

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

ISSN 2412-2009 (Online)

DOI: 10.28925/2311-2409.2025.43

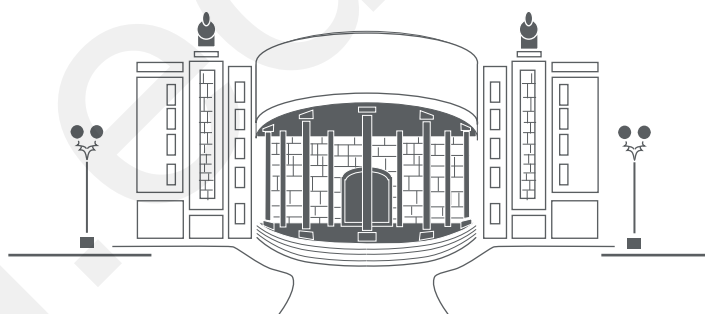
Педагогічна освіта:

теорія і практика

Pedagogical Education:
Theory and Practice

Психологія
Педагогіка

Psychology
Pedagogy



Збірник
наукових праць

№43 (1) • 2025

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

The year of foundation — 2001
Frequency: semi-annual

Київ • 2025

ЗАСНОВНИК

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Свідectво про державну реєстрацію електронного
наукового фахового видання, ідентифікатор медіа —
R40-04529, видане Національною радою з питань
телебачення і радіомовлення 30.05.2024 (реєстрація)

Рік заснування — 2001
Виходить двічі на рік

Наукове фахове видання «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка» включено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»), у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора наук і доктора філософії (PhD) зі спеціальностей: 011 — «Освітні, педагогічні науки»; 012 — «Дошкільна освіта»; 013 — «Початкова освіта»; 015 — «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 02.07.2020 р. № 886); 053 — «Психологічні науки» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 26.11.2020 р. № 1471)

Журнал індексується
в міжнародних бібліографічних базах
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

Журнал підтримує політику відкритого доступу

Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
до оприлюднення на вебсайті видання
після здійснення видавничої підготовки
(протокол № 5 від 29.05.2025)

У журналі публікуються розвідки, присвячені актуальним
проблемам педагогіки і психології; результати фахових, теоретичних і експериментальних досліджень психологічної і педагогічної галузей освітянського напрямку наукового знання та методичного забезпечення педагогічного процесу за результатами наукових пошуків

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

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2025.43

**Педагогічна освіта: теорія і практика
Психологія. Педагогіка**

Науковий журнал

№ 43 (1) 2025

Січень — червень

Головна редакторка:

Паламар Світлана Павлівна,
кандидатка педагогічних наук, старша наукова
співробітниця (Україна)

Заступниця головної редакторки:

Хоружа Людмила Леонідівна,
докторка педагогічних наук, професорка (Україна)

Відповідальна секретарка:

Козир Маргарита Валентинівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка (Україна)

Технічна секретарка:

Билан Ольга Миколаївна (Україна)

Редакційна колегія:

Ляпунова Валентина Анатоліївна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Зданевич Лариса Володимирівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Нежива Людмила Львівна,
докторка педагогічних наук (Україна);
Котенко Ольга Володимирівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Кизенко Василь Іванович,
кандидат педагогічних наук (Україна);
Варченко-Троценко Лілія Олександрівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Вембер Вікторія Павлівна,
кандидатка педагогічних наук (Україна);
Савенкова Ірина Іванівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Скрипник Тетяна Вікторівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Сергеєнкова Оксана Павлівна,
докторка психологічних наук (Україна);
Лозова Ольга Миколаївна,
докторка психологічних наук (Україна)

Іноземні члени редакційної колегії:

Смирнова-Трибульська Євгенія
(*Smirnova-Trybulska Eugenia*),
докторка габілітована (Республіка Польща);
Малах Йозеф (*Malach Josef*),
доктор педагогічних наук (Чеська Республіка);
Пападопулос Ісаак М. (*Paradopoulos Isaak M.*),
доктор філософії, доцент кафедри педагогіки
та емердгентної грамотності,
Міжнародний грецький університет (Греція)

FOUNDER

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

Certificate of State Registration of Electronic Scientific
Publication media identifier — R40-04529,
issued by the National Council for Television
and Radio Broadcasting on May 30, 2024
(registration)

The year of foundation: 2001
Frequency: semi-annual

Scientific professional publication “**Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy**” is included in the List of Scientific Professional Publications of Ukraine (Category “B”), in which the results of dissertations for the degree of Doctor of Science and Doctor of Philosophy (PhD) can be published in the following specialties: 011 — “Educational, Pedagogical Sciences”; Preschool Education”; 013 — “Primary Education”; 015 — “Professional Education (by specializations)” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020); 053 — “Psychological Sciences” (approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1471 dated 26.11.2020)

The journal is indexed
in international bibliographic databases
Google Scholar, Research Bible, Index Copernicus

The journal supports open access policy

Recommended by the Academic Council
of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
for publication on the website of this journal
upon editorial approval
(Rec. №5 dated 29.05.2025)

The journal publishes findings on current issues of pedagogy and psychology; results of professional, theoretical and experimental researches of psychological and pedagogical branches of educational direction of scientific knowledge and methodical maintenance of pedagogical process by results of scientific researches.

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

ISSN 2412-2009 (Online)
DOI:10.28925/2311-2409.2025.43

Pedagogical Education: Theory and Practice Psychology. Pedagogy

Scientific journal

№ 43 (1) 2025

January — June

Chief Editor:

Palamar Svitlana,
PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow (Ukraine)

Deputy Chief Editor:

Khoruzha Lyudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Executive Secretary:

Margaryta Kozyr,
PhD in Pedagogy (Ukraine)

Technical Secretary:

Olga Bylan (Ukraine)

Editorial Board:

Lyapunova Valentina,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Zdanevych Larysa,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Nezhyva Liudmyla,
Doctor of Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kotenko Olha,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Kyzenko Vasyl,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Varchenko-Trotsenko Lilia,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Wember Victoria,
PhD in Pedagogical Sciences (Ukraine);
Savenkova Iryna,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Skrypnyk Tetiana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Sergeenkova Oksana,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine);
Lozova Olga,
Doctor of Psychological Sciences (Ukraine)

Foreign Members of Editorial Board:

Smyrnova-Trybulska Eugenia,
Doctor Habilitat (Republic of Poland);
Malach Josef,
Doctor of Pedagogical Sciences (Czech Republic);
Papadopoulos Isaak,
PhD, Assistant Professor of Pedagogy
and Emergent Literacy,
International Hellenic University (Greece)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

<i>Хоружа Л.</i> Наукова етика й доброчесність в обіймах штучного інтелекту	6
<i>Братко М.</i> Моніторинг освітніх потреб корпорації як ключовий інструмент організації корпоративного навчання та розвитку персоналу	13
<i>Желанова В., Бойчук В.</i> Стратегічні орієнтири сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі	23

РОЗДІЛ II

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

<i>Sokolovska S.</i> Overcoming the fear of mistakes in first-year students of non-linguistic specialties to enhance the effectiveness of English language classes	32
<i>Shlenova M.</i> Didactic principles for integrating innovative technologies in the professional training of library, information, and archival science specialists at technical universities	38

РОЗДІЛ III

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

<i>Нежива Л., Паламар С.</i> Формування професійної готовності майбутніх педагогів до роботи в початкових класах нової української школи	46
<i>Леонтьєва І.</i> Педагогічний кейс як інструмент підготовки майбутніх учителів: аналіз досліджень, теоретичні засади та практична реалізація	54
<i>Сіранчук Н.</i> Педагогічний потенціал сучасних українських періодичних видань для дітей молодшого шкільного віку	62
<i>Голота Н., Карнаухова А.</i> Підготовка вихователів до формування просторово-часових орієнтувань у дітей раннього та дошкільного віку	71
<i>Драновська С.</i> Реформування базової середньої освіти: нормативно-правове регулювання викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі	78
<i>Половіна О., Науменко М.</i> Педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку в умовах соціально-політичної кризи	86
<i>Цуркан М., Унгурян І.</i> Педагогічна інтернатура: як «втримати» молодого вчителя в школі	94

РОЗДІЛ IV

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

<i>Павлюк Р.</i> Система забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні	100
<i>Столярчук О., Коханова О.</i> Шлюбно-родинні настановлення сучасної молоді	120

РОЗДІЛ V

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

<i>Козир М., Непийвода А.</i> Консультаційна діяльність в епоху цифрових змін: можливості та перспективи	128
--	-----

CONTENTS

CHAPTER 1

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGY

<i>Khoruzha L.</i> Scientific Ethics and Integrity in the Context of Artificial Intelligence	6
<i>Bratko M.</i> Monitoring the Corporation's Educational Needs as a Key Instrument for Organising Corporate Training and Employee Development	13
<i>Zhelanova V., Boichuk V.</i> Strategic Guidelines for Modern Secondary Education in Intercultural Dimension	23

CHAPTER 2

EUROPEAN SCIENTIFIC STUDIES

<i>Sokolovska S.</i> Overcoming the Fear of Mistakes in First-Year Students of Non-Linguistic Specialties to Enhance the Effectiveness of English Language Classes	32
<i>Shlenova M.</i> Didactic Principles for Integrating Innovative Technologies in the Professional Training Library, Information, and Archival Science Specialists at Technical Universities	38

CHAPTER 3

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SCIENCE

<i>Nezhyva L., Palamar S.</i> Forming Professional Readiness of Future Teachers to Work in Primary Classes within the New Ukrainian School	46
<i>Leontieva I.</i> Pedagogical Case as a Tool for Training Future Teachers: Research Analysis, Theoretical Foundations and Practical Implementation	54
<i>Siranchuk N.</i> Pedagogical Potential of Modern Ukrainian Periodicals for Children of Primary School Age	62
<i>Golota N., Karnaukhova A.</i> Training Preschool Teachers for the Formation of Spatial and Temporal Orientations in Children of Early and Preschool Age	71
<i>Dranovska S.</i> Reforming Basic Secondary Education: Regulatory Regulation of Teaching Civic and Historical Educational Fields	78
<i>Polovina O., Naumenko M.</i> Pedagogical Patronage of Families with Young Children in the Conditions of Socio-Political Crisis	86
<i>Tsurkan M., Ungurian I.</i> Pedagogical Internship: How to “Retain” a Young Teacher at School	94

CHAPTER 4

PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENCE

<i>Pavlyuk R.</i> Quality Assurance System in Education for Future Specialists in Special Education in Ukraine	100
<i>Stoliarchuk O., Kokhanova O.</i> Marriage and Family Attitudes of Modern Youth	120

CHAPTER 5

SCIENTIFIC STUDIES OF YOUNG SCIENTISTS

<i>Kozyr M., Nepyivoda A.</i> Consulting Activity in the Era of Digital Changes: Opportunities and prospects	128
---	-----

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378:[001.8:004.8]:174.7

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.431>**Хоружа Л.,**

завідувачка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, професорка
email: l.khoruzha@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-4405-4847

**НАУКОВА ЕТИКА Й ДОБРОЧЕСНІСТЬ
В ОБІЙМАХ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

У статті розглядається проблема активного впровадження генеративного штучного інтелекту в наукову та дослідницьку діяльність. Представлено переваги та ризики штучного інтелекту при виконанні науковцями дослідницьких завдань, аналізується ставлення молодих дослідників до використання штучного інтелекту. Зазначено, що застосування інструментів ШІ при виконанні наукових досліджень потребує чіткого визначення нових вимог до дослідника та його наукового доробку, корегування і доповнення норм наукової етики, розробки нової інституційної політики академічної доброчесності як на рівні держави, так і закладів вищої освіти. Досліджено сучасний стан наукової етики в умовах стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту (ШІ) та його активного впровадження в наукову діяльність. Особливу увагу приділено ставленню молодих науковців до використання інструментів ШІ при підготовці дослідницьких текстів, а також аналізується роль академічної доброчесності як регулятора цієї діяльності.

Використано теоретичні та емпіричні методи, зокрема анкетування аспірантів спеціальності «Освітні науки» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Результати дослідження демонструють амбівалентне ставлення здобувачів до ШІ: з одного боку — високий рівень зацікавленості й використання цифрових інструментів, з іншого — побоювання щодо ризиків порушення етичних норм. На основі отриманих даних сформульовано рекомендації щодо оновлення принципів наукової етики з урахуванням сучасних викликів та запропоновано напрями для розвитку політики академічної доброчесності. У статті зроблено спробу розробки рекомендацій і визначення принципів використання генеративного ШІ в освіті та науковій діяльності, зазначено на необхідності створення в Україні законодавчої бази щодо унормування використання генеративного штучного інтелекту.

Ключові слова: наукова етика, академічна доброчесність, генеративний штучний інтелект, цінності, норми.

© Хоружа Л., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Постановка проблеми. Розвиток науки завжди є пріоритетом та базисом інноваційного, культурного й соціального розвитку суспільства. У законі України «Про на-

укову і науково-технічну діяльність» (2015 р.) зазначається, що наукова діяльність — це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук

шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження. При цьому основою наукового пошуку є певна свобода дослідників, яка завжди регламентується межами дозволеного у дослідженнях стосовно втручання у світ людини, природи тощо. Як вид пізнавальної діяльності науковий пошук передбачає опрацювання дослідником значного масиву джерельної бази, вміння аналізувати матеріал, узагальнювати його. Зазначене напряму залежить від сумління, самостійності, доброчесності дослідника. Регулятором наукового пошуку завжди була етика. Етичний компонент, у тій чи іншій формі, у всі часи був присутній у науковій діяльності. Основні вимоги до діяльності науковця містяться в Етичному кодексі ученого України (2009 р.). У Кодексі зазначається, що основним його завданням є «надання пріоритету моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного вченого зокрема» (Етичний кодекс ученого України, 2009).

Однак у умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту, його можливостей генерування ідей, створення текстового матеріалу, обробки великих масивів даних тощо, дотримання принципів і норм наукової етики стає складнішим, а деякі з них потребують переосмислення та уточнення. Адже активне запровадження у наукову роботу різних інструментів штучного інтелекту не тільки оптимізують та прискорюють науковий пошук вченого, а й створюють певну загрозу щодо отримання неперевіреної інформації, підготовки текстів, які готує ChatGPT, тощо. Тому, як зазначають вчені, проблема поєднання наукового й етичного в наш час набуває безпрецедентної актуальності (Кисельов М. М., Гардашук Т. В., Грабовський С. І., 2014).

Мета статті — проаналізувати ставлення молодих науковців до використання генеративного ШІ при підготовці наукових текстів та досліджень; визначити роль наукової етики як регулятора цього процесу, актуалізувати значення академічної доброчесності у діяльності вченого та проблему оновлення деяких її норм з урахуванням штучного інтелекту.

Методологія. У дослідженні використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів: аналізу, синтезу, класифікації, узагальнення для осмислення феномену наукової етики, а також емпіричних методів — анкетування за допомогою Google — форми для виявлення ступеня обізнаності та використання у науковій роботі аспірантами Київського столичного універси-

тету імені Бориса Грінченка — спеціальність а 1 «Освітні науки» інструментів штучного інтелекту, важливості дотримання норм наукової етики та академічної доброчесності.

Результати дослідження. Проблеми етики наукових досліджень, наукового пошуку завжди були предметом досліджень вчених усіх часів. Як феномен філософії вона осмислювалась у давні часи древньогрецькими філософами Сократом, Арістотелем, Платоном. Свій внесок у її розкриття зробили Б. Спіноза, І. Кант, А. Швейцер та інші наукові постаті. У вітчизняній науці розробником принципів і норм наукової етики був академік С. Гончаренко. Продовжуючи і розвиваючи думки вчених щодо наукової етики, українські дослідники В. Ратніков, А. Теклюк стверджують, що «наука з точки зору її об'єктивно-істинного змісту не має етичного виміру, але як діяльність по його отриманню вона не може ігнорувати ті людські сторони цієї діяльності, які пов'язані з цілями і цінностями», що підтверджує факт системоутворювальної ролі етики в науці (Ратніков, В. С., Теклюк А. І., 2022). Однак змінюються часи, а з ними, не заперечуючи сформованих етичних вимог до науковця та його дослідницької діяльності, і підходи до її осмислення в сучасних контекстах.

Останнім часом дослідники на шпальтах наукових видань активно обговорюють роль штучного інтелекту у проведенні наукових досліджень. Зазначають чимало переваг: можливість за допомогою алгоритмів машинного навчання обробляти величезні обсяги даних, моделювати складні процеси, генерувати тексти для наукових публікацій, нові ідеї. Однак є і скептики, які вказують на «автоматизацію» науки (шаблонність у підготовці текстів статей), втрату творчості (ризик зникнення оригінальних ідей), етичні питання. Деякі попереджають: якщо необ'єктивні вихідні дані потрапляють до штучного інтелекту, це може призвести до упередженого результату, що змусить вчених робити неправильні висновки тощо. У цьому контексті слід навести думку американських учених Bowen J. A. та Watson C. E. щодо штучного інтелекту: «якщо інтернет змінив наше ставлення до знань, то штучний інтелект змінить наше ставлення до мислення» (Bowen J. A., Watson C. E., 2024). Зазначене засвідчує той факт, що штучний інтелект є незворотним явищем нашого життя, а це спонукає до пошуку нових підходів щодо проведення та оцінки результатів наукових досліджень, визначення етичних регуляторів генеративних технологій штучного інтелекту (Furze L., 2024).

Активне використання науковцями інструментів штучного інтелекту та водночас толерантного ставлення до дотримання норм наукової етики загострюється і в ситуації, коли політики престижних міжнародних журналів акцентують на публікаційній активності дослідників. Відомий вислів «Публікуй або загинь» віддзеркалює тиск на науковців щодо регулярного публікування своїх робіт. Як зазначає українська дослідниця Л. Овсієнко, під впливом цього тиску деякі дослідники вдаються до порушення етичних норм, таких як фабрикація даних, плагіат або маніпуляція результатами досліджень, щоб забезпечити собі вищий рейтинг або отримати грантову підтримку (Кулик О., Овсієнко Л., 2024, с. 856).

У цьому контексті слід ще раз наголосити на важливості дотримання принципів академічної доброчесності. Міжнародний центр академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики, Університет Клемсон в Південній Кароліні, розробив документ «Фундаментальні цінності академічної доброчесності» (Fishman T., 2015). У цих документах йдеться про те, що академічна доброчесність — це відданість академічній спільноті шести фундаментальним цінностям: чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності й мужності. Тому академічна доброчесність залишається важливим регулятором у діяльності науковця. Як же співіснують між собою доброчесність та генеративний штучний інтелект?

У науковому середовищі останнім часом дискутують і про можливість використання інструментів штучного інтелекту для підвищення ефективності на різних етапах дослідницького процесу, включаючи пошук літератури та підготовку рукописів. Акцентується увага на важливості ретельної перевірки результатів

згенерованих ШІ та на підвищенні обізнаності науковців з питань відповідального використання ШІ. Це обговорення міститься у роботах науковців О. Буйницької, В. Смірної, а також А. Qaffas. Зазначається, що «надмірна довіра до моделей ШІ та автоматизація важливих завдань з їх використанням можуть вплинути на процеси рецензування та оцінювання якості наукових робіт, тому важливим постає дотримання балансу між інноваційністю технологій та збереженням критичного мислення в науці». (Буйницька О. П., Смірнова В. А., 2024, с. 42).

Слід зазначити, що старше покоління вчених з обережністю ставиться до використання штучного інтелекту при проведенні досліджень, що не можна сказати про молодих науковців, які роблять перші кроки в науці. У цьому контексті у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка було проведено опитування за допомогою Google — форми аспірантів спеціальності А1 «Освітні науки» щодо використання інструментів штучного інтелекту для виконання освітніх та дослідницьких завдань. Загальна вибірка — 25 осіб. Результати опитування довели, що 64,7 % здобувачів з пересторогою ставляться до використання ШІ у науковій роботі. Однак при цьому 29,4 % схвально ставляться до інструментів ШІ. 58,8 % респондентів зазначили, що використовують ШІ при підготовці дослідження. Визначено сфери наукової діяльності, в яких аспіранти застосовували різні інструменти ШІ (рис. 1). Виявилось, що більшість (64,7 %) за допомогою ШІ шукали необхідну інформацію, наукові джерела, а також звертались до цього цифрового інструменту з метою генерації нових ідей (47,1 %). Здобувачі активно використовували інструменти ШІ з метою візуалізації результатів дослідження, підготовки презентацій (35,3 %).

