесу.

Досліджені нами компоненти креативності майбутніх учителів технологій, які ми об'єднали у групи: когнітивний компонент, емоційно-мотиваційний, практично-діяльнісний, результативний, є невід'ємними складовими при формуванні креативності майбутніх учителів технологій у фаховій підготовці. Вони представлені схематично на рис 1.



Рис. 1. Структура креативності

З огляду на це ми можемо стверджувати, що визначені нами компоненти креативності майбутніх учителів технологій є взаємозумовленими, взаємопов'язаними та взаємозалежними, адже емоційно-мотиваційний компонент включає творчу мотивацію до діяльності, яка і є основою особистісно-креативного компонента та зумовлює практично-діялісний компонент, який узагальнюється результативним компонентом творчої діяльності і характеризує повний зміст креативної компетентності майбутнього учителя технологій.

Таким чином, креативність є багатограним феноменом, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціальні аспекти. Її розвиток в освітньому процесі потребує цілісного підходу, який враховує як індивідуальні особливості здобувачів освіти, так і педагогічні умови, що стимулюють креативність.

Методологія та результати. Під час нашого дослідження хочемо зупинитися на дослідженні креативності здобувачів освіти за спеціальністю «Середня освіта (Трудове навчання і технології)»

та учителів закладів загальної середньої освіти, що працюють за цим фахом і є випускниками закладів вищої освіти за цією спеціальністю. В опитуванні взяли участь 238 респондентів різного віку. Опитування розроблялося на основі комплексного підходу до оцінювання креативності вчителя технологій — використання психодіагностичної методики й самооцінювання.

Оцінювання рівня творчого потенціалу педагога може здійснюватися за допомогою низки інструментів, серед яких:

— методи психодіагностики: застосування тестів на креативність, зокрема розробок Е. Торренса і Дж. Гілфорда, що дозволяють оцінити такі параметри, як гнучкість мислення, оригінальність ідей, їх продуктивність і здатність до дивергентного мислення;

— аналіз професійної діяльності: здійснюється через спостереження за проведенням уроків, позаурочними заходами, а також шляхом вивчення індивідуального стилю педагогічної взаємодії з учнями;

— методи самоаналізу і зовнішнього експертного оцінювання: передбачають використання анкет, щоденників рефлексії, а також думок колег і адміністрації навчального закладу;

— оцінювання професійної практики: включає вивчення інноваційних педагогічних підходів, участь у конкурсах фахової майстерності, створення авторських навчальних програм тощо.

У межах нашого дослідження було проведено анкетування серед здобувачів освіти Вінницького державного педагогічного університету та учителів шкіл м. Вінниці. Ми запропонували анкету із запитаннями. На *рис. 2* представлено фрагмент опитувальника, також подається активне посилання на Google-форму: <https://forms.gle/Dbjfc7NTxApnPtEA6>.

Надалі у статті буде детально проаналізовано отримані дані, зокрема порівняння результатів самооцінювання з результатами тестування за психодіагностичними методиками. Перший тематичний блок опитування був зосереджений на самооцінці творчого потенціалу та готовності до професійних трансформацій.

Щодо вікового складу респондентів, 75 % опитаних зазначили вік у межах 17–22 років, що є типовим для студентів бакалаврату та магістратури. Це свідчить про те, що основна частина учасників анкетування — майбутні фахівці в галузі технологічної освіти. На *рис. 3* представлено відповіді у відсотковому відношенні.

15:34

Визначення рівня креативності

Визначення рівня креативності

Шановні респонденти! Це опитування проводиться в рамках наукового дослідження з розвитку креативності майбутніх учителів. Просимо Вас дати анонімно правдиві відповіді на запитання. Гарантуємо, що узагальнені результати опитування будуть використані нами в рамках дослідження та ніяким чином не будуть передані третій стороні.

Увійдіть в обліковий запис Google, щоб зберегти надані відповіді. [Докладніше](#)

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

Ваше ім'я *

Ваша відповідь

Вік *

☐ 17 - 22

☐ 23 - 30

☐ 31 - 40

☐ 41 - 50

☐ понад 50

Рис. 2. Фрагмент опитувальника

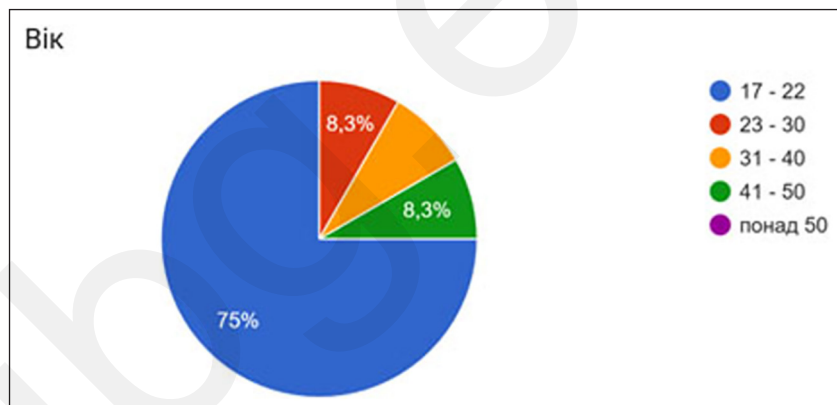


Рис. 3. Результати відповіді на питання щодо віку опитуваних

Ми цілковито поділяємо думку С. Шандрука, який стверджує, що «самооцінювання є інструментом, що сприяє глибшому розумінню особистих можливостей і професійному вдосконаленню. Воно дозволяє виявити як сильні, так і слабкі сторони, сформулювати напрями розвитку й підвищити загальну ефективність діяльності» (Шандрук, 2015, с. 12).

З огляду на важливість суб'єктивного оцінювання власного творчого рівня, респондентам було запропоновано оцінити свою креативність за п'ятибальною шкалою: 1 — низький рівень,

2 — задовільний, 3 — достатній, 4 — середній, 5 — високий. Така шкала дозволяє зіставити результати анкетування із академічними показниками, що оцінюються відповідно до п'ятирівневої системи, поширеної у вітчизняній освітній практиці та сумісної з ЄКТС.

Результати самооцінювання творчого потенціалу майбутніх учителів технологій (*рис. 4*) демонструють наявність нормального розподілу: найпоширенішим є середній рівень креативності, тоді як екстремальні оцінки трапляються рідше. Понад 50 % учасників зазначили,

що мають середній рівень творчості, близько 17 % — високий, а 23 % — достатній. Лише 6 % визнали, що мають задовільний або низь-

кий рівень. Це свідчить про високий потенціал більшості респондентів до інноваційної педагогічної діяльності.

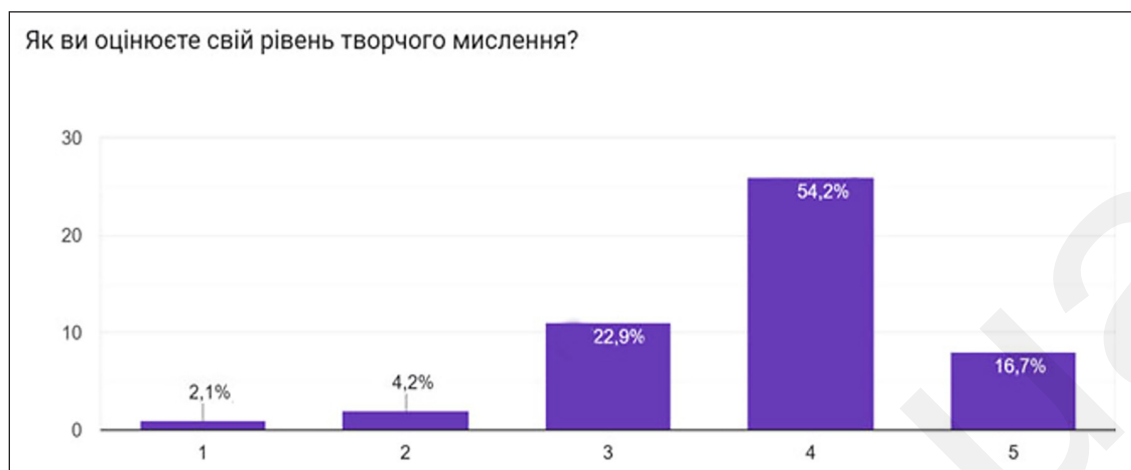


Рис. 4. Результат самооцінювання рівня креативності респондентів

Підтвердженням цьому слугує також є позитивна відповідь 77 % учасників на питання про готовність до впровадження новітніх методів у викладанні (рис. 5). Такий показник корелює з оцінками їхньої власної креативності, що засвідчує послідовність відповідей.

Ще більш переконливим є результат відповіді на питання щодо відкритості до змін: 98 % респондентів виявили готовність адаптуватися до нових умов праці (рис. 6), що прямо співвідноситься з високими показниками креативності.

Особи з низьким рівнем креативності зазвичай не готові до змін і часто відчують труднощі в адаптації до нових умов. Наступний блок анкети був спрямований на виявлення психологічних характеристик мислення, ставлення до інновацій, світоглядних орієнтирів та особистої готовності до саморозвитку.

Мотивація до покращення навколишнього середовища виступає рушійною силою для творчого

розвитку. Людина, налаштована на позитивні зміни, прагне нестандартних рішень і нових підходів, які сприятимуть прогресу в різних сферах — від освіти до культури та науки. У процесі дослідження рівня розвитку креативності у майбутніх учителів технологій важливим аспектом постає вивчення їхньої впевненості у власних силах. Попередні дослідження (Фрицюк, 2024.) засвідчують тісний взаємозв'язок між рівнем упевненості та творчим потенціалом педагогів, підкреслюючи, що саме ця взаємодія суттєво впливає на формування інноваційного підходу в освітньому процесі.

Упевненість у собі виступає своєрідним каталізатором креативності, оскільки стимулює готовність до експериментування, активізує внутрішню мотивацію та сприяє гнучкості мислення. Таке поєднання чинників створює сприятливе підґрунтя для професійного розвитку майбутнього вчителя технологій і водночас підвищує якість освітньої взаємодії в цілому.

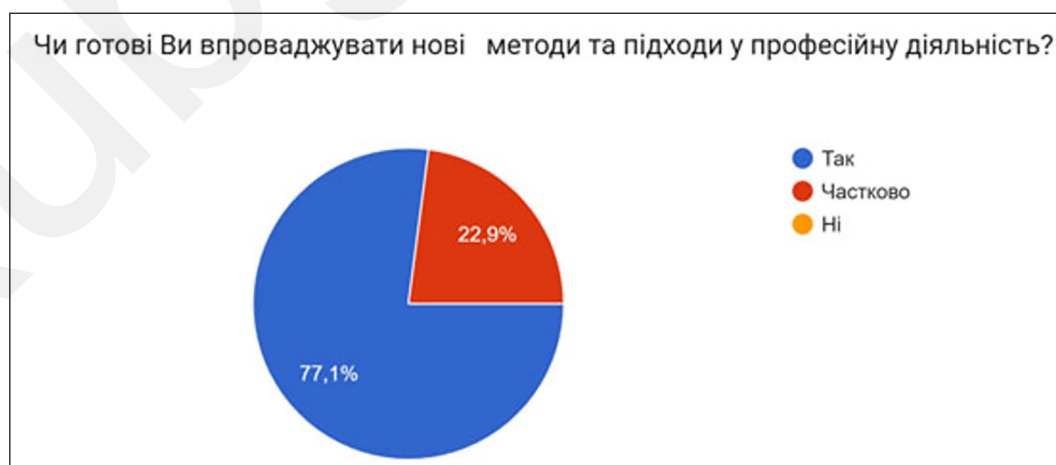


Рис. 5. Результати самооцінювання рівня готовності до впровадження нових методів і підходів у професійну діяльність



Рис. 6. Результати самооцінювання готовності до змін у професійній діяльності

Аналіз результатів проведеного опитування підтверджує достовірність зібраних даних, демонструючи наявність взаємозв'язку між рівнями креативності, мотивації та інтелектуальних здібностей респондентів. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що серед опитаних переважають особистості з високим творчим потенціалом, внутрішньою вмотивованістю та спрямованістю на досягнення позитивного результату в професійній діяльності.

Оцінювання креативності майбутніх учителів технологій відіграє важливу роль у формуванні сучасної педагогічної системи. Воно дозволяє не лише своєчасно визначити індивідуальні сильні сторони, а й розробити цілеспрямовані стратегії для підвищення педагогічної майстерності. У перспективі це сприятиме створенню інноваційного освітнього простору, орієнтованого на розвиток творчого потенціалу учнів.

Обговорення. Отримані результати свідчать про високий рівень самооцінки креативності серед майбутніх учителів технологій, що узгоджується з даними попередніх досліджень, зокрема праць В. Фрицюка, В. Подорожної та О. Куцевол, які також акцентують увагу на значущості когнітивного, емоційно-мотиваційного та результативного компонентів креативності. У порівнянні з цими дослідженнями наша робота додає акцент на практично-діяльнісний компонент, що є особливо актуальним для вчителів технологій.

Значущим є підтвердження тісного взаємозв'язку між упевненістю у власних силах та готовністю до новаторської педагогічної діяльності, що раніше розглядалося теоретично, але тепер має

емпіричне підтвердження на прикладі 238 респондентів.

До обмежень дослідження можна віднести локальність вибірки (учасники лише з одного регіону України) та переважно самооцінювальний характер більшості індикаторів. Це створює підґрунтя для подальшої верифікації результатів за допомогою незалежного зовнішнього експертного оцінювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Встановлено, що структура креативності майбутніх учителів технологій є багатовимірною і включає когнітивний, емоційно-мотиваційний, практично-діяльнісний та результативний компоненти.

Результати анкетування засвідчили, що більшість респондентів мають високий або середній рівень самооцінки креативності та високу готовність до впровадження інноваційних підходів. Нами виявлено тісний зв'язок між упевненістю у власних силах і креативним потенціалом, що є важливим для професійного становлення майбутніх учителів технологій.

Отриманими результатами ми плануємо користуватися у подальших дослідженнях креативності у інших ЗВО, що готують учителів технологій для міжрегіональних порівняльних досліджень, з метою з'ясування впливу соціокультурного контексту на розвиток креативності. Є на меті удосконалити інструменти оцінювання, зокрема розробити змішані методики (поєднання якісних і кількісних показників), для підбору форм і методів для розвитку креативності у майбутніх учителів технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Любарська Л. А. Креативність як важлива особистісна якість майбутніх учителів технологій. Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Вінниця, 2–3 листоп. 2023 р.). Вінниця, 2023. С. 148–153.
2. Подорожна В. Структура креативності майбутніх учителів природничого профілю. URL: <http://vuzlib.com/Педагогіка/>
3. Урбан К. К. Поощрение и поддержка креативности в школе. *Иностранная психология*. 1999. № 1. С. 41–51.
4. Фрицюк В. А. Ознаки креативності майбутнього педагога як особистісної категорії. *Вісник ВДПУ*. 2024. С. 176–186.
5. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2004. 219 с.
6. Фрицюк В., Марцева Л., Любарська Л. Створення підтримуючого середовища для розвитку креативності майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Сер. : Педагогіка і психологія*. 2024. № 74. С. 60–65. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-60-65>
7. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2015. 357 с.
8. Яременко Л. Особливості формування креативності в системі позашкільної освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. № 37. С. 95–105.
9. Kutsevol O. M. Theoretical-methodical bases of future literature teachers' creativity development : thesis of doctor of pedagogical sciences : 13.00.02. Kyiv, 2007. 46 p.
10. Guilford Y. P. The Nature of Humane Intelligence. N. Y., 1967.
11. Guilford J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. Vol. 5. P. 444–454.
12. Torrance E. P. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-Hall, 1962. 278 p.

REFERENCES

- Yaremenko, L. (2015). Osoblyvosti formuvannia kreatyvnosti v systemi pozashkilnoi osvity [Features of Creativity Development in Extracurricular Education]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny, Seriya: Filozofia, pedahohika, psykhohiia*, 37, 95–105 [in Ukrainian].
- Frytsiuk, V. A. (2024). Oznaky kreatyvnosti maibutnioho pedahoha yak osobystisnoi katehorii [Signs of Creativity of a Future Teacher as a Personal Category]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems: collection of scientific papers*, Vinnytsia: TOV «Druk+», Is. 74, pp. 176–186 [in Ukrainian].
- Liubarska, L. A. (2023). Kreatyvnist yak vazhlyva osobystisna yakist maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Creativity as an Essential Personal Quality of Future Technology Teachers]. In *Osobystisno-profesiina pidhotovka fakhivtsiv u konteksti intehtatsii Ukrainy v yevropeyskyi osvittii prostir* (pp. 148–153). Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference. Vinnytsia [in Ukrainian].
- Frytsiuk, V., Martseva, L., & Liubarska, L. (2024). Stvorennia pidtrymuiuchoho seredovyshcha dlia rozvytku kreatyvnosti maibutnikh fakhivtsiv [Creating a supportive environment for developing future specialists' creativity]. *Naukovi zapysky Vinnitskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykhohiia*, 74, 60–65 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-60-65>
- Guilford, Y. P. (1967). The Nature of Humane Intelligence. New York, NY [in English].
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [in English].
- Urban, K. K. (1999). Pooshchrenie i podderzhka kreatyvnosti v shkole [Encouragement and Support of Creativity in School]. *Inostrannaia psikhologiia*, 1, 41–51 [in Russian].
- Frytsiuk, V. A. (2004). Formuvannia kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Development of creativity in future music teachers] (PhD thesis). Vinnytsia [in Ukrainian].
- Kutsevol, O. M. (2007). *Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury* [Theoretical and Methodical Foundations for the Development of Future Literature Teachers' Creativity]. Extended abstract of Doctor's thesis, Kyiv [in Ukrainian].
- Podorozhna, V. (n.d.). Struktura kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv pryrodnychoho profilu [Structure of Creativity of Future Science Teachers] [in Ukrainian]. <http://vuzlib.com/Педагогіка/>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454 [in English].
- Shandruk, S. K. (2015). *Psykhohiia profesiinykh tvorchykh zdibnostei* [Psychology of Professional Creative Abilities]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

Lyudmila LIUBARSKA,

Postgraduate student,
Head of the Laboratory,
Information and Computing Center,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
32 Ostrozbkoho St,
Vinnytsia, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-3342-8276>
l.liubarska@vspu.edu.ua

CREATIVITY AS THE BASIS OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract. The article reveals the essence of creativity as one of the key factors of professional success of future teachers of technology. Theoretical analysis of modern scientific approaches allowed to outline the four-component structure of creativity: cognitive, emotional-motivational, practical-activity and productive components. An empirical study conducted among students of a pedagogical university and young teachers showed the prevalence of medium and high levels of self-esteem of creative potential. The high readiness of respondents to implement innovative methods and adapt to changes in professional activity was recorded. A direct relationship between self-confidence and the ability to creative pedagogical activity was revealed. The results of the study emphasize the importance of creating a pedagogical environment that promotes the development of creative abilities. Directions for improving the professional training of future teachers of technology through the integration of creativity components into the content and forms of educational activity are proposed. The need for further interregional research is substantiated to clarify the influence of the socio-cultural environment on the development of teachers' creative potential.

Keywords: creativity, future technology teacher, professional training, cognitive component, motivation, practical activity, innovative education, pedagogical skills, self-esteem, creative potential.

Стаття надійшла до редакції: 18.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Тетяна ПЛАЧИНДА,

професор кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»,
доктор педагогічних наук, професор,
пр-т Віталія Грицаєнка, 24,
м. Полтава, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-2514-3644>
praydtan@ukr.net

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття висвітлює необхідність формування у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту м'яких навичок (Soft Skills) з урахуванням специфіки професійної діяльності, ключовими аспектами якої є ефективна взаємодія з людьми, управління груповою динамікою, мотивація вихованців і спортсменів, прийняття рішень у складних ситуаціях тощо. У цьому контексті важливим є вдосконалення освітнього процесу з метою формування м'яких навичок, що є важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців означеної галузі.

Проведений аналіз і систематизація наукових джерел переконує, що проблема формування Soft Skills є актуальною та потребує подальшого вивчення. Зазначається, що в українській науковій літературі для перекладу англійського поняття «Soft Skills» застосовуються терміни «м'які навички» та «гнучкі навички», які часто використовуються як синоніми. Також вченими досліджується поняття «мета-навички», що акцентує увагу на навичках вищого рівня, які сприяють розвитку й управлінню іншими навичками.

З урахуванням специфіки професійної діяльності фахівців фізичної культури та спорту пропонується впроваджувати в освітній процес ЗВО інтерактивні методи навчання (тренінги, майстер-класи, ділові та рольові ігри, метод кейс-стаді, моделювання реальних професійних ситуацій, аналіз конкретних ситуацій тощо), які сприятимуть формуванню комунікативних, лідерських, командних навичок тощо, що є складовими Soft Skills. Розкривається роль і форми впровадження в освітній процес підготовки зазначених фахівців пропонованих методів навчання.

Висловлюється, що професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту має базуватися не лише на отриманні професійних знань, а й на формуванні м'яких навичок (Soft Skills), які визначають конкурентоспроможність сучасного фахівця. Адже для фахівців галузі фізичної культури та спорту винятково важливо розвивати компетенції, що сприяють не лише професійному зростанню, а й успішній самореалізації. Означені фахівці повинні бути готовими до роботи в умовах динамічного середовища, ефективної комунікації з суб'єктами професійної діяльності та до прийняття зважених рішень у складних фахових ситуаціях.

Ключові слова: м'які навички, Soft Skills, майбутні фахівці фізичної культури та спорту, інтерактивні методи навчання, освітній процес, здобувачі вищої освіти.

Вступ. У професійному середовищі досі поширена думка, що успіх фахівця фізичної культури та спорту залежить насамперед від рівня спортивної майстерності, знань тренувальних методик і практичного досвіду. Проте сучасні дослідження свідчать, що цього вже недостатньо. В умовах активного розвитку технологій і цифровізації спортивної індустрії, де частину аналітичних та адміністративних завдань виконують автоматизовані системи, особливого значення набувають навички, які не можуть бути замінені штучним інтелектом. Тому для успішного старту кар'єри та підтримання конкурентоспроможності на ринку праці майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту важливо не лише мати глибокі професійні знання, а й сформовані Soft Skills

(м'які навички). До них належать комунікабельність, вміння працювати в команді, емоційний інтелект, креативність, адаптивність і лідерські якості тощо. Саме тому їх формування, розвиток і вдосконалення має стати пріоритетним завданням професійної підготовки фахівців у цій галузі.

Формування загальнолюдських навичок значною мірою залежить від середовища, у якому перебуває людина, її вміння долати виклики, знаходити оптимальні шляхи досягнення цілей, а також від набутого професійного й особистісного досвіду. Для майбутніх фахівців фізичної культури та спорту особливо важливо розвивати компетенції, що сприяють не лише професійному зростанню, а й успішній самореалізації як в освітньому процесі, так і в подальшій кар'єрі. Вони мають

бути готовими до роботи в умовах динамічного середовища, ефективної комунікації з колегами, вихованцями та спортсменами, а також до прийняття зважених рішень у складних ситуаціях.

Заклади вищої освіти відіграють важливу роль у формуванні особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. Їхня професійна діяльність вимагає не лише глибоких знань і фізичної підготовки, а й розвинених особистісних якостей, які сприяють ефективній командній роботі, успішній комунікації та професійному зростанню.