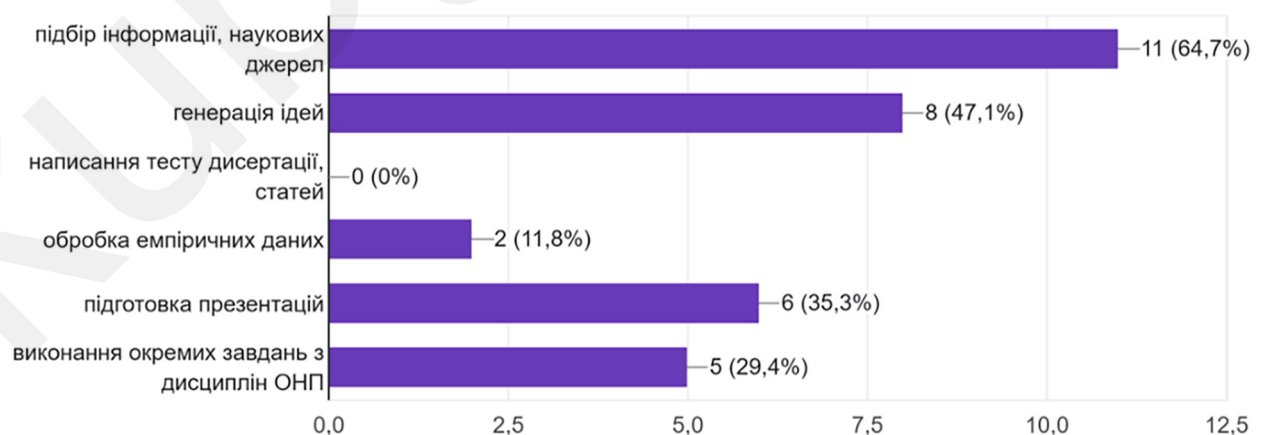


Рис 1. Використання аспірантами інструментів ШІ для виконання конкретних дослідницьких завдань

Схвальним є те, що ніхто з опитуваних не використовує інструменти ШІ для написання тексту дисертації. Серед інструментів ШІ найбільшу популярності мають: Chat GPT, Gemini, Copilot, Claude, Gamma, Canva. Кожен з інструментів має своє цільове призначення. Аналізуючи використання технологій штуч-

ного інтелекту у дослідницькій діяльності, науковиці О. Буйницька та В. Смірнова розробили таблицю, в якій представлено інструменти на основі ШІ для підтримки дослідницької діяльності (Буйницька О. П., Смірнова В. А., 2024, с. 34–36). Продемонструємо фрагмент цієї таблиці.

Таблиця 1

ІНСТРУМЕНТИ НА ОСНОВІ ШІ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Напрямок	Інструменти ШІ	Можливості
Пошук та добір літератури за темою дослідження	Semantic Scholar, Dimensions, Elicit, Scinaps, Perplexity, Scite_	Автоматизований пошук за ключовими словами та концепціями, аналіз наукових баз даних, формування рекомендацій на основі раніше прочитаних чи завантажених статей, генерування коротких резюме або анотацій для швидкого ознайомлення з науковою публікацією
Організація наукових публікацій за темою дослідження	Consensus, Scinaps, ReadCube, Scholarcy	Структурування літератури за темами, створення добірок літератури з покликаннями на першоджерело, автоматичне оформлення бібліографії, експорт бібліографічних даних, інтеграція з бібліографічними менеджерами
Робота з результатами наукових досліджень	Chat GPT, Gemini, Copilot, Claude, Bing	Генерування ідей до статей, планування змісту, автоматичне створення чернеток статей та звітів, аналіз та структуризація текстів, виявлення граматичних помилок, покращення структури та стилістики тексту

Слід зазначити, що технології ШІ активно розвиваються, створюються нові моделі та продукти. Наприклад, Mind the Graph пропонує найбільшу у світі бібліотеку науково точних ілюстрацій. Це онлайн-інструмент, за допомогою якого можна легко створювати інфографіку, графічні анотації, плакати та багато іншого.

Продовжуючи аналіз відповідей здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, слід зазначити, що в анкеті передбачались і такі запитання: Чи вбачаєте ви загрозу використання ШІ академічній доброчесності дослідника? Чи вважаєте ви необхідним розробку спеціальних програм щодо перевірки наукових текстів, підготовлених з використанням ШІ? У контексті дотримання норм наукової етики, академічної доброчесності 70,6 % респондентів вбачають у використанні ШІ певний ризик, а 29,4 % не бачать такої загрози. При цьому 58,8 % респондентів вважають необхідним розробку спеціальних програм щодо перевірки наукових текстів, підготовлених з використанням ШІ, однак 41,2 % вказали на те, що немає нагальної потреби у розробці такої програми.

Отже, зазначене вище актуалізує проблему наукової етики та доброчесності щодо уник-

нення недоброчесних проявів (плагіат, фальсифікація, відсутність посилання на використані джерела та їх опрацювання тощо) в контексті стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту. Якщо пошук істини, наукові розвідки відбуваються завдяки інтелектуальній праці та особистісному сумлінню, чесності, тоді можна говорити про прирощення знань, нові аспекти наукового пізнання. Використання технологій ШІ має виступати додатковим, допоміжним інструментом виконання дослідницьких завдань, а не підміняти самого дослідника.

Дозволяючи використання ШІ при виконанні наукових досліджень, необхідно чітко зазначити нові вимоги до дослідника та його наукового доробку, скорегувати і доповнити норми етики науковців, розробити рекомендації і принципи використання генеративного ШІ в освіті. Ось деякі з них:

- розвивати й застосовувати критичне мислення задля перевірки того, що пропонує ШІ;
- редагувати автоматично згенерований текст, додаючи власний аналіз та узагальнення;
- використовувати ШІ не для генерування контенту, а лише як допоміжний інструмент для візуалізації, структурування змісту;

- відкрито вказувати, коли у дослідженні використувався ШІ для аналізу даних чи написання тексту;

- будь-які дані, що використовуються платформою ШІ, повинні збиратися етично, коли учасники дослідження знають, як обробляється їхня інформація;

- політика рецензування наукових статей має бути спрямована на оцінювання новизни ідей, самостійності висновків; науковим журналам потрібно розробити чіткі правила щодо використання ШІ в наукових статтях тощо.

Зазначене має складати політику академічної доброчесності університетів, яка потребує оновлення в умовах застосування генеративного ШІ. Адже формально використання ШІ не заборонено, але й не вітається, а от регуляторів ще не існує.

В Україні розроблено проєкт закону «Про академічну доброчесність», в якому на рівні обговорення розглядаються положення, що стосуються використання генеративного ШІ у дослідженнях, зокрема стаття 6 «Академічна доброчесність у науковій діяльності».

Також донині чинним є Етичний кодекс ученого України, який було схвалено на загальних зборах НАН України ще у 2009 р. Багато положень цього документа не втратили своєї актуальності, однак він потребує доповнення щодо використання генеративного ШІ в освіті та науці.

Розвитку політики академічної доброчесності в умовах застосування дослідниками ШІ для різних наукових цілей сприяє вивчення міжнародного досвіду щодо цього питання. А саме: створення міжнародних етичних комітетів, які націлені на проведення незалежної оцінки етичності досліджень, здійснюваних у рамках міжнародних проєктів, та мають юридичні повноваження (з урахуванням міжнародного досвіду організацій: Committee on Publication

Ethics, COPE; International Council for Science, ICSU; The World Association of Medical Editors, WAME й ін.) Вони не мають юридичних повноважень упроваджувати свої рішення, однак їх роль здебільшого консультативна й координуюча, а не регуляторна; дотримання високих стандартів COPE, ICSU, WAME залежить від готовності та здатності окремих країн адаптуватися до них (Кулик О., Овсієнко Л., 2024).

Також слід зазначити, що у Європейському Союзі 01.08.2024 набув чинності Європейський закон про штучний інтелект (Artificial Intelligence Act). Цей документ не тільки спрямований на створення гармонізованого внутрішнього ринку штучного інтелекту в ЄС, а й спонукає розробників і користувачів добровільно прийняти додаткові кодекси щодо поведінки зі штучним інтелектом. Відповідно до цього закону країни-члени ЄС до 2 серпня 2025 року будуть створювати національні компетентні органи, які контролюватимуть застосування правил для систем на основі штучного інтелекту (EU AI Act: first regulation on artificial intelligence, 2024).

Висновок. Розвиток цифрових технологій, зокрема генеративного штучного інтелекту, прискорює та здійснює активний вплив на всі сфери життя, особливо на діяльність науковців і дослідників. Одночасно з позитивною дією штучний інтелект створює чимало ризиків (плагіат, зниження самостійності дослідника, порушення авторського права тощо), які безпосередньо впливають на наукову етику та доброчесність дослідників щодо визначених цінностей, норм і правил. Відповідно актуалізується важливість відповідального використання ШІ, що пов'язано з розробкою нових стандартів та норм академічної етики, підготовкою відповідних програм перевірки та оцінювання наукових робіт, прийняттям на державному рівні відповідних нормативних документів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бердо Р., Расюн В., Величко В. Штучний інтелект та його вплив на етичні аспекти наукових досліджень в українських закладах освіти. *Академічні візії*. 2023. № 22. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/469>
2. Буйницька О. П., Смірнова В. А. Технології штучного інтелекту в дослідницькій діяльності: огляд та застосування. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 81(4). С. 31–46.
3. Етичний кодекс ученого України. 2009. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text>
4. Кисельов М. М., Гардашук Т. В., Грабовський С. І. Етика науки: виклики сучасності. Ніжин, 2014. 248 с.
5. Кулик О., Овсієнко Л. Академічна доброчесність в умовах глобалізації освіти: виклики та можливості для стійкого розвитку. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 8(26) С. 850–860.
6. Ратніков, В. С., Теклюк А. І. Етика та раціональність у науковому дослідженні: навчальний посібник. Вінниця : ВНТУ. 2022. 143 с.

7. Фундаментальні цінності академічної доброчесності: пер. з англ. Міжнародний центр академічної доброчесності. 2019. 39 с. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integ-Values-Ukr.pdf>
8. Хоружа Л. Л. Морально-етичні принципи та норми наукової діяльності викладача вищої школи. *Вища школа*. 2015. № 6. С. 9–19.
9. Bowen J. A. Watson C. E. Teaching with AI: A Practical Guide to a New Era of Human Learning. Johns Hopkins University Press, 2024. 280 p.
10. Butson R., Spronken-Smith R. AI and its implications for research in higher education: a critical dialogue. *Higher Education Research & Development*. 2024. Vol. 43 (3). P. 563–577. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
11. EU AI Act: first regulation on artificial intelligence, 2024. URL : <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>
12. Fanelli D. How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data *Review PLoS One*. 2009 May 29; 4(5):e5738. doi: 10.1371/journal.pone.0005738 <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0005738> | Medline
13. Fishman T. Academic Integrity as an Educational Concept, Concern and Movement in US Institutions of Higher Learning. In: Bretag, T. (eds) *Handbook of Academic Integrity*. Springer, Singapore., 2015. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_1-2
14. Furze L. Practical AI Strategies: Engaging with Generative AI in Education. Amba Press, 2024. 198 p.
15. Qaffas A. (2024). Harnessing Artificial Intelligence for Enhanced Efficiency in Academic Writing and Research. *Fusion: Practice and Applications*, 2024. 16 (2). P.126—124. <https://doi.org/10.54216/fpa.160209>

REFERENCES

1. Berdo, R., Rasiun, V., & Velychko, V. (2023). *Shtuchnyi intelekt ta yoho vplyv na etychni aspekty naukovykh doslidzhen v ukraïnskykh zakladakh osvity* [Artificial Intelligence and Its Impact on the Ethical Aspects of Scientific Research in Ukrainian Educational Institutions]. *Akademichni vizii*, 22 [in Ukrainian]. <https://academyvision.org/index.php/av/article/view/469>
2. Buinytska, O. P., & Smirnova, V. A. (2024). *Tekhnologii shtuchnoho intelektu v doslidnytskii diïalnosti: ohliad ta zastosuvannia* [Artificial Intelligence Technologies in Research Activities: Review and Application]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, No. 81(4), pp. 31–46 [in Ukrainian].
3. *Etychnyi kodeks uchenoho Ukrainy*. (2009). [Ethical Code of the Ukrainian Scientist]. [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0002550-09#Text>
4. Kyselov, M. M., Hardashuk, T. V., & Hrabovskyi, S. I. (2014). *Etyka nauky: vyklyky suchasnosti* [Ethics of Science: Challenges of Modernity]. *Nizhyn*, 248 p. [in Ukrainian].
5. Kulyk, O., & Ovsienko, L. (2024). *Akademichna dobrochesnist v umovakh hlobalizatsii osvity: vyklyky ta mozhlyvosti dlia stiikoho rozvytku* [Academic Integrity in the Context of Globalization of Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development]. *Aktualni pytannia u suchasniï nauksï*, pp. 850–860 [in Ukrainian].
6. Ratnikov, V. S., & Tekliuk, A. I. (2022). *Etyka ta ratsionalnist u naukovomu doslidzhenni* [Ethics and Rationality in Scientific Research]. *Navchalnyi posibnyk*, Vinnytsia: VNTU, 143 p. [in Ukrainian].
7. *Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti*. (2019). [Fundamental Values of Academic Integrity]. Translated from English, International Center for Academic Integrity, 39 p. [in Ukrainian].
8. Khoruzha, L. L. (2015). *Moralno-etychni pryntsypy ta normy naukovoi diïalnosti vykladacha vyshchoi shkoly* [Moral and Ethical Principles and Norms of Scientific Activity of a Higher Education Teacher]. *Vyshcha shkola*, No. 6, pp. 9–19 [in Ukrainian].
9. Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2024). Teaching with AI: A Practical Guide to a New Era of Human Learning. Johns Hopkins University Press, 280 p. [in English].
10. Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024) AI and Its Implications for Research in Higher Education: A critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, Vol. 43(3), pp. 563–577 [in English]. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
11. EU AI Act: first regulation on artificial intelligence, (2024). [in English]. <https://www.europarl.europa.eu/topics/en/article/20230601STO93804/eu-ai-act-first-regulation-on-artificial-intelligence>
12. Fanelli, D. (2009). How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A systematic review and meta-analysis of survey data *Review PLoS One*, May 29; 4(5):e5738 [in English]. doi: 10.1371/journal.pone.0005738 <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0005738> | Medline
13. Fishman, T. (2015). Academic Integrity as an Educational Concept, Concern and Movement in US Institutions of Higher Learning. In: Bretag, T. (eds) *Handbook of Academic Integrity*. Springer, Singapore [in English]. https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_1-2
14. Furze, L. (2024). Practical AI Strategies: Engaging with Generative AI in Education. Amba Press, 198 p. [in English].

15. Qaffas, A. (2024). Harnessing Artificial Intelligence for Enhanced Efficiency in Academic Writing and Research. *Fusion: Practice and Applications*, 16(2), pp. 126–124 [in English].
<https://doi.org/10.54216/fpa.160209>

Khoruzha L.

SCIENTIFIC ETHICS AND INTEGRITY IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article examines the issue of the active implementation of generative artificial intelligence in scientific and research activities. It explores the advantages and risks of artificial intelligence in carrying out research tasks by scientists and analyses the attitudes of young researchers toward the use of AI. It is noted that the application of AI tools in scientific research requires a clear definition of new requirements for researchers and their scientific contributions, as well as the adjustment and supplementation of scientific ethics norms. Furthermore, the development of a new institutional policy on academic integrity is necessary at both the state and higher education institution levels. In an era where AI tools such as ChatGPT, Gemini, and Copilot are widely used to process large datasets, generate text, and assist in the design of scholarly publications, new ethical challenges emerge that require reflection and adaptation of existing academic norms. The study analyses attitudes of young researchers toward the use of AI in the preparation of academic texts and investigates the implications of AI-generated content for the principles of academic integrity, such as originality, transparency, and authorship. Methodologically, the research is grounded in both theoretical approaches (analysis, synthesis, classification, generalisation) and empirical data collected through a questionnaire distributed among postgraduate students majoring in Educational Sciences at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. Findings reveal that while a significant portion of respondents actively use AI tools for information retrieval, idea generation, and data visualization, they remain cautious about relying on AI for full-text production. Furthermore, concerns were raised regarding the potential for AI to contribute to unintentional plagiarism, data fabrication, and erosion of individual accountability. The article highlights the necessity of revising national and institutional ethical codes to include clear guidelines on responsible AI use in research. It also emphasizes the importance of fostering critical thinking, human oversight, and ethical transparency when incorporating AI technologies. In this context, the concept of academic integrity is redefined not only as adherence to existing values — honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage — but also as the ability to navigate emerging technologies ethically. The paper concludes by recommending policy updates, educational initiatives, and the creation of regulatory frameworks that address the ethical dimensions of AI-assisted research. The article attempts to develop recommendations and principles for the use of generative AI in education and research activities and highlights the need for the establishment of a legal framework in Ukraine to regulate the use of generative artificial intelligence.

Keywords: scientific ethics, academic integrity, generative artificial intelligence, values, norms.

Стаття надійшла до редакції: 14.02.2025.

Прийнято для публікації: 28.02.2025.

Братко М.,

професорка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, професорка
email: m.bratko@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-7162-2841

МОНІТОРИНГ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ КОРПОРАЦІЇ ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ

Стаття присвячена дослідженню моніторингу освітніх потреб корпорації як стратегічного інструменту корпоративного навчання та розвитку персоналу. У сучасному бізнес-середовищі технологічні зміни та глобальні виклики вимагають безперервного оновлення компетенцій працівників. Автор підкреслює, що традиційні освітні програми часто не встигають за динамікою ринку, що робить корпоративне навчання ключовим фактором конкурентоспроможності організацій. Моніторинг освітніх потреб розглядається як системний процес, який включає аналіз знань і навичок персоналу, визначення прогалин у компетенціях та прогнозування майбутніх запитів на навчання. Запропоновано модель моніторингу, що охоплює три рівні: організаційний, операційний та індивідуальний. Розглянуто роль сучасних підходів до аналізу освітніх потреб, зокрема використання аналітичних даних та оцінки компетенцій персоналу для формування ефективних навчальних програм. Дослідження доводить, що ефективний моніторинг освітніх потреб сприяє підвищенню продуктивності працівників, адаптації до змін бізнес-середовища та формуванню культури безперервного навчання, що є критично важливим для довготривалого успіху компаній. Особливу увагу приділено впровадженню адаптивних навчальних стратегій, що забезпечують відповідність корпоративного навчання реальним викликам бізнесу. Також проаналізовано роль керівництва компанії у створенні ефективної системи управління знаннями. Висновки дослідження можуть бути корисними для HR-фахівців, освітніх менеджерів і керівників, які прагнуть вдосконалити процеси навчання в корпораціях (організаціях).

Ключові слова: корпоративна освіта, корпоративне навчання, моніторинг освітніх потреб, стратегія навчання, розвиток персоналу, управління знаннями.

© Братко М., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. Світ змінюється швидше, ніж будь-коли, і формальна освіта часто не встигає за цими процесами. Традиційні освітні програми розробляються роками, тоді як технології та бізнес-процеси змінюються значно швидше. Випускники можуть виходити на ринок із застарілими знаннями. Тому формальна освіта є лише базою, а для професійного зростання потрібне корпоративне навчання, що враховує реальні потреби бізнесу та змінюється разом із ним. У світі, де технології швидко змінюються, а вимоги до компетенцій працівників постійно зростають, навчання стає не просто додатковим елементом корпоративної культури, а стратегічною потребою

(Ное, 2020). Навчання є ефективним інструментом розвитку як для новачків в корпорації (установі, організації) (Teixeira et al., 2012), так і для досвідчених працівників (Peng & Litteloehn, 2001). Наразі можна говорити про затребуваність корпоративної освіти, що визначається як цілеспрямований процес навчання та розвитку персоналу в межах організації, спрямований на підвищення кваліфікації працівників, формування корпоративної культури та забезпечення стратегічних цілей компанії (Баніт, 2014). Вона включає різноманітні підходи, зокрема корпоративні університети, навчання на робочому місці, програмне навчання та управління знаннями як невід'ємну частину корпоратив-

ного розвитку (Scarso, 2017). Успішні організації мають добре обґрунтовану власну систему корпоративного навчання, яка постійно розвивається та оновлюється, реагуючи на актуальні запити як окремих працівників, так і організації в цілому (Братко, 2024).

Одним із ключових аспектів успішної корпоративної освіти є системний моніторинг освітніх потреб, що дозволяє виявити прогалини в знаннях і навичках працівників, формувати релевантні навчальні програми та забезпечити підвищення продуктивності бізнесу (Noe, 2020). Адже здебільшого не всі працівники можуть усвідомлювати свої освітні потреби або не знають, як їх визначити. Моніторинг освітніх потреб базується на зборі та аналізі даних щодо компетенцій працівників, їх професійної ефективності та відповідності кваліфікаційним вимогам. За даними досліджень, компанії, що застосовують аналітичний підхід до навчання, демонструють на 24 % вищу ефективність у розвитку персоналу та на 17 % більший темп адаптації до змін (Bersin, 2021). Використання інструментів моніторингу, опитування співробітників, оцінювання продуктивності та зворотного зв'язку з адміністраторами дозволяє створити персоналізовані програми навчання, які відповідають стратегічним цілям компанії. Отже, моніторинг освітніх потреб корпорації виступає не лише спеціальною оцінкою кваліфікаційного рівня працівників, а й основою для побудови ефективних навчальних стратегій, спрямованих на довготривалий розвиток людського капіталу.

Метою цієї статті є дослідження моніторингу освітніх потреб корпорації як ключового інструменту організації корпоративного навчання та розвитку персоналу.

Методологія дослідження має міждисциплінарний характер і поєднує освітню теорію, менеджмент, психологію та аналітику даних. Використано концепції безперервного навчання, корпоративного розвитку та управління знаннями, що інтегрують освітні потреби корпорації у стратегію компанії. Застосовано комплексний підхід, що поєднує теоретичний аналіз та порівняльні методи.

Результати дослідження. У сучасному світі корпоративна освіта набуває все більшої значущості, адже вона безпосередньо впливає на конкурентоспроможність компанії. Компанії, які активно розвивають здатність до навчання, залишаються конкурентоспроможними, тоді як відсутність такої культури гальмує їхній розвиток.

Корпоративна освіта є важливим елементом сучасних організацій, що поєднує принципи управління знаннями та розвитку персоналу. Її сутність розкривається через взаємозв'язок двох ключових понять — «корпорація» та «освіта», кожне з яких визначає специфіку цього феномену. Щодо сутності поняття «корпорація», то в науковому полі є міркування щодо його походження: від латин. *corporatio*, що означає союз, товариство або об'єднання, або від латин. *corpus habere* — правовий статус юридичної особи. Водночас існує думка, що корпорація не обов'язково є юридичною особою, але завжди виступає як колектив (*corporalis* — тілесний, речовий) (Хімченко, 2013). Згідно з Господарським кодексом України, корпорація — це договірне об'єднання, створене на основі узгодження виробничих, наукових і комерційних інтересів підприємств, що до нього входять (Верховна Рада України, 2003). С. Боттомлі (S. Bottomley) розглядає корпорацію як конституційне утворення, що функціонує в межах правового та соціального середовища. Він порівнює корпоративне управління з конституційним урядуванням, наголошуючи на балансі влади, підзвітності та соціальної відповідальності. Боттомлі підкреслює, що корпорації мають враховувати інтереси не лише акціонерів, а й ширшого кола стейкхолдерів, що сприяє демократизації управління та інклюзивності бізнесу (Bottomley, 2016). Корпоративні форми організацій нині широко використовуються в некомерційному секторі, зокрема в громадських, релігійних, спортивних, освітніх та професійних організаціях. Р. Аскофф (R. Aschoff) визначає корпорацію не просто як економічний суб'єкт, а як динамічну, інтегровану систему, яка складається з взаємозалежних підрозділів і функціонує як єдиний організм, та вважає, що корпорацією може називатися будь-яка сучасна організація (Aschoff, 1999). Отже, значення терміна «корпорація» виходить за межі вузького юридичного визначення та може використовуватися як синонім до понять «організація», «компанія», «фірма» чи «підприємство». Нам імпонує такий підхід, тим більше, що предметом нашого дослідження є організація освітніх процесів, а не правові аспекти діяльності цих суб'єктів економічної діяльності. Корпорація як складна організаційна структура спрямована на досягнення економічних і стратегічних цілей, забезпечуючи ефективну взаємодію між підрозділами та використання ресурсів. Її успішність значною мірою залежить від рівня компетентності працівників, що у свою чергу вимагає системного підходу до навчання та розвитку. Освіта як процес

набуття знань умінь і навичок забезпечує формування професійної компетентності, сприяє підвищенню кваліфікації та адаптації до змін у робочому середовищі.

Англійський термін «corporate education», який є дослівним еквівалентом українського «корпоративна освіта», в англomовному науковому середовищі вживається порівняно рідко. При цьому він може позначати як корпоративний характер функціонування освітніх установ (McNay, 1995), так і взаємодію освітніх закладів із приватним сектором (Coll, 2011). У міжнародній науковій літературі частіше застосовуються альтернативні терміни, зокрема «*training and development*» (T&D) (підготовка і розвиток), «*learning and development*» (L&D) (навчання і розвиток), «*corporate training*» (корпоративна підготовка) та «*workplace learning*» (навчання на робочому місці). Водночас у вітчизняному науковому дискурсі широко використовується термін «корпоративна освіта» (Литовченко, 2017). З огляду на це дозволимо собі використовувати як термін «корпоративна освіта», так і словосполучення «корпоративне навчання» для позначення освітніх процесів у корпорації.

Дослідники визначають корпоративну освіту як частину стратегії розвитку компаній, яка включає внутрішні навчальні центри та професійний розвиток персоналу (Nesterenko & Dynnyk, 2023); відзначають перехід від корпоративного тренінгу до корпоративної освіти, що передбачає розвиток як індивідуальних, так і організаційних здібностей (Şengür & Acar, 2014); звертають увагу на її освітню сутність, що відрізняється від тренінгових центрів і має уніфіковану модель (Chen & Zhai, 2019); підкреслюють взаємозв'язок корпоративної культури та корпоративної освіти, акцентують увагу на ролі соціального партнерства в управлінні цим процесом (Harashchenko et al., 2019); виокремлюють моделі корпоративних університетів та їх ролі в управлінні знаннями (Scarso, 2017; Singh, Verma & Chaurasia, 2020); закликають до переосмислення підходів до корпоративного навчання, щоб воно стало стратегічним інструментом для стимулювання інновацій та підприємницької діяльності всередині організацій (Coulson-Thomas, 2000), завдяки узгодженню корпоративного навчання з бізнес-стратегією компанії (Ben-Hur, Jaworski & Gray, 2015).

Отже, цілком правомірно визначати *корпоративну освіту* як цілеспрямований процес навчання персоналу, інтегрований у стратегію компанії. Вона виконує не лише функцію перепідготовки кадрів, а й сприяє формуванню

корпоративної культури, забезпечує передачу знань між поколіннями працівників та підтримує інноваційний розвиток. Корпоративна освіта відрізняється від традиційної професійної тим, що охоплює не лише окремих співробітників, а й саму організацію. Вона має низку особливостей: організаційний характер, прикладну спрямованість, гнучкість, адаптивність, є інструментом підвищення конкурентоспроможності компанії, оскільки сприяє професійному зростанню працівників і підвищенню ефективності їхньої роботи.

Важливою характеристикою корпоративного навчання є його випереджувальна роль у структурних змінах. Швидкий розвиток науки, технологій та соціальних процесів створює розрив між новими знаннями та їх практичним застосуванням. Подолати цей бар'єр можливо лише за умови, що навчання випереджає потреби бізнесу та ринку праці, забезпечуючи персоналу актуальні знання та навички. Крім того, корпоративне навчання сприяє розвитку внутрішньої мотивації співробітників. Постійне здобуття нових знань та вдосконалення професійних навичок відкриває перед працівниками ширші кар'єрні перспективи, як у межах компанії, так і поза нею. Це також підвищує рівень впевненості в собі, стимулює до саморозвитку та сприяє загальному інтелектуальному зростанню. Однією з ключових переваг корпоративного навчання є його безперервність. Воно охоплює не лише професійний розвиток, а й соціально-культурне зростання, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Водночас така система має бути гнучкою та адаптивною, аби швидко реагувати на зміни у суспільстві, економіці та виробництві. Головною метою корпоративного навчання є не просто передача знань, а їх ефективне застосування в реальних робочих ситуаціях. Успішне навчання проявляється у зміні професійної поведінки працівників, підвищенні якості виконуваної роботи та зростанні загальної продуктивності компанії. Ключовим пріоритетом залишається не лише накопичення знань, а й посилення ефективності всієї організації.

В цілому можна зробити висновок, що корпоративна освіта є інструментом стратегічного розвитку компаній, що спрямований не лише на підвищення професійних компетенцій працівників, але й на формування культури безперервного навчання та адаптацію до змін бізнес-середовища. Вона може здійснюватися через корпоративні університети, внутрішні навчальні центри або партнерства з освітніми установами.

Визнаний експерт у галузі навчання та розвитку персоналу Р. Ное (R. Noe) виокремлює такі сучасні тенденції корпоративного навчання: доступ до навчання для всіх співробітників; навчання як безперервний процес; демонстрація цінності навчання; інтеграція навчання у бізнес-стратегію (Noe, 2020). Поміркуємо над цими тенденціями. Однією з ключових сучасних тенденцій є забезпечення доступу до навчання для всіх співробітників. Це означає, що розвиток персоналу більше не обмежується лише внутрішніми курсами, а включає можливості зовнішнього навчання, підтримку самоосвіти та навіть ротацію посад для набуття нового досвіду. Ще однією важливою зміною є усвідомлення того, що навчання має бути безперервним процесом, а не одноразовим заходом. Успішні компанії створюють умови, за яких співробітники можуть постійно вдосконалювати свої навички та адаптуватися до змін у бізнес-середовищі. Водночас все більша увага приділяється демонстрації цінності навчання. Керівництво прагне не просто інвестувати в розвиток персоналу, а й показати, як навчання впливає на продуктивність, кар'єрне зростання співробітників та загальний успіх компанії. Корпоративне навчання також стає спільною відповідальністю. Якщо раніше основний акцент робився на ініціативу працівників або тренерів, то тепер відповідальність розподіляється між керівництвом, тренерами та самими співробітниками. Це дозволяє зробити навчальний процес більш ефективним та орієнтованим на реальні потреби компанії. Нарешті, сучасні компанії дедалі більше інтегрують навчання у свою бізнес-стратегію. Вони розглядають його не як витрату, а як інвестицію, що допомагає досягати стратегічних цілей і створювати конкурентні переваги. Тому навчальні програми спрямовані не лише на розвиток базових навичок, а й на формування інноваційного мислення, управління змінами та адаптацію до нових викликів. Це дозволяє забезпечити гармонійний розвиток бізнесу, поєднуючи стратегічні цілі з постійним професійним зростанням персоналу. Таким чином, корпоративна освіта перетворюється на потужний інструмент розвитку компаній, що дозволяє їм залишатися конкурентоспроможними в умовах динамічного ринку.

Для того щоб корпоративна освіта була справді ефективною, вона має базуватися на реальних потребах компанії та її співробітників. Впровадження освітніх програм без чіткої оцінки актуальних компетенцій може призвести до нерелевантних або малоефективних

навчальних ініціатив. Саме тому в основу розробки системи корпоративного навчання мають бути покладені достовірні дані про освітні потреби корпорації. Визначити, які навички та знання потрібні працівникам для досягнення стратегічних цілей компанії, можна лише за допомогою системного моніторингу освітніх потреб. Такий підхід дозволяє не лише адаптувати навчальні програми до реальних викликів бізнесу, а й підвищити мотивацію персоналу до навчання, адже співробітники отримують саме ті знання, які допоможуть їм бути ефективнішими у своїй роботі.

Таким чином, моніторинг освітніх потреб корпорації є ключовим етапом у побудові результативної системи корпоративного навчання. Він дає можливість вчасно виявляти прогалини у компетенціях персоналу, прогнозувати майбутні виклики та забезпечувати безперервний розвиток як окремих працівників, так і всієї організації. За твердженням Дж. Берсіна (J. Bersin), люди зайняті, вони відчувають стрес на своїй роботі (81 % вигоряють), і вони хочуть, щоб роботодавець допоміг їм розвиватися. Якщо ви можете надати відповідні навчальні можливості (а це само по собі складно), які допомагають людям розвиватися, ви справді керуєте процесом (Bersin, 2022).

Освітні потреби корпорації — це запити та вимоги компанії щодо навчання та розвитку своїх співробітників, необхідні для досягнення стратегічних цілей бізнесу, підвищення продуктивності, конкурентоспроможності та адаптації до змін у середовищі. Освітні потреби корпорації — це сукупність знань, навичок та компетенцій, які необхідні для ефективного функціонування та розвитку організації. Ці потреби визначаються стратегічними цілями компанії, вимогами ринку та технологічними змінами. В англійськомовних наукових публікаціях для позначення поняття «освітні потреби корпорації» використовуються терміни «corporate learning needs» або «corporate training needs». Ці терміни широко застосовуються для опису знань, навичок та компетенцій, необхідних організаціям для досягнення своїх стратегічних цілей та адаптації до змін у бізнес-середовищі (Bersin, 2022).

Визначення освітніх потреб є ключовим етапом у створенні ефективної системи корпоративного навчання та розвитку персоналу. Це не лише сприяє вдосконаленню професійних компетенцій працівників, а й забезпечує стратегічне управління знаннями в організації (Noe, 2020). Моніторинг освітніх потреб дозволяє не тільки реагувати на поточні виклики, а й прогнозувати майбутні зміни, підтримуючи

довгострокову ефективність компанії. Процес виявлення освітніх потреб сприяє: залученню всіх зацікавлених сторін (персоналу, партнерів, керівництва) до визначення ключових навчальних пріоритетів та напрямків розвитку; отриманню об'єктивної інформації щодо необхідних змін та вдосконалення у професійній діяльності як на індивідуальному, так і на корпоративному рівні; урахуванню очікувань та преференцій співробітників щодо форматів і методів навчання, що сприяє підвищенню їх мотивації та залученості; обґрунтуванню необхідності фінансових, часових та експертних ресурсів для реалізації програм навчання; відстеженню динаміки змін та підготовці організації до майбутніх викликів, технологічних інновацій та реформ.

Моніторинг (від англ. *monitoring* — відстеження) у сфері корпоративного навчання означає системний процес діагностики, прогнозування та оцінки потреб у навчанні. Основна мета такого моніторингу — формування ефективної системи навчання, яка відповідає стратегічним цілям організації.

Згідно з концепцією моніторингу він включає: спостереження та вимірювання поточного рівня компетентностей співробітників; аналіз отриманих даних для формування нового знання про стан розвитку персоналу; моделювання та прогнозування подальших навчальних потреб; прийняття відповідних управлінських рішень щодо навчальних програм.

Ефективне відстеження потреб у навчанні допомагає організації: виявити рівень знань, навичок та компетенцій, якими вже володіє персонал; визначити ключові навички та компетенції, які необхідні для досягнення корпоративних цілей; оцінити доступні можливості навчання (внутрішні ресурси компанії, зовнішні навчальні платформи, партнерські програми тощо); ідентифікувати слабкі сторони наявної системи підготовки персоналу та запропонувати шляхи їхнього вдосконалення; підвищити привабливість компанії для залучення висококваліфікованих спеціалістів; оптимізувати витрати бюджету на навчання, забезпечуючи максимальну ефективність інвестованих ресурсів.

Для ефективної побудови корпоративної системи навчання необхідно визначити:

- стратегічні цілі організації, які мають бути досягнуті через навчання персоналу (*НАВІЩО навчати?*);

- перелік необхідних компетенцій, які відповідають запланованим змінам та викликам бізнесу (*ЧОГО навчати?*);

- категорії співробітників, які потребують навчання для ефективного виконання своїх посадових обов'язків (*КОГО навчати?*);

- проблемні зони в роботі персоналу, що можуть бути усунені завдяки навчанню (експрес-діагностика якості управління);

- відповідність навчальної програми реальним потребам співробітників для підвищення продуктивності праці;

- пріоритетність навчання для різних категорій працівників залежно від їх ролі в організації;

- детальну розробку програм навчання, які максимально відповідають актуальним та перспективним потребам компанії.

Аналіз освітніх потреб у корпоративному середовищі здійснюється у трьох основних рівнях: *організаційному, операційному (функціональному) та індивідуальному*, що дозволяє визначити ключові напрями розвитку персоналу та організації в цілому (McGehee & Thayer, 1961; Watcharadamrongkun, Puengrungs & Winit-Watjana, 2024; Raj, Muniapan & Indiran, 2024). Кожен рівень має власну специфіку, завдання та вплив на розвиток персоналу та компанії в цілому. На рівні організації та її стратегічного управління такий аналіз спрямований на оцінку загальних потреб компанії, включаючи аналіз існуючих систем, процедур і корпоративної культури. Це дає можливість визначити стратегічні цілі навчання та оцінити потенційний вплив освітніх заходів на загальну ефективність компанії. У контексті окремих груп працівників, які об'єднані спільною сферою діяльності чи посадовими обов'язками, аналіз потреб у навчанні спрямований на вдосконалення професійних компетенцій та навичок, необхідних для виконання конкретних функцій. Особливе значення тут має оцінка рівня обізнаності працівників щодо специфічних тем, а також виявлення прогалин у знаннях, які можуть впливати на якість виконання робочих завдань. На індивідуальному рівні визначення освітніх потреб базується на оцінці ефективності діяльності кожного працівника. Це може здійснюватися через самооцінювання, оцінку безпосереднього керівника або методологію 360°, яка передбачає залучення колег та інших стейкхолдерів. Аналіз індивідуальних освітніх потреб дозволяє не лише підвищити професійний рівень працівника, але й сприяє підвищенню загальної продуктивності роботи команди та організації.

Таким чином, системний моніторинг потреб у навчанні на всіх рівнях — організаційному, груповому та індивідуальному — є важливим

інструментом управління людськими ресурсами. Він забезпечує можливість гнучкого реагування на зміни у вимогах ринку, підвищення конкурентоспроможності компанії та ефективного розподілу ресурсів для навчання та розвитку персоналу.

Продовжуючи розгляд процесу аналізу освітніх потреб, варто зазначити, що він включає кілька ключових етапів, серед яких організаційний аналіз, аналіз особистості та аналіз завдань. Для їх проведення використовуються такі методи, як спостереження, інтерв'ю, опитування та анкети, кожен із яких має свої переваги та обмеження. Організаційний аналіз спрямований на оцінку відповідності навчальних програм стратегічним цілям компанії та її ресурсним можливостям. Важливо також контролювати, чи забезпечується підтримка з боку керівництва та колег для успішного впровадження отриманих знань у робочий процес. Аналіз особистості допомагає визначити, чи справді навчання є необхідним рішенням, хто саме його потребує та чи мають співробітники достатні базові навички та мотивацію для ефективного засвоєння матеріалу. Оскільки низька продуктивність є однією з головних причин організації навчання, важливо враховувати такі фактори, як рівень зворотного зв'язку, наявність необхідного обладнання та робочих стандартів. Якщо проблеми з продуктивністю пов'язані не з браком знань, а з іншими організаційними чинниками, навчання не буде ефективним інструментом їхнього вирішення. Щоб забезпечити максимальну результативність навчальних програм, менеджери та тренери повинні враховувати рівень підготовки співробітників, їхні робочі умови та можливі бар'єри у навчанні ще до початку навчального процесу. Аналіз завдань дозволяє визначити, які саме знання, навички та компетенції є критично важливими для виконання професійних обов'язків. Сучасний підхід до цього процесу передбачає моделювання компетенцій, яке охоплює не лише професійні знання й навички, а й особистісні установки, цінності та індивідуальні характеристики працівників. Такий комплексний підхід сприяє ефективнішому формуванню навчальних програм, які відповідають як потребам працівників, так і стратегічним цілям організації.

Потреби в навчанні можна класифікувати за різними критеріями, зокрема за рівнем компетенцій, часовим горизонтом, джерелом виникнення та форматом навчання. Така класифікація дозволяє не лише визначити ключові напрями розвитку персоналу, а й оптимально

розподілити ресурси компанії на навчальні ініціативи. Залежно від рівня компетенцій освітні потреби можуть бути спрямовані на розвиток фахових або технічних навичок, що безпосередньо пов'язані з виконанням посадових обов'язків. Це може включати, наприклад, опанування нового програмного забезпечення, поглиблення знань у сфері фінансового менеджменту або освоєння сучасних методів аналізу даних. Поряд із цим важливим напрямом є розвиток м'яких навичок, таких як ефективна комунікація, управління часом, критичне мислення та робота в команді, що сприяють підвищенню продуктивності та адаптивності працівників до змін. Окремо слід виділити цифрову грамотність, яка стала критично важливою в умовах технологічної трансформації бізнесу, а також інноваційні та стратегічні компетенції, що формують здатність організації швидко реагувати на виклики ринку.

З точки зору часової перспективи навчальні потреби можуть бути операційними, тобто такими, що потребують негайного вирішення, наприклад, у зв'язку з впровадженням нового регламенту або змінами у внутрішніх процедурах компанії. Водночас стратегічні освітні потреби орієнтовані на довгостроковий розвиток організації та підготовку персоналу до майбутніх викликів, таких як цифрова трансформація або розширення бізнесу на нові ринки.

Джерела виникнення потреб у навчанні також є важливим фактором при їх визначенні. Деякі з них є регламентованими, оскільки випливають із вимог законодавства або галузевих стандартів, зокрема обов'язкове підвищення кваліфікації чи сертифікаційні програми. Інші зумовлені динамікою зовнішнього середовища, наприклад, необхідністю адаптації до нових ринкових умов чи впровадження технологічних інновацій. Крім того, значна частина навчальних ініціатив формується під впливом внутрішніх потреб компанії, які можуть бути спричинені змінами в її структурі, стратегії або корпоративній культурі. Формат навчання також визначає, як саме реалізовуватимуться навчальні ініціативи. Це можуть бути традиційні формальні програми, які включають курси, тренінги, семінари та сертифікаційні модулі, або неформальні освітні заходи, що охоплюють наставництво, обмін досвідом у команді чи самостійну освіту. Сучасні тенденції передбачають активне впровадження змішаних форматів навчання, які поєднують онлайн-курси, гейміфікацію, симуляції та інші інтерактивні інструменти.

Таким чином, розуміння різних типів потреб у навчанні дозволяє організаціям ефек-

тивно планувати навчальні заходи, забезпечуючи розвиток персоналу відповідно до стратегічних цілей компанії. Системний підхід до аналізу та задоволення освітніх потреб сприяє не лише підвищенню кваліфікації працівників, а й зміцненню конкурентних позицій організації на ринку.

Моніторинг освітніх потреб корпорації є важливим інструментом стратегічного управління людським капіталом. Він не лише сприяє розвитку навичок та компетенцій працівників, а й допомагає організації адаптуватися до нових викликів, покращувати свою конкурентоспроможність та раціонально розподіляти ресурси. Регулярний аналіз навчальних потреб дозволяє створити гнучку, ефективну систему корпоративного навчання, що відповідає сучасним тенденціям та викликам бізнес-середовища.