Тож актуальність теми формування м'яких навичок у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту зумовлена сучасними викликами професійної діяльності, що виходять за межі суто фахових знань і фізичної підготовки. У контексті цифровізації, змін на ринку праці та зростаючої ролі комунікації й командної роботи успішність фахівця значною мірою визначається рівнем сформованості Soft Skills. Вони є ключовими для ефективної взаємодії з людьми, управління груповою динамікою, мотивації вихованців і спортсменів, прийняття рішень у складних ситуаціях. Саме тому вдосконалення освітнього процесу та підвищення його якості з метою формування таких навичок є важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців означеної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо формування м'яких навичок (Soft Skills) у майбутніх фахівців різних галузей діяльності, у тому числі за кордоном, свідчить про зростаючу увагу до цієї теми в освітньому середовищі. М'які навички, такі як комунікація, критичне мислення, креативність і вміння працювати в команді, розглядаються як ключові компетентності, що забезпечують успішну професійну діяльність у різних галузях.

Науковці Брюховецька О. та Чаусов І. зазначають, що «...сучасний ринок праці вимагає сучасного професіонала, який би гнучко вмів адаптуватися у «нових» умовах будучи всебічно розвиненим, конкурентоспроможним, навіть роблячи перші самостійні кроки у фаховій діяльності» (Чаусов, Брюховецька, 2024).

Алексеева Г., Пірковець С. зазначають: «Критичне мислення, креативність, комунікація, командна робота, адаптивність, лідерські якості та вміння вирішувати проблеми стають невід'ємною частиною ефективної професійної діяльності. Це підтверджує важливість інтеграції Soft Skills у процес професійної підготовки, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності випускників та їх кар'єрному зростанню» (Алексеева, Пірковець, 2025).

«Основним, базисним компонентом Soft Skill є знатність до ефективних комунікацій», — наголо-

шує Максимець О. Насправді така навичка є досить важливою при підготовці майбутніх спеціалістів будь-якого профілю, має бути розвиненою під час опрацювання кожної теми, оскільки «саме комунікативна культура майбутніх фахівців дозволить не лише полегшити процес їхньої професійної адаптації, а й сприятиме ефективній реалізації знань, вмінь і навичок спілкуватися й досягати взаєморозуміння при виконанні професійних і соціальних функцій» (Максимець, 2024).

Дослідниці Горська Г. і Мельничук І. виокремлюють суттєві ознаки Soft Skills, пов'язані з компетентностями, що сприяють самореалізації майбутніх фахівців, та акцентують увагу на необхідності активного формування та розвитку Soft Skills у студентів на етапі навчання у ЗВО з урахуванням оптимальних психологічних умов організації освітнього процесу (Горська, Мельничук, 2023).

На необхідності формування Soft Skills у майбутніх фахівців різних галузей наголошували зарубіжні вчені Апплебі Д. (David C. Appleby), Лукас Б. (Lucas B.), Роблес М. (Melissa M. Robles), Герра-Баес С. П. (Sandra P. Guerra-Báez), Спенсер Е. (Spencer E.), Чіаппей К. (Christian Ciappei), Чінкве М. (Marco Cinque) та ін.

Огляд наукових джерел переконує, що проблема формування Soft Skills є актуальною та потребує подальшого вивчення, зокрема формування м'яких навичок у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні необхідності формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту з урахуванням вимог до їх професійної діяльності, а також у визначенні ефективних методів навчання для розвитку цих навичок.

Методологія. Протягом роботи над дослідженням використовувалися наступні методи: аналіз психолого-педагогічної наукової літератури й інтернет-джерел щодо наукового дискурсу формування Soft Skills у здобувачів вищої освіти; синтез, інтерпретація та критичний аналіз теоретичних положень та емпіричних даних; формулювання висновків на основі отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. М'які навички (Soft Skills) у сфері фізичної культури та спорту є не менш значущими, ніж професійні, оскільки вони визначають успішність працевлаштування, ефективність взаємодії з людьми, формування мотивації до занять спортом, розвиток лідерських якостей і вміння працювати в команді. Ці навички потребують не лише їх сформованості, а й систематичного вдосконалення. Зважаючи на те, що діяльність фахівців означеної галузі тісно пов'язана зі спілкуванням і командною роботою, розвиток особистісних якостей стає надзвичайно важливим. Тому освітній процес має бути побудований так, щоб майбутні фахівці фі-

зичної культури та спорту, поряд із професійними компетентностями, розвивали і ключові м'які навички.

Враховуючи різноманіття дефініцій «Soft Skills», доцільно провести аналіз поглядів дослід-

ників щодо цього терміна та його використання для позначення концепції у науковій літературі. У табл. 1 представлено порівняльний аналіз дефініцій «м'які навички», «гнучкі навички» та «метанавички».

Таблиця 1

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЩОДО ДЕФІНІЦІЇ «SOFT SKILLS»

Термін	Визначення	Автори
М'які навички	Група компетентностей, що забезпечують успішну самореалізацію майбутніх фахівців у професійній діяльності. Включають навички критичного мислення, комунікації, здатності до роботи в команді, самомотивації, креативності, етичної толерантності, стресостійкості тощо. Вищий рівень навичок, що дозволяють індивіду ефективно навчатися, адаптуватися до нових ситуацій та самостійно розвивати інші навички. Включають здатність до саморефлексії, критичного мислення, управління власним навчанням та розвитком	Ячменик М., Корнус О., Браславська О., Рожі І. Рудішин С., Кононенко Т., Хроленко М., Коненко В., Мердов С. та ін.
Гнучкі навички	Сукупність навичок, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію та особистісний розвиток. Включають комунікативні, мисленнєві та метакогнітивні, регулятивні та кар'єрні навички. Навички, якими індивідуально володіє фахівець і які сприяють його соціалізації й успішності в кар'єрі. До таких навичок уналежнюють комунікативні вміння ділового публічного й міжперсонального спілкування в колективі, тайм-менеджмент, адміністрування, здатність працювати в команді, емоційний інтелект, функційну грамотність, особистісні якості (відповідальність, мобільність). У кризових умовах суспільного буття вагу мають стресостійкість, психологічна стійкість, здатність швидко приймати рішення на користь справі й людей	Богдан Ж., Барабаш В., Миценко В., Бондаренко Г. та ін. Маленко О.
Метанавички (Metaskills)	Загальні здібності або дані людини, на основі яких розвиваються будь-які інші навички. Частинка «мета» означає — «за межами», «за кордонами», «понад», таким чином поняття «метанавички» набагато ширше. До них відносять: особистісну динаміку, прагнення до успіху, стресостійкість та витривалість, критичне та рефлексивне мислення, лідерські якості, навички використання сучасних цифрових технологій тощо	Мінделл Е. (Mindell A.), Фендью О. та ін.

Варто зазначити, що терміни «м'які навички» та «гнучкі навички» часто використовуються як синоніми в українській науковій літературі для перекладу англійського поняття «Soft Skills», і навіть в одній статті автори можуть застосовувати як одне, так й інше поняття. Термін «метанавички» акцентує увагу на навичках вищого рівня, які сприяють розвитку й управлінню іншими навичками.

Досліджуючи важливість розвитку метанавичок (Meta-Skills) у контексті навчання на робочому місці, науковці Спенсер Е. (Spencer E) та Лукас Б. (Lucas B) зазначають, що «...метанавички, часто ототожнювані з м'якими навичками (Soft Skills), включають такі компетенції, як критичне мислення, креативність, адаптивність та емоційний інтелект. Вони є фундаментальними для успішної професійної діяльності й особистісного розвитку... В умовах швидких технологічних змін та глобалізації традиційних технічних навичок недостатньо для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці. Метанавички дозволяють фахівцям ефективно адаптуватися до нових

умов, вирішувати комплексні проблеми та працювати в команді» (Spencer, Lucas, 2021). Ми погоджуємося з думкою науковців і зазначаємо, що у сфері фізичної культури та спорту розвиток таких навичок сприяє покращенню взаємодії з колегами, вихованцями та спортсменами, а також підвищенню мотивації та лідерських якостей. У цьому контексті критично важливо формувати м'які навички у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту задля забезпечення успішної кар'єри й ефективної роботи у сучасному динамічному середовищі.

Вітчизняні науковці зазначають, що «... “гнучкими” навичками може бути затверджений навчальним закладом певний набір умінь, який зафіксований навчальною програмою, або розвиток певних компетенцій, які можуть бути “закріплені” за конкретними предметними дисциплінами. У низці освітніх закладів роблять спроби покласти в основу освітньої програми принцип групової роботи» (Волобуєва, Целікова, Муравйова, Болочан, 2022, с. 213). Погоджуємося з авторами, що саме заклади вищої освіти мають виокремлю-

вати пріоритетні навички для тих, чи інших спеціальностей. Проте, на наше переконання, одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу має стати виховання гармонійно розвиненої особистості, яка володіє такими важливими характеристиками:

- моральна стійкість і високі етичні принципи;
- активна громадянська позиція та відповідальність за власні вчинки;
- усвідомлений вибір професійного шляху;
- прагнення до самовдосконалення, креативне мислення;
- цілеспрямованість, наполегливість у досягненні цілей;
- дбайливе ставлення до власного здоров'я та психоемоційного стану;
- розвинені комунікативні навички та культура спілкування;
- уміння використовувати сучасні технології у професійній діяльності;
- гнучкість та адаптивність до змін у суспільстві;
- здатність до самостійного вирішення проблемних ситуацій;
- відповідальне ставлення до роботи та суспільних обов'язків.

Нам імпонує твердження М. Циліної: «...Аби розвинути "гнучкі навички", люди повинні постійно самовдосконалюватись й усвідомлювати важливість особистого розвитку. А тому в навчанні варто робити акценти саме на активній педагогіці, оскільки для отримання цих навичок необхідні й активні методи або "методи участі": рольова гра, обговорення та аналіз ситуації тощо» (Циліна, 2023, с. 158). У цьому контексті наголошуємо, що формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту варто реалізовувати шляхом цілеспрямованих педагогічних методів і практичних підходів.

Нам імпонує розмірковування науковиць Горської Г. та Мельничук І., які зауважують, що «...розмаїтість гнучких навичок вимагає спеціальних теоретичних розробок щодо їх систематизації та упорядкування, у той же час не можна стверджувати, що їх формування підпорядковано певній класифікаційній схемі, яка проводить жорстку межу між різними навичками. Враховуючи величезний досвід підготовки фахівців, серед яких значна частина відповідає вимогам сучасного виробництва і невиробничої сфери, можливо в результаті аналізу виокремити закономірності та особливості існуючої нині цілісної системи освіти, які б задовольняли актуальним потребам утворення Soft Skills здобувачів» (Горська, Мельничук, 2023).

Зважаючи на важливість формування Soft Skills з врахуванням певних особливостей обраної здобувачами освіти галузей, вчені Спенсер Е. (Spencer E.) та Лукас Б. (Lucas B.) акцентують ува-

гу на необхідності інтеграції розвитку метанавичок у програми навчання на робочому місці. Це включає створення навчальних середовищ, які підтримують розвиток цих навичок, використання активних методів навчання та забезпечення можливостей для рефлексії. Автори рекомендують розробляти чіткі рамки й інструменти оцінювання для відстеження прогресу у розвитку метанавичок, що сприятиме підвищенню якості професійної підготовки й адаптивності фахівців у різних галузях (Spencer, Lucas, 2021).

Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців фізичної культури та спорту і з метою формування в означених фахівців Soft Skills, варто впроваджувати в освітній процес закладу вищої освіти інтерактивні методи навчання (тренінги, майстер-класи, ділові та рольові ігри, метод кейс-стаді тощо), які сприятимуть формуванню комунікативних, лідерських, командних навичок тощо. Доцільно включати в освітній процес моделювання реальних професійних ситуацій, зокрема тренерську діяльність, роботу в спортивних секціях, командах тощо. Аналіз конкретних ситуацій з практики фахівців фізичної культури та спорту допоможе розвитку критичного мислення та навичок прийняття рішень. Саме на цих методах зосередимо увагу і висвітлимо їх більш ширше у нашій роботі.

Так, організовуючи тренінги з ефективної комунікації для майбутніх тренерів, необхідно звертати увагу на мотивування спортсменів і коректний зворотний зв'язок. Влаштовуючи тренінги з лідерства й управління командою, варто звертати увагу майбутніх фахівців фізичної культури та спорту на розвиток навичок ухвалення рішень у стресових ситуаціях і роботу з конфліктами.

Під час проведення майстер-класів слід запрошувати успішних тренерів, спортсменів, спортивних менеджерів та ін., які дадуть практичні поради щодо взаємодії в команді, управління групами, розвитку емоційного інтелекту тощо. Корисними також будуть майстер-класи з психології спорту, які висвітлять питання щодо зменшення стресу перед змаганнями, та як працювати зі спортсменами різного рівня підготовки.

Ділові та рольові ігри передбачають створення сценаріїв тренувального процесу, де здобувачі вищої освіти виконують ролі тренера, спортсмена, спортивного менеджера. Такий метод допоможе майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту навчитися правильно реагувати на конфліктні ситуації, давати конструктивні поради, мотивувати команду тощо. Також варто створювати симуляції переговорів, де студентам пропонується розробити план підготовки до змагань і презентувати його перед умовною комісією (викладачами, запрошеними експертами та ін.).

Дієвим методом професійної підготовки майбутніх фахівців є метод кейс-стаді. Аналіз реаль-

них ситуацій професійної діяльності тренерів, організаторів змагань, спортивних менеджерів максимально наблизять здобувачів освіти до реальних професійних дій, що допоможе відпрацювати, наприклад, вирішення конфліктних ситуацій у команді, адаптувати тренувальний процес під різні рівні підготовки спортсменів тощо. У нагоді буде й створення власних кейсів здобувачами освіти, коли кожен підготує ситуацію з особистого досвіду або проаналізує відомі випадки в спорті.

Варто акцентувати на впровадженні методу «моделювання реальних професійних ситуацій», який спрямований на забезпечення практичного досвіду (можливість для здобувачів освіти застосувати теоретичні знання в умовах, наближених до реальних, і відпрацювати професійні навички без ризику для спортсменів або результатів команди); розвиває Soft Skills (формує комунікативні навички, покращує навички командної роботи та лідерства, сприяє розвитку критичного мислення тощо); готує до реальних викликів професії; знижує рівень стресу в реальних умовах; підвищує мотивацію до навчання тощо. У контексті даного методу необхідно влаштовувати навчально-тренерську діяльність, зокрема: організувати для майбутніх фахівців фізичної культури та спорту можливість вести власні тренування в спортивних секціях або шкільних гуртках із подальшим аналізом їх роботи; під час занять здобувачі освіти мають виконувати ролі тренерів, спортивних психологів, організаторів змагань та ін.; включення студентів у роботу реальних спортивних команд (планування тренувального процесу, розподіл ролей, аналіз виступів); взаємодія з професійними тренерами та спортсменами для занурення в реальні робочі процеси тощо.

Корисним у контексті формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту є застосування методу аналізу конкретних ситуацій із практики, а саме:

- розбір та обговорення реальних кейсів (ситуації, коли тренер повинен ухвалити рішення щодо зміни стратегії під час матчу або як працювати з демотивованими спортсменами; використання відеоаналізу спортивних подій із подальшим обговоренням ухвалених рішень тощо);

- дебати та дискусії (на теми, що стосуються морально-етичних аспектів у спорті, наприклад: «Чи допустимо використання психологічного тиску для мотивації спортсменів?»);

- рефлексія та самоаналіз (включати в освітній процес письмові рефлексії здобувачів освіти після тренувань або рольових ігор, зокрема: що саме вдалося, а що можна покращити).

Ці методи вдосконалюють навчання майбутніх фахівців фізичної культури та спорту і роблять його більш ефективним та якісним, наближаючи здобувачів освіти до реальних умов роботи та допомагаючи їм розвинути необхідні професійні й соціальні компетентності. Такий підхід сприятиме не лише кращому засвоєнню професійних знань, а й розвитку Soft Skills, необхідних у сфері фізичної культури та спорту.

Висновки. Розвиток Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту є ключовим аспектом їх професійної підготовки. У сучасних умовах діяльності важливо не лише оволодіти спеціальними знаннями та практичними навичками, а й навчитися ефективній комунікації, взаємодії в команді, лідерству, критичному мисленню й адаптації до змін. Ці навички сприяють не лише професійному становленню, а й успішному вирішенню складних ситуацій у спортивній сфері.

Емпіричний досвід доводить, що інтерактивні методи навчання є дієвим інструментом у процесі формування Soft Skills. Використання тренінгів, майстер-класів, рольових і ділових ігор, а також методу кейс-стаді дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати навички командної роботи, аргументації, аналітичного мислення та прийняття рішень у реальних професійних умовах. Залучення до моделювання професійних ситуацій, таких як тренерська діяльність, організація спортивних заходів чи управління командами, сприяє отриманню практичного досвіду й адаптації до реальних викликів професії. Аналіз реальних кейсів із професійної практики тренерів, спортивних менеджерів та організаторів змагань відіграє значну роль у розвитку здатності до вирішення конфліктних ситуацій, оперативного ухвалення рішень та ефективної роботи в динамічному середовищі. Такий підхід сприяє формуванню стійкості до стресових ситуацій та здатності швидко адаптуватися до змін.

Отже, підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту має ґрунтуватися не лише на набутті професійних знань, а й на формуванні Soft Skills, що визначають конкурентоспроможність фахівця. Використання інтерактивних методів, практико-орієнтованого підходу й аналізу реальних ситуацій є важливими чинниками у створенні ефективної системи професійної підготовки, яка відповідатиме сучасним вимогам спортивної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убацькуються в розробленні методичних рекомендацій щодо впровадження ефективних методів і засобів в освітній процес ЗВО задля формування Soft Skills у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Г. М., Пірковець С. М. Формування Soft Skills у майбутніх бакалаврів з професійної освіти (цифрові технології) як науково-педагогічна проблема. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14955799>
2. Barabash, V. A., Mytsenko, V. I., & Bondarenko, H. S. (2021). Formation of Soft Skills among Future Specialists in Information, Library and Archival Affairs. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 199. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-82-87>
3. Богдан Ж. Б. Теоретичне обґрунтування моделі гнучких навичок особистості сучасного фахівця., *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки / Секція 2 педагогічна та вікова психологія*. 2023. № 1. С. 20–30. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-3>
4. Волобуєва Т., Целікова А., Муравйова І., Болокан І. Формування Soft Skills на стадіях професійного становлення особистості. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. № 1. С. 210–215. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.32>
5. Горська Г. О., Мельничук І. Я. Психологічні умови розвитку Soft Skills майбутніх спеціалістів у процесі професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-2>
6. Максимець О. Інтерактивні методи формування Soft Skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. Том 2. С. 340–344 doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-52>
7. Маленко О. Гнучкі навички (Soft Skells) у системі компетентісно орієнтованої вищої / фахової передвищої освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Новий науково-освітній простір з огляду підвищення якості підготовки фахівців у закладах вищої та фахової передвищої освіти». Рівне; Чернівці, 2023. С. 34–37 URI: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11387>
8. Фендьо О. М. Soft skills: формування та розвиток гнучких метанавичок фахівців сфери управління. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти — доуніверситетська підготовка — заклад вищої освіти*. К. : НАУ. 2021. № 1(2). С. 816–824. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16672>
9. Цілина М. Формування Soft Skills і компетенцій у здобувачів вищої освіти як підґрунтя адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2023. № 11. С. 156–166. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7654.11.2023.282675>
10. Чаусов І. А., Брюховецька О. В. Визначення і зміст поняття «Soft-Skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Сер. Соціальні та поведінкові науки. Сер. Управління та адміністрування*. 2024. Т. 28. № 57. С. 136–153. DOI: [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153)
11. Ячменик М., Корнус О., Браславська О., Рожи І. Особливості формування «Soft Skills» у здобувачів вищої освіти в умовах педагогічного закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державно-го педагогічного університету*. 2022. № 2. С. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262819>
12. Mindell A. Metaskills: The Spiritual Art of Therapy. Tempe, Arizona: New Falcon Publications, 1994. 368 p.
13. Rudyshyn S. D., Kononenko T. V., Khrolenko M. V., Konenko V. S., & Merdov S. P. Basic Soft Skills as an Integral Component of Student Competitiveness: Case of Higher Education in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. VOL. 11. ISSUE 1, Special Issue XVI. pp. 23–28. URI: <https://rep.dnuvs.ukr.education/handle/123456789/653>
14. Spencer E., & Lucas B. Meta-Skills: Best practices in work-based learning. A literature review. 2021. 72 p. <https://surl.li/jqlhla>

REFERENCES

- Aliexsieieva, H. M., & Pirkovets, S. M. (2025). Formuvannia Soft Skills u maibutnix bakalavriv z profesiinoi osvity (tsyfrovi tekhnolohii) yak naukovo-pedahohichna problema [Formation of Soft Skills in Future Bachelors of Vocational Education (Digital Technologies) as a Scientific and Pedagogical Problem]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (14) [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14955799>
- Barabash, V. A., Mytsenko, V. I., & Bondarenko, H. S. (2021). Formation of Soft Skills among Future Specialists in Information, Library and Archival Affairs. *Academic Notes, Series: Pedagogical Sciences*, (199), 82–87 [in English]. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-82-87>
- Bohdan, Zh. B. (2023) Teoretychne obhruntuvannia modeli hnuchkykh navychok osobystosti suchasnoho fakhivtsia [Theoretical Justification of the Soft Skills Model of the Personality of the Modern Specialist]. *Scientific Bulletin of Kherson State University, Series "Psychological Sciences"*, 1, 20–30 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-3>

Volobuieva T., Tselikova A., Muraviova I., & Bolokan I. (2022). Formuvannia Soft Skills na stadiakh profesiinoho stanovlennia osobystosti [Soft Skills Formation at the Stages of Professional Personality]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 210–215 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.2.32>

Horska, H. O., & Melnychuk, I. Ya. (2023). Psykholohichni umovy rozvytku Soft Skills maibutnikh spetsialistiv u protsesi profesiinoy pidhotovky [Psychological Conditions for the Development of Soft Skills of Future Specialists in the Process of Professional Training]. *Naukovi zapysky. Seriya: Psykholohiia / Research Bulletin, Series "Psychology"* (2), 15–22 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2023-2-2>

Maksymets, O. (2024) Interaktyvni metody formuvannia Soft Skills maibutnikh fakhivtsiv pry vyvchenni movoznavchykh dysyplin [Interactive Methods of Forming Soft Skills of Future Specialists when Studying Linguistics]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, Issue 73, Vol. 2, pp. 340–344 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-52>

Malenko, O. (2023) Hnuchki navychky (Soft Skells) u systemi kompetentnisno oriietovanoi vyshchoi/fakhovoi peredvyshchoi osvity [Soft Skills in the System of Competency-Based Higher/Vocational Pre-Higher Education]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu «Novyi naukovo-osvitnii prostir z ohliadu pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi ta fakhovoi peredvyshchoi osvity»*, Rivne-Chernivtsi, pp. 34–37 [in Ukrainian].
<https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11387>

Fendo, O. M. (2021) Soft skills: formuvannia ta rozvytok hnuchkykh metanavychok fakhivtsiv sfery upravlinnia [Soft Skills: formation and development of flexible meta-skills of management specialists]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitnii zaklad serednoi osvity — douniversytetska pidhotovka — zaklad vyshchoi osvity*, Kyiv: NAU, 1(2), pp. 816–824 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16672>

Tsilyna, M. (2023). Formuvannia Soft Skills i kompetentsii u здобувачів вищої освіти як підґрунтя адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності [Formation of Soft Skills and Competencies Formation of Higher Education Recipients as an Adaptation Basis to Professional Activity of Future Specialists]. *Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk / Ukrainian Journal on Library and Information Science*, (11), 156–166 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31866/2616-7654.11.2023.282675>

Chausov, I. A., & Briukhovetska, O. V. (2024) Vyznachennia i zmist poniattia «Soft-Skills» maibutnikh fakhivtsiv [Definition and Content of the Concept of Future Specialists' "Soft-Skills"]. *Visnyk pislidyploornoї osvity: zb. nauk. pr. Ser. Sotsialni ta povedinkovi nauky. Ser. Upravlinnia ta administruvanni*, T. 28, № 57, pp. 136–153 [in Ukrainian].
<https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/723>

Yachmenyk, M., Kornus, O., Braslavskaya, O., & Rozhi, I. (2022). Osoblyvosti formuvannia «Soft Skills» u здобувачів вищої освіти v umovakh pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity [Peculiarities of the formation Features of «Soft Skills» Formation in Higher Education Students in the Conditions of the Higher Education Pedagogical Institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 2, pp. 16–25 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2022.262819>

Mindell, A. (1994). *Metaskills: The Spiritual Art of Therapy*. Tempe, Arizona: New Falcon Publications, 368 p. [in English].