Для складання довготермінових програм навчання і розвитку персоналу важливо розуміти не тільки внутрішньокорпоративні потреби, але й враховувати глобальні тенденції. Цікавий і ґрунтовний аналіз потреб у навчанні в корпораціях на глобальному рівні представлений у публікації С. Кондрат (S. Kondrat) «Top 10 Learning & Development (L&D) Trends in 2025», яка окреслює ключові тенденції у сфері корпоративного навчання (Kondrat, 2025). Ці тенденції демонструють, як компанії адаптують свої стратегії розвитку персоналу до змін у бізнес-середовищі, технологічних інновацій та нових вимог до компетенцій працівників. Мова йде про зростаючу роль персоналізованого навчання, що реалізується через використання штучного інтелекту, розвиток мікронавчання як ефективного способу засвоєння мате-

ріалу, а також про підвищену увагу до м'яких навичок, необхідних у цифрову епоху. Значного поширення набуває упровадження технологій доповненої (AR), віртуальної (VR) та розширеної (XR) реальностей у навчальні процеси, що дозволяє створювати реалістичні моделювання робочих ситуацій, а також підхід, орієнтований на підтримку психоемоційного добробуту співробітників. Всі ці тенденції підтверджують, що корпоративне навчання стає не лише інструментом професійного розвитку, а й важливим елементом стратегічного управління знаннями в організації.

Висновки. Дослідження підтвердило, що корпоративна освіта є ключовим інструментом стратегічного розвитку компаній, спрямованим не лише на підвищення кваліфікації працівників, а й на формування культури безперервного навчання та адаптацію до змін бізнес-середовища. Системний моніторинг освітніх потреб дозволяє виявляти прогалини в компетенціях, створювати персоналізовані навчальні програми та оптимально розподіляти ресурси. Застосування сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту, великих даних та інтерактивних методів навчання, підвищує ефективність корпоративної освіти. Особливо важливим є розвиток м'яких навичок, цифрової грамотності та стратегічного мислення для адаптивності працівників до професійних змін. Моніторинг навчальних запитів стає стратегічним інструментом довгострокового розвитку компаній, сприяючи їх конкурентоспроможності, продуктивності персоналу та створенню гнучких освітніх систем, що відповідають викликам сучасного ринку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баніт О. Корпоративне навчання як інноваційна технологія у системі внутрішньо-фірмової підготовки персоналу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2014. № 1. С. 94–98.
2. Братко М. Талант-менеджмент як інноваційна стратегія корпоративного навчання і розвитку персоналу освітньої організації. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 41(1). С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.411>
3. Господарський кодекс України. Документ Верховної Ради України від 16 січня 2003 року № 436-IV. Відомості Верховної Ради України. 2003. № 18–22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15>
4. Литовченко І. М. Корпоративна освіта у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика : монографія. Київ : Центр навчальної літератури. 2017. 399 с.
5. Хімченко А. М. Щодо сутності поняття «корпорація» та її класифікації як економічної категорії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Економіка»*. 2013. № 24. С. 80–85. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія».
6. Ackoff, R. L., & Ackoff, R. L. A. (1999). *Re-Creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. Oxford University Press. 336 p.
7. Ben-Hur, S., Jaworski, B., & Gray, D. (2015). Aligning corporate learning with strategy. *MIT Sloan Management Review*, 57(1), 53.

8. Bersin, J. (2021). The Complete Guide to Corporate Learning: Trends, Practices, and Innovations. <https://joshbersin.com/ex-definitive-guide-2021/>
9. Bersin, J. (2022). A New Strategy For Corporate Learning: Growth In The Flow Of Work. URL: <https://joshbersin.com/2022/08/a-new-strategyfor-corporate-learning-growth-in-the-flow-of-work>.
10. Bottomley, S. (2016). The Constitutional Corporation: Rethinking Corporate Governance. Routledge. 220 p. <https://doi.org/10.4324/9781315614984>
11. Q. Chen, Y., Xu, Y., & Zhai, Q. (2019). The Knowledge Management Functions of Corporate University and Their Evolution: Case studies of two Chinese corporate universities. *Journal of Knowledge Management*, 23(10). <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2018-0228>
12. Coll, J. (2011). Corporate Higher Education: Models And Examples. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 1(5), 15–21. <https://doi.org/10.19030/jber.v1i5.3007>
13. Coulson-Thomas, C. (2000). Developing a corporate learning strategy. *Industrial and commercial Training*, 32(3), 84–88. <https://doi.org/10.1108/00197850010381232>
14. Harashchenko, L., Komarovska, O., Matviienko, O., Ovsiienko, L., Shcholakova, O., Pet'ko, L., & Sokolova, O. (2019). Models of corporate education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(3). URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25713>
15. Kondrat, S. (2025). *Top 10 learning & development (L&D) trends in 2025*. Educate-Me. <https://www.educate-me.co/blog/learning-and-development-trends>
16. McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). Training in Business and Industry.
17. McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise. *The Changing University*, 105–115.
18. Nesterenko, S., & Dynnyk, Y. (2023). *Business education in the system of professional development of corporation managers. Economics. Finances. Law*. <https://doi.org/10.37634/efp.2023.9.14>
19. Noe, R. A. (2020). *Employee Training and Development*. McGraw-Hill. 610 p.
20. Peng, W., & Litteljohn, D. (2001). Organisational Communication and Strategy Implementation — A primary inquiry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(7), 360–363. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000006005>
21. Raj, J., Muniapan, B., & Indiran, L. (2024). Assessing the Effectiveness of Training Needs Analysis (TNA) in MSME Manufacturing Sectors: A Business and Workforce Development Perspective. *Global Journal of Business Social Sciences Review (GATR GJBSSR)*, 12(4). [https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4\(3\)](https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4(3))
22. Scarso, E. (2017). Corporate Universities as Knowledge Management Tools. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(4), 538–554. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-12-2016-0074>
23. Şengür, E. D., & Acar, A. B. (2014). Moving from Corporate Training to Corporate Education: A Case Study in Accountancy from Turkey. In *Adult and Continuing Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1457–1474). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2845-8.ch002>
24. Singh, V., Verma, S., & Chaurasia, S. S. (2020). Mapping the Themes and Intellectual Structure of Corporate University: Co-citation and cluster analyses. *Scientometrics*, 122(3), 1275–1302. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03328-0>
25. Teixeira, A. A., Jabbour, C. J. C., & Jabbour, A. B. L. d. S. (2012). Relationship between Green Management and Environmental Training in Companies Located in Brazil: A theoretical framework and case studies. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 318–329. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2012.01.009>
26. Watcharadamrongkun, S., Puengrungs, S., & Winit-Watjana, W. (2024). Development of New Training Programmes for Thai Community Pharmacists Using the Theory of Training Needs Analysis. *Pharmacy Education*, 24(1), 290–303. <https://doi.org/10.46542/pe.2024.241.290303>

REFERENCES

1. Banit, O. (2014). Korporativne navchannia yak innovatsiina tekhnolohiia u systemi vnutrishnio-firmovoi pidhotovky personalu [Corporate Training as an Innovative Technology in the In-House Employee Training System]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, (1), 94–98 [in Ukrainian].
2. Bratko, M. (2024). Talant-menedzhment yak innovatsiina stratehiia korporativnoho navchannia i rozvytku personalu osvithnoi orhanizatsii [Talent-management as an innovative strategy for corporate training and staff development of an educational organization]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika / Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 41(1), 6–12 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2024.411>
3. Verkhovna Rada Ukrainy. (2003). *Hospodarskyi kodeks Ukrainy vid 16 sichnia 2003 roku № 436-IV* [The Commercial Code of Ukraine dated January 16, 2003, No. 436-IV]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (18–22) [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-15>

4. Lytovchenko, I. M. (2017). *Korporatyvna osvita u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky: teoriia i praktyka* [Corporate Education in the United States of America: Theory and Practice]. 399 p. [in Ukrainian].
5. Khimchenko, A. M. (2013). Shchodo sutnosti poniattia «korporatsiia» ta yii klasyfikatsii yak ekonomichnoi katehorii [On the Essence of the Concept of «Corporation» and Its Classification as an Economic Category]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Ekonomika»*, (24), 80–85. Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia» [in Ukrainian].
6. Ackoff, R. L., & Ackoff, R. L. A. (1999). *Re-Creating the Corporation: A Design of Organizations for the 21st Century*. Oxford University Press. 336 p. [in English].
7. Ben-Hur, S., Jaworski, B., & Gray, D. (2015). Aligning Corporate Learning with Strategy. *MIT Sloan Management Review*, 57(1), 53 [in English].
8. Bersin, J. (2021). *The Complete Guide to Corporate Learning: Trends, Practices, and Innovations* [in English].
<https://joshbersin.com/ex-definitive-guide-2021/>
9. Bersin, J. (2022). A New Strategy For Corporate Learning: Growth in the Flow of Work [in English].
<https://joshbersin.com/2022/08/a-new-strategyfor-corporate-learning-growth-in-the-flow-of-work>
10. Bottomley, S. (2016). *The Constitutional Corporation: Rethinking Corporate Governance*. Routledge. 220 p. [in English]. <https://doi.org/10.4324/9781315614984>
11. Chen, Y., Xu, Y., & Zhai, Q. (2019). The Knowledge Management Functions of Corporate University and Their Evolution: Case studies of two Chinese corporate universities. *Journal of Knowledge Management*, 23(10), 2086–2112 [in English].
<https://doi.org/10.1108/JKM-04-2018-0228>
12. Coll, J. (2011). Corporate Higher Education: Models And Examples. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 1(5), 15–21 [in English]. <https://doi.org/10.19030/jber.v1i5.3007>
13. Coulson-Thomas, C. (2000). Developing a Corporate Learning Strategy. *Industrial and commercial Training*, 32(3), 84–88 [in English].
<https://doi.org/10.1108/00197850010381232>
14. Harashchenko, L., Komarowska, O., Matviienko, O., Ovsienko, L., Shcholokova, O., Pet'ko, L., & Sokolova, O. (2019). Models of Corporate Education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(3) [in English]. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/25713>
15. Kondrat, S. (2025). *Top 10 Learning & Development (L&D) Trends in 2025*. Educate-Me [in English].
<https://www.educate-me.co/blog/learning-and-development-trends>
16. McGehee, W., & Thayer, P. W. (1961). Training in Business and Industry. [in English].
17. McNay, I. (1995). From the collegial academy to corporate enterprise. *The changing university*, 105–115 [in English].
18. Nesterenko, S., & Dynnyk, Y. (2023). *Business Education in the System of Professional Development of Corporation Mmanagers. Economics. Finances. Law* [in English].
<https://doi.org/10.37634/efp.2023.9.14>
19. Noe, R. A. (2020). *Employee Training and Development*. McGraw-Hill. 610 p. [in English].
20. Peng, W., & Littelljohn, D. (2001). Organisational Communication and Strategy Implementation — A primary inquiry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 13(7), 360–363 [in English]. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000006005>
21. Raj, J., Muniapan, B., & Indiran, L. (2024). Assessing the Effectiveness of Training Needs Analysis (TNA) in MSME Manufacturing Sectors: A Business and Workforce Development Perspective. *Global Journal of Business Social Sciences Review (GATR-GJBSSR)*, 12(4) [in English]. [https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4\(3\)](https://doi.org/10.35609/gjbssr.2024.12.4(3))
22. Scarso, E. (2017). Corporate Universities as Knowledge Management Tools. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(4), 538–554 [in English].
<https://doi.org/10.1108/VJIKMS-12-2016-0074>
23. Şengür, E. D., & Acar, A. B. (2014). Moving from Corporate Training to Corporate Education: A Case Study in Accountancy from Turkey. In *Adult and Continuing Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 1457–1474). IGI Global Scientific Publishing [in English]. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2845-8.ch002>
24. Singh, V., Verma, S., & Chaurasia, S. S. (2020). Mapping the Themes and Intellectual Structure of Corporate University: Co-citation and cluster analyses. *Scientometrics*, 122(3), 1275–1302 [in English].
<https://doi.org/10.1007/s11192-019-03328-0>
25. Teixeira, A. A., Jabbour, C. J. C., & Jabbour, A. B. L. d. S. (2012). Relationship between Green Management and Environmental Training in Companies Located in Brazil: A theoretical framework and case studies. *International Journal of Production Economics*, 140(1), 318–329 [in English].
<https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2012.01.009>

26. Watcharadamrongkun, S., Puengrung, S., & Winit-Watjana, W. (2024). Development of New Training Programmes for Thai Community Pharmacists Using the Theory of Training Needs Analysis. *Pharmacy Education*, 24(1), 290–303 [in English].
<https://doi.org/10.46542/pe.2024.241.290303>

Bratko M.

**MONITORING THE CORPORATION'S EDUCATIONAL NEEDS AS A KEY INSTRUMENT
FOR ORGANIZING CORPORATE TRAINING AND EMPLOYEE DEVELOPMENT**

Abstract. *The article is devoted to the study of monitoring corporate educational needs as a strategic tool for corporate training and employee development. In the modern business environment, technological changes and global challenges require continuous updating of employees' competencies. The author emphasises that traditional educational programs often fail to keep up with market dynamics, making corporate training a key factor in organizations' competitiveness. Monitoring educational needs is considered a systematic process that includes analyzing employees' knowledge and skills, identifying competency gaps, and forecasting future training demands. A monitoring model is proposed, encompassing three levels: organizational, operational, and individual. The role of modern approaches to analysing educational needs is examined, particularly the use of analytical data and competency assessments to develop effective training programs. The study proves that effective monitoring of educational needs enhances employee productivity, facilitates adaptation to business environment changes, and fosters a culture of continuous learning, which is critically important for the long-term success of companies. Particular attention is paid to the implementation of adaptive learning strategies that align corporate training with real business challenges. The role of company leadership in establishing an effective knowledge management system is also analyzed. The research findings may be useful for HR professionals, educational managers, and executives seeking to improve learning processes in corporations (organizations).*

Keywords: *corporate education, corporate training, monitoring educational needs, learning strategy, employee development, knowledge management.*

Стаття надійшла до редакції: 15.03.2025.

Прийнято для публікації: 30.03.2025.

Желанова В.,

професорка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, професорка
email: v.zhelanova@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-9467-1080

Бойчук В.,

аспірантка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
email: v.boichuk.asp@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0002-5803-5316

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

У запропонованій статті проаналізовано наукові джерела та нормативно-правові документи державного рівня у сфері реформування освіти в Україні. Визначено стратегічні орієнтири сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі, а саме: глобалізація та євроінтеграція освіти (запровадження світових освітніх стандартів і правил, міжнародних програм обміну, спільних дослідницьких проєктів, інтернаціоналізованих навчальних планів і програм «з міжнародною орієнтацією у змісті освіти», які спрямовані на підготовку здобувачів освіти до діяльності у міжнародному культурному середовищі), демократизація і гуманізація освіти (орієнтація на особистість здобувача освіти, його індивідуальність, створення сприятливого виховного середовища та належних умов для самореалізації учнів, розвитку їх творчих здібностей і розкриття потенціалу особистості), реалізація компетентнісно зорієнтованого навчання (розвиток компетентностей, які формуються в індивіда починаючи з середньої школи), інноватизація в освіті (використання сучасних технологій, тобто навчання з використанням технічного обладнання, програмних засобів, знань, умінь і навичок користування інструментами інформаційно-комунікаційних технологій), цифровізація освіти, впровадження адаптивного навчання (використовує різні принципи, середовища, технології, педагогічні умови, заходи, методи і вправи для адаптації учнів до певних обставин, а також, навпаки, пристосовує ці освітні інструменти до суб'єктів навчання, виокремлюючи найбільш ефективні та дієві з них для кожного виду навчальної діяльності), відкритість та автономізація освіти (цілі освіти враховують додаткові освітні потреби учнів, в т. ч. культурні, етнічні та ін., а суб'єкти освітньої діяльності можуть самостійно приймати рішення щодо академічних, організаційних, фінансових, кадрових та інших питань), реалізація в сучасній середній освіті ідей травма-інформованого підходу та соціально-емоційного навчання. Підкреслено необхідність застосування травма-інформованого підходу та застосування соціально-емоційного навчання для створення безпечного освітнього середовища здобувачів освіти.

Ключові слова: стратегічні орієнтири, середня освіта, міжкультурний вимір, глобалізація та інтернаціоналізація освіти, демократизація і гуманізація освіти, реалізація компетентнісно зорієнтованого навчання, травма-інформований підхід.

© Желанова В., Бойчук В., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. З моменту здобуття Україною незалежності питання реформування і вдосконалення національної системи освіти постійно привертало увагу вчених та педагогів, які на під-

ставі раніше отриманого досвіду та результатів наукових досліджень намагались пристосувати дану систему для ефективного задоволення освітніх потреб та вирішення наявних у су-

спільстві проблем. З огляду на існуючі виклики сьогодення, що постали перед нашою країною, а також необхідність впровадження європейських стандартів для суттєвого підвищення конкурентоздатності України в умовах подальшої інноватизації виробництва, торгівлі, науки, фінансово-економічної сфери, пошук правильних стратегічних орієнтирів сучасної середньої освіти (яка закладає «освітній фундамент» індивіда, є першоджерелом його знань, вмінь і навичок) набуває вирішального значення.

Метою даної статті є визначення стратегічних орієнтирів сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі.

Завдання статті полягають у аналізі нормативно-правових документів державного рівня та наукових джерел у сфері реформування освіти в Україні й виокремленні стратегічних орієнтирів сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі.

Аналіз сучасних досліджень. Серед вітчизняних науковців, які в останні роки ґрунтовно займалися питаннями реформування освіти в Україні, зокрема досліджували шляхи її демократизації та гуманізації, можна виокремити праці В. Андрущенка, А. Гуржія, В. Коцура, В. Кременя, В. Лугового, Л. Лук'янової, О. Ляшенка, Н. Ничкало Г. Пустовіта та ін. Питання впровадження педагогічних технологій у закладах середньої освіти вивчали І. Войтович, Р. Гуревич, І. Дичківська, І. Коновальчук, В. Лозовецька, О. Набока, Л. Штефан. Проблеми інноваційного розвитку освітніх систем розглядали І. Бех, Н. Бібік, І. Войтович, Л. Даниленко та ін.

Стосовно загальної середньої освіти, то основні засади державної політики у сфері її реформування, викладені у чинній до 2029 року Концепції «Нова українська школа», яка набула конкретизації й тлумачення її певних аспектів у студіях Н. Бібік, Л. Гриневич, О. Онопрієнко, М. Пристінської, О. Савченко та ін.

Водночас, незважаючи на те, що у сучасний період у базовій та профільній середній освіті остаточний перехід до вимог і правил вказаної Концепції ще не завершений у цілому, з урахуванням євроінтеграційного курсу нашої країни, а також домінуючих у Європі сучасних освітніх тенденцій, ми можемо вже сьогодні сформулювати власне бачення стратегічних орієнтирів сучасної середньої освіти та дослідити їх у міжкультурному вимірі.

Виклад основного матеріалу. Закріплення в Конституції України (статті 85, 102, 116) стратегічного курсу нашої держави на набуття повноправного членства в Європейському Союзі прискорило існуючі євроінтеграційні про-

цеси у різних сферах життєдіяльності України, а саме в політичній, економічній, торговельній, фінансовій, соціальній, науковій.

Це знайшло своє відображення й у площині освіти, в якій на даний час завершується остаточний перехід освітнього процесу на компетентнісні засади у всіх її видах, формах і рівнях. Одночасно йде поступова оптимізація змісту, обґрунтування найбільш ефективних педагогічних умов та методів роботи із здобувачами освіти з метою формування компетентностей, необхідних для забезпечення їх інтеграції та соціалізації як в європейському, так і в світовому просторі.

Так, у тексті законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.) у цілому імplementовано Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) щодо переліку основних компетентностей освіти та необхідності їх формування в учнів і студентів (серед яких є культурна компетентність та здатність спілкуватися іноземними мовами). При цьому мету освіти визначено «як всебічний розвиток людини... її талантів,... формування необхідних для успішної самореалізації компетентностей,... підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору». Отже, одним із стратегічних орієнтирів державної політики у сфері освіти є «інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір» (Закон України «Про освіту», 2017).

У цьому контексті у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року було внесено відповідні зміни у затверджені попередньо та/або рекомендовані Міністерством освіти та науки навчальні (модельні) програми, підручники, науково-методичну літературу.

Метою цієї Концепції та інших зазначених нормативних документів стосовно загальної середньої освіти є забезпечення належних умов щодо розв'язання наявних проблем, подолання негативних тенденцій «до погіршення якості освіти в цілому», «зниження показників України у міжнародних дослідженнях конкурентоспроможності та інноваційної привабливості, які впливають на економічний розвиток», а також підвищення мотивації молоді до освіти, «удосконалення процесу виховання» та розвитку «педагогіки партнерства», «запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня)», «створення сучасного освітнього середовища», підготовки індивідів, які вміють

«критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі» тощо. (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016).