Rudysyn, S. D., Kononenko, T. V., Khrolenko, M. V., Konenko, V. S., & Merdov, S. P. (2021). Basic Soft Skills as an Integral Component of Student Competitiveness: Case of Higher Education in Ukraine. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, Vol. 11, Issue 1, Special Issue XVI, pp. 23–28 [in English].
<https://rep.dnuvs.ukr.education/handle/123456789/653>

Spencer, E., & Lucas, B. (2021) Meta-Skills: Best practices in work-based learning. A literature review. 72 p. [in English].
<https://surl.li/jqlhla>

Tetiana PLACHYNDA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Physical Culture and Sports,
National University "Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic",
24 Vitalii Hrytsayenko Avenue,
Poltava, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-2514-3644>
praydtan@ukr.net

DEVELOPING SOFT SKILLS IN FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS A PREREQUISITE FOR QUALITY PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article highlights the necessity of developing soft skills in future specialists in physical culture and sports, taking into account the specifics of their professional activities. Key aspects of their work include effective interaction with people, managing group dynamics, motivating students and athletes, and making decisions in complex situations. In this context, improving the educational process to foster soft skills is a crucial task in the professional training of specialists in this field.

The conducted analysis and systematization of scientific sources confirm that the issue of soft skills development is relevant and requires further research. It is noted that in Ukrainian scientific literature, the English term "Soft Skills" is translated as soft skills and flexible skills, which are often used as synonyms. Additionally, researchers explore the concept of "Meta-skills", which emphasizes higher-order skills that facilitate the development and management of other competencies.

Given the specifics of the professional activities of specialists in physical culture and sports, it is proposed to integrate interactive teaching methods into the educational process of higher education institutions. These methods include training sessions, workshops, business and role-playing games, the case study method, simulation of real professional situations, and analysis of specific cases. Such approaches contribute to the development of communication, leadership, and teamwork skills, which are integral components of "Soft Skills". The article explores the role and implementation forms of these proposed teaching methods in the educational training of future specialists.

The study concludes that the professional training of future specialists in physical culture and sports should be based not only on acquiring professional knowledge but also on developing "Soft Skills", which determine a modern specialist's competitiveness. For professionals in physical culture and sports, it is particularly important to develop competencies that foster not only professional growth but also successful self-realization. These specialists must be prepared to work in a dynamic environment, engage in effective communication with stakeholders in their professional activities, and make well-considered decisions in complex professional situations.

Keywords: Soft Skills, future specialists in physical culture and sports, interactive teaching methods, educational process, higher education students.

Стаття надійшла до редакції: 27.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

СОЦІОКУЛЬТОРОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.313:[316:159.947.23]
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.10>

Рenate ВАЙНОЛА,

професор кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Пирогова 9,
м. Київ, Україна

<http://orcid.org/0000-0003-3365-293X>
vainola@ukr.net

СІ ЦЗЕЧЕНЬ,

аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9,
м. Київ, Україна

496968932@qq.com

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДІ

У статті здійснено обґрунтування теоретико-методичних засад формування соціальної відповідальності молоді. Запропоновано визначення соціальної відповідальності як інтегративної якості особистості, що виступає показником та проявом її соціальної зрілості. Обґрунтовано, що соціальна відповідальність визначає поведінку особистості на основі усвідомлення соціальних норм, цінностей і самообмеження власних дій в соціумі. Акцентовано увагу на особистісному рівні прояву соціальної відповідальності, її визначено як схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у даному суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність дати звіт за свої дії. Визначено особливості формування соціальної відповідальності студентів в умовах закладу вищої освіти. Ці особливості відображають спрямованість процесу формування соціальної відповідальності студентів на досягнення таких результатів: прагнення бути корисним для своєї родини, громади, країни, відповідальним за перспективи та результати професійного та особистісного становлення та розвитку; синергетичність соціально-виховних впливів соціокультурного, освітнього середовища громади, закладу освіти, системи соціально-педагогічної роботи тощо; формування активної, усвідомленої, соціально-схвальної суб'єктної позиції щодо соціальної відповідальності молоді. Визначено педагогічні умови формування соціальної відповідальності молоді засобами проєктних технологій: удосконалення форм соціально-виховної роботи, збільшення частки форм, орієнтованих на усвідомлення та прийняття цінностей соціальної відповідальності; моделювання навчальних і виробничих ситуацій, пов'язаних з необхідністю соціально-відповідальних дій; застосування технологій проєктування з метою залучення студентів до соціально значущої діяльності. Розкрито зміст, форми та методи реалізації педагогічних умов ефективності процесу формування соціальної відповідальності молоді засобами проєктних технологій в освітній діяльності закладу вищої освіти. Деталізовано зміст формувального етапу експерименту, на якому в практику освітньої діяльності закладів вищої освіти було впроваджено програму соціально-виховної роботи зі студентами СВОД (соціальна відповідальність — особистісна діяльність), що передбачало різні форми, методи та засоби освітньої діяльності відповідно визначених умов.

Ключові слова: відповідальність, педагогічні умови, соціальна відповідальність, соціальний проєкт, формування соціальної відповідальності.

Період воєнної доби та перспективи повоєнного оновлення України актуалізують потребу виховання молодого громадянина, здатного до життєдіяльності в ситуації соціальних трансформацій, готового до суспільних викликів. Найбільш значущим постає завдання виховання студентської молоді як найбільш свідомого інтелектуального ресурсу суспільства. Саме тому одним із пріоритетних напрямків соціально-виховної роботи закладу вищої освіти є виховання молодих громадян, що здатні до відповідальних, соціально-схвальних дій на користь суспільства, громади, близьких людей.

Психолого-педагогічні дослідження деталізують проблему виховання молоді у таких аспектах: дослідження напрямів виховної роботи (А. Капська, А. Кузмінський, Є. Пузирьов, М. Фіцула та ін.); визначення форм та методів виховної роботи закладів вищої освіти (О. Митник, Н. Сердюк, В. Тернопільська та ін.); виявлення педагогічних умов виховання молоді (Т. Осіпова, І. Сопівник, С. Шашенко та ін.). Проблема виховання відповідальності була досліджена в працях І. Бега, О. Патинок, В. Юрченка та ін.

У сучасних наукових дослідженнях розгляд проблеми формування соціальної відповідальності здійснено через призму таких підходів: деталізація змісту, форм та методів виховання відповідальності дітей та молоді (Л. Канішевська, В. Кориченко, А. Яценко та ін.); формування проявів громадянської відповідальності (К. Пекач); особливості формування відповідальності студентської молоді (Р. Зеленський); розвиток моральної відповідальності молоді в умовах середовища села (І. Сопівник); формування показників професійної відповідальності майбутніх правників (Н. Кибальна); формування відповідальності студентів засобами наставництва (Т. Розвадовська) тощо.

Проте недостатньо деталізованим є технологічне забезпечення процесу формування соціальної відповідальності молоді, педагогічні умови ефективності даного процесу та шляхи їх реалізації. Тому метою даної статті є виявлення та розкриття педагогічних умов формування соціальної відповідальності молоді та деталізація змісту, форм та методів ефективності даного процесу в умовах закладу вищої освіти.

З метою досягнення мети нами застосовано комплекс **методів дослідження**: *теоретичні* — аналіз, узагальнення та систематизація вітчизняних і зарубіжних джерел із педагогіки, психології та філософії для визначення базових понять дослідження: «відповідальність», «соціальна відповідальність», «формування відповідальності»; аналіз педагогічної, психологічної зарубіжної та вітчизняної літератури для визначення особливостей виховання соціальної відповідальності студентів; метод незалежних експертних оцінок з метою виявлення оптимальних змісту, форм

та методів формування соціальної відповідальності молоді в умовах закладу вищої освіти.

Учасниками експерименту стали 460 (чотириста шістьдесят) осіб: 432 (чотириста тридцять два) студенти та 28 (двадцять вісім) науково-педагогічних працівників таких закладів вищої освіти: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ), Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Базовим для нашого дослідження стало поняття «відповідальність». У більшості енциклопедичних джерел відповідальність визначено як особистісну характеристику, що обумовлює процес прийняття та покладання зобов'язань перед собою та іншими людьми. На засадах цих зобов'язань виникають вимоги до особи, групи, організації щодо контролю, перевірки та осуду в разі невиконання таких зобов'язань.

Беручи за основу це трактування, ми запропонували визначення поняття «соціальна відповідальність». Ми розглядатимемо соціальну відповідальність через призму особистісного підходу як характерологічну якість особистості, що є показником ступеня її соціальної зрілості, міри усвідомлення соціальних норм, цінностей, дотримання правил соціально-схвальної поведінки, за потреби самообмеження власних дій в соціумі. Соціальну відповідальність ми визначатимемо як значуще особисте зобов'язання по виконанню певного суспільного доручення та готовність добровільно забезпечувати його оптимальне виконання, завершення та залучення до його виконання інших осіб.

Під час констатувального етапу експерименту було виявлено особливості формування соціальної відповідальності студентів в умовах соціально-виховної діяльності закладу вищої освіти: спрямованість формування соціальної відповідальності студентів на розвиток прагнення бути корисним для своєї країни, відповідальним за перспективи та результати професійного та особистісного становлення та розвитку; комплексний, інтегративний характер освітніх та соціокультурних впливів соціального середовища громади, закладу освіти, системи соціальної роботи, громадянського суспільства, самоврядування тощо; формування соціальної відповідальності студентів засобами суб'єктно-суб'єктної взаємодії, на засадах соціальної активності та небайдужості.

Формування соціальної відповідальності особистості було нами визначено як безперервний процес, що відбувається протягом всього життя, але набуває особливої активності на етапі становлення особистості в середовищі закладу вищої освіти.

Водночас формування соціальної відповідальності студентів трактовано як освітній процес закладу вищої освіти як соціально відповідального освітнього інституту, що передбачає поступове накопичення та трансформацію в діяльність когнітивних, оціночно-емоційних, світоглядних та поведінкових показників, що призводить до свідомої, організованої, суспільно значущої діяльності майбутнього фахівця на користь соціальної групи, громади, суспільства.

Більш детально ми б хотіли зупинитися на характеристиці формувального етапу експерименту, що полягав у впровадженні в практику освітньої діяльності закладів вищої освіти програми соціально-виховної роботи зі студентами СВОД (соціальна відповідальність — особистісна діяльність), що передбачало різні форми, методи та засоби освітньої діяльності.

Перша умова «удосконалення та збільшення частки форм соціально-виховної роботи, орієнтованих на усвідомлення та прийняття цінностей соціальної відповідальності» була реалізована через упровадження в освітній процес таких методів, як: метод мозкової атаки, метод генерації, метод змагання та метод гри. Використання цих методів та форм соціально-виховної роботи мало сприяти розвитку таких показників, як: усвідомлення сутності та визнання специфіки соціальної відповідальності та її проявів; готовність до оцінки соціальних явищ, до об'єктивних оціночних суджень, самозвіту та самооцінки власних вчинків; системність та структурність соціальних ставлень та соціально-схвальних переконань. Зупинимось більш детально на характеристиці застосування цих методів в нашій експериментальній роботі.

Метод «мозкового штурму», що було впроваджено американським дослідником А. Осборном застосовувався нами для творчого розв'язання студентами соціальної проблеми на засадах вільного генерування ідей у малих групах (5–7 осіб). Для виконання завдань нашого дослідження важливим було те, що у процесі розробки та упровадження інноваційних проєктів у життєдіяльність суспільства та людини використання «мозкового штурму» може допомогти студентам подолати соціально-психологічні бар'єри (Зверева, 2016). Під час експерименту ми застосовували даний метод як частину виховних годин з метою активізації студентів, генерації їх ідей, створення ситуації відповідальності за пропонувані ініціативи. Ми дотримувалися принципу повної заборони критики запропонованих студентами ідей, висловлювань, пропозицій тощо. На нашу думку, участь в «мозкових штурмах» сприяла активізації таких показників соціальної відповідальності, як: уміння презентувати власний творчий задум; гнучкість, критичність та альтернативність мислення; здатність аргументувати та відстояти гіпотезу; конструктив-

ність пропозицій; соціально-позитивне мислення (мислення в інтересах іншого та спільної справи; емпатійність, вміння відчувати емоції, стан та настрої інших); здатність до вибору найбільш цінної для всіх ідей та готовність до розроблення шляхів та алгоритмів вирішення соціальної проблеми.

Під час виховних занять зі студентами нами було впроваджено «мозкові штурми» з метою визначення цільової аудиторії проєкту, її потреб і проблем; назви майбутнього проєкту; кола соціальних партнерів, необхідних для реалізації проєкту, рекламно-інформаційних кампаній, необхідних для реалізації проєкту тощо. При цьому студенти отримували завдання, що допомагали «зафіксувати» ідеї, систематизувати перелік своїх дій, скласти певний алгоритм соціально відповідальної поведінки. Прикладами таких завдань були: оформіть, проілюструйте задум проєкту щодо вирішення певної соціально-економічної проблеми на папері у зручній для вас формі; розробіть орієнтовний перелік та алгоритм дій по реалізації проєкту з вирішення визначеної соціальної проблеми; встановіть міру вашої можливої участі в реалізації проєкту та перелік ваших обов'язків та повноважень; визначте шляхи залучення ваших друзів, одногрупників, представників громади до участі в проєкті; визначте територію, на якій може реалізуватися даний проєкт; доберіть перелік засобів популяризації та поширення ідей упровадження обраного проєкту. Практика участі в «мозкових штурмах» стала школою проєктних ініціатив для студентської молоді, допомогла подолати певні «бар'єри», перешкоди на шляху створення авторських проєктів.

Метод *генерації* являє собою пошук нових, раніше неіснуючих шляхів розв'язання запропонованого творчого завдання. При цьому головним критерієм успішності є не досягнення кінцевої мети, а розвиток креативності мислення, нестандартність підходу. Зазвичай застосування цього методу передбачає наявність ситуації, коли є нерозв'язана соціальна проблема, кризове завдання, ситуація невизначеності. За таких умов керівник проєкту (педагог) може запропонувати як шлях вирішення соціальної проблеми використання технік цивілізаційного інноваційного проєктування. Студентам пропонуються завдання, де вони можуть розкрити (вирішити) важливі соціальні проблеми (екологічні, подолання дискримінації, наслідків війн та хвороб). Завданням є генерувати абсолютно нову ідею, відстояти її можливість і запропонувати шляхи її упровадження. При цьому ми використовували завдання з ускладненнями, наприклад: відсутність матеріальних ресурсів, відсутність ЗМІ, низький рівень кадрового забезпечення. Найбільший розвиток ці завдання отримали під час тренінгу «Кроки до генерації нових ідей», що проходив у форматі рольової гри «Цивілізаційне проєктування».

Метод змагання ми застосовували з метою стимулювання соціально-схвальної поведінки студентів — учасників експерименту, оскільки включення в змагання забезпечує можливість випробування особистістю власних здібностей, відчуття підтримки, турботи про спільний успіх, взаємодопомоги; змагання дає можливість порівняння зусиль та отриманих результатів, сприяє розвитку ініціативності, згуртованості, командного стилю і, головне, — формує відповідальність за власні дії та дії оточуючих. Застосовуючи змагання, ми усвідомлювали, що слід враховувати як позитивні прояви даного методу (розвиток згуртованості, підвищення активності, формування мотивації до перемоги), так і можливі негативні впливи (конкуренція в досягненні успіху, азартність, бажання перемогти будь за що, відсутність взаємодопомоги та співробітництва, що зумовлює розлад у колективі). Тому важливою умовою застосування методу змагання в нашій роботі стало формування ідей справедливості, демократичності та взаєморозуміння у застосуванні змагання. Ці ідеї знайшли відображення у справедливості та обґрунтованості підведення підсумків, висвітленні критеріїв участі та перемоги, показників оцінки результатів, залучення студентів до обговорення й аналізу, їх стимулювання та позитивне підкріплення успіхів. Основною формою організації змагання під час формувального етапу експерименту став конкурс. Так, наприклад, конкурс творчих презентацій «Соціальна відповідальність бізнесу як чинник соціального благополуччя», де студенти презентували кращі зразки соціально-відповідальної поведінки та добродійні ініціативи українського бізнесу.

Прикладом такого командного змагання стала техніка «Ланцюжок ідей». Під час вправи педагог пропонує спланувати свої дії щодо розробки та впровадження соціального проєкту так, щоб відповідь запропонованого прикладу могла стати початком для ідеї наступника. Ще одним прикладом застосування методу змагання став конкурс есе «Я — соціально відповідальна особистість». Есе є прикладом нарративної техніки (опису), що дозволяє виявити емоції, почуття автора. У нашому випадку есе слугувало оцінці рівня сформованості такого показника, як «прийняття та усвідомлення цінностей соціальної відповідальності».

Друга умова «модельовання навчальних і виробничих ситуацій, пов'язаних з необхідністю соціально-відповідальних дій» була реалізована шляхом впровадження окремих модулів та тем вибірових освітніх компонентів «Основи соціального проєктування» та «Соціальне партнерство».

Метою впровадження даних освітніх компонентів в структуру вибіркової складової професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та управління стало усвідомлення мето-

дологічних, науково-методичних та організаційних засад соціального проєктування, соціального партнерства та суспільного діалогу. В умовах міждисциплінарного соціального партнерства ключовими компетентностями фахівців соціальної сфери стають навички організації партнерських стосунків та проєктної діяльності. Саме цим обумовлено вибір даних освітніх компонентів. Переважна більшість студентів експериментальних груп, будуючи свою освітню траєкторію, зупинилися саме на цих дисциплінах. Викладання даних освітніх компонентів сприяє оволодінню технологіями організації та розвитку соціального партнерства та соціального проєктування як з боку державних інституцій, так і громадського сектору з метою розширення переліку надання соціальних послуг.

У процесі проведення організаційних зборів експериментальних груп було визначено ті параметри, які дозволяють готувати студентів під час проєктування до соціально-відповідальних дій. Такими параметрами стали: стан соціального об'єкта, актуальність соціальної проблеми; нерівномірність та багатофакторність процесу розвитку соціального об'єкта; складні та суперечливі соціальні зв'язки; наявність безлічі суб'єктивних складових, що визначають соціальні проблеми та потреби; суб'єктивний характер очікуваних результатів; складний чи віддалений соціальний прогноз; невідповідність критеріїв оцінки стану соціального об'єкту його об'єктивним параметрам та характеристикам. Визначення таких суб'єктивних параметрів дозволило нам розглядати проєктування в контексті формування готовності молоді до соціальної дії та практичної реалізації цієї дії на користь запитів соціальної групи, інституції, громади.

Під час експериментальної роботи ми прагнули оновити зміст багатьох тем вибірових освітніх компонентів. Так, вибіровий освітній компонент «Соціальне проєктування» містить Модуль II «Практика розбудови соціального партнерства». Нами було розроблено та впроваджено в практику освітньої діяльності дві теми цього модуля: «Волонтерство у соціальному партнерстві» та «Соціальне партнерство в діяльності закладів освіти та соціального відповідального бізнесу».

Зміст теми «Волонтерство у соціальному партнерстві» полягав в обґрунтуванні сутності та виявленні специфіки волонтерства як соціального феномену та деталізації характеристик соціальної взаємодії волонтерських організацій з іншими представниками державних та недержавних інституцій соціального спрямування. Завданням теми стала актуалізація знань студентів стосовно практик залучення волонтерів до визначення переліку, пошуку соціальних партнерів, використовуючи технології проєктування. Практичним контекстом даної теми є деталізація виконання

та реалізації основних завдань партнерської взаємодії волонтерських організацій на всіх етапах.

Зміст семінарського заняття передбачав проведення дискусії «Чи є волонтерство основною формою відображення громадянського суспільства?» та розробку графічної моделі соціального партнерства волонтерської організації та інших закладів та установ мікрорайону у процесі спільної взаємодії.

Зміст теми «Соціальне партнерство в діяльності закладів освіти та соціального відповідального бізнесу» передбачав актуалізацію та поповнення знань студентів стосовно базових принципів соціальної відповідальності, формування уявлення про корпоративну соціальну відповідальність (КСВ) та побудови стратегії соціально-відповідального бізнесу в Україні. У процесі лекційного повідомлення студенти мали змогу ознайомитися з ознаками соціальної відповідальності, передумовами розвитку соціально-відповідального бізнесу та особливостями впровадження принципів соціальної відповідальності.

Під час практичних занять студенти деталізували переваги зарубіжних моделей соціально-відповідального бізнесу і розкривали можливості їх імплементації на теренах України. Ще одне практичне заняття було присвячено розробці проєктів по взаємодії закладів освіти з представниками соціально-відповідального бізнесу України.

Важливими для формування показників соціальної відповідальності студентів стали завдання для самостійної роботи. Для отримання додаткових балів з курсу студентам пропонувалися для виконання такі завдання (Красницька, 2020): представити еволюцію поглядів на роль держави в забезпеченні соціальної справедливості та добробуту через аналіз біографії одного історичного персонажа (есе); розробити перелік з двадцяти організацій, установ, агенцій, що можуть виступити в якості соціального партнера; скласти перелік (10) волонтерських організацій міста (громади), що працюють за напрямом підтримки молодіжних ініціатив; охарактеризувати взаємодію закладу освіти з представниками соціально-відповідального бізнесу на прикладі трьох організацій (конспект).

На думку учасників експерименту, найбільш ефективною формою стала практична робота, де студенти виступали з презентацією проєктів соціально-відповідальних представників вітчизняного бізнесу та розкривали можливості взаємодії бізнес-агенцій з установами освіти та соціальної сфери. У процесі експериментальної роботи під час вивчення вибіркового освітніх компонентів студенти отримали можливість ознайомитися з проєктами соціально-відповідальної діяльності таких підприємств, як: «Нова Пошта», «Астерс», «Nestlé», АЗК «ОККО», АЗК «WOG», мережа супермаркетів «VARUS» тощо. Залучення студентів

до вивчення досвіду роботи соціально-відповідальних кампаній, фірм, установ дозволяє створити широке поле володіння інструментарієм соціально-відповідальної діяльності, створює емоційно-оцінну ситуацію соціально конструктивної суспільної поведінки і спричиняє прагнення до такої соціально-відповідальної поведінки у студентів.

Третя умова «застосування технологій проєктування з метою залучення студентів до соціально значущої діяльності» передбачала розробку, реалізацію та захист студентських авторських та групових соціальних проєктів. Соціальний проєкт ми розглядали як конструкт, систему спеціальних символів, науково обґрунтованих показників, що дозволять виявити реальний стан, проблеми та потреби досліджуваного об'єкта, соціальної системи або процесу, виявити їхнє майбутнє та перспективи розвитку. У проєкті має бути відображено майбутнє бажане соціальної системи, яке виникає за умови певних дій людей, наявності соціальних ресурсів, а саме: фінансових, трудових, матеріальних, інтелектуальних, евристичних, ціннісних, кадрових та інших (Лях, 2024).

Аналіз наукової літератури та практики проєктної діяльності щодо підготовки майбутніх фахівців засобами проєктних технологій дозволили нам розробити основні тематичні групи соціальних проєктів, що були надалі запропоновані студентам експериментальних груп для розробки та впровадження.

1. Діяльність органів місцевого самоврядування, функціонування соціальної інфраструктури міста та регіону, громадських об'єднань та бізнесу щодо вирішення соціально-економічних проблем.

2. Забезпечення зайнятості в місті, регіоні для різних соціальних груп населення (розвиток виробництва в цілому, окремих фірм і підприємств, створення робочих місць, рішення проблем безробіття і соціально-психологічної реабілітації безробітних, допомога в працевлаштуванні).

3. Соціально-економічні послуги для різних соціальних груп населення (освіта, культура, спорт, зони відпочинку, туризм, громадське харчування, медичні послуги, соціальна, юридична допомога сім'ї і підліткам).

4. Соціальна підтримка молодіжних ініціатив, дитячих та громадських організацій в регіоні, місті, громаді.

5. Івент-послуги (організація змістовного дозвілля, створення лаунж-зон, проведення тематичних свят, анімаційних програм, організація форм сімейного дозвілля).

6. Соціальна профілактика негативних явищ (попередження, локалізація девіантної поведінки, формування правової культури, здорового способу життя різних груп населення).

7. Екологічна свідомість громадян та формування екологічної культури (екологічна безпека та охорона навколишнього середовища, культура природокористування, створення екологічно відповідального ставлення).

Під час експериментальної програми було розроблено та впроваджено такі проекти: проект молодіжного хабу «Молоді для молодих»; проект «Подаруй надію людям», проект «Якщо не ти, то хто?»; благодійний проект для молоді «Життя без насильства»; саміт «Всі — це КОЖЕН!» для студентів з особливими освітніми потребами; ретрит «ВІЛ позитивний статус — це не клеймо!»; профорієнтаційний саміт неформальної освіти для дітей-сиріт «Тисячі сердець — тисячі професій» та проект «УкрМузКіноФест».

На думку студентів, під час участі в експериментальній програмі найбільшого розвитку зазнали такі показники, як: вміння здійснювати аналіз та оцінку соціальних ситуацій, професійних кейсів, особистісних якостей; системність та впорядкова-

ність соціальних ставлень студентів та наявність соціально-схвальних переконань; перенесення переконань в діяльну площину, участь в суспільно важливих громадських, волонтерських ініціативах колективу, закладу вищої освіти, громади тощо.

Зворотний зв'язок та первинний аналіз відгуків учасників дозволив говорити про ефективність розробленої програми формування соціальної відповідальності молоді та впровадження в освітню практику закладів вищої освіти педагогічних умов формування соціальної відповідальності студентів.

Здійснена робота дозволила засвідчити, що не всі аспекти досліджуваної проблеми отримали остаточне розв'язання. Тому до перспектив наших наукових розвідок належать такі завдання: виявлення гендерних особливостей та проявів процесу формування соціальної відповідальності, визначення факторів ефективності формування соціальної відповідальності молоді в умовах територіальної громади великого міста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ ; Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
2. Liakh Viktor, Renata Vainola, & Maryna Lekholetova. Technological Principles of Social Projecting in the Civil Society Organizations' Activities in Ukraine. *Society. Integration. Education*. Volume I. Rēzekne, 2024. P. 724–736. <https://journals23.rta.lv/index.php/SIE>
3. Xi Zechen, Khmiliar Oleh, Krasnytska Olha, Vainola Renate, & Kravchenko Iryna. Intensification of the Educational Process of Higher Educational Institutions by Tools of Interactive Technologies. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020. V. 13, № 32. e-14955. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14955>

REFERENCES

- Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery. (2012). (Ed.) Prof. I. D. Zvierieva, Kyiv; Simferopol: Universum, 536 p. [in Ukrainian].
- Liakh Viktor, Renata Vainola, Maryna Lekholetova. (2024). Technological principles of social projecting in the civil society organizations activities in Ukraine. *Society. Integration. Education*, Proceedings of the International Scientific Conference, May 24th, 2024, Volume I, Rēzekne, pp. 724–736 [in English]. <https://journals23.rta.lv/index.php/SIE>
- Xi, Zechen, Khmiliar, Oleh, Krasnytska, Olha, Vainola, Renate, & Kravchenko Iryna (2020). Intensification of the educational process of higher educational institutions by tools of interactive technologies. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 2020, Vol. 13, № 32 [in English]. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14955>

Renate VAINOLA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Social Education and Social Work,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova St,
Kyiv, Ukraine

<http://orcid.org/0000-0003-3365-293X>
vainola@ukr.net

Xi TZECHEN,

Postgraduate Student at the Department
of Social Education and Social Work,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova St,
Kyiv, Ukraine

496968932@qq.com

CONTENT, FORMS AND METHODS OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF YOUTH

Abstract. The article substantiates the theoretical and methodological principles of the formation of social responsibility of the youth. Social responsibility is defined as an integrative quality of a person, which acts as an indicator of his social maturity and determines his behavior based on the awareness of social norms, values, and self-restraint of his own actions in society. Attention is focused on the personal level of manifestation of social responsibility, it is defined as the tendency of a person to adhere to social norms generally accepted in a given society in his behavior, to fulfill role responsibilities, and his readiness to give an account for his actions. The features of the formation of social responsibility of students in the conditions of a higher education institution are determined: the focus of the process of forming social responsibility of students on the realization of the desire to be useful to their country, responsible for the prospects of professional and personal success; the complexity of the socio-educational influences of the social environment of the community, institution, system of social and educational work, student self-government, etc.; subject-subject nature of social and educational activities for the formation of social responsibility of youth. The pedagogical conditions for the formation of social responsibility of the youth by means of project technologies are determined: improvement of forms of social and educational work, increase in the share of forms oriented towards the awareness and acceptance of the values of social responsibility; modeling of educational and production situations related to the need for socially responsible actions; application of design technologies in order to involve students in socially significant activities. The content, forms and methods of implementing the pedagogical conditions for the effectiveness of the process of forming social responsibility of the youth by means of project technologies in the educational activities of a higher education institution are disclosed. The content of the formative stage of the experiment is detailed, during which a program of social and educational work with students of SVOD (social responsibility – personal activity) was introduced into the practice of educational activities of higher education institutions, which provided for various forms, methods and means of educational activities in accordance with the specified conditions.

Keywords: formation of social responsibility, pedagogical conditions, responsibility, social project, social responsibility.

Стаття надійшла до редакції: 10.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

Марина СОЛЯНИК,

доцент кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Пирогова, 9,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0001-7083-6872>
m.h.solyanyk@npu.edu.ua

Ігор ПОГОРЖЕЛЬСЬКИЙ,

здобувач освітньо-наукового рівня
«Доктор філософії» (PhD)
кафедри соціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова,
вул. Пирогова, 9,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0009-0009-7334-2718>
i.v.pohorzhelskyi@udu.edu.ua

ЕМОЦІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У результаті глобальних перемін, які діються у світі та впливають на спільноту, обґрунтовано посилюється значення життєстійкості особистості у життєвому, соціально-побутовому середовищі. Передусім життєстійкість аналізується як ресурс внутрішній, який забезпечує захист фізичного, морально-психічного стану людини, її соціального здоров'я, а ще — надає життю цінності та сенсу у різних, іноді виснажливих, обставинах. Життєстійкість може виступати як особистісна риса, яка набувається людиною та окреслює націленість людини на здолання життєвих скрут, на можливість гнучко та мобільно відповідати на швидкі зміни. Основна функція життєстійкості — забезпечити можливість ефективної соціальної взаємодії та визначити найкращі шляхи для саморозвитку та самовдосконалення у складних життєвих обставинах. Саме високий рівень життєстійкості людини стає гарантією її результативності, плідності, допомагає уберегти психофізіологічний стан у важких життєвих умовах.

У статті здійснено дослідження проблематики феномену емоційної життєстійкості молоді у сучасних умовах. Стаття присвячена аналізу та сутності поняття «життєстійкість», його феномену як внутрішнього ресурсу та емоційної життєстійкості. Відмічено ключову роль емоційної життєстійкості в умовах сьогодення; проаналізовано актуальність та історію наукових розвідок щодо поняття «життєстійкість». Приділено увагу чинникам емоційної життєстійкості та ознакам сформованої життєстійкості. У статті розглянуто зв'язок понять «життєстійкість» та «емоційна життєстійкість». Крім того, приділено увагу впливу сучасних умов життя молоді на формування життєстійкості. Аналізуючи феномен емоційної життєстійкості було використано теоретичні підходи психологічної адаптації та стресостійкості, зокрема концепції S. Maddi, S. Kobasa, та методологічні підходи, які включають аналіз і синтез наукової літератури, узагальнення даних, порівняльний аналіз підходів до життєстійкості. Ці методи дозволяють систематизувати знання та виявити ключові чинники, що впливають на розвиток емоційної життєстійкості молоді.

Ключові слова: адаптаційний механізм, життєстійкість особистості, емоційна життєстійкість, молодість, ознаки життєстійкості, феномен.

Вступ. Питання про людську життєстійкість — це одне з центральних соціально-суспільних питань. Таке виняткове явище, як життєстійкість, привертає до себе увагу науковців різних галузей, наприклад, соціології, філософії, психології. Досить актуальною є це поняття для сучасного українського суспільства. Вчені визначають, що ритм існування сучасників — стресогенний, а іноді й екстремальний та критичний (війна, соціальні та економічні, політичні проблеми, інформаційний потік новин).

У результаті зафіксованих негативних впливів на людину феномен життєстійкості, як безпосередньо засоби підтримки життєстійкості особистості, зумовлюють великий інтерес дослідників. Є потреба в цілісному осмисленні поняття життєстійкості та її ознак. Як зазначає О. М. Кокун, «у науковий обіг в галузі психології та соціальних наук поняття «hardiness» було введене переважно зусиллями S. Kobasa та S. Maddi в роботах, опублікованих у кінці 70-х — 90-х роках XX століття. Варіантами перекладу його

з англійської мови є «міць», «стійкість», «витри-
валість» (Кокун, 2020).

У вітчизняних наукових роботах широко ві-
домим став термін «життестійкість». Можна ска-
зати, що переклад «hardiness» як життестійкості
додало зазначеному терміну вагомої емоційної
конотації — «він став привабливішим, оскільки
включає емоційно насичене слово «життя» і ак-
туальну психологічну властивість, що виражена
терміном «стійкість» (Кокун, 2020).

Проблеми життестійкості вивчалися зару-
біжними ученими А. Адлером, Е. Берном, С. Бю-
лером, Е. Еріксоном, Ж. Піаже, К. Юнгом та ін.
Питання емоційної життестійкості та життестій-
кості особистості осмислювали у своїх досліджен-
нях наступні автори: К. Балакірева, А. Боднар,
О. Главацька, О. Знанецька, О. Кокун, М. Коно-
нова, О. Корніяка, К. Малишева, О. Мірошнічен-
ко, Н. Панасенко, І. Поголенко та інші. У зв'язку
з тим, що життєва атмосфера нинішнього су-
спільства є стресовою та екстремальною, досить
важливо ретельно вивчати адаптаційні механізми
та внутрішній потенціал людей, бо ці фактори до-
помагають впоратися з важкими умовами та ви-
кликами життя.

Поміж вітчизняних дослідників, які зверта-
лися до феномену життестійкості та його ознак
слід зазначити Т. Ларіну, Л. Осадько, В. Романець,
Т. Титаренко, Г. Чайка тощо.

Проблема поведінки особистості у складних
життєвих ситуаціях останнім часом все більше
актуалізується, що пояснюється високим ритмом
життя. Для української молоді окремим викликом
стала війна, в умовах якої молодь зростає, навча-
ється, працює та самовдосконалюється. Новочас-
не суспільство встановлює високі вимоги до лю-
дини, які формують емоційну життестійкість
та визначають соціально-психологічну сутність
цього феномену. Усі ці суспільні запити обумов-
люють необхідність подальшого вивчення понят-
тя «емоційна життестійкість», виявлення його
ознак та розуміння того, як формується житте-
стійкість у сучасної молоді.

Мета статті — проаналізувати феномен емо-
ційної життестійкості, розкрити ознаки житте-
стійкості, яка формується у молоді в умовах сьо-
годення.

Основні завдання дослідження: на основі
аналізу теоретичного матеріалу визначити сут-
ність понять «життестійкість», «емоційна житте-
стійкість»; проаналізувати розуміння та інтер-
претацію цих понять у наукових дослідженнях;
актуалізувати зазначену проблему, враховуючи
специфіку воєнного часу, у якому зростає україн-
ська молодь.

Методологія. Для досягнення поставленої
мети були використані такі методи: аналіз та син-
тез науково-методичної літератури з метою тео-
ретичного та практичного дослідження феномену

життестійкості; узагальнення задля осмислення
формування емоційної життестійкості молоді
в умовах сьогодення та загалом життестійкості
як важливої складової цілісної особистості; по-
рівняльний аналіз для виявлення наукових праць
та поглядів з досліджуваного питання.

Виклад основного матеріалу. Складні життє-
ві ситуації вимагають від людини досить високо-
го рівня життестійкості. Життестійкість виступає
як адаптивний механізм, як особистісний ресурс
конструктивного здолання кризової ситуації
та відновлення внутрішньої рівноваги. Дослі-
дження S. Maddi свідчать про те, що життестій-
кість спирається на такі життєві установки: вклю-
ченість, впевненість у можливості контролювати
події, готовність до ризику (Maddi, 2006).

Життестійкість є інтегральною рисою особи-
стості, вона відповідальна за вирішення життєвих
труднощів, допомагає чинити супротив негатив-
ним впливам. Важливим є усвідомлення універ-
сальності поняття «емоційна життестійкість», бо
у широкому розумінні життестійкість являє со-
бою доволі чітку систему переконань та уявлень
про себе, про світ та про взаємодію зі світом. Емо-
ційна життестійкість — це можливість людини
вміти зберігати емоційну рівновагу та пристосо-
вуватися до стресових ситуацій, це внутрішній ре-
сурс особистості, що дозволяє ефективно справ-
лятися з життєвими викликами та перешкодами.
Емоційна життестійкість передбачає здатність
людини регулювати свої емоційні реакції та під-
тримувати позитивне мислення в складних умо-
вах. Вона виступає інтегративною характеристи-
кою особистості, яка включає емоційний інтелект,
саморегуляцію, соціальну підтримку та стратегії
подолання стресу (Чайка, 2022).

Основна ознака сформованої життестійко-
сті — це здатність особистості витримувати стресові
ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню
збалансованість і підтримуючи ефективну діяль-
ність. Отже, життестійкість це вкрай необхідний
ресурс, що допомагає долати стреси. Людей, що
досягли високого рівня психічного і фізичного
здоров'я, ми і називаємо життестійкими. Такі
особистості наділені певними рисами:

— залученість — приймають дійсність такою,
якою вона є;

— контроль — цінують життя, мають «точку
опори», сформували для себе сенс життя і готові
рухатися далі за будь яких обставин;

— прийняття ризику — вирізняються висо-
ким рівнем креативності щодо вирішення кри-
зових ситуацій, здатні імпровізувати та бути
терплячими у досягненні своєї мети (Титаренко,
Ларіна, 2019).

Важливим напрямком соціально-психоло-
гічних досліджень є вивчення та осмислення по-
няття «життестійкість», тому на часі питання про
якість життя людини, про її задоволеність собою,

своєю працею, сім'єю, зовнішніми обставинами. Виникає потреба вирішувати проблему зміцнення емоційної життєстійкості, бо зростає важливість питань емоційного здоров'я та самопочуття серед молоді у сучасному світі, це робить проблему вивчення емоційної життєстійкості необхідною.

Розвиток сучасних інформаційних технологій та швидке поширення контенту через соціальні мережі, медіа та інші платформи докорінно змінили сприйняття ідеалів і стандартів у суспільстві, особливо серед молоді. Це відкриває нові можливості для самовираження та особистісного розвитку, водночас породжуючи значні виклики, зокрема у сфері психічного здоров'я та емоційної стійкості (Гавриловська, Дем'янчук, 2019).

Для вивчення феномену життєстійкості було розроблено різні методики, діагностики, інструментарій. Серед найбільш відомих методик можна назвати: Опитувальник особистісних поглядів (The Personal Views Survey), Опитувальник життєстійкості (The Hardiness Survey), Шкалу диспозиційної стійкості (The Dispositional Resilience Scale) (Кокун, 2020). У соціальних науках поняття «hardiness» вперше використовується у наукових роботах S. Kobasa та S. Maddi. У вітчизняній науці популярним став термін «життєстійкість».

Питанню життєстійкості присвячено праці Л. Бенішека, В. Предко, К. Спірідо, Дж. Фельдмана, Е. Фромма, Р. Харві, В. Хута та інших.

S. Maddi вперше розглянув «життєстійкість» (англ. hardiness) як психологічну категорію в контексті проблем формування творчого потенціалу особистості та регулювання стресу» (Гавриловська, Дем'янчук, 2019). Провідне значення надається вивченню ключових передумов, які дозволяють підтримувати ефективну взаємодію з успішними людьми, що залишаються щасливими навіть за наявності несприятливих зовнішніх обставин. Американські соціологи Ernest W. Burgess (Ернест Берджесс) і James H. S. Bossard (Джеймс Боссард) констатують важливість поняття «емоційна життєстійкість», бо досліджують вплив війни на індивіда. Група американських дослідників — John J. Schwab (Дж. Шваб), John F. Ice (Дж. Айс), Judith J. Stephenson (Дж. Стефенсон), Kathy Raymer (К. Раймер), Kris Houser (К. Хаузер), Lisa Graziano (Л. Граціано) — продовжують осмислювати феномен життєстійкості в умовах війни.

Такі науковці, як Т. Титаренко та Т. Ларіна, життєстійкість особистості розглядають як «вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно» (Титаренко, Ларіна, 2019).

Досліджуючи життєстійкість як особливу інтегральну властивість особистості в полі дослідження соціальної роботи, ми представили її як багатосмислову, цілісну систему, що має різні

ступені, які відповідають ієрархічній структурі характерних ознак особистості. За думкою О. Чиханцової «життєстійкість — це цілісна система взаємовідносин зі світом, це той необхідний ресурс, який може сприяти підвищенню фізичного і психічного здоров'я людини й пов'язаний із самореалізацією, самоствердженням і трансценденцією особистості» (Чиханцова, 2018).

З кожним роком суспільні зміни стають дедалі інтенсивнішими, ставлячи під випробування життєстійкості кожної людини. Вони відбуваються на тлі зростання інформаційного потоку та постійних соціально-економічних і соціально-політичних криз. До того ж, у житті людей періодично виникають ситуації, які стають особистісним випробовуванням життєстійкості. Інтенсивні стреси вкрай негативно впливають на психічне здоров'я людини, все більше з'являється депресивних станів та тривожних розладів тощо. Негативний вплив вищезгаданих чинників істотно посилюється в наслідок пандемії COVID-19 та воєнних дій, повномасштабного вторгнення росії в Україну в 2022 році.

Сучасні воєнні конфлікти значно впливають на психоемоційний стан молоді. В умовах війни молоді люди стикаються з інтенсивним стресом, втратою близьких, вимушеним переміщенням та іншими викликами, що можуть мати довготривалі наслідки для їхнього психосоціального здоров'я. Тому формування емоційної життєстійкості є важливим для молоді, особливо в умовах війни. Це дозволяє їм краще справлятися зі стресовими ситуаціями, адаптуватися до змін і зберігати психологічне здоров'я та рівновагу. Висока емоційна життєстійкість сприяє прийняттю конструктивних рішень, підвищенню самооцінки та розвитку навичок подолання труднощів (Кондратюк, 2022).

До початку повномасштабного вторгнення рівень емоційної життєстійкості серед молоді України був на відносно високому рівні. Це підтверджують дослідження, проведені до 2022 року, які свідчили про адаптованість молоді до стресових ситуацій. Так, дослідження, проведене соціологічною компанією «Рейтинг Group» (2019 рік), показало, що серед молоді 18–29 років переважає позитивна настроєність, збереження інтересу до навчання та розвитку. Психологічні показники, такі як рівень самооцінки, емоційної стабільності, були на високому рівні, що свідчило про хорошу психологічну підготовленість молодих людей до життєвих труднощів (Результати, 2019).

Після початку воєнного стану ситуація змінилася. Дослідження, проведені у цей період, засвідчили значне зниження рівня емоційної життєстійкості серед молоді. Відзначається зростання тривожності, депресії та психоемоційного виснаження, що вказує на високий рівень стресу й нездатність багатьох молодих людей адаптуватися до нових умов. Наприклад, у дослідженні «Рей-

тинг Lab» (2023 рік) відзначено, що рівень емоційної життєстійкості серед молоді знизився до 2.82 у вересні 2023 року, що свідчить про значне погіршення психоемоційного стану внаслідок війни (Динаміка, 2023).

Отже, закономірно, що питання емоційної життєстійкості стало одним з провідних. Питання емоційної життєстійкості привертала увагу науковців, таких як Г. Костюка (досліджував психологічні аспекти стресостійкості та адаптації особистості); Т. Титаренко (вивчала проблеми психологічної стійкості та механізми подолання кризових ситуацій); Л. Левченко (аналізувала особливості емоційного інтелекту та його вплив на життєстійкість молоді); О. Музика (займалася питаннями психоемоційного благополуччя та шляхами розвитку життєстійкості) тощо.

У своїх працях Лазос Г. підкреслює, що емоційна життєстійкість є основою для більш широкого поняття життєстійкості. Вона взаємопов'язана з фізіологічною та соціальною адаптацією і є основою для адаптації особистості до стресових і кризових ситуацій. Емоційна стійкість допомагає людині справлятися зі стресами на рівні емоцій, що у свою чергу підвищує загальний рівень життєстійкості (Лазос, 2018).

Емоційна життєстійкість розглядається як складне інтегроване поняття, що включає в себе стійкість до стресу, адаптивність до змін, здатність регулювати емоції та підтримувати позитивну самооцінку. За дослідженнями Л. Гольдштейна, емоційна життєстійкість є необхідною умовою для психічного та соціального благополуччя, а також успішної адаптації до різних життєвих труднощів.

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що емоційна життєстійкість молоді залежить від ряду факторів, таких як родинне оточення, соціальний статус, рівень освіти, економічна ситуація в країні, а також особистісні характеристики. Дослідження, проведені в Україні в 2020 році за підтримки Міністерства освіти і науки України, показали, що молоді люди, які мають підтримку з боку сім'ї та освітніх установ, мають вищий рівень емоційної життєстійкості. Навпаки, молодь з низьким рівнем соціальної підтримки демонструє підвищену хворість до депресії, тривожності та стресу.

Дослідження, проведені Київським міжнародним інститутом соціології, показали, що 58 % молоді в Україні вважають, що їх емоційний стан значною мірою залежить від підтримки з боку родини та друзів, а 32 % стверджують, що здатні впоратися з труднощами самотійно, покладаючись на внутрішні ресурси (Динаміка, 2024).