Для досягнення вказаних цілей у процесі даної реформи передбачено використання позитивного досвіду провідних країн світу, подальше вдосконалення нормативно-правового забезпечення загальної середньої освіти (з врахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку учнів) та інші заходи, частина з яких вже впроваджується в освітній процес, а частина — перебуває на стадії наукових розробок. Окремі з них можна схарактеризувати як стратегічні орієнтири сучасної середньої освіти. При цьому, беручи до уваги інтенсифікацію, а також різке збільшення кількості суспільних, наукових, академічних та інших зв'язків між Україною та країнами Європи та США, і як наслідок — гостру потребу в людях, здатних до ефективної комунікації з представниками інших культур, яка може бути задоволена лише за рахунок зусиль освітньої сфери (базовим фундаментом якої слугує саме загальна середня освіта). Розглянемо пріоритетні стратегічні орієнтири сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі.

1. *Глобалізація та євроінтеграція середньої освіти* — тобто запровадження світових освітніх стандартів і правил, міжнародних програм обміну, спільних дослідницьких проєктів, інтернаціоналізованих навчальних планів і програм «з міжнародною орієнтацією у змісті освіти», що спрямовані на підготовку здобувачів освіти до діяльності у міжнародному культурному середовищі. Відповідно, вказані заходи вимагають розширення академічних свобод та мобільності учасників освітнього процесу. Серед іншого це може бути реалізовано через забезпечення можливості здобувачам освіти самим обирати, де їм вчитись та які способи навчання використовувати (наприклад, з урахуванням мережевої форми навчання, індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального навчального плану) або через «сервісне навчання» — «мовне» партнерство вітчизняних та іноземних освітніх закладів (яке зараз фактично обмежене, стосується лише ЗВО і не поширюється на заклади загальної середньої освіти).

У НАПН України обґрунтовано і розроблено національну стратегію інтернаціоналізації, прийняття якої має сприяти підвищенню конкурентоздатності та престижу вітчизняних здобувачів освіти, відкрити їм нові можливо-

сті, зокрема і для продовження навчання та/або працевлаштування за кордоном (Огієнко О. І., 2012). Так, наприклад, доволі корисним з мультикультурної точки зору може виявитись дослідження мультикультурної освіти в США (законодавства — The Civil Rights Act, Immigration Act та практики його застосування в освіті — педагогічних умов, змісту, форм, методів навчальної діяльності), яка базується на включенні мультикультурного компоненту у всі освітні плани й програми. Не менш цікавим буде і вивчення досвіду європейських країн — організації роботи таких установ, як «The European Commission», «The European Federation for Intercultural Learning», проєкту «The Intercultural learning for Pupils and Teachers Project» та ін. (Knight J., 2003).

2. *Демократизація і гуманізація освіти*, що передбачають орієнтацію на особистість здобувача освіти, його індивідуальність, створення сприятливого виховного середовища та належних умов для самореалізації учнів, розвитку їх творчих здібностей і розкриття потенціалу особистості, виховання у них як почуття власної гідності, так і поваги до інших учасників освітнього процесу, в якому педагог і здобувач освіти визнаються його рівноправними учасниками і взаємодіють на засадах партнерства, де педагог спрямовує роботу останнього й за необхідності допомагає йому вирішувати навчальні завдання шляхом роз'яснення, переконання, але не примусу. Це передбачає використання проблемного, розвивального навчання, стимулювання креативності й творчої діяльності учнів, забезпечення права на власну точку зору і на вільний вибір, а також права на власну помилку. Такі взаємини суб'єктів освітнього процесу мають своїм наслідком взаємні позитивні зміни їхньої поведінки, діяльності, якостей, відносин (Дубасенюк О. А., 2022), відзначаються оптимально можливою збалансованістю їх дій, спрямованих на визначення спільної мети та досягнення обопільного успіху (Коханова О. П., 2011, с. 77), базуються на принципі паритетності, на ідеї загального цілепокладання, взаємній відповідальності за результати співпраці (Желанова В. В., Єпіхіна М. А., 2023, с. 47). З міжкультурної точки зору вказані орієнтири передбачають толерантне відношення здобувачів освіти до інших культур, правил, традицій та етнорелятивне і співчутливе ставлення до їх представників — іноземних учнів, вчителів тощо, розуміння менталітету останніх для адекватного взаєморозуміння з ними.

3. *Реалізація компетентісно зорієнтованого навчання*, що має забезпечити вітчизняним здо-

бувачам освіти належну конкурентноспроможність спочатку в освітньому середовищі, а у подальшому — на ринку праці (де на даний час неможливо знайти більш-менш престижну роботу не володіючи на достатньому рівні відповідними компетентностями), що формуються в індивіда починаючи з середньої школи. У сучасній освіті, згідно з вимогами Закону України «Про освіту» (2017 р.), Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.), державні та комунальні заклади освіти мають формувати 11 базових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких є здатність спілкуватися іноземними мовами та культурна компетентність. Згодом як перелік, так і зміст компетентностей може змінитись залежно від актуальних у майбутньому вимог і потреб суспільства. Так, наприклад, на нашу думку, для інтегрованого забезпечення реалізації освітньої, розвиваючої, виховної та практичної функцій навчання вже зараз є необхідним включення до переліку ключових компетентностей міжкультурної компетентності. При цьому, розглядаючи розвиток освіти з мультикультурної точки зору, можемо зробити висновок, що в цьому сенсі провідною компетентністю залишається саме здатність спілкуватися іноземними мовами, оскільки без неї неможливо ні адекватно спілкуватись з іноземцями, ні знаходити з ними взаєморозуміння для реалізації інших компетентностей. Адже навіть дуже гарний фахівець у своїй справі не буде мати жодної користі для іноземної фірми, компанії, організації чи проекту, якщо він не володіє відповідною іноземною мовою, а ще краще — міжкультурною компетентністю на належному рівні.

Отже, в умовах подальшого посилення глобалізації суспільства, продовження цифрової та технологічної революції, необхідним буде осучаснення та оновлення змісту навчання іноземних мов у системі загальної середньої освіти, зокрема: комунікативне й ситуативне спрямування навчального процесу та можливість його коригування, взаємопов'язане навчання іноземної мови і культури її носіїв, пріоритетність інтерактивних методів та групових форм навчальної діяльності тощо (Буренко В. М., Редько В. Г., 2012).

4. *Інноватизація загальної середньої освіти*, що детермінована об'єктивними викликами сьогодення та стратегічними векторами розвитку суспільства, пов'язаними з його європейськими, людиноцентрованими, компетентнісними орієнтирами. Зазначимо, що інноваційність сучасного суспільства стала його пріоритетною ознакою, що задекларована в інновацій-

ній концепції розвитку економіки та суспільства «Індустрія 4.0», яка пов'язує промислову революцію з тотальними інноваціями, спрямованими на зміну способу життя більшості людей, їх свідомості, поступово змінюючи саму природу людини та в концепції Індустрія 5.0, що також буде сприяти подальшому стимулюванню масштабних інновацій, модернізації освіти та просуванню стратегічних інноваційних кейсів (Желанова В. В., 2024, с. 53). На нашу думку, поняття «інноваційність» суголосно Концепції НУШ, пов'язане з відкритістю до нових ідей, ініціюванням змін у близькому середовищі, формуванням цінностей, знань, умінь, що становлять основу компетентнісного підходу, і визначають «подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади» (Желанова В. В., 2024, с. 53), а «інноватизація» є процесом створення умов для інноваційного розвитку сучасної середньої освіти у нормативно-стратегічному та дидактико-технологічному вимірах.

Вчені В. Докучаєва та О. Кричківська виокремлюють використання новітніх технологій в освітньому процесі як один із головних аспектів інноватизації в освіті. Вони підкреслюють, що інтерактивні технології, мультимедійні засоби, а також цифрові навчальні платформи сприяють покращенню когнітивного розвитку здобувачів освіти, дозволяють створити більш динамічне й привабливе освітнє середовище для учнів, підвищують їхню мотивацію до навчання та створюють умови для індивідуалізованого підходу (Докучаєва В. Ю., Кричківська О. В., 2024). Наприклад, стосовно ефективних *інтерактивних методів* на уроках англійської мови, то для ефективного формування міжкультурної компетентності здобувачів освіти вважаємо найбільш корисними наступні: робота в парах, ротаційні трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах, інтерактивні ігри, такі як «Швидкий диктант» та «Зашифровані картинки». Дані методи, на нашу думку, найдієвіше реалізуються через *групові та командні форми роботи*. Варто зазначити, що створення сприятливих передумов для гармонійного розвитку кожного учня відбувається на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, під час якої, як слушно зауважує В. Желанова, забезпечується особистісне зростання всіх її учасників (Желанова В. В., 2016).

Також дослідниці В. Ю. Докучаєва та О. В. Кричківська наголошують на важливості таких аспектів інноватизації, як: інтеграція STEM-освіти (впровадження елементів науки,

технологій, інженерії та математики в освітній процес), персоналізоване навчання (індивідуалізація навчальних програм відповідно до потреб кожної дитини), розвиток емоційного інтелекту (акцент на емоційному та соціальному розвитку дітей), залучення батьків до освітнього процесу (співпраця з батьками у формуванні освітніх стратегій та навчальних програм), цифровізація освітнього процесу (використання цифрових ресурсів для покращення доступу до інформації та навчальних матеріалів) (Докучаєва В. Ю., Кричківська О. В., 2024, с. 316).

5. *Цифровізація загальної середньої освіти* є особливо актуальною в умовах змішаного (очно-дистанційного навчання), коли пріоритетним стає навчання з використанням технічного обладнання (комп'ютерів, мультимедійних дошок, планшетів, смартфонів, інших гаджетів), програмних засобів (прикладного програмного навчального забезпечення, алгоритмів, ІКТ для пошуку освітнього контенту — спеціально створеної для системи освіти інформації в мережі «Інтернет»), знань, вмінь і навичок користування інструментами інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Зокрема, йдеться про хмарні технології (Cloud Technology, онлайн-сервіси з доступом до серверів), мобільне навчання (різновид дистанційного навчання з використанням мобільних пристроїв), QR-коди (Quick Response Code «швидкий відгук» — графічне зображення з посиланням на сайт чи окрему його сторінку через камеру смартфона, з встановленою програмою — сканером), метод «Фішбоун» (Fishbone «риб'ячий скелет» — графічна техніка унаочнення інформації про будь-яке явище через виділення основної проблеми), електронні підручники та посібники, мультимедійні уроки чи їх фрагменти, вміння працювати з сервісом Wordwall, в навчальних платформах Edpuzzle, Zoom, Google Meet, Google Classroom, Kahoot, LearningApps, «На урок», «Всеосвіта», Prometheus, EdEra та ін. Це сприяє інтенсифікації самостійної роботи учнів, розширенню інформаційних потоків та збільшенню обсягів виконаних на занятті завдань, візуалізації навчального матеріалу, сприяє розширенню світогляду учнів та студентів, стимулює пошукову діяльність здобувачів освіти і сприяє розвитку їх творчих здібностей (Супрун М. В., Гордієнко Ю. А., 2021).

6. *Впровадження адаптивного навчання*, яке за версією журналу «Time», вебсайту «Education Dive» є «гарячою концепцією,... котра готова перетворити освіту», використовує різні принципи, середовища, технології, педагогічні умови, заходи, методи і вправи для адаптації учнів до певних обставин, а також, навпаки,

пристосовує ці освітні інструменти до суб'єктів навчання, виокремлюючи найбільш ефективні та дієві з них для кожного виду навчальної діяльності. При цьому, враховуючи постійне збільшення навантаження на вчителів (необхідність своєчасного контролю виконання учнями завдань, обробки результатів, виявлення індивідуальних закономірностей, варіювання навантаження тощо), існує нагальна потреба в автоматизації освітнього процесу шляхом використання відповідних комп'ютерних навчальних програм. Ці програми здатні пристосовуватись до індивідуальних можливостей учнів шляхом апаратного врахування складності завдань та зроблених кожним учнем помилок, кількість яких стає не тільки критерієм для оцінки рівня знань, а також і підставою для негайного корегування програмою індивідуального навчального матеріалу (Бойчук В. С., 2024; Цвєтаєва О.В., Знанецька О.М., 2019). Так, для вказаних цілей можуть бути задіяні курси на окремих носіях інформації, віртуальні класи та співробітництво, web-електронне навчання тощо (Бойчук В. С., 2024; Кириченко І. В., 2018). Зокрема, при вивченні іноземних мов адаптивна освіта допомагає створити іншомовне та/або квазііншомовне середовище, у якому учні навчаються не тільки мові, а й «іншій» культурі, правилам, етикету, традиціям, що поступово дає їм розуміння менталітету представників інших країн (Боковенко Н. Р., 2012). Водночас розробка діючих та ефективних вітчизняних адаптивних програм навчання (цифрових ресурсів, вебкурсів) потребує великих витрат часу і грошей, оскільки є надзвичайно складним і трудомістким процесом, який повинен відповідати діючому вітчизняному законодавству, мати затверджені дієві методики оцінки й корегування знань, вмінь і навичок учнів з врахуванням оптимізованого матеріалу шкільних програм, відповідних тем, рекомендацій Міністерством освіти та науки України підручників та іншої навчальної літератури. Також відмітимо, що дуже цікавим було б вивчення закордонного досвіду використання для вказаних цілей штучного інтелекту.

7. *Відкритість та автономізація середньої освіти* — де цілі освіти не обмежуються державною програмою, а можуть враховувати додаткові освітні потреби учнів, зокрема культурні, етнічні, а суб'єкти освітньої діяльності можуть самостійно приймати рішення щодо академічних, організаційних, фінансових, кадрових та інших питань. У сучасний період ці преференції мають лише ЗВО, але з часом, в тому числі і через тенденцію до збільшення

серед вказаних суб'єктів питомої ваги закладів з приватною формою власності, можна передбачити, що дані правила можуть бути розповсюджені і на загальну середню освіту. Звісно, це буде відбуватись з певними обмеженнями (оскільки окрема школа не має таких наукових, педагогічних, матеріально-технічних та інших ресурсів, як університет) і, найвірогідніше, в рамках певних мереж шкіл та/або об'єднань спеціалізованих закладів загальної середньої освіти за певними поглибленими напрямками — математику, фізику, програмування, іноземними мовами та ін.

8. *Реалізація в сучасній середній освіті ідей травма-інформованого підходу та соціально-емоційного навчання.* Організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах військового стану та військових дій викликала необхідність реалізації ідей травма-інформованого підходу, що останнім часом почав активно досліджуватися вітчизняними науковцями (Т. Головатенко, О. Котенко, Т. Мієр, Б. Паламар, С. Паламар). На їх думку, травма-інформований підхід у навчанні — це нова стратегія, яка спрямована на розуміння та врахування травматичного досвіду учасників освітнього процесу. Його основна мета — створення безпечного та сприятливого середовища для роботи і навчання, яке враховує потреби всіх учасників освітнього процесу, зокрема тих, хто має досвід травми (Головатенко Т. Ю., 2023). Основні принципи травма-інформованого підходу: розуміння травматичного досвіду, створення безпечного середовища, сприяння регулюванню емоцій, забезпечення індивідуальної підтримки, співпраця та взаємодія (Miyer T., 2024; Palamar B., 2024).

Низка науковців — Б. Паламар, В. Желанова, І. Леонтьєва, С. Паламар, Н. Кошарна, Л. Петрик, М. Михайліченко — наголошують на важливості соціально-емоційного навчання як сукупності процесів, за допомогою яких учні та дорослі набувають та ефективно ви-

користовують знання, ставлення та навички, необхідні для розуміння та управління своїми емоціями, відчуття та співчуття іншим, встановлення та досягнення позитивних цілей, розвитку та підтримки позитивних стосунків та прийняття відповідальних рішень — все для того, щоб керувати собою, стосунками з іншими, працювати ефективно та етично. В основі соціально-емоційного навчання лежить зосередження на навчанні учнів піклуватися про себе та інших у вимірах соціального, емоційного та психічного здоров'я (Palamar B., 2024).

Висновки. Таким чином, стратегічними орієнтирами сучасної загальної середньої освіти у її міжкультурному вимірі є: глобалізація та євроінтеграція освіти, демократизація і гуманізація освіти, реалізація компетентісно зорієнтованого навчання, інноватизація загальної середньої освіти, цифровізація загальної середньої освіти, впровадження адаптивного навчання, відкритість та автономізація освіти, реалізація в сучасній середній освіті ідей травма-інформованого підходу та соціально-емоційного навчання. Зазначені орієнтири мають на меті суттєво покращити якість української середньої освіти, адаптувати учнів до життя в мультикультурному інформаційному середовищі й суспільстві, сформувати у них інноваційне мислення, достатні знання, вміння і навички для успішного іншомовного спілкування з представниками інших культур та здатність ефективно долати розбіжності з останніми у сприйнятті навколишнього світу, активізувати їх пізнавальну діяльність, а також забезпечити безпеку та психологічний комфорт учнів. Зважаючи на важливість визначення стратегічних орієнтирів сучасної середньої освіти у міжкультурному вимірі, відзначимо, що кожен з них потребує ґрунтовного дослідження для визначення оптимальних шляхів їх досягнення у ході поступового цілеспрямованого вдосконалення освітнього процесу в сучасному закладі середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук В. С. Адаптивне навчання як технологія формування міжкультурної компетентності підлітків на уроках англійської мови. Контексти наукових досліджень Володимира Бондаря. Адаптивне навчання студентів в умовах воєнного стану та відновлення України : матеріали і Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті Володимира Бондаря (3 жовтня 2024 року): збірник тез / ред. кол.: В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова. 2024. С. 21–26. (230 с.)
2. Боковенко Н. Р. Реалізація різноманітних форм організації навчання на уроках іноземної мови. *Іноземні мови*. 2012. № 3. С. 12–17.
3. Буренко В. М., Редько В. Г. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2012. № 4. С. 28–33.

4. Головатенко Т. Ю. Освітологічний вимір концепту «травма-інформований підхід» у системі професійної підготовки вчителів початкових класів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка»*. Серія «Психологія». Серія «Медицина». 2023. № 8(26). С. 65–77.
5. Докучаєва В., Кричківська О. Інновація освітнього процесу у закладах дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 78. С. 313–318. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-1-44>
6. Дубасенюк О. А. Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2022. № 1(349). Ч. 2. С. 15–25. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-2-15-25](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25)
7. Желанова В. В. Контексти інноваційності сучасної вищої освіти: рівнева ієрархія. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. № 54. С. 53–57. DOI: [10.24144/2524-0609.2024.54.53-57](https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.53-57)
8. Желанова В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія вихователя і вихованців як засіб творчої самореалізації особистості. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2. С. 71–76.
9. Желанова В., Єпіхіна М. Педагогічний інструментарій системи партнерської взаємодії вчителя початкової школи з суб'єктами освітнього процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота*. 2023. № 1(52). С. 46–49. DOI: [10.24144/2524-0609.2023.52.46-49](https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.46-49)
10. Закон України «Про освіту». 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 29.04.2025).
11. Кириченко І. В. Інформаційна технологія ідентифікації контенту в системах адаптивного електронного навчання : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.06. Харків, 2018. 182 с.
12. Конституція України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 10.04.2025).
13. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 29.04.2025).
14. Коханова О. П. Психологічні особливості формування здатності до партнерської взаємодії майбутніх учителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2012. 200 с.
15. Огієнко О. І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. 2012. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3023/1/Стаття_ОГІЄНКО9.pdf
16. Супрун М., Гордієнко Ю. Використання ІКТ у процесі навчання англійської мови при підготовці студентів гуманітарних спеціальностей. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 3. № 39. С. 233–239.
17. Цветаєва О. В., Знанецька О. М. Адаптивне навчання в сучасній системі освіти. *Збірник наукових праць ДНУ імені Олеся Гончара. Педагогічні науки*. 2019. № 87. С. 170–175.
18. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003. № 33. P. 1–3.
19. Tetiana I. Miyer, Borys I. Palamar, Svitlana P. Palamar, Olga V. Kotenko, Hennadii L. Bondarenko, Olena A. Polovina, Nina M. Rudenko Trauma-Informed Training as a Means of Atabilizing the Negative Impact of Stressful and Destructive Factors of War on the Inner World of Future Specialists. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances* 2024; (77(5)): 965–970. ISSN 0043-5147; 2719-342X; doi: [10.36740/WLek202405114](https://doi.org/10.36740/WLek202405114)
20. Tetiana I. Miyer, Borys I. Palamar, Svitlana P. Palamar, Olga V. Kotenko, Hennadii L. Bondarenko, Nataliia V. Vyshnivska, & Roksolana I. Shpitsa. Practices of Trauma-Informed Learning and Their Influence on the Level of Situational and Personal Anxiety of Students Who are Studying Face-to-Face during Hostilities. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*. 2024; 77 (11): 2289–2295. ISSN 0043-5147 E-ISSN 2719-342X; doi: [10.36740/WLek/197112](https://doi.org/10.36740/WLek/197112)
21. Borys I. Palamar, Victorija V. Zhelanova, Inna V. Leontieva, Svitlana P. Palamar, Natalia V. Kosharna, Lada V. Petryk, & Maryna O. Mykhailichenko. Implementation of Socio-Emotional Learning in the Modern University: Going beyond an academic education. *Clinical and Preventive Medicine*, 2024; (7), 95–102. <https://doi.org/10.31612/2616-4868.7.2024.12>

REFERENCES

1. Boichuk, V. S. (2024). Adaptivne navchannia yak tekhnolohiia formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti pidlitkiv na urokakh anhliiskoi movy [Adaptive Learning as a Technology for Forming Intercultural Competence of Adolescents in English Lessons]. *Konteksty naukovykh doslidzhen Volodymyra Bondaria. Adaptivne navchannia studentiv v umovakh voiennoho stanu ta vidnovlennia Ukrainy: materialy I Vseukrainskykh pedahohichnykh chytan pamiati Volodymyra Bondaria (3 zhovtnia 2024 roku): zbirnyk tez*, 230 p. (pp. 21–26) [in Ukrainian]

2. Bokovenko, N. R. (2012). Realizatsiia riznomanitnykh form orhanizatsii navchannia na urokakh inozemnoi movy [Implementation of Various Forms of Organizing Learning in Foreign Language Lessons]. *Foreign Languages*, 3, pp. 12–17 [in Ukrainian].
3. Burenko, V., Redko, V. (2012). Stratehichni napriamy rozvytku suchasnoi shkilnoi inshomovnoi osvity [Strategic Directions of Development of Modern School Foreign Language Education]. *Foreign Languages in Modern School*, 4, pp. 28–33 [in Ukrainian].
4. Holovatenko T. (2023). Osvitlohichnyi vymir kontseptu «travma-informovanyi pidkhid» u systemi profesiinnoi pidhotovky vchyteliv pochatkovykh klasiv [The Educational Dimension of the Concept “trauma-informed approach” in the System of Professional Training of Primary School Teachers]. *«Perspektyvy ta innovatsii nauky» (Seriia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna»)*, 8(26), pp. 65–77 [in Ukrainian].
[https://doi.org/10.52058/2786495220238\(26\)-6577](https://doi.org/10.52058/2786495220238(26)-6577)
5. Dokuchaeva, V., & Krychivska, O. (2024). Innovatyziatsiia osvitiuho protsesu u zakladakh doshkilnoi osvity [Innovating Educational Process in Preschool Educational Institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk / Current Issues of the Humanities*, 78, pp. 313–318 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-1-44>
6. Dubaseniuk, O. A. (2022). Partnerska vzaiemodiiia yak bazova skladova komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh pedahohiv v umovakh mahistratury [Partnership as a Basic Component of the Communicative Competence of Future Teachers in a Master's Program]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka: Pedahohichni nauky*, 1(349), pp. 15–25 [in Ukrainian].
[https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-2-15-25](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-15-25)
7. Zhelanova, V. V. (2024). Konteksty innovatsiinosti suchasnoi vyshchoi osvity: rivneva iierarkhiia [Contexts of Innovation in Modern Higher Education: Level Hierarchy]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia: «Pedahohika. Sotsialna robota»*, 54, pp. 53–57 [in Ukrainian].
DOI: 10.24144/2524-0609.2024.54.53-57
8. Zhelanova, V. (2016). Subiekt – subiektna vzaiemodiiia vykhovatelii i vykhovantsiv yak zasib tvorchoi samorealizatsii osobystosti [The subject – subject interaction between teacher and pupils as a means of creative selfrealization]. *Pedahohichniy chasopys Volyni*, 2, pp. 71–76 [in Ukrainian].
9. Zhelanova, V., & Yepikhina, M. (2023). Pedahohichniy instrumentarii systemy partnerskoi vzaiemodii vchytelia pochatkovoi shkoly z subiektamy osvitiuho protsesu [Pedagogical Toolkit of the System of Partner Interaction of the Primary School Teacher between Subjects of the Educational Process]. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: “Pedagogy. Social work”*, 1(52), pp. 46–49 [in Ukrainian].
DOI: 10.24144/2524-0609.2023.52.46-49
10. Zakon Ukrainy «Pro osvit» (2017). [The Law of Ukraine “On Education”]. [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
11. Kyrychenko, I. V. (2018). Informatsiina tekhnolohiia identyfikatsii kontentu v systemakh adaptivnoho elektronnoho navchannia [Information Technology for Content Identification in Adaptive e-Learning Systems]. 323 p. [in Ukrainian].
12. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
13. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednioi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept of Implementation of State Policy in the Field of Reforming General Secondary Education “New Ukrainian School” for the Period until 2029]. (2016). [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
14. Kokhanova, O. P. (2011). Psykhohichniy osoblyvosti formuvannia zdatnosti do partnerskoi vzaiemodii maibutnykh uchyteliv [Psychological Features of the Formation of the Ability to Partner Interaction of Future Teachers]. 200 p. [in Ukrainian].
15. Ogienko, O. I. (2012). Tendentsii ta osoblyvosti hlobalizatsii ta internatsionalizatsii vyshchoi osvity: dosvid nimetskomovnykh krain [Tendencies and Features of Globalization and Internationalization of Higher Education: Experience of German-Speaking Countries]. [in Ukrainian]. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3023/1/Стаття_ОГІЕНКО9.pdf
16. Suprun, M., Hordiienko, Yu. (2021). Vykorystannia IKT u protsesi navchannia anhliiskoi movy pry pidhotovtsi studentiv humanitarnykh spetsialnostei [The Use of Information and Communication Technologies in the Process of English Language Study whilst Training Students of Humanitarian Specialties]. *Humanities Science Current Issues*, 39, Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers, pp. 233–239 [in Ukrainian].
17. Tsvietaieva, O. V., & Znanetska, O. M. (2019). Adaptivne navchannia v suchasni systemi osvity [Adaptive Learning in the Modern Education System]. *Zbirnyk naukovykh prats DNU imeni Olesia Honchara. Pedahohichni nauky*, 87, pp. 170–175 [in Ukrainian].

18. Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, pp. 1–3 [in English].
19. Miyer, T., Palamar, B., Palamar, S., Kotenko, O., Bondarenko, H., Polovina, O., & Rudenko, N. (2024). Trauma-Informed Training as a Means of Stabilizing the Negative Impact of Stressful and Destructive Factors of War on the Inner World of Future Specialists. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 2024; 77(5): 965–970, ISSN 0043-5147; 2719-342X [in English].
doi: 10.36740/WLek202405114
20. Miyer, T., Palamar, B., Palamar, S., Kotenko, O., Bondarenko, H., Vyshnivska, N., & Shpitsa, R. (2024). Practices of trauma-informed learning and their influence on the level of situational and personal anxiety of students who are studying face-to-face during hostilities. *Wiadomości Lekarskie Medical Advances*, 2024; 77(11): 2289–2295. ISSN 0043-5147 E-ISSN 2719-342X [in English].
doi: 10.36740/WLek/197112
21. Palamar, B., Zhelanova, V., Leontieva, I., Palamar, S., Kosharna, N., Petryk, L., & Mykhailichenko, M. (2024). Implementation of Socio-Emotional Learning in the Modern University: Going beyond an academic education. *Clinical and Preventive Medicine*, 7, 2024; 95–102 [in English].
<https://doi.org/10.31612/2616-4868.7.2024.12>

Zhelanova V, Boichuk V.

STRATEGIC GUIDELINES FOR MODERN SECONDARY EDUCATION IN THE INTERCULTURAL DIMENSION

The proposed article analyses scientific sources and state-level regulatory documents in the field of education reform in Ukraine. Strategic guidelines for modern secondary education in the intercultural dimension were identified, namely: globalization and European integration of education (the introduction of world educational standards and rules, international exchange programs, joint research projects, internationalized curricula and programs «with an international orientation in the content of education», which are aimed at preparing students for activities in an international cultural environment), democratization and humanization of education (focusing on the personality of the student, his individuality, creating a favourable educational environment and appropriate conditions for students' self-realization, developing their creative abilities and revealing the potential of the individual), implementation of competency-based learning (development of competencies that are formed in an individual starting from high school), innovation in education (use of modern technologies, i.e. training using technical equipment, software, knowledge, skills and abilities to use information and communication technology tools), digitalization of education, implementation of adaptive learning (uses various principles, environments, technologies, pedagogical conditions, activities, methods and exercises to adapt students to certain circumstances, and vice versa, adapts these educational tools to the subjects of education, identifying the most effective and efficient of them for each type of educational activity), openness and autonomy of education (the goals of education take into account the additional educational needs of students, including cultural, ethnic, etc., and the subjects of educational activity can independently make decisions on academic, organizational, financial, personnel and other issues), implementation of the ideas of a trauma-informed approach and socio-emotional learning in modern secondary education. The need for the use of a trauma-informed approach and the use of socio-emotional learning by teachers to create a safe educational environment for students is emphasized.

Keywords: strategic guidelines, secondary education, intercultural dimension, globalization and internationalization of education, democratization and humanization of education, implementation of competency-based learning, adaptive learning, openness and autonomy of education, trauma-informed approach.

Стаття надійшла до редакції: 25.04.2025.

Прийнято для публікації: 10.05.2025.

ЄВРОПЕЙСЬКІ НАУКОВІ СТУДІЇ

УДК 378.016:811.161.2]:159.96
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.435>

Sokolovska S.,

PhD, Associate Professor,
English Language and Communication Department,
Faculty of Romance and Germanic Philology,
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
email: s.sokolovska@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-7521-4826

**OVERCOMING THE FEAR OF MISTAKES IN FIRST-YEAR STUDENTS
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES TO ENHANCE
THE EFFECTIVENESS OF ENGLISH LANGUAGE CLASSES**

Abstract. The article addresses the issue of fear of mistakes as a primary psychological barrier to learning English among students from non-linguistic specialties. It is noted that the fear of making a mistake can significantly reduce language activity and complicate the formation of communicative skills. The aim of the article is to determine ways to overcome the fear of mistakes in first-year students of non-linguistic specialties as a factor of enhancing the effectiveness of English classes. The following tasks are solved: to reveal the psychological nature of the fear of mistakes and its impact on the process of mastering a foreign language; to analyse modern approaches to correcting mistakes in teaching English; to offer a set of activities aimed at overcoming the fear of mistakes, developing students' communication skills and creating a supportive educational environment. It has been found that a substantial number of studies reveal the significant impact of the fear of mistakes on the effectiveness of learning a foreign language, which may be associated with the student's personality, the teacher's personality, and the conditions and organization of the educational process. It has been analysed that in teaching a foreign language, the optimal approach is to correct mistakes in a tolerant way, in particular, to use delayed correction. A set of activities for first-year students of the specialty "Journalism" is proposed with a focus on the communicative goal without excessive emphasis on mistakes, which helps to overcome the fear of mistakes, form communication skills, confidence in speaking, and enhance the effectiveness of English classes in higher education institutions.

Keywords: activity, communication skills, effectiveness of English classes, fear of mistakes, first-year students of non-linguistic specialties, foreign language, higher education institutions.

© Sokolovska S., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Introduction

In the context of globalization and the ongoing expansion of international relations, proficiency in English is becoming an essential component of professional training for specialists in all fields. However, a common psychological barrier to effective mastering a foreign language among students, particularly in their first year, is the fear of making mistakes. This fear

significantly reduces student engagement, limits their speaking initiatives, and ultimately harms the effectiveness of classes and the educational process as a whole. In modern education, the issue of students' psychological comfort while learning a foreign language, especially English as a medium of international communication, is increasingly pertinent. The fear of making mistakes is one of the main barriers that affect the effective

acquisition of English among students of non-linguistic specialties. This fear often has deep psychological roots, associated with previous learning experience, low self-esteem, and a fear of negative evaluation or judgment from others, including classmates. Overcoming this obstacle and transition is the key to forming language skills and developing communicative abilities, ultimately improving the efficiency of learning the English language.

The aim of the article is to determine ways to overcome the fear of mistakes in first-year students of non-linguistic specialties as a factor of enhancing the effectiveness of English classes. In the process of work, the following **tasks** are solved: to reveal the psychological nature of the fear of mistakes and its impact on the process of mastering a foreign language; to analyze modern approaches to correcting mistakes in teaching English; to offer a set of activities aimed at overcoming the fear of mistakes, developing students' communication skills and creating a supportive educational environment.

1. Fear of mistakes as one of the psychological factors that causes the language barrier

The psychological aspects of the organization of foreign language learning are generally considered to be extremely important factors, which influence the selection of goals, tasks, content, forms, teaching methods and aids. In this context, there is a special place for the teacher to create the learning environment for students to overcome the language barrier (Sokolovska S., 2024, p. 39). The language barrier is often connected with the fear of making mistakes. "Atychiphobia is a psychological fear or anxiety associated with work, actions or any activity that can lead to mistakes or failure. People with atychiphobia strive for perfection and are afraid of doing something wrong. This fear can hinder their personal, professional, and social development" (Ukrainian Psychology Hub, 2024). Theory and practice show that the fear of mistakes slows down the process of mastering foreign language communication skills. "Fear of mistakes, failure in learning, anxiety about being judged or negatively assessed for one's abilities, lack of emotional response to the acquired language constructs reflect the affective aspect of difficulties" (Butuzova L. P., Dmytriieva S. M., Plotnikova M. F., 2020, p. 28). Various researchers identify that among the psychological factors that hinder success in learning foreign languages, there is a fear of mistakes, unsuccessful experience of studying English at school and university, and self-doubt,

which manifests itself in an increased level of anxiety (Tymoshchuk O. O., 2020, p. 197). N. M. Hromova, studying the factors of foreign language anxiety, notes that among the most common problems are the fear of communicating in a foreign language, the fear of appearing ridiculous due to speech mistakes, and the fear of forgetting the necessary words in speaking. The researcher also summarizes that the fear of communicating in a foreign language is associated with the student's personality, the teacher's personality, and the conditions and organization of the educational process (Hromova N. M., 2020, p. 50). A close review of the literature enables R. Zhang and J. Zhong to categorize language anxiety as learner-induced, classroom-related, skill-specific, and some culture-imposed, depending on different contexts. The potential sources provide the authors with an insightful view in the understanding of the difficulties students may have encountered in their process of language learning. "Learners' erroneous beliefs, unrealistic high standards, poor language abilities, self-perceived incompetence, inclined competitive nature and dispositional fear of negative evaluation are conducive for the development of language anxiety" (Zhang R. & Zhong J., 2012, p. 29). Z. Kralova and G. Petrova have analysed that the extra-lingual factors affect foreign language acquisition more intensively than the lingual factors. "Communication apprehension is defined as the anxiety to communicate with people, including both the production apprehension (talking in front of others or in groups), and the reception apprehension (receiving and responding spoken message). Despite the fact that communication apprehension leads to fear of speaking, it also causes the fear of not being able to understand the others' speech or not to be understood" (Kralova Z. & Petrova G., 2017, p. 113).

Thus, the fear of mistakes is one of the important factors that causes a barrier in language communication. Some articles deal with the fear of communication or anxiety and as can be seen, they are actually caused by the fear of mistakes. The uncomfortable psychological state of the student is associated with student's personality, the teacher's personality, as well as the conditions and organization of the educational process. Considering this fact, there are reasons to argue that the organization of classes on the basis of a supportive methodologically correct environment will contribute to reducing the level of anxiety, overcoming the fear of mistakes and having a positive impact on the student's personality.

2. Approaches to correction of mistakes in foreign language teaching

The problem of error correction is studied within the framework of foreign language teaching methodology (O. Velcheva, L. Katyukha, L. Kotsyuk, O. Pelypenko, O. Los, V. Omelchenko, B. Pyatnychko; N. Amara, K. Bailey, M. K. Burt, J. Hendrickson, G. Duley, E. Hoxha). Among the main causes of mistakes the vast majority of researchers distinguish between interlingual (caused by the influence of the native language) and intralingual (reflecting the peculiarities of the language being studied, its complex structure, ignorance of the rules or lack of experience of the student). It is known that mistakes are classified according to the linguistic aspects of the language, namely: phonetic, lexical, and grammatical. In addition, there are global and local mistakes, systematic/typical and non-systematic/single, compensatory (when students strive to describe unfamiliar words) and creative (when students have formed their own idea of the nature of a foreign language) (Hoxha E., 2015, pp. 98–99). O. V. Lyakh notes that “global mistakes can make it difficult to perceive information, and local ones affect only individual elements of the statement and do not affect the perception of the entire information. The student can correct systematic errors himself, since he already has some experience, and the teacher only needs to remind him. The teacher can correct a single error by giving the correct option”. The researcher also states that in the matter of correcting mistakes, the teacher is guided by his intuition, understanding of the error and must be aware of the purpose of its correction. (Lyakh O. V., 2018, p. 84). Analysis of literary sources and practice shows that students make mistakes at all stages of learning a foreign language and in all types of speech activity. This is an objective reality, and it cannot be neglected. Therefore, every teacher faces the question of how to react to students' mistakes, when and how to correct them.

E. Hoxha believes that mistakes should be identified (detected, recognized), analyzed, classified, corrected and even evaluated (Hoxha E., 2015, p. 98). According to O. V. Lyakh, the individual characteristics of each student's foreign language acquisition, the emotional factor and psychological state should be taken into account. Correction should not sound like a threat to the student and be accompanied by punishment. Indirect correction should be preferred (encourage self-correction or give the correct option) so that the student does not feel helpless (Lyakh O. V., 2018, p. 84). N. M. Hromova points out that “interrupting a student speaking a foreign language

in order to correct pronunciation or grammatical mistakes causes him stress and fear of receiving an unsatisfactory grade, blocks his desire to express his opinion or participate in a discussion. Delayed error correction strategies are much more effective, when the teacher suggests the correct use of lexical or grammatical units after the student has spoken. Such correction should be done as advice, not ridicule or punishment” (Hromova N. M., 2020, p. 54).

Analysis of literary sources and practice shows that teachers have different attitudes towards error correction. The questions at which stage of learning to correct or ignore, to correct immediately or to postpone for later, to choose self-correction, mutual correction by students or correction by the teacher, whether to focus on local or only global mistakes that harm communication are debatable. In teaching a foreign language, most researchers agree that it is necessary not to interfere and not to interrupt speech, but to correct only communicatively significant mistakes. We consider this approach effective in general, however, the teacher can approach error correction in a differentiated way, taking into account a lot of factors, such as: the type and purpose of the work, the type of mistake, the reasons for its occurrence, its impact on further language learning, the conditions in which it was made, the individual characteristics of students, etc. Mistakes should not become a tool for grading students; the main goal of foreign language classes is to achieve a communicative goal and form a positive attitude towards mistakes on the part of both the student and the teacher.

3. A set of activities for first-year students of the Journalism specialty to overcome the fear of mistakes and develop communication skills

The analysis of literary sources and pedagogical practice has shown that correcting mistakes in learning a foreign language is a complex problem, so its solution cannot be unambiguous. We prefer delayed correction, but even tolerant approach to it can cause discomfort to students. “Various consequences of foreign language anxiety may appear at any phase of learning. At the input stage learners might pretend to be sick, hide in the last rows, or miss the classes to alleviate their anxiety. During the processing stage some of them tend to give up, procrastinate, or avoid studying which in the output stage results in freezing-up or memory lapses” (Kralova Z. & Petrova G., 2017, p. 117). Understanding the importance of a methodically justified and tolerant approach to correcting mistakes, we still suggest using

separate activities that do not provide for error correction and focus on solving the communicative task. As students' feedbacks show, such an approach will help avoid the fear of making a mistake and boldly communicate. This solves the problem of the language barrier and reduces stress, which is already exacerbated in war conditions. According to the Institute of Sociology of the NAS of Ukraine in 2024, 62.7 % of citizens have a high or increased level of anxiety due to the war; the most vulnerable groups in which an increased level of distress is recorded are the most deprived population, women and youth under 30 years; distress is manifested through various forms of maladjustment: the least common manifestation is hostility; more pronounced distress is manifested through depression and symptoms of somatization; most often, manifestations of distress are anxiety, exhaustion, increased suspicion and distrust" (Zlobina O. G., 2024, pp. 55–56). In view of the above, we offer a set of activities with a focus on the communicative goal without error correction for first-year students of the specialty "Journalism", which can be used in the context of different topics. The activities are aimed at overcoming the fear of mistakes and uncertainty in situations that involve communication and public speaking.

Activity 1. "Two-Minute Improvisational Speech". *Aim:* to develop communication skills and confidence in public speaking, overcome the fear of mistakes. *Description:* Students must prepare a short (2-3 minutes) speech on a spontaneous topic (e.g. "My Favorite Book", "A Trip I Remembered", "News of the Week"). The task is to speak without preparation, using English, not worrying about mistakes. It is important to focus on the confidence in your voice and clarity of thoughts. It is recommended to gradually increase the time of speech, encourage students for their courage.

Activity 2. Role play "Dialogue with a Partner". *Aim:* to develop communication skills, increase confidence in interpersonal communication. *Description:* Students in pairs act out scenarios related to their future professional activities. For example, an interview with a famous person, discussing the news, writing a report. The task is to maintain a conversation without being distracted by doubts and mistakes. It is recommended to provide students with topics and tips on dialogue structure in advance. It is important not to focus on grammar, but rather on communication.

Activity 3. "Vocabulary cards" (Flashcards). *Aim:* to develop communication skills, expand vocabulary, and get rid of fear of unfamiliar words. *Description:* Students create cards with English

words and phrases that may be useful for their profession (e.g. journalism terms, expressions for interviews). Then, the teacher asks questions on the topic of these cards, and students must quickly answer using new words. This activity helps to quickly adapt to professional vocabulary and get used to quickly searching for words. It is recommended to include not only terms, but also common phrases for conversational English.