Відповідно до досліджень О. Тихонова (2019) емоційна життєстійкість молоді напряду залежить від здатності справлятися з негативними емоціями через різноманітні механізми адаптації та стресостійкості. Для забезпечення емоційної стійкості необхідно сприяти розвитку позитив-

ного емоційного інтелекту, підтримувати психологічне здоров'я.

Крім того, на стійкість молоді значно впливає фінансова стабільність. Економічні умови значною мірою впливають на стійкість молоді до стресу. За даними Державної служби статистики України (звіт за 2023 рік), молодь із постійним джерелом доходу на 40 % рідше відчуває стрес, пов'язаний із невпевненістю у майбутньому.

Молодь, яка бере участь у волонтерських та соціальних проєктах, демонструє вищий рівень життєстійкості. Згідно з дослідженнями програми «Молодь України» (проведено у 2023 році) 60 % опитаних волонтерів відзначають, що їх участь у суспільно корисній діяльності допомагає їм розвивати навички вирішення проблем та покращувати психологічну стійкість.

Основними чинниками емоційної життєстійкості можна вважати: емоційний інтелект (як здатність розпізнавати, розуміти та управляти власними емоціями, високий рівень емоційного інтелекту дає можливість підвищити стресостійкість та загальне психологічне благополуччя); саморегуляцію (здатність контролювати свої емоційні реакції, управляти поведінкою у складних ситуаціях, що сприяє збереженню емоційної рівноваги та ефективній адаптації); соціальну підтримку (наявність стабільних міжособистісних зв'язків, підтримуюче соціальне середовище, що допомагає долати стресові ситуації та зменшує ризики психоемоційного виснаження); оптимізм та позитивне мислення; когнітивні стратегії подолання стресу (здатність усвідомлено сприймати труднощі, аналізувати ситуації та знаходити ефективні шляхи їх вирішення) (Швалб, Перелігіна, Балабанова, 2024).

Ефективне життєве балансування, побудова індивідуального шляху базуються на прагненні відчувати стабільність та захищеність в екстремальних життєвих умовах. Іноді бувають ефективними прийняття ситуації та «пасивність», але іноді максимальна активізація і мобільність зможуть допомогти вирішити низку проблем. Впродовж життя особистість постійно змінюється, і її життєстійкість або розвивається та вдосконалюється, або залишається незмінною, невиразною, бо «особистість — відкрита, не застигла цілісність, що постійно змінюється, самовизначаючись у просторі значущих стосунків та ставленні до часу життя. Вона є інструментом оволодіння власною поведінкою та автором свого життєвого проєкту, що втілюється лише за умови наявності життєстійкості» (Титаренко, Ларіна, 2019). Осмислення феномену емоційної життєстійкості як внутрішнього ресурсу має важливе практичне значення, тому що набуття навичок життєстійкості допомагає зорієнтуватися своєчасно, уникнувши психічного розладу, гармонізувати свій внутрішній світ.

Дослідження емоційної життєстійкості є одним із ключових напрямів соціально-психологіч-

них та соціально-педагогічних досліджень. Вона є однією із важливих ознак персонального потенціалу людини до розвинених способів саморегуляції, основою особистісних рис. По суті, життестійкість з'являється як поведінковий шаблон, як стратегія дій в екстрених випадках. Отже, в умовах соціальної трансформації та кризових ситуацій роль емоційної життестійкості стає визначальною для здатності до адаптації і подолання негативних впливів на психіку. Вона є частиною загальної життестійкості, проте її розвиток вимагає спеціальних психологічних стратегій та підтримки.

Вивчення та аналіз життестійкості особистості є ключовим напрямом у дослідженні причин людської поведінки, через те, що вона розглядається як комплекс складових чинників, які допомагають зберегти повноцінне життя в непростих умовах.

За думкою S. Maddi, життестійкість складається з трьох компонентів — залученості, контролю та прийняття ризику. Особистість із розвиненим компонентом залученості, як правило, одержує насолоду від власних дій, у щоденності вона почувається цінною, важливою, затребуваною. Невисокий рівень залученості породжує стан відчуженості, коли людина не бачить нічого цікавого у власному житті. Ілюстрацією відстороненості від життя може бути хаотична, непослідовна зміна видів діяльності. Існування компоненту контролю передбачає певність у тому, що абияка боротьба дає змогу вплинути на кінцевий результат, і навіть якщо досягти повного успіху немає можливості, є гарантія того, що завжди знайдеться інший шлях для вирішення проблеми. Розвинений компонент контролю дає переконання, що людина здатна сама обрати власну діяльність, власне життя. Людина певна, що за допомогою внутрішніх джерел, що вона початково має та які розвиває впродовж всього життя, впоратися із проблемами стає простіше. На це впливає досвід та загартованість, які у неї є, або які вона може отримати, щоб потім використовувати при вирішенні проблем.

У тому випадку, коли у людини сильно виражений контроль, вона буде намагатися впливати на події, а не проявляти пасивність. Приклад високого контролю — це люди, які зазвичай приймають самостійні рішення та швидко розв'язують повсякденні завдання. А низький контроль проявляють ті люди, які постійно вагаються, потребують сторонньої допомоги й підтримки у прийнятті рішень. Компонент прийняття ризику — маркер особистої зрілості. Прийняття ризику — це переконання людини в тому, що все позитивне чи негативне в її житті сприяє розвитку й отриманню досвіду. Така людина готова і буде діяти в атмосфері навіть повної відсутності гарантій на успіх. Прийняття ризику відбувається завдяки активному засвоєнню знань із власного досвіду та використанню всіх знань і умінь, еру-

диції в житті. Ризик уможливлює навчання людини на власному досвіді, активізує особистість і не дозволяє очікувати на легке життя (Maddi, 2006).

На індивідуальному рівні (одноосібно) щодо життестійкості визначають наступні компоненти: включеність, контроль, прийняття ризику. Груповий рівень буде враховувати первинні (особистісні) параметри: цінності, цілі, смисли, автономію, самоставлення, самоактуалізацію, самоефективність, психологічне благополуччя (Bartone, 2007). Аналіз численних наукових досліджень засвідчує, що життестійкість тісно пов'язана з особистісними цінностями, які виявляються у самоставленні людини до свого «Я» і оточуючого світу, щоб включитися в розв'язання життєвих завдань, не дивлячись на наявність стрес-факторів.

Практичні дослідження дозволили визначити особистісний конструкт життестійкості («hardiness»), який виявляє здатність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігати внутрішній баланс, не знижувати діяльності, здобувати перемоги.

Є підстави вважати, що сьогодні молодь кожного дня стикається з нелегкими викликами: реальні загрози життю, страх за своїх близьких, невизначеність та невпевненість у майбутньому. Тому зараз стають важливими вміння, які допомагають зберегти і навіть примножити власну продуктивність, впоратися і адаптуватися до викликів долі, поновитися після подій, що травмують. Емоційна життестійкість допомагає гідно проходити випробування та переживати негоди. Зазначимо, що життестійкість не є вродженим талантом, вона набувається, як і будь-який досвід. У нас є можливість навчитися допомагати собі в кризових умовах і значно легше переживати складні ситуації. Вміння поповнювати та регулювати енергію — один із компонентів життестійкості (Романовська, 2024). Ресурси поділяються на дві умовні групи, де перша група — це «базові ресурси», про які важливо регулярно дбати, а друга група ресурсів — це «душевні потреби», ресурсні активності.

До першої групи належать: достатньо якісний сон, збалансоване харчування, регулярна фізична активність. Реалізація «базових потреб» позитивно впливає на навчання, на емоційну регуляцію і морально-психологічне самопочуття. Фізичні вправи можуть бути цінними для покращення тіла, духа, психічної витривалості та самооцінки.

Друга група ресурсів теж дуже важлива, бо вона задовольняє емоційні потреби людини (у ресурсній зоні можуть бути музика, подорожі, духовні практики та медитації, зображувальне мистецтво, художні фотографії тощо). Сучасна молодь шукає можливості для покращення своїх ментальних спроможностей. Навчання, постійний розвиток та цікавість до життя — це ті важливі ресурси, які плекають емоційну життестійкість молоді в умовах сьогодення. А ще можна за-

значити спроможність молоді розвивати безпечні люблячі стосунки та вміння якісно відпочивати. Молодь успішно опанувала практику майндфулнес (mindfulness) — це вміння зосереджувати увагу на теперішньому, жити «в моменті» (Crane, 2009). Нерідко люди перебувають думками у минулому чи майбутньому, замість того, щоб просто жити. Саме практики майндфулнесу допомагають розвинути баланс, усвідомленіше ставитися до життя (Гавриловська, Дем'янчук, 2019).

Життестійкість ускладнюється, набуває сили, коли людина долає перешкоди, отримує досвід, навчається не відступати перед випробуваннями, може перебороти страждання та перейти на якісно новий рівень існування. Сучасна молодь легше адаптується до змін у навколишньому середовищі, тоді як старше покоління нерідко просто не встигає або адаптується не повною мірою до нового суспільства (Crane, 2009). Як зауважує соціолог З. Бауман, реальність, в якій ми живемо, стає менш стабільною і передбачуваною, натомість стає гнучкою, легкою, швидкоплинною, випадковою (Бондарева, 2018).

У динамічній реальності людина вже не може бути пасивним спостерігачем, вона прагне розкривати свій потенціал, вибудовувати систему цінностей, захищати своє право на приватність тощо. Життестійка позиція дозволяє людям не лише уникати проблем, а й конструктивно їх долати, перетворюючи на можливість для особистісного росту. Особи з високим рівнем емоційної життестійкості здатні сприймати виклики як цікаві пригоди, що сприяє їх використанню в особистісному виборі та ініціативі (Amerikaner, Monks, Wolfe, Thomas, 1994). Звісно, що не всі події можливо трансформувати у позитивний досвід (наприклад, ситуацію війни). Але загалом така людина здатна до ефективної саморегуляції діяльності не тільки у стресових ситуаціях, а й в ситуаціях досягнення успіху у різних сферах життя.

Сучасна молодь доволі «гнучка» у своїй саморегуляції, що надає їй можливість контролювати власні життєві вибори (роботи, відносин тощо), приймати рішення не просто згідно з життєвими обставинами, а й всупереч ним. Життестійка людина частіше відчуває задоволення від своєї професійної діяльності та соціальної ролі і тому демонструє високу ефективність у різних сферах життя (Бондарева, 2018).

Загальновідомо, що розвиток емоційної життестійкості починається в дитинстві, формуючись у дитячо-батьківських стосунках, які мають ґрунтуватися на повазі та підтримці. Це включає забезпечення потреби в турботі, безпеці та створенні умов для реалізації потенціалу дитини через її включеність. Коли батьки прищеплюють дитині любов до власної особистості, навколишній світ стає цікавим та значущим для пізнання, що сприяє розвитку контролю та прийняття ризику.

Сформована з дитинства життестійкість є засадою організації життєвого стилю, що базується на розумінні та творчому осмисленні власного позитивного та негативного досвіду. Для усвідомлення негативного досвіду існує аналіз причин його появи, оцінка наслідків, переосмислення і зрештою — опанування. Важка, екстремальна ситуація машинально вмикає адаптаційні механізми та механізми психологічного захисту, бо саме вони здійснюють регулятивну функцію щодо внутрішньої напруги, вирішують конфлікт свідомого (наявного) та несвідомого (прихованого). Хвилювання, тривоги, страх спонукають людину несвідомо вмикати захисні механізми. І лише після цього — усвідомлення та цілеспрямована дія.

Про ефективне вирішення труднощів свідчать такі стратегії:

- спроба розв'язати проблему самостійно;
- пошук соціальної підтримки;
- зміна власних установок по відношенню до ситуації;
- об'єктивна оцінка ситуації;
- самоконтроль;
- прийняття відповідальності;
- планування вирішення проблеми;
- позитивна переоцінка проблемної ситуації (Maddi, 2006).

Досягти емоційної життестійкості та опанувати проблеми допоможуть: ретельний аналіз проблеми; пошук творчого рішення проблеми; рішуче керування власним життям; підвищення особистісної ефективності; надання соціальної підтримки та допомоги; використання складної стресової ситуації як можливість навчитися новому, збільшити свій ресурсний потенціал.

Визначено, що емоційна життестійкість розглядається як необхідний адаптаційний потенціал та механізм, притаманний особистості. Висока адаптивність надзвичайно вагомий фактор розвитку, особливо для людей молодих. Доведено, що життестійкість має такі ознаки, як адекватна самооцінка, реальне сприйняття дійсності, бажання реалізуватися за будь-яких умов. Таким чином, життестійкість — необхідний елемент адаптивності молоді у сьогоденні. Перевага високого та середнього рівнів життестійкості в української молоді пов'язана з готовністю до змін, здатністю до активної поведінки для пошуку можливих способів подолання кризових ситуацій.

Можемо стверджувати, що емоційна життестійкість — це унікальна якість особистості, яка визначає потенціал людини вистояти та успішно протистояти труднощам і проблемам. Віковий досвід науково-дослідницької праці спонукав вчених звернути увагу на той факт, що життєві труднощі по-різному впливають на поведінку людей. Одна категорія людей в змозі зібратися та вирішити свою проблему навіть при сильному стресі, у той час коли інша категорія людей стає пасивною, апатичною,

прагне залишитись в зоні «умовного» комфорту та просто завмерти, очікуючи зовнішніх змін.

Емоційна життєстійкість сучасної молоді формується у складних умовах, в умовах війни. Затребуваними напрямками надання соціально-психологічної підтримки є підвищення емоційного фону; допомога у прийнятті втрат (як матеріальних, так і втрат близьких людей); надання соціальної допомоги (майно, освіта, робота тощо). Можна впевнено стверджувати, що актуальним є дослідження факторів і ознак, що формують емоційну життєстійкість, розвивають ресурсність (Чиханцова, 2018).

Отже, сучасна соціальна робота має більшою мірою орієнтуватися на парадигму психологічного здоров'я особистості, соціального добробуту та цілісності. Саме в парадигмі соціального добробуту та психологічного здоров'я необхідно розглянути феномен життєстійкості як інтегральної якості, що характеризує ресурсний потенціал людини і виражає ступінь її соціальної адаптивності у важких життєвих ситуаціях. Такий підхід сприяє виявленню факторів життєстійкості особистості молодшої людини, яка, потрапляючи у кризову ситуацію, знаходить ресурси для подолання цієї ситуації, можливості активного життєвого позиціонування та конструктивного самовираження.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можемо зробити висновок, що розвиток

життєстійкості як важливої якості для молодого покоління має не тільки підвищити якість життя, але й стимулювати особистість до саморозвитку та позитивного світосприйняття. Особистісний розвиток залежить від певної установки — триматися за життя, вбачати у ньому сенс незалежно від зовнішніх обставин. Життєстійкість — це певний ресурс людини, який завжди допомагає підтримувати фізичне, психічне і соціальне здоров'я. Запорукою щасливого життя і гармонізованої особистості є емоційна життєстійкість, гнучкість у долати складнощі. Також хочемо відмітити, що зв'язок між поняттями «життєстійкість» та «емоційна життєстійкість» полягає в тому, що емоційна життєстійкість є частиною загальної життєстійкості, яка зосереджена на емоційному аспекті адаптації до стресу. Їх відмінності полягають у тому, що життєстійкість охоплює загальну здатність адаптуватися до різних життєвих труднощів, а емоційна життєстійкість фокусується на емоційній стійкості та її ролі в цих процесах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці умов та механізмів формування та розвитку емоційної життєстійкості молодого покоління у кризових ситуаціях, що дозволить розробити технології соціально-психологічного супроводу молодих людей у складних життєвих обставинах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарева Т. С. Життєстійкість особистості в контексті способів долати складних життєвих ситуацій. Актуальні проблеми психології. Т. III : Консультативна психологія і психотерапія. 2018. Вип. 14. С. 233–254.
2. Гавриловська К. П., Дем'янчук Ю. Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. С. 83–90. URL: http://eprints.zu.edu.ua/30404/1/Havrylovska_Demianchuk_Hardiness.pdf
3. Динаміка психоемоційних станів населення. Дослідження «Рейтинг Lab», 2023 рік. URL: https://ratinglab.org/research/Dinamika_psihoemocijnih_staniv_naselennya
4. Динаміка самооцінки щастя населення України з 2001 до 2024 року. Київський міжнародний інститут соціології. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1508&page=1>
5. Кокун О. М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2020. Випуск 20. С. 67–81. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721356/1/Kokun_OM_2020_Professional_hardiness_of_personality_an_analy.pdf
6. Кондратюк С. М. Життєстійкість як ресурс подолання життєвих труднощів в умовах війни. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 78–83. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.11>
7. Лазос Г. П. Резильентність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. 2018. С. 26–64. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf
8. Майстренко Т. М. Життєстійкість як необхідна характеристика для подолання складних викликів війни. Актуальні проблеми практичної психології : збірн. наук. праць Міжнародн. наук.-практич. он-лайн-конф. (17 травня 2024 року, м. Одеса). Одеса, 2024. С. 125–128. URL: dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/20352
9. Моніторинг електоральних настроїв українців. 20–24 листопада 2019. URL: https://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_monitoring_112019_press.pdf
10. Політика інтеграції українського суспільства в контексті викликів та загроз подій на Донбасі: нац. доповідь / за ред. Е. М. Лібанової. Київ : НАН України, 2015. 363 с.

11. Романовська Л., Новак М. Психологічні умови розвитку життєстійкості особистості в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*. № 317. 2024. С. 63–66. DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-62-66
12. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ, 2009. 76 с.
13. Чайка Г. Взаємозв'язок емоційної стійкості та міжособистісних взаємин: статеві-віковий аспект. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Вип. 1(54). 2022. С. 84–90 DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.12>
14. Чиханцова О. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 211–231. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_42_13.
15. Швалб А., Перелігіна Л., Балабанова Л. Особливості життєстійкості та емоційного вигорання у внутрішньо переміщених осіб та вимушених переселенців. *Проблеми екстремальної психології*. № 2(8). 2024. С. 100–111. DOI: <https://doi.org/10.52363/dcpp-2024.2.10>
16. Ульянова Т. Ю. Співвідношення життєстійкості та емоційності особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2020. № 3. С. 72–80. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-9>
17. Amerikaner M., Monks G., Wolfe P., Thomas S. Family Interaction and Individual Psychological Health. *Journal of Counseling & Development*, 1994. Vol. 72, P. 614–620.
18. Bartone P. Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Reports*, 2007, P. 943–944.
19. Crane R. Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Distinctive Features*. 2009. № 20. P. 34–42.
20. Khoshaba D., & Maddi, S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. Spring, 1999. Vol. 51. (2). Pp. 106–117.
21. Maddi S. Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. T. 1. P. 160–168.

REFERENCES

- Bondareva, T. S. (2018). Zhyttiistiikist osobystosti v konteksti sposobiv dolannia skladnykh zhyttievkykh sytuatsii. *Aktualni problemy psykholohii*, Vol. 3: *Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia*, 2018, Vyp. 14, pp. 233–254 [in Ukrainian].
- Havrylovskaya, K. P., Demianchuk, Yu. Yu. (2019). Formuvannia zhyttiistiikosti osobystosti: art-kouchynhovi pidkhiid. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. Kyiv, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2019. Tom VI: *Psykholohiia obdarovanosti*, Vyp. 16, pp. 83–90 [in Ukrainian].
- Dynamika psykhoemotsiinykh staniv naselennia. (2023). Doslidzhennia «Reitynh Lab», 2023 rik [in Ukrainian].
- Dynamika samoostinky shchastia naselennia Ukrainy z 2001 do 2024 roku. Kyivskiy mizhnarodnyi instytut sotsiolohii [in Ukrainian].
- Kokun, O. M. (2020). Profesiina zhyttiistiikist osobystosti: analiz fenomena. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, Tom V: *Psykhofiziologiia. Psykholohiia pratsi, Eksperymentalna psykholohiia*, 2020, Vypusk 20, pp. 67–81 [in Ukrainian].
- Kondratiuk, S. M. (2022). Zhyttiistiikist yak resurs podolannia zhyttievkykh trudnoshchiv v umovakh viiny. *Dniprovskiy naukoviy chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, 2022, Vyp. 4, pp. 78–83 [in Ukrainian].
- Lazos, H. P. (2018). Rezilientnist: kontseptualizatsiia poniat, ohliad suchasnykh. *Aktualni problemy psykholohii*, Tom 3: *Konsultatyvna psykholohiia i psykhoterapiia*, Vyp. 14, 2018, pp. 26–64 [in Ukrainian].
- Maistrenko, T. M. (2024). Zhyttiistiikist yak neobkhdna kharakterystyka dlia podolannia skladnykh vykykiv viiny. *Aktualni problemy praktychnoi psykholohii: zbirn. nauk. prats Mizhnarodn. nauk.-praktych. internet konf.* (17 travnia 2024 roku, m. Odesa). Odesa, pp. 125–128 [in Ukrainian].
- Polityka intehratsii ukrainskoho suspilstva v konteksti vykykiv ta zahroz po dii na Donbasi: nats. dopovid. (2015). (Ed.) E. M. Libanova, Kyiv: NAN Ukrainy, 363 p. [in Ukrainian].
- Rezultaty opytuvannia «Monitorynh elektoralnykh nastroyv ukrainsiv» 20–24 lystopada. (2019) [in Ukrainian].
- Romanovska, L., & Novak, M. (2024). Psykholohichnu umovy rozvytku zhyttiistiikosti osobystosti v umovakh viiny. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»: seriia «Psykholohiia»*, 317(2024), pp. 63–66 [in Ukrainian].
- Tytarenko, T. M., & Larina T. O. (2009). *Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka*. Kyiv, 76 p. [in Ukrainian].
- Chaika, H. (2022). Vzaiemozviazok emotsiinoi stiikosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn: statevo-vikovy aspekt. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*, Vyp. 1(54), 2022, pp. 84–90 [in Ukrainian].
- Chykhantsova, O. (2018). Zhyttiistiikist ta yii zviazok iz tsinnostiamy osobystosti. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykholohii»*, 2018, Vyp. 42, pp. 211–231 [in Ukrainian].

Shvalb, A., Perelihina, L., & Balabanova, L. (2024). Osoblyvosti zhyttiistiikosti ta emotsiinoho vyhorannia u vnutrishno peremishchenykh osib ta vymushenykh pereselentsiv. *Problemy ekstryimalnoi psykholohii*, 2(8), 2024, pp. 100–111 [in Ukrainian].

Ulianova, T. Yu. (2020). Spivvidnoshennia zhyttiistiikosti ta emotsiinosti osobystosti. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii Psikholohichni nauky*, 2020, № 3, pp. 72–80 [in Ukrainian].

Amerikaner, M., Monks, G., Wolfe, P., & Thomas, S. (1994). Family Interaction and Individual Psychological Health. *Journal of Counseling & Development*, Vol. 72, pp. 614–620 [in English].

Bartone, P. (2007). Test-Retest Reliability of the Dispositional Resilience Scale-15, a Brief Hardiness Scale. *Psychological Reports*, pp. 943–944 [in English].

Crane, R. (2009). Mindfulness-Based Cognitive Therapy. *Distinctive Features*, 2009. № 20, pp. 34–42 [in English].

Khoshaba, D., & Maddi, S. (1999). Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal. Spring*, Vol. 51, (2), pp. 106–117 [in English].

Maddi, S. (2006). Hardiness: The Courage to Grow from Stresses. *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 1, 160–168 [in English].

Maryna SOLIANYK

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Social Education and Social Work,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova St,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0001-7083-6872>
m.h.solyanyk@npu.edu.ua

Ihor POHORZHEL'SKYI

Candidate of the third (educational and scientific)
level of education "Doctor of Philosophy" (PhD),
Department of Social Education and Social Work,
Dragomanov Ukrainian State University,
9 Pyrohova St,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0009-7334-2718>
i.v.pohorzhel'skyi@udu.edu.ua

EMOTIONAL RESILIENCE OF YOUNG PEOPLE IN TODAY'S CONDITIONS

Abstract. The article examines the problems of forming the emotional vitality of young people in today's conditions. The purpose of the article is to analyse the phenomenon of sustainability. The task of the research: on the basis of theoretical analysis and systematization of scientific sources, to determine the essence of the concept of "emotional vitality", to analyse the understanding and interpretation of this concept by domestic and foreign researchers. Research methods: analysis, synthesis, and generalization. The key role of emotional vitality in today's conditions is noted; the relevance and history of studies of the phenomenon of sustainability are analyzed. It has been established that emotional resilience is the key to self-improvement of both personal and professional qualities. As a result of the rapid changes taking place in society, the value of human vitality in various spheres of life naturally increases. After all, it is the high level of vitality of the individual that becomes the guarantee of its effectiveness, preservation of physical and mental health in adverse conditions of life. The increasing attention of scientists to the specified problem is also understandable. Modern scientific works highlight the results of a very wide range of research into the phenomenon of sustainability. As a result of the research, it was established that the concept of resilience can be defined as the ability to optimally resist the individual in relation to internal and external pressure. It was determined that resilience becomes difficult, gains strength precisely when a person overcomes obstacles and acquires the necessary experience. In today's conditions, young people grow up more adapted to the surrounding reality than their parents, who often simply do not have time to adapt to the new society. In the conclusions, the main results of the research are summarized, it is stated that life resilience is considered as an adaptation mechanism of the individual, which makes it possible to model life goals, to see future prospects in the present. The novelty of the study lies in the determination of the peculiarities of the formation of the emotional resilience of Ukrainian youth in the conditions of war. The practical significance of the research results lies in the possibility of their use in the process of drawing up a program of social support for young people in the conditions of modern society. When analysing the phenomenon of emotional resilience, theoretical approaches to psychological adaptation and stress resistance were used, in particular the concepts of S. Maddi, S. Kobasa, and methodological approaches, which include analysis and synthesis of scientific literature, data generalization, and comparative analysis of approaches to resilience. These methods allow us to systematize knowledge and identify key factors that influence the development of emotional resilience in young people.

Keywords: adaptation mechanism, vitality of personality, emotional vitality, youth, signs of vitality, phenomenon.

Стаття надійшла до редакції: 17.02.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ

УДК 378.091.31/.39-025.14:[378.018.8:373.5.011.3-051:54]:[159.955.4:37]-043.86](045)
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.12>

Олена КОЧУБЕЙ,

викладач кафедри хімії та екології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
доктор філософії,
вул. Садова, 2,
м. Умань, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5047-6694>
snclena@gmail.com

Світлана СОВГІРА,

професор кафедри хімії та екології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
доктор педагогічних наук, професор,
вул. Садова, 2,
м. Умань, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-8742-7773>
sovgirasvitlana@gmail.com

Наталія ДУШЕЧКІНА,

доцент кафедри хімії та екології
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини,
кандидат педагогічних наук, доцент,
вул. Садова, 2,
м. Умань, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-4203-7122>
nataxeta74@gmail.com

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХІМІЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено результати дослідження, присвяченого формуванню педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання. В умовах цифрової трансформації освіти, інтенсифікації інформаційного середовища та зростання вимог до професійної компетентності педагога актуалізується потреба у формуванні здатності до усвідомлення, аналізу й вдосконалення власної педагогічної діяльності. Педагогічна рефлексія розглядається як ключова складова професійної підготовки вчителя, яка забезпечує критичне мислення, саморегуляцію, здатність до прогнозування та прийняття ефективних освітніх рішень.

Метою дослідження стала перевірка ефективності експериментально визначених педагогічних умов, що сприяють розвитку педагогічної рефлексії у майбутніх учителів хімії в умовах змішаного навчання. Методологічну основу становили системний, особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи. Експериментальне дослідження проводилося у двох групах: контрольній та експериментальній. Упродовж формувального етапу в експериментальній групі було запроваджено використання цифрових платформ (Google Classroom, Padlet), ведення рефлексивних щоденників, моделювання педагогічних ситуацій, само- й взаємооцінювання.

Результати дослідження засвідчили ефективність запропонованих педагогічних умов. У експериментальній групі кількість здобувачів із високим рівнем педагогічної рефлексії зростає з 9 % до 45 %, тоді як рівень із низькими показниками знизився з 53 % до 14 %. Якісний аналіз показав розвиток здатності до глибокого осмислення професійних дій, критичної оцінки, усвідомлення педагогічної відповідальності. Отримані результати доповнюють сучасну педагогічну науку новими підходами до формування

рефлексивної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін із використанням цифрових інструментів у контексті змішаного навчання.

Ключові слова: педагогічна рефлексія, змішане навчання, майбутні вчителі хімії, цифрові інструменти, підготовка вчителя природничих дисциплін, здобувачі вищої освіти, рефлексивна компетентність.

Актуальність і важливість дослідження. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін зазнає суттєвих змін під впливом цифрової трансформації освіти, впровадження нових форм та методів навчання, зокрема змішаного та дистанційного форматів. Це висуває нові вимоги до здобувачів вищої освіти, зокрема в частині розвитку здатності до самостійного мислення, критичної оцінки власних дій, уміння приймати обґрунтовані педагогічні рішення в нестандартних умовах. У цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток педагогічної рефлексії як інтегральної професійної якості майбутнього вчителя.

У сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває розвиток педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії. Змішане навчання, яке поєднує традиційні та інноваційні методи, створює нові можливості для формування рефлексивних умінь. Педагогічна рефлексія розглядається як інтегрована якість педагога, що виявляється у рефлексивній поведінці на основі рефлексивних знань, умінь та навичок (Павелків, 2011).

Проблема інтеграції цифрових технологій і рефлексивних практик у процес підготовки вчителя хімії в умовах змішаного навчання залишається недостатньо дослідженою. Це обумовлює потребу в розробленні нових моделей, методичних підходів і педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку педагогічної рефлексії майбутніх фахівців природничої галузі (Лук'янова та ін., 2023).

Педагогічна рефлексія — це здатність педагога до осмислення власної професійної діяльності, розуміння її результатів, аналізу ефективності застосованих методів, прийомів, форм і засобів навчання. Це також здатність до самопізнання, самокорекції, постановки професійно значущих цілей і задач. Без належного рівня рефлексивної культури вчитель не здатен забезпечити якісну освітню взаємодію, ефективно реагувати на виклики навчального середовища, адаптуватися до змін і впроваджувати інновації у педагогічну практику.

Актуальність теми дослідження обумовлена також зростаючою роллю змішаного навчання, яке поєднує традиційні очні заняття з дистанційними онлайн-компонентами, використанням цифрових платформ, електронних ресурсів, відеолекцій, інтерактивних завдань, форумів, чатів, електронних щоденників та інших інструментів

цифрової взаємодії. Такі форми навчання вимагають від майбутніх учителів не лише технічної обізнаності, а й високого рівня рефлексивної зрілості — здатності осмислювати новий формат освітнього процесу, власну участь у ньому, оцінювати якість взаємодії зі здобувачами освіти, адаптуватися до змін у структурі навчального контенту та засобах його подачі.

Підготовка вчителя хімії є надзвичайно відповідальною та комплексною, адже вимагає не лише знань з природничих наук, а й сформованих професійно-педагогічних умінь. Хімія як навчальний предмет потребує чіткого логічного мислення, експериментальної грамотності, здатності адаптувати складний теоретичний матеріал до рівня сприйняття учнів. У такому контексті педагогічна рефлексія слугує засобом гармонізації професійної діяльності вчителя, сприяє ефективному поєднанню змістовного, методичного і комунікативного компонентів педагогічної майстерності (Сидоренко Г., Турицька Т., 2020).

Таким чином, дослідження проблеми розвитку педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірі, оскільки спрямоване на вдосконалення професійної підготовки педагогів, підвищення якості освітнього процесу та забезпечення сталого розвитку освітньої системи в умовах цифрової трансформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі питання педагогічної рефлексії розглядається як одне з ключових у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. Зокрема, С. Сисоева (Сисоева, 2021) наголошує на необхідності формування рефлексивної культури як основи саморозвитку вчителя, а Н. Побірченко (Побірченко, 2013) підкреслює роль рефлексії в розвитку професійної ідентичності педагога. Л. Штефан (Штефан, 2015) визначає педагогічну рефлексію як здатність особистості до усвідомлення власних професійних дій, їх аналізу та вдосконалення на основі отриманих результатів.

Значний внесок у вивчення практичної підготовки педагогів зроблено у науково-аналітичній доповіді (Лук'янова та ін., 2023), де висвітлено сучасні підходи до організації змішаного навчання у педагогічних ЗВО. Автори наголошують на необхідності оновлення змісту професійної підготовки, впровадження інтерактивних форм навчання та створення умов для формування рефлексивних компетентностей майбутніх учителів.

Питання розвитку рефлексії у майбутніх учителів досліджують також В. Моляко, Н. Лавриченко, К. Павелків (Павелків, 2011). Вони розкривають психолого-педагогічні засади рефлексивного підходу до професійної підготовки, визначають структурні компоненти рефлексивної компетентності (когнітивний, емоційно-оцінний, регулятивний) та пропонують методи діагностики її сформованості. Автори вказують на необхідність створення рефлексивного освітнього середовища, яке стимулює здобувача до аналізу, осмислення, планування та прогнозування своєї діяльності.

У роботах Криворучко А. В., Шиян Н. І. (Криворучко, Шиян, 2020), Бутенко, Н., Спринь, О., Мацейко, І. (Бутенко, Спринь, Мацейко, 2024) акцент зроблено на цифрових аспектах організації рефлексивної діяльності. Дослідники аналізують можливості використання платформ Moodle, Google Classroom, Padlet, інтерактивних опитувальників, хмарних сервісів і блогів для розвитку рефлексивного мислення здобувачів освіти. Вони відзначають, що цифрове освітнє середовище сприяє формуванню нових форм взаємодії, забезпечує гнучкість у побудові індивідуальних освітніх траєкторій і відкриває нові шляхи підтримки педагогічної рефлексії.

Ефективність змішаного навчання як чинника розвитку рефлексивного мислення підтверджується також зарубіжними дослідженнями. Зокрема, R. Carone (2022) у своєму дослідженні підкреслює, що активне навчальне середовище, орієнтоване на студента, у поєднанні зі змішаним форматом суттєво сприяє розвитку аналітичних і рефлексивних умінь у студентів STEM-напрямів. Крім того, дослідження R. Vladošić, R. Bucat та M. Ožić (2020) демонструє, як у процесі навчання майбутніх учителів хімії формуються елементи педагогічних знань про зміст, зокрема під час вивчення хімічного зв'язку, що прямо пов'язано з рефлексивними процесами в професійній підготовці. Актуальним також є досвід, представлений у дослідженні A. Szczyrba-Poroszewska (2023), в якому підкреслюється важливість розвитку професійних компетентностей педагогів через міждисциплінарний підхід, що передбачає інтеграцію змісту, методів та рефлексивних практик у навчальний процес.

Разом з тим аналіз літератури свідчить про обмежену кількість досліджень, що стосуються формування рефлексивної компетентності саме у майбутніх учителів хімії. Більшість наукових праць має узагальнений характер або орієнтована на гуманітарні спеціальності. Проблема інтеграції цифрових технологій і рефлексивних практик у процесі підготовки вчителя хімії в умовах змішаного навчання залишається недостатньо дослідженою. Це обумовлює потребу в розробленні нових моделей, методичних підходів і педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку педагогічної рефлексії майбутніх фахівців природничої галузі.

Огляд літератури свідчить про необхідність формування рефлексивної компетентності у процесі професійної підготовки вчителів. Зокрема, дослідження підкреслюють важливість педагогічної практики як фактора у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів (Мідак, 2023; Блажко, 2022). Також варто зазначити, що сучасні дослідження акцентують увагу на використанні інноваційних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, що сприяє розвитку їхньої професійної компетентності (Ivanchuk et al., 2020).

Мета дослідження — експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, спрямованих на розвиток педагогічної рефлексії у майбутніх учителів хімії в умовах змішаного навчання.

Методологічною основою дослідження виступає поєднання сучасних підходів до організації освітнього процесу, що враховують особливості змішаного навчання та потребу в розвитку рефлексивної компетентності майбутніх учителів хімії. Визначальними у дослідженні стали системний, особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Системний підхід дозволив розглядати розвиток педагогічної рефлексії як багатокомпонентний процес, що інтегрує когнітивні, мотиваційні, емоційно-ціннісні й поведінкові елементи, взаємопов'язані між собою в єдину структуру.

Особистісно орієнтований підхід акцентував увагу на індивідуальних потребах здобувачів освіти, їх навчальних стилях, мотиваційних характеристиках і здатності до саморефлексії, самокорекції та професійного самовизначення.

Компетентнісний підхід забезпечив орієнтацію дослідження на результативність підготовки майбутнього вчителя, зокрема на формування рефлексивної компетентності як інтегральної складової професіоналізму педагога.

Діяльнісний підхід став основою організації педагогічного експерименту, в межах якого створювалися ситуації, що стимулюють здобувачів до активної рефлексивної діяльності, самоспостереження, аналізу власної практики, формування навичок самооцінювання та взаємооцінювання.

У процесі дослідження було враховано сучасні підходи до використання відкритих електронних науково-освітніх систем для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників. Ці підходи були адаптовані до умов підготовки майбутніх учителів хімії в рамках нашого експериментального дослідження.

Для виявлення рівнів сформованості педагогічної рефлексії застосовувалися такі інструменти: методики самооцінювання, аналіз рефлексивних щоденників, результати навчальної діяльності, а також кількісні показники активності здобувачів у цифровому середовищі (участь у дис-

кусях, виконання завдань на платформах Padlet, Google Classroom тощо).

Ефективність поєднання цифрових інструментів і рефлексивних практик підтверджується також результатами зарубіжних досліджень. Так, A. ElSayary (2021) довів, що використання моделі рефлексивної практики в умовах змішаного навчання STEM-дисциплін сприяє значному підвищенню рівня критичного мислення, самостійності й аналітичності в освітньому процесі.

Для оцінювання рівня педагогічної рефлексії використовувалися адаптовані методики, зокрема шкала професійної компетентності, розроблена для вчителів дошкільної освіти (Nguyen & Nguyen, 2023). Ця шкала дозволила комплексно оцінити знання, операційні навички, уміння саморозвитку та соціальні навички студентів.

Результати дослідження. Метою педагогічного експерименту була перевірка ефективності впровадження спеціально розроблених педагогічних умов для розвитку педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання. У дослідженні брали участь дві групи: експериментальна (29 осіб) та контрольна (29 осіб). Експеримент охоплював здобувачів вищої освіти третього курсу спеціальності 014.06 Середня освіта (Хімія). Тривалість експеримен-

ту становила два навчальні семестри. Експериментальні педагогічні умови впроваджувалися в межах вивчення освітніх компонентів «Методика навчання хімії» та «Педагогіка». Контрольна група навчалася за традиційною моделлю освітнього процесу без додаткових рефлексивних практик.

Під час проведення констатувального етапу експерименту виявлено, що рівень сформованості педагогічної рефлексії в обох групах був приблизно однаковим. У контрольній групі високий рівень педагогічної рефлексії мали 10,3 % здобувачів, середній — 37,9 %, низький — 51,8 %. В експериментальній групі відповідні показники становили: високий — 9,0 %, середній — 38,0 %, низький — 53,0 % (табл.1).

Упродовж формувального етапу в експериментальній групі було впроваджено такі педагогічні умови: систематичне ведення здобувачами вищої освіти рефлексивних щоденників; організація групових занять з аналізу педагогічних ситуацій; використання цифрових платформ Google Classroom та Padlet для створення рефлексивних завдань; впровадження методик самооцінювання та взаємооцінювання; моделювання педагогічних кейсів із наступним обговоренням рішень і наслідків.

Таблиця 1

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РІВНІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Рівень рефлексії	Контрольна група (до)	Експериментальна група (до)	Контрольна група (після)	Експериментальна група (після)
Високий	10,3 %	9,0 %	16,0 %	45,0 %
Середній	37,9 %	38,0 %	44,0 %	41,0 %
Низький	51,8 %	53,0 %	40,0 %	14,0 %

Після завершення формувального етапу було проведено підсумкову діагностику рівнів педагогічної рефлексії. Аналіз таблиці показав, що в експериментальній групі спостерігалася позитивна динаміка: високий рівень — 45,0 %, середній — 41,0 %, низький — 14,0 %. У контрольній групі зміни були незначними: високий рівень — 16,0 %, середній — 44,0 %, низький — 40,0 %. Наочні результати представлено на діаграму (рис. 1).

Застосування статистичного аналізу результатів за критерієм χ^2 (хи-квадрат) показало наявність статистично значущих відмінностей між результатами контрольної та експериментальної груп ($p < 0,05$), що дозволяє зробити висновок про ефективність впроваджених педагогічних умов у формуванні педагогічної рефлексії.

Якісний аналіз результатів показав, що здобувачі експериментальної групи стали частіше використовувати рефлексивні формулювання при відповіді на педагогічні завдання, демонстрували

більшу здатність до критичної самооцінки, прогнозування наслідків власних педагогічних рішень, виявляли глибше розуміння професійних ситуацій.

Серед найбільш ефективних засобів розвитку педагогічної рефлексії здобувачі відзначали: ведення рефлексивного щоденника як інструменту самоспостереження; обговорення педагогічних ситуацій у мінігрупах; виконання завдань з формулюванням альтернативних педагогічних рішень; використання цифрових платформ, які дозволяли відстежувати динаміку власного навчання та фіксувати особисті зміни.

Таким чином, результати педагогічного експерименту підтвердили, що системне й цілеспрямоване використання рефлексивних методик у процесі підготовки майбутніх учителів хімії в умовах змішаного навчання сприяє розвитку рефлексивної компетентності, підвищенню усвідомленості професійної діяльності та формуванню здатності до педагогічного самовдосконалення.

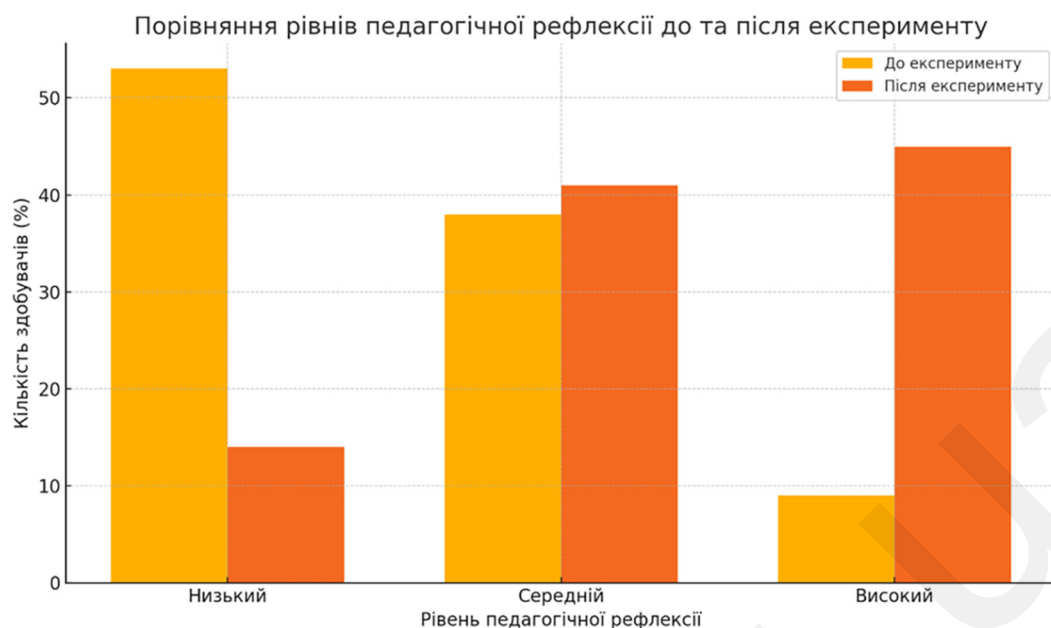


Рис. 1. Порівняння рівнів педагогічної рефлексії в експериментальній групі до та після експерименту

Під час аналізу результатів особливу увагу було приділено визначенню ефективності кожної з упроваджених педагогічних умов. Зокрема, систематичне ведення рефлексивних щоденників дозволило здобувачам фіксувати власні педагогічні враження, емоційні реакції на навчальні ситуації, сформулювати висновки щодо доцільності застосованих дій. Аналіз щоденників засвідчив зростання глибини рефлексивного осмислення та ширше використання понять педагогічної термінології.

Обговорення педагогічних ситуацій у груповому форматі дало змогу здобувачам поглибити розуміння морально-етичних аспектів професійної діяльності, навчитися оцінювати ситуацію з різних позицій, аргументувати свої педагогічні дії. Такі заняття активізували міжособистісну взаємодію, сприяли розвитку емоційного інтелекту та емпатії.

Використання цифрових інструментів Padlet і Google Classroom забезпечило зручну й доступну платформу для створення індивідуального рефлексивного середовища. Здобувачі активно використовували можливості візуального оформлення відповідей, взаємодії через коментарі, спільного редагування контенту. Це сприяло не лише формуванню цифрової грамотності, а й залученню здобувачів до регулярної рефлексивної практики.

Методики самооцінювання та взаємооцінювання, які було впроваджено в межах експерименту, дозволили здобувачам краще усвідомити критерії педагогічної ефективності, розвинути навички критичного мислення, об'єктивності та конструктивності в оцінці власних і чужих дій. Результати таких оцінок також використовували-

ся під час обговорення в групах, що забезпечило зворотний зв'язок і підвищило рівень довіри у навчальному середовищі.

Особливо ефективним виявилось моделювання педагогічних кейсів, коли здобувачі мали змогу проаналізувати змодельовані ситуації, визначити проблему, запропонувати варіанти рішень, проаналізувати можливі наслідки. Це сприяло розвитку аналітичного мислення, здатності прогнозувати педагогічні результати й відчувати відповідальність за педагогічні дії.

Також було відзначено, що впроваджені умови сприяли формуванню позитивної мотивації до навчання. Здобувачі з експериментальної групи частіше демонстрували ініціативність, самостійність у виконанні завдань, виявляли інтерес до педагогічної діяльності, вищу залученість в освітній процес.

Контрольна група, яка навчалася за традиційною програмою, не виявила подібної позитивної динаміки. У щоденниках цієї групи спостерігалось значно менше рефлексивних елементів, переважали описові формулювання без критичного осмислення, відсутня деталізація педагогічного аналізу. Це підтверджує важливість цілеспрямованого формування рефлексивної компетентності саме через упровадження педагогічно доцільних методик та цифрових рішень.

Отримані в результаті експерименту кількісні й якісні дані дозволяють дійти висновку, що розвиток педагогічної рефлексії є динамічним процесом, який потребує створення спеціальних педагогічних умов, мотиваційної підтримки, постійного залучення здобувачів до самоаналізу та організації зворотного зв'язку. Сформована рефлексивна компетентність виявляється не

лише у відповідях на запитання, а в загальному ставленні здобувача до професійного розвитку, його здатності вчитися на власному досвіді, переосмислювати власні педагогічні дії та стратегічно планувати майбутню діяльність.