Activity 4. "Topic for the Week". *Aim:* to develop communication skills, overcome the fear of public speaking and express one's thoughts in English. *Description:* Each week, students are given a topic to write a short essay or prepare a short presentation (e.g. "What is freedom of speech?", "How will journalism change in 10 years?"). They must present their work to the group, answer questions and discuss the results. It is recommended to comment on the presentation that focuses not on mistakes, but on the communicative value and development of ideas and confidence.

Activity 5. "Storytelling". *Aim:* to improve storytelling and self-expression skills in English, overcome the fear of mistakes. *Description:* Students tell a story in English that happened to them personally or that they made up. It is important for the story to be informal so that students feel free. Students should tell the story confidently, avoid pauses and doubts, using simple phrases. It is recommended for the students to start with "easy" stories so that they do not feel uncomfortable.

Activity 6. "What if?". *Aim:* to develop communication skills, overcome the fear of mistakes and stimulate creativity. *Description:* The teacher asks students hypothetical questions, such as "What if you had to interview the president?", "What if you became a famous blogger?" Students should answer these questions in English, showing creativity, without worrying about possible mistakes. It is recommended to maintain a positive attitude and encourage bold and unconventional answers.

Activity 7. "Group Discussion". *Aim:* to develop communication skills and confidence in group communication. *Description:* Students are divided into groups and discuss current issues related to journalism (e.g. ethics in journalism, the role of social media in modern news). Students should participate in the discussion without worrying about possible grammatical errors. It is important to focus on ideas and their communicative value. It is recommended to provide a structure for the discussion (e.g. each student should present their point of view and then answer the questions and some other details).

Activity 8. "Video Review". *Aim:* to develop communication skills, overcome the fear of self-

expression in English. *Description:* Students record a short video in English where they introduce themselves, talk about their interests or comment on the news. The videos can be watched by the group, and each student gives positive feedback to the other, focusing on confidence in performance, rather than on possible mistakes. It is recommended to use short videos regularly, as the video format helps students get used to expressing themselves and reduce fear of being in front of a camera.

The practical experience confirms that these activities help students overcome the fear of mistakes and the language barrier, develop confidence in using English in professional and academic situations, and increase their motivation and desire to improve their language skills.

Conclusions

The results of the research show that the fear of mistakes is a common psychological barrier among students of non-linguistic specialties, which significantly affects the effectiveness of learning a foreign language. If the fear of mistakes in the past is associated with the teacher's personality or the conditions and organization of the educational process, then in a supportive environment aimed at working with the language barrier, the student will be able to gain new learning experience and coping strategies to deal with the fear of mistakes.

The article also analyzes that in foreign language classes, the optimal approach is to use a tolerant way to correct mistakes, in particular the use of delayed correction, which does not interrupt the communicative process. The given analysis of different views on correcting errors demonstrates the ambiguity of this issue and the possibility of a flexible approach. Practice in modern conditions shows that excessive emphasis on mistakes can cause anxiety, loss of motivation and avoidance of language activity. In view of this, the article proposes a set of activities for first-year students of the specialty "Journalism" with a focus on the communicative goal and value of ideas, rather than on correcting mistakes, which helps to overcome the fear of making mistakes, form communication skills, confidence in speaking and enhance the effectiveness of English classes in higher education institutions. Taking into account the psychological state of students, especially during wartime, their individual characteristics and creating a supportive educational environment is a necessary condition for effective teaching of English in contemporary education institutions. Prospects for further research are to study the possibilities of cooperation between foreign language teachers and psychologists to prepare methodological recommendations for overcoming the fear of mistakes and the language barrier by students.

REFERENCES

1. Atykhifobiia: strakh pomyllok abo nevdachi (2024). [Atychiphobia: Fear of mistakes or failure]. *Ukrainian Psychology Hub* [in Ukrainian]. <https://www.psykholoh.com/>
2. Butuzova, L. P., Dmytriieva, S. M., & Plotnikova, M. F. (2020). Psykholohichne spryiniattia doroslymy inshomovnoi periodyky ta video pry vyvchenni inozemnoi movy [Psychological Perception of Foreign-Language Periodicals and Videos by Adults Learning Foreign Language]. *Herald of Kiev Institute of Business and Technology*, 1(43), pp. 26–33 [in Ukrainian]. DOI: 10.37203/kibit.2020.43.04
3. Hoxha, E. K. (2015). Errors in the Foreign Language Learning Process. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 2(1), 97–100, "Alexander Moisiu" University, Durrës, Albania [in English]. <http://www.uamd.edu.al/new/wp-content/uploads/2015/11/17.Ermira-Kupthi.pdf>
4. Hromova, N. M. (2020). Chynnyky inshomovnoi tryvozhnosti u studentiv ta sposoby yii podolannia. [Students' Foreign Language Anxiety Factors and Coping Strategies]. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University: Psychology Series*, Ostroh: Vyd-vo NaUOA, № 11, pp. 50–55 [in Ukrainian].
5. Králová Z. & Petrova G. (2017). Causes and Consequences of Foreign Language Anxiety. *XLinguae Journal*, Vol. 10, Issue 3, pp. 110–122 [in English].
6. Liakh, O. V. (2018). Vybir strathii shchodo vypravlennia pomyllok u protsesi navchannia inozemnoi movy [Choice of Error Correction Strategy in Foreign Language Teaching]. *Innovatyvna pedahohika*, Odesa, Vyp. 8, pp. 82–85 [in Ukrainian].
7. Sokolovska. S. (2024). Psychological Aspects of the Organization of the Foreign Language Learning Process for Students of Non-linguistic Specialties under Current Conditions. *Pedagogical Education: Theory and practice, Psychology. Pedagogy*, 42, Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, pp. 36–40 [in English]. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/417>

8. Tymoshchuk, O. O. (2020). Psykholohichni aspekty problemy ovolodinnia inshomovnoiu profesiinoiu kompetentnistiu u studentiv vyshchych tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Psychological aspects of the problem of students' foreign language professional competence mastering at higher technical education institutions]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 68, T. 2, pp. 197–201 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.39>
9. Zhang, R. & Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics*, Vol. 2, № 3, pp. 27–33 [in English].
10. Zlobina, O. G. (2024). Stresovi stany naselennia Ukrainy v konteksti viiny: sotsialno-hrupovui analiz // Visn. Nats. Akad. Nauk Ukr. [Stress States of the Population of Ukraine in the Context of the War: Social-group analysis]. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 6, pp. 49–56 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.15407/visn2024.06.049>

Соколовська С.

**ПОДОЛАННЯ СТРАХУ ПОМИЛОК
У СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У статті розглядається проблема страху помилок як одного з основних психологічних бар'єрів у вивченні англійської мови студентами нефілологічних спеціальностей. Зазначається, що страх зробити помилку може суттєво знижувати мовну активність і ускладнювати формування комунікативних навичок. Мета статті — визначити способи подолання страху помилок у студентів першого курсу нефілологічних спеціальностей як фактор підвищення ефективності занять з англійської мови. У процесі роботи вирішувалися такі завдання: розкрити психологічну природу страху помилок та його вплив на процес оволодіння іноземною мовою; проаналізувати сучасні підходи до виправлення помилок у навчанні англійської мови; запропонувати комплекс вправ, спрямований на подолання страху помилок, розвиток комунікативних навичок у студентів і створення підтримуючого освітнього середовища. Виявлено, що значна кількість досліджень розкривають суттєвий вплив страху помилок на ефективність засвоєння іноземної мови, який може бути пов'язаний з особистістю самого студента, з особистістю викладача, а також з умовами та організацією навчального процесу. Проаналізовано, що у навчанні іноземної мови оптимальним є застосування толерантного підходу до виправлення помилок, не перериваючи відповідь. Запропоновано комплекс вправ для студентів першого курсу спеціальності «Журналістика» з фокусом на комунікативній меті і змісті висловлювання без надмірного акценту на помилках, що сприяє подоланню страху помилок, формуванню комунікативних навичок, впевненості у спілкуванні та підвищенню ефективності занять з англійської мови у закладі вищої освіти.

Ключові слова: вправа, ефективність занять з англійської мови, заклади вищої освіти, іноземна мова, комунікативні навички, страх помилок, студенти першого курсу нефілологічних спеціальностей.

Стаття надійшла до редакції: 11.04.2025.

Прийнято для публікації: 26.04.2025.

Shlenova M.,

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Document Studies and Ukrainian Language,
National Aerospace University
«Kharkiv Aviation Institute»,
Kharkiv, Ukraine
email: m.shleneva@khai.edu
ORCID id 0000-0003-4297-6872

**DIDACTIC PRINCIPLES FOR INTEGRATING INNOVATIVE TECHNOLOGIES
IN THE PROFESSIONAL TRAINING LIBRARY, INFORMATION,
AND ARCHIVAL SCIENCE SPECIALISTS AT TECHNICAL UNIVERSITIES**

Abstract. *The article examines the didactic principles guiding the professional and practical training for future specialists in library, information, and archival science within technical higher education institutions. Amid rapid advancements in digital technologies and the growing demand for information systematization, traditional didactic approaches require adaptation to meet the needs of the information society. The study emphasizes the integration of innovative technologies, such as digital archives, automated document management systems, virtual reality, and artificial intelligence, into the educational process to enhance professional competencies. These technologies facilitate interactive, adaptive, and personalized learning environments that foster critical thinking, information literacy, and analytical skills. The analysis highlights key didactic principles — scientificity, accessibility, systematicity, visibility, and the linkage of theory and practice — and their transformation in the context of digitalization. The article underscores the importance of interdisciplinary approaches, blending traditional pedagogical methods with modern tools like gamification, project-based learning, and digital simulations to prepare specialists for dynamic professional challenges. By reviewing scholarly literature, the study establishes that didactic principles are dynamic regulators, necessitating flexibility to align with technological and societal changes. The findings advocate for a holistic educational model that combines methodological rigor with innovative technologies to ensure graduates are equipped for continuous professional development and effective management of information resources. This research contributes to the discourse on optimizing vocational training in library, information, and archival sciences, offering insights for educators to design curricula that reflect contemporary industry demands.*

Keywords: *didactic principles, professional training, library, information and archival studies, future specialists, innovative technologies, technical universities.*

© Shlenova M., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Introduction

The modern educational paradigm is grounded in a multidimensional approach to the development of professional competencies, aimed at preparing highly qualified specialists across various sectors of public life. In this context, the training for professionals in library, information, and archival sciences has gained particular relevance. The rapid advancement of digital technologies, the exponential growth of information, and the increasing need for its systematisation necessitate a fundamental re-evaluation of existing didactic approaches and

teaching methodologies. Within technical higher education institutions, the professional and practical training for such specialists must integrate both traditional theoretical foundations and contemporary technological advancements, thereby requiring the adaptation of didactic principles to the current realities of the information society.

Education in the field of library, information, and archival science represents a complex interdisciplinary domain that encompasses elements of documentation studies, information technology, management, social communication, and other related disciplines. Accordingly,

the educational process should be designed to foster critical thinking, analytical abilities, information literacy, and proficiency in using automated document management systems, databases, and digital archives. In this regard, the optimisation of didactic principles that support the effective integration of theoretical instruction with practical training is becoming increasingly significant.

The transformation of conceptual approaches to educational organisation is largely driven by the rapid evolution of information technologies, which are reshaping both professional practices and knowledge acquisition strategies. Today, information and communication technologies (ICTs) function not only as auxiliary tools but as essential components of the learning environment. They enable the implementation of innovative pedagogical methods such as modelling, case-based learning, problem-based instruction, interactive simulations, virtual archives, and digital libraries. The integration of digital technologies into the educational process contributes to the creation of adaptive learning environments that address the individual needs of students, facilitate interactive engagement, provide access to up-to-date information, and promote the practical application of acquired knowledge.

The didactic principles underlying vocational training must also reflect the specific characteristics of technical higher education institutions, where considerable emphasis is placed on engineering disciplines, mathematical modelling, and the development of automated systems. Consequently, future specialists must acquire the ability to work with complex information systems, databases, algorithmic data processing methods, and artificial intelligence tools. In this context, the advancement of an interdisciplinary educational approach becomes especially important. Such an approach enables the integration of diverse fields of knowledge and supports their cohesive application in professional practice.

The purpose of this article is to analyse the didactic principles guiding the professional training for future specialists in library, information, and archival science, with particular emphasis on the integration of innovative technologies.

Literature review

The multifaceted nature of the problem concerning the formation of professional knowledge, skills, and competencies among future specialists in higher education institutions has been explored in the works of leading scholars, including S. Goncharenko (1997),

V. Kremen, N. Nychkalo (2003), N. Belikova (2013), O. Tkachenko (2012), N. Volkova (2007), L. Maksymova (2014), D. Minkovska (2016), B. Kopp (2008), among others.

According to N. Nychkalo (2000), didactic principles — as fundamental provisions guiding the organisation of the educational process — constitute an objective necessity derived from the inherent laws of learning. They form the conceptual foundation for designing educational content, selecting appropriate methodological tools, and forecasting the effectiveness of professional training. These principles not only structure the educational process but also define its key developmental trajectories, reflecting the evolving societal demands for the quality of specialist preparation.

Within the framework of professional pedagogy, didactic principles acquire particular significance, as their practical implementation serves as a benchmark for evaluating the effectiveness of educational and cognitive activities of future professionals. The corresponding recommendations that operationalise these principles are effectively transformed into pedagogical strategies and tactics, tailored to the specific conditions under which higher education institutions operate.

As S. Goncharenko (1997) aptly observes, the interrelationship between the content and the process of learning is not merely a didactic axiom but also a methodological challenge. The integration of various forms of human activity into the educational system necessitates a multi-tiered approach to structuring educational content. In this context, the focus naturally shifts toward interdisciplinarity and the imperative to identify points of convergence between fundamental academic disciplines and professionally oriented subjects. Such a perspective renders any conservative approach to curriculum development untenable, as the inherently dynamic nature of knowledge resists static curricular models.

Pedagogical principles governing professional training should not be viewed as fixed normative frameworks; rather, they function as dynamic regulators of the educational process, continuously evolving in response to socio-economic and technological transformations. As V. Kremen (2003, 7 p.) underscores, these principles reflect the objective laws that underpin the effectiveness of education and training. Consequently, their analysis demands a systematic and differentiated approach — dividing them into content-related, organisational, and methodological categories — since each element of the pedagogical system operates according to its own internal logic.

O. Tkachenko (2012, 156 p.) rightly emphasises the systemic nature of pedagogical principles, which brings to the fore the issue of their interdependence. When regarded as foundational pedagogical requirements, it becomes evident that these principles do not function in isolation; rather, they form a complex network of interrelations, wherein each principle reinforces or moderates the effects of the others. Thus, their classification according to specific criteria is not merely a theoretical exercise, but a necessary step toward structuring a coherent and effective didactic system for the specialists training.

In assessing the effectiveness of the educational process, N. Volkova (2007) highlights that learning principles are not abstract or declarative in nature, but instead represent concrete didactic imperatives that have a direct impact on the quality of knowledge acquisition. It follows that their implementation must not be mechanical or formulaic. The success of learning outcomes depends significantly on the contextual conditions in which these principles are applied. Therefore, the optimisation of vocational training necessitates not only adherence to established didactic guidelines, but also the pursuit of new, adaptive models that integrate both traditional and innovative approaches — models that are aligned with the evolving logic of contemporary educational development.

The educational process in higher education represents a complex, multi-level system in which each didactic principle serves not only a normative but also a regulatory function. These principles determine the logic of instructional organisation, the structure of educational content, and the choice of methodological support. M. Fitsula (2006) aptly underscores the significance of adhering to general didactic principles that ensure the coherence, systematicity, and fundamentality of the educational process. Simultaneously, he draws attention to the role of specific principles that reflect the distinctive nature of higher education as a space for academic freedom, independent inquiry, and professional growth.

The study of B. Kopp et al (2008) explores how Education for Sustainable Development (ESD) can be integrated into science education through various didactic principles. It emphasizes an interdisciplinary, holistic approach that incorporates values, critical thinking, and problem-solving skills. The article highlights the importance of using diverse teaching methods like art and debate, as well as encouraging participatory decision-making to foster active citizenship. The integration of ESD into everyday life ensures

its relevance and applicability. By combining these principles, educators can effectively prepare students to address global sustainability challenges.

The research by D. Minkovska et al (2016) focuses on the application of didactical principles in the design of interactive e-learning systems, particularly within the context of adaptive multimedia platforms. It highlights key stages in creating such systems, emphasizing the integration of adaptability and interactivity in the learning process. The paper demonstrates how these principles were applied in a prototype e-learning system, tested with undergraduate students in an Informatics course. The results suggest that this adaptive system not only enhances students' understanding of theoretical concepts but also improves their ability to apply these concepts to real engineering problems. Furthermore, the system supports educators by aiding in both teaching and assessment processes, demonstrating the practical benefits of combining traditional didactical principles with modern technology.

The analysis of scholarly approaches to didactic principles in vocational education highlights their dynamic, systemic, and context-dependent nature. Far from being static norms, these principles function as regulatory mechanisms that shape the structure, content, and methodology of the educational process. Their effective implementation requires not only theoretical grounding but also adaptability to the evolving demands of society, science, and technology. The reviewed literature underscores the importance of an interdisciplinary, integrated, and flexible approach to didactic design, particularly in the context of training future specialists in library, information, and archival sciences within technical higher education institutions.

Statement of the main material

The didactic principles that have traditionally shaped the logic of the educational process are undergoing significant transformation under the influence of contemporary technological and methodological innovations. As T. Yakymovych (2013) rightly notes, classical didactic principles should not be regarded as static constructs, but as flexible regulators of the educational process that determine the content, organisational formats, and teaching methods in alignment with the overarching goals of education. However, their implementation in the context of emerging technologies is acquiring new dimensions, leading to a reconfiguration of approaches to professional training.

In the current educational landscape, digitalisation, adaptive learning environments,

virtual and augmented reality, gamification, and interactive pedagogical methods have become integral elements. It is within this context that the evolving application of didactic principles becomes most evident. Whereas earlier models prioritised the linear presentation of material,

contemporary education is increasingly characterised by a networked logic. Learners are no longer passive recipients of information but active co-creators of their own educational trajectories, participating meaningfully in the design and personalisation of the learning process (Figure 1).



Figure 1. The didactical principles for integrating innovative technologies

The principle of scientificity, as a foundational element in the training of future specialists in library, information, and archival science within higher technical education institutions, is acquiring new characteristics that extend beyond the boundaries of traditional didactics. The contemporary information landscape — characterised by open access systems, digital archives, and intelligent data processing technologies — reshapes the very logic of curriculum design. Academic disciplines can no longer be conceived merely as repositories of facts and techniques; they must evolve into dynamic frameworks that simulate real-world professional activity.

The patterns of knowledge acquisition in this field are increasingly shaped by cognitive processes embedded in the digital environment. Automated document workflows, search and retrieval algorithms, database management systems, and artificial intelligence tools constitute a new substantive layer of professional training. Consequently, learning processes can no longer be predominantly reproductive in nature; they must emphasise analytical reasoning, project-based thinking, and adaptability within a rapidly evolving information ecosystem.

The scientific orientation of academic disciplines should not only align with current

trends in library, information, and archival science but also incorporate the principles of digital humanities, information management theory, and open access strategies. Curriculum development must therefore address not only the formation of general professional competencies, but also the growing need for integration of IT components into the educational process of future specialists.

In this regard, the adaptation of methodological support becomes crucial. The use of interactive platforms, artificial intelligence, augmented reality in digital archiving, and algorithms for automated document analysis demands innovative instructional approaches. As a result, the principle of scientificity in contemporary education is no longer limited to content selection; it emerges as a systemic driver that determines the direction of professional formation and lifelong learning for future information professionals.

Innovative technologies are transforming the principle of accessibility in education. In the digital environment, content becomes personalised and adapted to the student's level of expertise, thereby enhancing the potential for an individualised learning approach. Activity and consciousness acquire new dimensions, as interactive resources make learning more engaging, fostering reflection, decision-making, and problem-solving skills.

The modern information space operates according to the principles of flexibility, adaptability, and individualisation. Innovative technologies profoundly reshape the implementation of this didactic principle by offering a variety of educational trajectories and a tailored approach to learning.

Automated learning monitoring systems, electronic gradebooks, and algorithms designed to identify knowledge gaps allow instructors to make real-time adjustments to the learning process. This creates an adaptive environment where each student can manage the pace and depth of their learning autonomously. This is particularly crucial in the training of information professionals, where proficiency is not only measured by theoretical knowledge but also by the ability to engage with interactive environments, databases, digital archives, and artificial intelligence systems.

Today, the principle of accessibility goes beyond the mere provision of materials; it involves creating conditions that promote active, conscious learning. The use of learning platforms that allow repeated access to complex topics, offer automated guidance, and simulate real-world interactions with information resources enhances self-regulation and self-analysis — skills that are indispensable for careers in information professions.

In this context, adaptive technologies help to close the gap between students of varying levels of preparation. These technologies not only assist students in catching up on missed content but also facilitate the development of personalised educational strategies. Systems for immediate feedback, such as recommendation algorithms, chatbots, and personalised consultations, not only correct knowledge but also foster sustained motivation to learn.