Під час педагогічного експерименту також було встановлено, що інтенсивність і сталість використання рефлексивних практик у поєднанні з цифровими освітніми платформами формують у здобувачів стійкі рефлексивні звички. У щоденниках студентів спостерігалася трансформація від простого опису подій до аналітичного осмислення педагогічних ситуацій, включаючи емоційну складову, оцінку ефективності дій і формулювання можливих альтернатив.

Так, на початковому етапі більшість учасників зосереджувалася на описі того, що відбулося під час заняття, без значних аналітичних компонентів. Наприклад, записи обмежувалися такими формулюваннями, як: «Урок пройшов добре», «Завдання було складне». Упродовж експерименту з'являлися глибші судження: «Я помітив, що моє пояснення теми було недостатньо чітким, бо студенти ставили багато уточнюючих питань. У майбутньому варто застосовувати більше візуалізацій».

Цей якісний зсув у рефлексивній культурі здобувачів засвідчує не лише їх зростання як майбутніх професіоналів, а й ефективність методичного супроводу в межах змішаного навчання. Особливу роль відігравали інтегровані цифрові інструменти, які сприяли миттєвому зворотному зв'язку, комунікації з викладачем і одногрупниками, формуванню освітньої спільноти, що підтримує рефлексивне навчання.

Крім кількісного приросту високого рівня рефлексії, дослідження показало зміни у ставленні здобувачів до освітнього процесу. В експериментальній групі фіксувалося зростання мотивації до самоосвіти, відповідальності за результати власного навчання, зниження зовнішньої залежності в ухваленні рішень щодо навчальної діяльності.

У цифровому середовищі учасники експериментальної групи продемонстрували зростання активності: регулярніше брали участь у форумах, коментували відповіді колег, ініціювали обговорення в чатах. Їх цифрова присутність стала змістовнішою, а не формальною, що свідчить про розвиток внутрішньої мотивації до взаємонавчання та аналізу педагогічних ситуацій.

Здобувачі, які до початку експерименту демонстрували низьку залученість, після впровадження цифрових інструментів і рефлексивних технік почали активніше комунікувати, ставити запитання, пропонувати власні ідеї. Це дозволяє зробити висновок, що педагогічна рефлексія є чинником розвитку не лише інтелектуальної, а й соціальної активності здобувачів.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів хімії особливе значення має здатність оцінювати не лише навчальний результат, а й власний педагогічний стиль, вибір засобів навчання, ефективність взаємодії з учнями. Експеримент довів, що за умов змішаного навчання ця здатність формується ефективніше, якщо забезпечити підтримку через цифрове середовище, зворотний зв'язок і рефлексивний аналіз кейсів.

Важливо також зазначити, що навіть після завершення експерименту більшість здобувачів продовжували вести рефлексивні щоденники. Це свідчить про формування не тимчасового навчального інструменту, а стійкої особистісної практики, що сприяє професійному розвитку в довгостроковій перспективі.

Отже, результати дослідження доводять, що формування педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії у форматі змішаного навчання є не лише можливим, а й значно ефективнішим за умови цілеспрямованого впровадження цифрових та рефлексивних освітніх практик. Педагогічна рефлексія в такому випадку перестає бути абстрактним поняттям і стає реальним інструментом професійного зростання.

Обговорення результатів дослідження.

Отримані результати свідчать про те, що системне впровадження рефлексивних практик у процес професійної підготовки у майбутніх вчителів хімії у форматі змішаного навчання сприяє підвищенню рівня їхньої педагогічної рефлексії. Висновки підтверджуються як кількісним зростанням частки здобувачів з високим рівнем сформованості рефлексії (з 9 % до 45 %), так і якісними змінами в їх поведінці, мотивації та педагогічному мисленні.

Ці результати узгоджуються з висновками С. Сисоевої (Сисоева, 2021) та Н. Побірченко (Побірченко, 2013), які підкреслюють значення рефлексії як чинника професійного саморозвитку педагога. Як і в їхніх дослідженнях, у даному експерименті рефлексія виявилася не лише когнітивною діяльністю, а й засобом особистісного зростання та осмислення професійної ідентичності. Аналогічно до підходів, запропонованих Л. Штефан (Штефан, 2015), розвиток рефлексивної компетентності в нашому дослідженні забезпечувався через створення спеціально організованого освітнього середовища, яке стимулювало здобувачів до критичного аналізу власних дій.

Разом з тим, на відміну від попередніх досліджень, що здебільшого концентрувались на традиційних формах підготовки, у нашому дослідженні було продемонстровано ефективність цифрових інструментів як факторів розвитку педагогічної рефлексії. Зокрема, використання платформ Padlet і Google Classroom не лише забезпечувало технічну підтримку змішаного навчан-

ня, а й створювало умови для щоденного фіксування педагогічних спостережень, обміну досвідом між здобувачами, отримання оперативного зворотного зв'язку від викладача. Ці результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями, зокрема зі спостереженнями А. ElSayary (2021), який доводить ефективність рефлексивних стратегій у STEM-освіті за умов поєднання цифрових та традиційних підходів.

Новизна отриманих результатів полягає у поєднанні педагогічних умов розвитку рефлексії з активним використанням цифрових технологій у контексті саме підготовки вчителя хімії. У той час як більшість попередніх досліджень зосереджувалася на узагальненому досвіді або на гуманітарних спеціальностях, наше дослідження розкриває особливості розвитку рефлексивних умінь у здобувачів природничої галузі. Особливу увагу було приділено також формуванню аналітичного мислення через рефлексивне осмислення навчального експерименту, що є характерним саме для хімії як науки.

Підтвердження ефективності педагогічних умов шляхом статистичного аналізу (χ^2) також свідчить про емпіричну валідність дослідження. Учасники експериментальної групи не лише демонстрували вищі результати в рефлексивному мисленні, а й проявляли більшу активність у цифровому середовищі, самостійність у прийнятті педагогічних рішень, здатність аргументовано оцінювати свої дії.

Водночас слід зазначити й певні обмеження дослідження. Зокрема, обмеженою була кількість учасників (58 здобувачів), що не дозволяє повною мірою узагальнити результати на всю популяцію студентів педагогічних спеціальностей. Крім того, тривалість експерименту не охоплювала повного циклу професійної підготовки, тому подальші дослідження доцільно спрямувати на відстеження динаміки рефлексивної компетентності протягом усіх років навчання.

Також у дослідженні не враховувався гендерний чи соціальний контекст, що потенційно може впливати на особливості формування рефлексії. Іншим обмеженням є відсутність спостереження за тим, як сформовані рефлексивні уміння реалізуються в умовах педагогічної практики в школі — саме тому перспективою є розширення дослідження на етап професійного стажування здобувачів.

Висновки. Проведене дослідження дозволило теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, що сприяють розвитку педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання. У процесі реалізації дослідницьких завдань було встановлено, що поєднання традиційних і цифрових методів організації освітнього процесу, систематичне застосування рефлексивних

практик, впровадження елементів самооцінювання, аналізу педагогічних ситуацій і кейсів значно підвищують рівень сформованості рефлексивної компетентності майбутніх учителів хімії.

Результати педагогічного експерименту продемонстрували статистично значущу позитивну динаміку у рівнях педагогічної рефлексії в експериментальній групі порівняно з контрольною. Високий рівень рефлексії після формувального етапу досягли 45 % здобувачів експериментальної групи проти 9 % до початку дослідження, що свідчить про ефективність запроваджених методик. Крім кількісних показників, якісний аналіз показав розвиток глибшого педагогічного мислення, здатності до самоаналізу, критичної оцінки власної діяльності та самокорекції.

Одержані результати узгоджуються з попередніми науковими напрацюваннями, зокрема вітчизняних учених у сфері підготовки педагогічних кадрів, однак водночас розширюють їх у контексті застосування цифрових інструментів та змішаного навчання саме для здобувачів природничих спеціальностей. Новизна дослідження полягає у поєднанні педагогічної рефлексії з інструментами цифрового середовища, що дозволяє створити ефективне освітнє середовище для саморозвитку здобувача освіти.

Обмеженням дослідження є його реалізація в межах лише одного освітнього закладу з обмеженою вибіркою, що потребує подальшої перевірки отриманих результатів у ширшому освітньому контексті. Крім того, перспективним напрямом подальших наукових розвідок є дослідження довгострокового впливу сформованої рефлексивної компетентності на професійну діяльність учителів під час педагогічної практики та на перших етапах професійної реалізації.

Отже, формування педагогічної рефлексії у майбутніх учителів хімії є важливою складовою їхньої професійної підготовки, що потребує науково обґрунтованого, технологічно забезпеченого й методично супроводжуваного процесу, особливо в умовах змішаного навчання. Врахування результатів дослідження може сприяти підвищенню якості освітнього процесу, розвитку особистості майбутнього вчителя та підготовці педагогічних кадрів, здатних до ефективної діяльності в умовах сучасного цифрового освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження підтвердили ефективність педагогічних умов формування педагогічної рефлексії у майбутніх вчителів хімії в умовах змішаного навчання. Водночас під час реалізації дослідницького проекту було виявлено низку аспектів, що потребують подальшого наукового осмислення.

Насамперед перспективним є дослідження впливу сформованої рефлексивної компетентності на практичну діяльність здобувачів під час

проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти. Такий підхід дозволить виявити, наскільки набуті під час навчання рефлексивні навички транслюються в реальну професійну поведінку майбутніх учителів.

Доцільним є подальше дослідження моделей рефлексивного навчання в цифровому середовищі, аналогічно до запропонованого А. ElSayary (2021) у контексті STEM-дисциплін.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку диференційованих моделей формування рефлексивної компетентності, які враховуватимуть індивідуальні особливості здобувачів, особистісні риси, мотивацію до навчання та саморозвитку.

Актуальною є також проблема впровадження штучного інтелекту та аналітики навчальних даних у процеси розвитку педагогічної рефлексії.

Такі інструменти можуть стати основою персоналізованої підтримки здобувачів, адаптації навчального контенту та формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Крім того, потребує подальшого аналізу зв'язок між педагогічною рефлексією та іншими професійними компетентностями майбутнього вчителя, зокрема комунікативною, інноваційною, емоційною, діагностичною. Комплексне вивчення взаємозалежностей дозволить створити цілісну модель професійного розвитку фахівця.

Таким чином, подальші наукові розвідки в цьому напрямі відкривають широкі можливості для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів хімії відповідно до вимог сучасної освіти, а також сприятимуть поглибленню теоретико-методологічного підґрунтя цифрової педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блажко О. А. Формування змісту методичної підготовки майбутнього вчителя хімії з урахуванням сучасних тенденцій реформування загальної середньої освіти. Підготовка майбутніх учителів фізики, хімії, біології та природничих наук у контексті вимог Нової української школи: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка. 2022. С. 46–49.
2. Бутенко Н., Спринь О., Мацейко І. Рефлексія як структурний компонент педагогічної майстерності майбутнього вчителя. *Грааль науки*. 2024. № 39. С. 601–604. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.090>
3. Криворучко А. В., Шиян Н. І. Застосування хмарних сервісів для контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів. *Актуальні питання підготовки майбутнього вчителя хімії: теорія і практика*. 2020. Вип. 6. С. 7–10.
4. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. Київ; Чернівці : Букрек, 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/735301/>
5. Мідак Л. Я. Тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти: збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції (23–24 травня 2023 р.). Івано-Франківськ : Супрун В. П. URL: https://chemeducation.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/14/2023/05/2022-tezy_zbirnyk.pdf
6. Павелків К. М. Формування рефлексивної культури майбутніх учителів на початковому етапі професійно-педагогічної підготовки. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. 2011. № 4. С. 290–293.
7. Побірченко Н. С. Рефлексивная оценка развития профессионального самоосуществления студентов университета. *Педагогичний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 227–237. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/...pptp_2013_4_27
8. Сидоренко Г., Турицька Т. Роль критичного мислення та рефлексивної культури вчителів біології у формуванні професійних компетентностей. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. № 12(41). С. 253–259. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/154>
9. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічні засади професійного розвитку педагога: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2021. 288 с.
10. Aidoo, B., Anthony-Krueger, C., Gyampoh, A. O., Tsyawo, J., & Quansah, F. (2022). A Mixed-Method Approach to Investigate the Effect of Flipped Inquiry-Based Learning on Chemistry Students Learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 507–518. <https://doi.org/10.30935/scimath/12339>
11. Capone, R. (2022). Blended Learning and Student-Centered Active Learning Environment: A Case Study with STEM Undergraduate Students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22, 210–236. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00195-5>
12. ElSayary, A. (2021). Using a Reflective Practice Model to Teach STEM Education in a Blended Learning Environment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(2), em1942. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9699>
13. Ivanchuk, S., Voznik, A., Dronova, O., & Girenko, N. (2020). Preparation of Future Preschool Education Specialists for the Use of Modern Educational Technologies. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 28–36. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p28>

14. Nguyen, H. T., & Nguyen, T. S. (2023). Development of a Scale of Professional Competence of Preschool Teachers. *Vietnam Journal of Education*, 7(2), 114–124. <https://doi.org/10.52296/vje.2023.291>
15. Szczyrba-Poroszewska, A. (2023). Musical Competencies of Teachers of Preschool and School-Age Children. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 297–300. <https://www.journalssystem.com/eud/pdf-185382-106580?filename=Kompetencje+muzyczne.pdf>
16. Vladušić, R., Bucat, R., & Ožić, M. (2020). Evidence of the Development of Pedagogical Content Knowledge Related to Chemical Bonding during a Course for Preservice Chemistry Teachers. *CEPS Journal*, 10(1), 59–81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249356.pdf>

REFERENCES

- Blazhko, O. A. (2022). Formuvannia zmistu metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii z urakhuvanniam suchasnykh tendentsii reformuvannia zahalnoi serednoi osvity [Formation of the Content of Methodological Training of Future Chemistry Teachers Considering Modern Trends in General Secondary Education Reform]. In *Pidhotovka maibutnykh uchyteliv fizyky, khimii, biologii ta pryrodnychkykh nauk u konteksti vymoh NUS: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (pp. 46–49). Ternopil: TNPU imeni Volodymyra Hnatiuka [in Ukrainian].
- Butenko, N., Spryn, O., & Matseyko, I. (2024). Refleksii yak strukturnyi komponent pedahohichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia [Reflection as a Structural Component of Future Teacher's Pedagogical Mastery]. *International scientific journal "Grail of Science"*, (39), 601–604 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.090>
- Kryvoruchko, A. V., & Shyian, N. I. (2020). Zastosuvannia khmarnykh servisiv dlia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen studentiv [The Use of Cloud Services for Assessment and Control of Student Academic Achievements]. *Aktualni pytannia pidhotovky maibutnoho vchytelia khimii: teoriia i praktyka*, 6, 7–10 [in Ukrainian].
- Lukianova, L. B., Vovk, M. P., Solomakha, S. O., & Hryshchenko, Yu. V. (2023). *Praktychna pidhotovka maibutnykh pedahohiv u zakladakh vyshchoi pedahohichnoi osvity: ukrainski realii i perspektyvy: naukovo-analitychna dopovid* [Practical Training of Future Teachers in Higher Pedagogical Education Institutions: Ukrainian realities and prospects: scientific-analytical report]. Kyiv–Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian]. <https://lib.iitta.gov.ua/735301/>
- Midak, L. Ya. (2023). *Tendentsii i problemy rozvytku suchasnoi khimichnoi osvity* [Trends and Problems in the Development of Modern Chemical Education]. Ivano-Frankivsk: Suprun V. P. [in Ukrainian]. <https://chemeducation.pnu.edu.ua/>
- Pavelekiv, K. M. (2011). Formuvannia refleksyvnoi kultury maibutnykh uchyteliv na pochatkovomu etapi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Formation of Reflective Culture of Future Teachers at the Initial Stage of Professional-Pedagogical Training]. *Nauka i osvita*, 4, 290–293 [in Ukrainian].
- Pobirchenko, N. S. (2013). Refleksyvnaia otsenka razvitiia professionalnogo samoosushchestvleniia studentov universiteta [Reflective Assessment of University Students' Professional Self-Realization Development]. *Pedahohichni protsesy: teoriia i praktyka*, 4, 227–237 [in Ukrainian]. https://irbis-nbuv.gov.ua/...pftp_2013_4_27
- Sydorenko, H., & Turitska, T. (2020). Rol krytychnoho myslennia ta refleksyvnoi kultury vchyteliv biologii u formuvanni profesiinykh kompetentnostei [The Role of Critical Thinking and Reflective Culture of Biology Teachers in the Formation of Professional Competencies]. *Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 12(41), 253–259 [in Ukrainian]. <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/154>
- Sysoieva, S. O. (2021). *Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoho rozvytku pedahoha* [Theoretical and Methodological Foundations of Teacher Professional Development]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Aidoo, B., Anthony-Krueger, C., Gyampoh, A. O., Tsyawo, J., & Quansah, F. (2022). A mixed-method approach to investigate the effect of flipped inquiry-based learning on chemistry students learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 507–518 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.30935/scimath/12339>
- Capone, R. (2022). Blended Learning and Student-Centered Active Learning Environment: A case study with STEM undergraduate students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 22, 210–236 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00195-5>
- ElSayary, A. (2021). Using a Reflective Practice Model to Teach STEM Education in a Blended Learning Environment. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(2), em1942 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.29333/ejmste/9699>
- Ivanchuk, S., Voznik, A., Dronova, O., & Girenko, N. (2020). Preparation of Future Preschool Education Specialists for the Use of Modern Educational Technologies. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 28–36 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p28>

Nguyen, H. T., & Nguyen, T. S. (2023). Development of a Scale of Professional Competence of Preschool Teachers. *Vietnam Journal of Education*, 7(2), 114–124 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.52296/vje.2023.291>

Szczyrba-Poroszewska, A. (2023). Musical Competencies of Teachers of Preschool and School-Age Children. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 297–300.
<https://www.journalssystem.com/eud/pdf-185382-106580?filename=Kompetencje+muzyczne.pdf>

Vladušić, R., Bucat, R., & Ožić, M. (2020). Evidence of the Development of Pedagogical Content Knowledge Related to Chemical Bonding during a Course for Preservice Chemistry Teachers. *CEPS Journal*, 10(1), 59–81 [in Ukrainian].
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249356.pdf>

Olena KOCHUBEI,

PhD, Lecturer at the Department of Chemistry and Ecology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2 Sadova St,
Uman, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-5047-6694>
sncelena@gmail.com

Svitlana SOVHIRA,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Chemistry and Ecology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2 Sadova St,
Uman, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-8742-7773>
sovgirasvitlana@gmail.com

Nataliia DUSHECHKINA,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Chemistry and Ecology,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
2 Sadova St,
Uman, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-4203-7122>
nataxeta74@gmail.com

RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL REFLECTION AMONG FUTURE CHEMISTRY TEACHERS IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

The article reveals the results of a study focused on the development of pedagogical reflection among future chemistry teachers in a blended learning environment. In the context of modern challenges and the digital transformation of education, the ability of a teacher to reflect on their professional activity, critically assess pedagogical decisions, and consciously improve their teaching strategies becomes a key component of their professional competence. The relevance of the research is determined by the need to develop effective pedagogical conditions for forming reflexive skills among students of natural science specialties, particularly those specializing in chemistry, who work with complex scientific material and require developed analytical thinking.

The aim of the study was to test the effectiveness of specially created pedagogical conditions that promote the development of pedagogical reflection in future chemistry teachers in blended learning. The methodological basis was the systemic, personally oriented, competency-based and activity-based approaches. The experimental study was conducted in two groups: control and experimental. During the formative stage, the experimental group was introduced to the use of digital platforms (Google Classroom, Padlet), keeping reflective diaries, modeling pedagogical situations, self- and mutual assessment.

The experiment demonstrated that systematic use of reflection-focused practices — such as reflective diaries, case discussions, self-assessment, and digital tools (Padlet, Google Classroom) — significantly increased students' reflective competence. In the experimental group, the number of students with a high level of pedagogical reflection increased from 9 % to 45 %, while the proportion of students with a low level decreased from 53 % to 14 %. These quantitative results were supported by qualitative improvements in students' ability to critically analyse their pedagogical experiences, justify their educational choices, and formulate alternative solutions to teaching situations. The novelty of the study lies in integrating digital technologies with reflective strategies within the professional training of chemistry teachers, an area previously underexplored in pedagogical science. The study also identifies specific conditions that contribute to sustainable development of reflection skills in blended learning environments.

Keywords: pedagogical reflection, blended learning, future chemistry teachers, digital tools, science teacher training, higher education students, reflective competence.

Стаття надійшла до редакції: 26.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

УДК 372.8:37.013.42

<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.13>

Ірина КРАМАРЕНКО,

начальник відділу Державної наукової установи
«Інститут модернізації змісту освіти»,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
вул. Митрополита Василя Липківського, 36,
м. Київ, Україна;
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
вул. Січових Стрільців, 52-Д,
м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-4692-2778>
kramarenkoirina22@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕХНОЛОГІЇ, ІНСТРУМЕНТИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розкрито теоретичні засади та емпіричні результати дослідження, спрямованого на формування природничо-наукової компетентності учнів основної школи. Обґрунтовано важливість оновлення засобів навчання в умовах цифровізації освіти, акцентовано увагу на поєднанні традиційних і сучасних інструментів задля забезпечення комплексного розвитку знань, умінь і мотивації учнів. Здійснено порівняльний аналіз ефективності використання традиційних (друковані підручники, лабораторні роботи) та сучасних цифрових засобів (AR/VR, мобільні додатки, відеоуроки, симуляції, гейміфіковані платформи) за шістьма компонентами природничо-наукової компетентності: теоретичні знання, візуалізація концепцій, дослідницькі вміння, цифрова грамотність, мотивація та самостійність.

Методологія дослідження передбачала змішане застосування кількісних і якісних методів, включаючи педагогічний експеримент, анкетування, тестування, спостереження та напівструктуровані інтерв'ю. Результати дослідження свідчать про значну перевагу цифрових засобів у формуванні дослідницьких умінь, розвитку критичного мислення та підвищенні зацікавленості до навчання, водночас традиційні інструменти залишаються ефективними для систематизації базових знань. Експериментально доведено, що саме комплексне поєднання цифрових і традиційних засобів забезпечує найвищий рівень досягнення освітніх результатів.

Наукова новизна дослідження полягає у систематизації типів засобів навчання відповідно до компонентів компетентності, а також у співвіднесенні емпіричних результатів із положеннями теорій Роберта Ганьє, Річарда Майєра, Джона С. Брауна та Пола Дагуїда щодо когнітивної та соціальної природи навчання. Перспективи подальших досліджень визначено у напрямках глибшого аналізу впливу окремих цифрових технологій на формування природничих компетентностей, адаптації інструментів до умов змішаного та дистанційного навчання й розробки інноваційних STEM-методик із урахуванням інклюзії та міждисциплінарності.

Ключові слова: адаптивне навчання, AR/VR, дослідницькі вміння, засоби навчання, компетентнісний підхід, природничо-наукова компетентність, природнича освіта, цифрова грамотність, хімія.

Вступ. Формування природничо-наукової компетентності є одним із провідних напрямів модернізації сучасної освіти. Ця компетентність охоплює засвоєння наукових знань, розвиток дослідницьких умінь, критичного мислення та здатності застосовувати наукові підходи у прак-

тичній діяльності. Ефективне формування зазначеної компетентності значною мірою залежить від правильно організованого освітнього середовища, зокрема — від системи засобів навчання.

Засоби навчання виступають інструментом реалізації педагогічних цілей, забезпечуючи

можливості для активного засвоєння знань, виконання експериментальних дій, моделювання процесів та явищ. Їх класифікація і цілеспрямоване використання були предметом досліджень низки вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, підходи Дж. Дьюї (Williams, 2017), Р. Ганьє (Connelly, Miller, 2018), Дж. С. Брауна, П. Дагюїда (Brown, Duguid, 2001) та Р. Майєра (Mayer, 2024) визначили засади застосування інноваційних засобів для розвитку когнітивних процесів.

В українському педагогічному дискурсі проблематика засобів навчання досліджується в контексті впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних та інтерактивних рішень. Праці В. Ю. Бикова, В. В. Лапинського (Биков, Лапинський, 2018), Спіріна О. М., Шишкіної М. П. (Биков, Спірін, Шишкіна, 2015), Жук Ю. О. (Биков, Жук, 2005), Білоуса В. І., Іванченко Л. М. (Білоус, Іванченко, 2019) сприяли розвитку системної класифікації засобів, орієнтованої на досягнення освітніх результатів відповідно до вимог сучасного суспільства.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації сучасних засобів і технологій навчання, що сприяють формуванню природничо-наукової компетентності учнів, а також в аналізі перспектив їх ефективного застосування в умовах цифровізації освітнього процесу.

Методологія дослідження. Дослідження здійснено з використанням змішаної методології, що поєднує кількісні та якісні методи. Кількісні методи включали: педагогічний експеримент (із застосуванням контрольної та експериментальної груп), стандартизоване анкетування (із закритими та напіввідкритими запитаннями), тестування навчальних досягнень учнів та статистичний аналіз результатів. Якісні методи передбачали: спостереження за поведінкою учнів на уроках, аналіз учнівських робіт, напівструктуровані інтерв'ю з учителями (тематика охоплювала зміни в мотивації, самостійності, рівень залучення до навчання), а також контент-аналіз навчальних матеріалів.

Результати. Традиційні та сучасні засоби навчання мають унікальний вплив на формування природничо-наукової компетентності учнів основної школи. Порівнюючи їх, можна виявити ключові відмінності та переваги кожної групи засобів. Традиційні засоби навчання, такі як друковані підручники, робочі зошити тощо, забезпечують структурованість та послідовність навчального процесу. Вони сприяють розвитку базових академічних навичок, таких як читання, письмо та обчислення, необхідних для освоєння природничих наук. Ці засоби навчання також дозволяють учням отримувати безпосередній контакт з учителем, що забезпечує оперативний зворотний зв'язок та корекцію помилок. Зазна-

чені засоби сприяють концентрації уваги учнів, оскільки зменшують відволікаючі фактори, пов'язані з використанням електронних пристроїв. Читання друкованих текстів та письмове виконання завдань сприяють кращому запам'ятовуванню та глибшому розумінню матеріалу.

Традиційні засоби навчання зазвичай більш доступні та не вимагають складного матеріально-технічного забезпечення, що дозволяє забезпечити рівні умови навчання для всіх учнів. Вони також формують дисципліну та відповідальність у учнів через повторювані завдання та структуровані заняття.

Сучасні засоби навчання включають інтерактивні та мультимедійні ресурси, віртуальні лабораторії, симуляції, електронні підручники та інтернет-ресурси тощо. Вони значно підвищують інтерес та мотивацію учнів до природничих наук завдяки своїй інтерактивності та візуальній привабливості. Сучасні засоби навчання сприяють розвитку критичного мислення та навичок наукового дослідження, оскільки учні можуть проводити експерименти та аналізувати результати за допомогою віртуальних інструментів. Ці засоби дозволяють учителям адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби учнів, надаючи інтерактивні завдання для учнів з різними освітніми траєкторіями.

Сучасні засоби навчання також сприяють розвитку комунікативних навичок та вмінню працювати в команді через групові проекти та обговорення. Використання сучасних технологій дозволяє учням отримувати доступ до великої кількості ресурсів та інформації, що сприяє їхньому глибшому зануренню у предмет.

Хоча традиційні засоби навчання мають свої переваги, важливо поєднувати їх із сучасними методами, щоб створити більш інтерактивне та захоплююче навчальне середовище. Оптимальним є поєднання обох підходів, що дозволяє створити всебічне та збалансоване навчальне середовище, яке враховує переваги кожного методу та забезпечує всебічний розвиток природничо-наукової компетентності у учнів, а також допоможе забезпечити всебічний розвиток природничо-наукової компетентності в учнів (Крамаренко, 2025).

Дослідження реалізовано у три етапи.

1. Констатувальний етап: визначено вихідний рівень природничо-наукової компетентності за допомогою діагностичного тесту (30 запитань, хіміко-біологічного змісту) та анкетування (оцінювання самооцінки, інтересу до навчання, досвіду роботи з різними засобами навчання).

2. Формувальний етап: протягом 12 тижнів у контрольній групі застосовувалися лише традиційні засоби (друковані підручники, робочі зошити, лабораторні роботи за зразком), а в експериментальній — інтегровано сучасні засоби

(відеоуроки, симуляції, додатки, мобільні платформи, AR/VR-технології, освітні ігри). Учителі пройшли короткий курс-інструктаж щодо використання цифрових засобів.

3. Контрольний етап: проведено повторне тестування, анкетування (із тими самими параметрами), збір та аналіз учнівських робіт, а також напівструктуровані інтерв'ю з учителями (5 ключових запитань).

Засоби збору й обробки даних. Збір даних здійснювався за допомогою Google Forms (анкетування), авторських тестів (в електронному форматі), бланків спостереження (на уроках). Якісні дані аналізувалися з використанням тематичного аналізу з подальшим узагальненням відповідей за ключовими категоріями.

У процесі дослідження виявлено переваги як традиційних, так і сучасних засобів навчання у формуванні природничо-наукової компетентності. Для більш повного аналізу ці результати узагальнено за шістьма ключовими компонентами компетентності: теоретичні знання, візуалізація концепцій, дослідницькі вміння, цифрова грамотність, мотивація до навчання та самостійність.

1. Теоретичні знання. Традиційні засоби (друковані підручники, зошити, лабораторні журнали) забезпечують чітку структуру й систематизацію знань, сприяють формуванню базових понять, таких як атомна структура, періодична система, хімічні реакції. Наприклад, ілюстрації атомів, таблиці хімічних елементів, послідовне пояснення типів зв'язків у підручнику формують глибоке розуміння предмету. Сучасні засоби (інтерактивні електронні додатки (підручники), додатки Khan Academy, Chemistry by WAGmob тощо) виступають як інтерактивне доповнення до теорії, що особливо ефективно при повторенні та самостійному навчанні.

2. Візуалізація концепцій. Сучасні цифрові інструменти (AR/VR-ресурси, MEL Chemistry, Elements 4D, 3D-моделі молекул тощо) надають можливість учням безпосередньо спостерігати за моделями молекул, процесами хімічних реакцій, динамікою зміни станів речовини. Це особливо корисно для учнів з візуальним стилем сприйняття. Традиційні ілюстрації в підручниках є менш гнучкими, хоча теж сприяють запам'ятовуванню завдяки схемам і таблицям.

3. Дослідницькі вміння. У традиційній практиці формування дослідницьких навичок забезпечується через виконання лабораторних робіт за інструкціями, моделювання речовин і сумішей, постановку гіпотез. У сучасному варіанті ці вміння розвиваються за допомогою віртуальних лабораторій (Лабораторія МанЛаб, Всеукраїнська

школа онлайн тощо), де учні мають можливість експериментувати з умовами, змінними та методами аналізу, що підвищує критичне мислення й аналітичність.

4. Цифрова грамотність. Традиційні засоби практично не впливають на розвиток цієї компетентності. Натомість сучасні цифрові ресурси (Google Classroom, MozaWeb, освітні мобільні додатки тощо) активно формують навички роботи з інформаційними системами пошуку, аналізу, представлення результатів, що є критично важливим у XXI столітті (Крамаренко, 2022).

5. Мотивація до навчання. Гейміфіковані платформи (Kahoot!, ChemPlay), інтерактивні квести (Breakout EDU, Chemistry Adventures), яскраві візуальні середовища AR/VR значно підвищують мотивацію учнів, особливо в умовах зниженого інтересу до традиційної подачі матеріалу. Водночас традиційні засоби забезпечують чітку структуру й ритм навчального процесу, що теж сприяє стабільній внутрішній мотивації в дисциплінованих учнів.

6. Самостійність. У традиційній формі ця компетентність формується через роботу з енциклопедичними джерелами, виконання письмових завдань, підготовку доповідей. Цифрові засоби завдяки адаптивності (Knewton, Khan Academy, Socratic) дозволяють учневі самостійно визначати темп, обсяг і форму вивчення матеріалу, планувати власну навчальну траєкторію та відстежувати власний прогрес (Крамаренко, 2023).

Таким чином, оптимальним є поєднання традиційних і сучасних засобів навчання. Їх комплексне використання дозволяє максимально ефективно формувати всі компоненти природничо-наукової компетентності, адаптувати навчання до індивідуальних потреб і створити мотиваційно насичене середовище для здобувачів освіти.

Аналіз узагальнених даних представлено у таблиці, яка демонструє порівняльну ефективність традиційних і сучасних цифрових засобів навчання за основними компонентами природничо-наукової компетентності. Зокрема, традиційні засоби мають перевагу у формуванні теоретичних знань, оскільки забезпечують системність, послідовність і глибоке опрацювання навчального матеріалу. Натомість сучасні цифрові засоби значно перевищують за показниками у розвитку візуалізації складних концепцій, дослідницьких умінь, цифрової грамотності, самостійності та мотивації до навчання. Особливо відчутною є перевага цифрових засобів у формуванні дослідницьких умінь, завдяки доступу до симуляцій, інтерактивних лабораторій та можливостей моделювання (табл. 1).

УЗАГАЛЬНЕНЕ ПОРІВНЯННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ТА СУЧАСНИХ
ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Компонент компетентності	Традиційні засоби	Сучасні цифрові засоби
Теоретичні знання	+++	++
Візуалізація концепцій	++	+++
Дослідницькі вміння	+	+++
Цифрова грамотність	+	+++
Мотивація до навчання	++	+++
Самостійність	++	+++

Обговорення. Результати проведеного дослідження підтверджують актуальність сучасних наукових підходів до класифікації та цілеспрямованого використання засобів навчання у природничій освіті. Зокрема, виявлені ефекти інтеграції цифрових інструментів навчання узгоджуються з положенням про те, що ефективне засвоєння знань досягається за умови поетапного використання різних засобів відповідно до логіки навчального процесу. Важливу роль відіграє поєднання текстового контенту з візуальними елементами — у формі цифрових підручників, мобільних застосунків та VR-ресурсів, що забезпечує кращу диференціацію матеріалу, розвиток критичного мислення та глибше розуміння складних понять.

Отримані емпіричні дані свідчать про доцільність інтеграції інноваційних цифрових технологій у традиційний освітній процес. Використання адаптивних платформ, віртуальних лабораторій, освітніх симуляторів і гейміфікованих середовищ не лише активізує пізнавальну діяльність учнів, а й сприяє розвитку дослідницьких навичок, самостійності та здатності до саморефлексії. Це підтверджує актуальність цифрової трансформації освіти й необхідність підготовки педагогів до ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Окрему увагу в дослідженні приділено класифікації засобів навчання за їх дидактичними, практичними та інформаційними функціями. У процесі аналізу було конкретизовано, яким чином ці функції реалізуються в умовах цифрового середовища та як їх комбінація впливає на формування ключових компонентів природничо-наукової компетентності. Комплексний підхід до поєднання традиційних і цифрових засобів виявився найефективнішим для досягнення цілей навчання, створення адаптивного освітнього середовища й задоволення потреб сучасного здобувача освіти.

Таким чином, дослідження доповнює існуючі теоретичні напрацювання новими емпіричними

даними й підтверджує необхідність системного оновлення дидактичного інструментарію в природничій освіті з урахуванням викликів цифрової епохи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження засвідчило, що сучасні цифрові, мультимедійні, симуляційні та ігрові засоби навчання мають суттєвий позитивний вплив на формування природничо-наукової компетентності учнів основної школи. Вони сприяють розвитку дослідницьких навичок, критичного мислення, самостійності, цифрової грамотності та підвищують інтерес до вивчення природничих дисциплін. У той же час традиційні засоби, зокрема друковані засоби навчання (підручники), словники та довідники, забезпечують структуроване викладення знань, розвиток логічного мислення та формування базових теоретичних уявлень.

Комплексний підхід, що поєднує традиційні та сучасні засоби навчання, виявився найбільш ефективним у досягненні цілей дослідження. Така інтеграція дозволяє створювати дидактично насичене, адаптивне й мотивуюче освітнє середовище, орієнтоване на потреби учнів XXI століття.

Перспективи подальших досліджень охоплюють низку важливих напрямів, які можуть істотно поглибити розуміння процесів формування природничо-наукової компетентності в умовах цифровізації освіти.

— Поглиблений аналіз впливу окремих цифрових інструментів (зокрема технологій доповненої та віртуальної реальності, штучного інтелекту, гейміфікованих освітніх платформ) на формування окремих складових компетентності. Особливу увагу слід приділити таким компонентам, як аналітичне мислення, навички роботи в команді, інженерне та системне мислення, оскільки саме ці якості є ключовими для підготовки майбутніх фахівців у STEM-сфері.

— Оцінювання ефективності мобільних застосунків, хмаро орієнтованих сервісів та адаптивних освітніх платформ у контексті диферен-

ційованого навчання. Актуальним є з'ясування того, наскільки ці інструменти дозволяють враховувати індивідуальні особливості учнів, забезпечувати персоналізовані траєкторії навчання та підтримувати навчальну автономію здобувачів освіти.

— Дослідження впливу цифрових засобів навчання на соціально-емоційний стан учнів, їхню стресостійкість та емоційне благополуччя. Цей напрям є особливо важливим в умовах підвищеного інформаційного навантаження, а також у зв'язку з актуалізацією питань психоемоційної підтримки здобувачів освіти у періоди соціальної нестабільності чи дистанційного навчання.

— Розробка інноваційних методичних підходів для реалізації STEM-освіти, що передбачають інтеграцію знань із різних галузей, урахування принципів інклюзивності, гендерної рівності та соціальної справедливості. Такі методики повинні не лише сприяти розвитку науково-технічної компетентності, а й формувати цінності сталого розвитку та відповідального ставлення до природного середовища.

— Розширення масштабів емпіричних досліджень шляхом залучення представників різних вікових груп, освітніх рівнів, спеціальностей педагогічного складу та типів закладів освіти (сіль-

ські / міські, загальноосвітні школи / гімназії / ліцеї). Це дозволить виявити універсальні та контекстно-залежні чинники ефективного впровадження цифрових засобів у навчання.

— Аналіз динаміки формування природничо-наукової компетентності в умовах змішаного та дистанційного навчання, зокрема у форматах, що поєднують синхронне та асинхронне навчання, взаємодію онлайн- і офлайн-середовищ, самостійну та групову роботу.

— Створення теоретико-методичних засад інтеграції цифрових ресурсів у навчально-методичні комплекси майбутнього, з орієнтацією на розвиток педагогічних технологій, таких як адаптивне навчання, навчання через дослідження, цифрове моделювання, віртуальні симуляції, інтелектуальні помічники та інші інструменти освіти майбутнього.

Реалізація означених напрямів сприятиме не лише осучасненню дидактичного арсеналу педагогів, а й підвищенню якості природничої освіти в цілому. У перспективі це забезпечить формування в учнів не лише предметних знань, а й здатності до критичного мислення, дослідницької діяльності, самостійного навчання та свідомого застосування наукових підходів до вирішення реальних життєвих проблем у швидкозмінному цифровому суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Жук Ю. О. Класифікація засобів навчання. Інформаційні технології і засоби навчання: 36. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. Інститут засобів навчання АПН України. К. : Атіка, 2005. С. 39–60.
2. Биков В. Ю., Лапинський В. В. Моделі відкритої освіти та дистанційного навчання: теорія і практика. Київ : Атіка, 2018. 684 с.
3. Биков, В. Ю., Спірін, О. М., Шишкіна, М. П. Корпоративні інформаційні системи підтримувannya науково-освітньої діяльності на базі хмаро орієнтованих сервісів. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць. 2015. Вип. 43 (47). Част. 2. С. 178–206.
4. Білоус В. І., Іванченко Л. М. Дидактика у цифрову епоху: новітні підходи. К. : Освітні горизонти, 2019.
5. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / кол. автор.; за загальною редакцією О. М. Топузова; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
6. Крамаренко І., Фонарюк О., Зацерківна М. Цифровізація освіти — нові виклики та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-392-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-392-404) (дата звернення: 17.06.2024).
7. Пехота О. М., Смолінська І. В. Інноваційні педагогічні технології у цифровому середовищі. К. : Освітній простір, 2019.
8. Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії у навчанні хімії : методичний посібник. Інститут педагогіки НАПН України. URL: <https://undip.org.ua/library/formuvannya-prirodnycho-naukovoї-kompetentnosti-uchniv-himnazii-u-navchanni-khimii-metodychnyy-posibnyk/> (дата звернення: 17.05.2025).
9. Brown J. S., & Duguid P. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*. 2001. Vol. 12, No. 2, Pp. 198–213. URL: <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116> (date of access: 17.05.2025).
10. Connelly J. O., & Miller P. Improving Learning Outcomes for Higher Education Through Smart Technology. *International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications*. 2018. Vol. 6, No. 1, Pp. 1–17. URL: <https://doi.org/10.4018/ijcssa.2018010101> (date of access: 17.05.2025). Ганьє

11. Mayer R. E. The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36, No. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1> (date of access: 17.05.2025).

12. Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1). Retrieved from <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol9/iss1/7>

REFERENCES

Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213 [in English].

<https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116>

Connelly, J. O., & Miller, P. (2018). Improving Learning Outcomes for Higher Education through Smart Technology. *International Journal of Conceptual Structures and Smart Applications*, 6(1), 1–17 [in English].

<https://doi.org/10.4018/ijcssa.2018010101>

Mayer, R. E. (2024). The Past, Present, and Future of the Cognitive theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36(1) [in English].

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>

Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st Century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1) [in English].

<https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol9/iss1/7>

Bykov, V. Yu., & Zhuk, Yu. O. (2005). Klasifikatsiia zasobiv navchannia [Classification of Learning Tools]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 39–60 [in Ukrainian].

Bykov, V. Yu., & Lapynskyi, V. V. (2018). Modeli vidkrytoi osvity ta dystantsiinoho navchannia: teoriia i praktyka [Models of Open Education and Distance Learning: Theory and practice]. Kyiv: Atika [in Ukrainian].

Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., & Shyshkina, M. P. (2015). Korparatyvni informatsiini systemy pidtrymuvannia naukovy-osvitnoi diialnosti [Corporate Information Systems for Supporting Scientific and Educational Activities]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*, 43(47), pt. 2, 178–206 [in Ukrainian].

Bilous, V. I., & Ivanchenko, L. M. (2019). *Dydaktyka u tsyfrovu epokhu: novi pidkhody* [Didactics in the Digital Age: New approaches]. Kyiv: Osvitni horyzonty [in Ukrainian].

Topuzov, O. M. (Ed.). (2023). *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnyi serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii* [Diagnostics and Compensation of Educational Losses in General Secondary Education of Ukraine: Methodical recommendations]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

<https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>

Kramarenko, I., Fonariuk, O., & Zatserkivna, M. (2022). Tsyfrovyzatsiia osvity — novi vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Digitalization of Education — New Challenges and Development Prospects]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, (2)7 [in Ukrainian].

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-392-404](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-392-404)

Piekhota, O. M., & Smolinska, I. V. (2019). *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii u tsyfrovomu seredovyshchi* [Innovative Pedagogical Technologies in the Digital Environment]. Kyiv: Osvitnyi prostir [in Ukrainian].

Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. (2025). Formuvannia pryrodnycho-naukovo kompetentnosti uchniv himnazii u navchanni khimii: metodychnyi posibnyk [Formation of Students' Scientific Competence in Chemistry Teaching: Methodological guide]. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

<https://undip.org.ua/library/formuvannia-pryrodnycho-naukovo-kompetentnosti-uchniv-himnazii-u-navchanni-khimii-metodychnyy-posibnyk/>

Iryna KRAMARENKO,

PhD in Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Head of the State Scientific Institution
“Institute of Educational Content Modernization”,
36 Vasyl Lypkivskyi St,
Kyiv, Ukraine;
Senior Research Fellow,
Department of Biological, Chemical and Physical Education,
Institute of Pedagogy of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine,
52-D Sichovykh Striltsiv St,
Kyiv, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-4692-2778>
kramarenkoirina22@gmail.com

DEVELOPING SCIENTIFIC COMPETENCE: TECHNOLOGIES, TOOLS, AND PROSPECTS

Abstract. The article presents the theoretical foundations and empirical results of a study aimed at developing scientific competence among lower secondary school students. It substantiates the importance of updating learning tools in the context of educational digitalization, emphasizing the combination of traditional and modern instruments to ensure a comprehensive development of students' knowledge, skills, and motivation. A comparative analysis of the effectiveness of traditional (printed textbooks, model-based lab activities) and modern digital tools (AR/VR, mobile applications, video lessons, simulations, gamified platforms) is provided based on six components of scientific competence: theoretical knowledge, conceptual visualization, research skills, digital literacy, motivation, and autonomy.

The study methodology included a mixed-method approach that combined quantitative and qualitative methods, such as pedagogical experiments, surveys, testing, observations, and semi-structured interviews. The results indicate a significant advantage of digital tools in developing research skills, fostering critical thinking, and enhancing student engagement, while traditional tools remain effective for structuring and consolidating core knowledge. The experiment confirmed that the most effective educational outcomes are achieved through an integrated use of both digital and traditional tools.

The scientific novelty of the study lies in the systematisation of learning tools by components of competence and the correlation of empirical results with the theoretical frameworks of Robert Gagné, Richard Mayer, John S. Brown, and Paul Duguid, regarding the cognitive and social nature of learning. Future research directions include an in-depth analysis of the impact of specific digital technologies on the development of scientific competencies, adaptation of tools to blended and distance learning environments, and the design of innovative STEM-methodologies that incorporate inclusivity and interdisciplinarity.

Keywords: adaptive learning, AR/VR, digital literacy, educational tools, inquiry skills, scientific competence, science education, chemistry, competency-based approach.

Стаття надійшла до редакції: 28.03.2025.

Прийнято до друку: 19.06.2025.

ОСВІТОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Наукове електронне фахове видання

EDUCOLOGICAL DISCOURSE

Scientific electronic professional edition

№ 2 (49) 2025

Науково-методичний центр видавничої діяльності
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Завідувачка НМЦ видавничої діяльності
Марія ПРЯДКО

Відповідальна за випуск
Антоніна ДАНИЛЕНКО

Над виданням працювали
Ольга МАРЮХНЕНКО, Людмила СТОЛІТНЯ,
Тетяна НЕСТЕРОВА, Вікторія СКРЯБІНА

Підписано до опублікування на вебсайті видання 00.00.2025

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024

Попередження! Згідно із Законом України «Про авторське право і суміжні права» жодна частина цього видання не може бути використана чи відтворена на будь-яких носіях, розміщена в мережі «Інтернет» без письмового дозволу Київського столичного університету імені Бориса Грінченка й авторів. Порушення закону призводить до адміністративної, кримінальної відповідальності.