Thus, the principle of accessibility in the education of library, information, and archival professionals evolves into a pivotal mechanism for developing autonomous, responsible, and independent specialists. These professionals are equipped to navigate the rapidly changing challenges of the information society.

Innovative technologies in the professional training of library, information, and archival specialists open new avenues for enhancing the didactic process. The integration of digital platforms, adaptive learning environments, and intelligent algorithms for personalising learning optimises knowledge acquisition by structuring information presentation. In this context, *the principle of systematicity and consistency* plays a pivotal role. It manifests in the multi-level organisation of educational content, the creation of personalised learning paths, and

the establishment of mechanisms for interaction between instructors and students.

Blended and distance learning models are transforming traditional educational paradigms, expanding opportunities for independent work, and offering flexibility in the design of the learning process. The algorithmisation of content facilitates the step-by-step development of competencies through a series of interactive tasks, automated assessments, and the use of artificial intelligence to tailor learning materials to the learner's progress. Particularly noteworthy is the integration of augmented and virtual reality technologies, which simulate real-world professional situations, immersing students in a digital environment that closely mirrors their future careers.

Project-based learning, case studies, digital libraries, and automated knowledge management systems represent a new approach to education, one that emphasises the development of information literacy, critical thinking, and the ability to analyse large data sets. The use of cloud services for collaborative work, visualisation platforms for information, and interactive simulations further equips future professionals with the essential skills required for effective management of information resources, archival collections, and library systems.

A holistic approach to training competitive specialists necessitates the transformation of traditional educational strategies through digitalisation, personalised learning, and the introduction of algorithmic models for structuring knowledge. This shift will ensure that students are prepared for continuous professional development, the implementation of innovative solutions in the industry, and the capacity to adapt to the challenges of the information society.

The principle of the strength of knowledge, skills, and abilities is critical, ensuring a multi-channel approach to content delivery, interactive learning, and repeated exposure in various professional contexts. The use of digital resources, adaptive learning systems, and artificial intelligence fosters not only rote memorisation but also the development of categorical thinking, an essential skill for future specialists in library, information, and archival sciences.

Distance technologies enable the personalisation of the learning process, offering opportunities for variable learning through multimedia simulations, electronic libraries, cognitive simulators, and a system of automated, continuous monitoring of professional competencies. The high degree of structuring in the presentation of information — through interactive knowledge maps, adaptive

learning routes, and gamified scenarios — ensures effective retention and the development of analytical skills.

The rational organisation of mental activity through algorithmic thinking, problem-based learning, and the application of big data and artificial intelligence technologies for information retrieval and processing cultivates specialists capable of solving complex professional challenges. The practical orientation of the educational process is realised through the integration of modules that simulate real-world scenarios in library, archival, and information management, ensuring the transition from theoretical understanding to the practical application of knowledge.

The principle of visibility significantly expands traditional approaches to the professional training of future library, information, and archival specialists. The visualisation of knowledge through digital learning tools enables the integration of textual, graphic, audiovisual, and interactive information, fostering a multi-channel perception and a deeper understanding of the material. A sensory perception is central to the process of acquiring new knowledge. Digital technologies not only allow learners to see or hear but also to engage interactively with information, which aids in its comprehension and retention.

The use of virtual and augmented reality technologies facilitates the modelling of archival processes, the visualisation of algorithms for working with information systems, and the analysis of historical documents in digital format. This approach offers a dynamic presentation of knowledge, where students do not merely observe but actively interact with the learning environment. We believe this approach aligns with the concept of visual learning, in which research models are created to enable practical knowledge acquisition.

Digital multimedia applications, the integration of artificial intelligence, and algorithmic learning systems not only reproduce real processes but also enable the prediction of their development, simulating various scenarios of interacting with information, documents, and electronic databases. This aligns with modern educational approaches, where specialists are expected to acquire not only theoretical knowledge but also practical experience through digital models of professional activity.

A critical condition for the effective use of visualisation is the student's ability to independently explore the properties of specific models, modify them, and analyse the results of such changes. This process cultivates critical thinking, independent decision-making, and a research-oriented approach, which are all integral

components of the professional competence required of future specialists in library, information, and archival sciences.

The principle of linking theory and practice is fundamental to an effective educational process. It involves not only the acquisition of theoretical knowledge but also its application through practical situations, which are modelled using modern information and communication technologies.

Future specialists are provided with opportunities to engage with digital archives, automated library information systems, and electronic catalogues, thereby developing professional competencies within the context of their future careers. Virtual learning environments, interactive document management simulators, and artificial intelligence platforms for information retrieval and classification enable the integration of fundamental training with current industry demands. Through this immersion in professional activities, future specialists cultivate analytical thinking, critical information assessment skills, and the ability to navigate dynamic information environments.

Aligning the content of training with the professional model of the specialist requires educators to not only update methodological support but also to create conditions that foster problem-based learning, case studies, design methods, and digital storytelling. These approaches simulate real-life professional scenarios. The use of online platforms, remote information repositories, and real-time databases helps shape the professional worldview of students, expanding their experiential learning and laying the groundwork for the independent mastery of emerging technologies.

The experience of organising innovative educational processes demonstrates that the effectiveness of professional training is significantly enhanced by integrating intelligent information systems, adaptive learning models, and automated knowledge monitoring. These systems allow for the adjustment of learning trajectories to meet the individual needs and professional interests of each student.

The application of *the principles of consciousness, activity, and independence* in the professional training of future library, information, and archival specialists plays a pivotal role in shaping their personal information culture, especially in the context of society's digital transformation. The development of intellectual activity is fostered through the active involvement of individuals in the educational process and their interaction with the learning and working environment.

The integration of innovative technologies into professional training facilitates the connection

between theoretical knowledge and practical application, forming the foundation for acquiring professional competencies. Digital learning tools, such as electronic archives, library information systems, and artificial intelligence for processing large volumes of data, enhance students' ability to independently analyse information, think critically, and adapt to evolving demands in the professional field.

Independence in learning is cultivated through project-based learning, problem-based learning, and simulation models that mimic real-world tasks, allowing students to address professional challenges and devise effective solutions.

The principle of consciousness entails a deep understanding of the knowledge acquired, which can only be achieved through intrinsic motivation. Digital technologies should not merely serve as tools for delivering knowledge but also act as mechanisms that stimulate active learning, critical analysis, and independent decision-making. Interactive learning methods, such as gamification, virtual workshops, and online archival simulations, contribute significantly to the development of information culture — an essential component of a modern specialist's skill set.

Conclusion

The analysis of modern approaches to the professional training of future specialists in library, information, and archival science demonstrates that the integration of innovative technologies significantly enhances the effectiveness of education while preserving classical didactic principles. The fusion of traditional teaching methods with digital tools fosters the comprehensive development of students' professional competencies, which is essential for preparing highly qualified specialists in the field of library and information services.

The implementation of didactic principles in professional training within an innovative environment goes beyond merely preserving traditional principles; it involves rethinking, expanding, and adapting them to meet the challenges of the digital age. This requires educators to adopt new approaches that blend the methodological rigor of classical pedagogy with the flexibility and adaptability of modern educational technologies, ensuring the effective preparation of future professionals to navigate the rapidly evolving landscape of information technology.

REFERENCES

1. Belikova, N. O. (2013). Priority Directions of Modernisation of Higher Education in Ukraine at the Present Stage. *Scientific Publications of the Nizhyn Gogol State University*, 3, 161–165. [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_3_34
2. Fitsula, M. M. (2006). *Pedagogy of Higher Education: a textbook*. Kyiv: Akademydav, 352 p. [in Ukrainian].
3. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid, 376 p. [in Ukrainian].
4. Kopp, B., Schulze, E. & Mandl, H. (2008). Which Design Principles Influence Acceptance and Motivation in Professional E-Learning? In: *Zumbach, J., Schwartz, N., Seufert, T., Kester, L. (eds) Beyond Knowledge: The Legacy of Competence*. Springer, Dordrecht [in English]. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8827-8_12
5. Kremen, V. G. (2003). Dystantsiina osvita — perspektyvnyi shliakh rozviazannia suchasnykh problem rozvytku profesiinoi osvity [Distance Education — a Promising Way of Solving Modern Problems of Vocational Education Development]. *Visnyk akademii dystantsiinoi osvity*, 1, 4–11 [in Ukrainian].
6. Maksymova, L. P. (2014). Pryntsypy zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [The Principles of Ensuring the Quality of Professional Training of Future Economists by Means of Information and Communication Technologies]. *Inzhenerni ta osvitni tekhnolohii v elektrotekhnichnykh i kompiuternykh system*, 4, 42–47 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/itot_2014_4_7
7. Minkovska, D., Ivanova, M., & Yordanova, M. (2016). Diadactic Principles of eLearning — Design and Implementation of an Interactive Adaptive Learning System. *2016 15TH international conference on information technology based higher education and training (ITHET)* [in English]. <https://ieeexplore.ieee.org/document/7760709/citations#citations>
8. Nychkalo, N. (2000). Profesiina osvita [Vocational Education]. Dictionary, Kyiv: Vyshcha Shkola, 380 p. [in Ukrainian].

9. Tkachenko, O. M. (2012). Pryntsypy formuvannia etnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia [Principles of Formation of Ethno-Pedagogical Competence of a Teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky / Scientific Notes of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 106, 154–162 [in Ukrainian].
<https://core.ac.uk/download/53036356.pdf>
10. Volkova, N. P. (2007). *Pedagogy: a textbook*. Kyiv: Akademvydav, 616 p. [in Ukrainian].
11. Yakymovych, T. D. (2013). *Basics of Didactics of Vocational and Practical Training: Textbook*, Lviv: Naukova dumka 136 p. [in Ukrainian].

Шленьова М. Г.

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З БІБЛІОТЕЧНОЇ, ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються дидактичні засади професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з бібліотечної, інформаційної та архівної справи в закладах вищої технічної освіти. В умовах стрімкого розвитку цифрових технологій та зростаючого попиту на систематизацію інформації традиційні дидактичні підходи потребують адаптації до потреб інформаційного суспільства. У дослідженні наголошується на інтеграції інноваційних технологій, таких як цифрові архіви, автоматизовані системи документообігу, віртуальна реальність та штучний інтелект, в освітній процес для підвищення професійних компетенцій. Ці технології сприяють створенню інтерактивного, адаптивного та персоналізованого навчального середовища, яке сприяє розвитку критичного мислення, інформаційної грамотності та аналітичних навичок. Аналіз висвітлює ключові дидактичні принципи — науковість, доступність, систематичність, наочність, зв'язок теорії з практикою — та їх трансформацію в умовах цифровізації. У статті підкреслюється важливість міждисциплінарних підходів, поєднання традиційних педагогічних методів із сучасними інструментами, такими як гейміфікація, проєктне навчання та цифрові симуляції, для підготовки фахівців до динамічних професійних викликів. Аналіз наукової літератури показав, що дидактичні принципи є динамічними регуляторами, які потребують гнучкості, щоб відповідати технологічним і соціальним змінам. Отримані результати свідчать на користь цілісної освітньої моделі, яка поєднує методологічну строгість з інноваційними технологіями, щоб забезпечити підготовку випускників до безперервного професійного розвитку та ефективного управління інформаційними ресурсами. Це дослідження робить внесок у дискусію про оптимізацію професійної підготовки в галузі бібліотечної, інформаційної та архівної справи, пропонує освітянам ідеї для розробки навчальних програм, що відображають сучасні вимоги галузі.

Ключові слова: дидактичні принципи, професійна підготовка, бібліотечна, інформаційна та архівна справа, майбутні фахівці, інноваційні технології, заклади вищої технічної освіти.

Стаття надійшла до редакції: 29.04.2025.
Прийнято для публікації: 14.05.2025.

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 378.011.3-051:373.3.014.3]:005.336.3
<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.437>

Нежива Л.,

професорка кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, доцентка
email: l.nezhyva@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-9520-0694

Паламар С.,

заступниця декана з наукової роботи та міжнародної діяльності
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця
email: s.palamar@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0001-6123-241X

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

У статті розкрито проблему формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах реалізації реформи «Нова українська школа». Проаналізовано виклики, спричинені трансформацією системи освіти, впровадженням компетентнісного підходу, дитиноцентризму та змін у методиках навчання й оцінювання. Окреслено основні вимоги до педагогів, що впливають із концептуальних засад НУШ, зокрема: здатність до впровадження інновацій, використання інтерактивних технологій, створення інклюзивного середовища та підтримки партнерської взаємодії в освітньому процесі. Запропоновано структурну модель професійної готовності майбутнього вчителя, яка включає складники: екзистенційно-ціннісна професійна умотивованість, інтелектуально-педагогічна професійна обізнаність, професійна діяльність в умовах реформи «Нова українська школа», рефлексія результатів професійної діяльності. У статті підкреслено необхідність постійного професійного розвитку педагогів як умови ефективного впровадження реформи та формування компетентної особистості учня початкових класів.

Ключові слова: підготовка вчителів, учитель початкових класів, готовність майбутніх учителів до професійної діяльності, компетентнісний підхід, нові освітні стандарти.

© Нежива Л., Паламар С., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. У контексті сучасного реформування у сфері освіти важливим завданням є підготовка вчителів початкових класів до ефективної реалізації нових освітніх стандартів.

Реформа «Нова українська школа» (НУШ) є важливим етапом у розвитку української освіти й покликана адаптувати її до вимог сучасного світу. Одним із ключових складників цієї

реформи є компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в учнів не лише знань, а й умінь і навичок, необхідних для успішної соціалізації учнів. Цей підхід вимагає від педагогів початкових класів нових знань, умінь та стратегій викладання, що забезпечують розвиток у дітей критичного мислення, творчого потенціалу, здатності до самостійної діяльності та ефективної комунікації.

У сучасних умовах, коли українська освіта переживає складні трансформації, викликані не лише внутрішніми змінами, але й зовнішніми обставинами (військовий конфлікт, пандемія, економічні труднощі), особливо актуальною стає проблема підготовки вчителів початкових класів до роботи в нових реаліях. Освітні втрати, які виникли через переривання навчального процесу та зміну формату освіти під час карантину і війни, зумовлюють необхідність у постійній адаптації педагогів до змінюваного контексту та умов роботи. Вчителі мають бути здатні реагувати на виклики, що виникають, включаючи дистанційне навчання, психоемоційний стан учнів та їхніх родин, а також швидке впровадження нових технологій у навчальний процес.

Викладання в умовах НУШ вимагає від учителя не лише знань методик і технологій навчання, а й гнучкості, здатності до рефлексії та постійного професійного розвитку. У зв'язку з цим важливою є готовність вчителя до інтеграції нових освітніх стратегій, ефективного використання цифрових ресурсів, інклюзивного підходу та психолого-педагогічної підтримки учнів у складних умовах. Це підвищує значущість підготовки педагогів, які можуть не тільки передавати знання, але й сприяти всебічному розвитку учнів, враховуючи їх індивідуальні потреби, потенціал та можливості.

Актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах реформи «Нова українська школа» зумовлена потребою у підготовці кваліфікованих педагогів, які здатні працювати в умовах змін освітньої парадигми, постійно самовдосконалюватися, адаптуватися до нових вимог і забезпечити високий рівень навчання для учнів початкової школи, створюючи сприятливі умови для їх розвитку і самореалізації. Це є основою для ефективної реалізації реформи та досягнення її основної мети — формування компетентних, активних і творчих громадян України.

Метою статті є дослідження процесу підготовки вчителя початкових класів до викли-

ків реформи «Нова українська школа», аналіз основних вимог, які ставить реформа до педагогів, а також аналізу структури професійної готовності майбутніх учителів до роботи в умовах нової освітньої парадигми, зокрема в контексті компетентнісного підходу, впровадження інноваційних педагогічних технологій та адаптації до змін.

Для досягнення мети цього дослідження необхідно розв'язати низку **завдань**: проаналізувати основні положення реформи «Нова українська школа» та її вплив на педагогічну діяльність вчителів початкових класів; визначити вимоги, що ставляться до вчителя початкових класів в умовах компетентнісного підходу, запровадженого реформою НУШ; сформулювати й схарактеризувати ключові складники професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи в умовах нових освітніх стандартів.

Аналіз праць з проблеми дослідження. Зважаючи на актуальність визначеної проблеми, науковці долучилися до розпрацювання різних аспектів підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності. Розробленню теоретичних засад формування і розвитку вчителя початкових класів, його професійного становлення присвячено наукові праці Н. Бібік, В. Бондаря, О. Комар, Л. Кондрашової, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.

Науковці кафедри початкової освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка презентували комплексне дослідження проблеми підготовки учителів початкової освіти за напрямками: сучасні українські та європейські тенденції підготовки (Т. Мієр, Г. Бондаренко, 2020, с. 17), компетентнісний контекст, зокрема формування комунікативної компетентності молодших школярів (С. Дубовик, Л. Порядченко, 2020, с. 43) та емоційної компетентності майбутніх учителів (І. Сухопара, 2020, с. 65); діяльнісно-інтерактивні та змістово-процесуальні акценти, зокрема підготовка учителів до риторичної діяльності (Г. Бондаренко, О. Ващенко, 2020, с. 112), а також літературна підготовка (С. Паламар, Л. Нежива, 2020, с. 156) та математична підготовка (Н. Руденко, 2020, с. 137), організація музичної освіти в початковій школі (Р. Шпіца, 2020, с. 171); технологічна основа, зокрема підготовка учителів до формування громадянських умінь молодших школярів (Н. Вишнівська, О. Шкуренко, 2020, с. 183), підготовка учителів до організації віртуальних екскурсій (Л. Романенко, К. Романенко, 2020, с. 217) тощо.

Осмищення компетентнісного підходу у підготовці вчителя здійснили (В. Берека, А. Галас, 2018). Здатність педагога до реалізації міждисциплінарних зв'язків в освітньому процесі початкових класів дослідила (А. Дрокіна, 2023). Сутність основних вимог щодо змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації виховної роботи в Новій українській школі виокремили й проаналізували (О. Петренко, І. Петренко, 2024). Шляхи формування мотивації до активної професійної діяльності як складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи визначили (О. Павлик, Н. Білоконна, О. Лисевич, 2020). Т. Васютіна висвітлила особливості організації навчання студентів спеціальності «Початкова освіта» в умовах дистанційного навчання (синхронного й асинхронного режимів) на прикладі дисциплін природничої, громадянської та історичної галузей із застосуванням парних та групових форм роботи з їх вивчення із застосуванням цифрових ресурсів (Т. Vasyutina, 2021). Науковці обґрунтували необхідність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінювання навчальних досягнень учнів як обов'язкової складової освітнього процесу в умовах освітньої реформи (Н. Басюк, О. Гордієнко, 2022). Учені визначили особливості формувального оцінювання в Новій українській школі, дослідили його форми та значення для розвитку особистості молодшого школяра, а також обґрунтували необхідність курсу за вибором «Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» у ЗВО.

Підготовці майбутніх вчителів початкових класів до реалізації концепції Нової української школи присвячено дослідження Н. Федорчук. Автор наголошує, що «в умовах реформування системи та змісту початкової освіти в Україні сучасний вчитель початкової школи має бути готовий до виконання актуальних часу та вимогам професійних функцій коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Таку особистісну та фахову готовність майбутніх спеціалістів мають забезпечити заклади вищої педагогічної освіти шляхом сприяння вивченню здобувачами освіти психолого-педагогічних дисциплін, проходженню ними різноманітних видів виробничої та педагогічної практик» (Н. Федорчук, 2022, с. 168). Авторка описала викладацький досвід фахової підготовки студентів до педагогічної діяльності в Новій українській школі, представила результати моделювання особистості сучасного вчителя студентами спеціальності «Початкова освіта».

Виклад основного матеріалу. Реформа «Нова українська школа» — це стратегічна ініціатива Міністерства освіти і науки України, спрямована на створення сучасної системи загальної середньої освіти, яка відповідає вимогам ХХІ століття. Основною метою реформи є підготовка всебічно розвиненої особистості, здатної критично мислити, активно діяти, навчатися впродовж життя та бути відповідальним громадянином демократичного суспільства (Стандарт вищої освіти України).

Одним із ключових аспектів впливу реформи стало впровадження компетентнісного підходу до навчання. Учитель не обмежується подачею теоретичного матеріалу, а має створювати умови для формування життєвих навичок, розвитку критичного мислення, творчості та вміння застосовувати знання в повсякденному житті. Це потребує змін у методиці викладання: зростає роль інтерактивних методів, проектної діяльності, міжпредметної інтеграції та використання сучасних технологій.

Особливу роль відіграє інтегроване навчання, яке дозволяє учням сприймати знання цілісно, бачити взаємозв'язки між явищами, дисциплінами та реальним життям. У реформі акцентовано також увагу на зміну підходів до оцінювання. Формувальне оцінювання в початковій школі спрямовано на підтримку учня, виявлення його сильних сторін і напрямів розвитку. Учитель аналізує прогрес дитини, надає рекомендації та зворотний зв'язок, стимулюючи її внутрішню мотивацію до навчання. Це підвищує педагогічне навантаження, але водночас робить навчання більш демократичним і персоналізованим.

Важливим елементом НУШ є створення нового освітнього середовища. Класи облаштовуються сучасними меблями, технікою та навчальними матеріалами, які дозволяють організовувати навчальний процес гнучко, інтерактивно та комфортно. Це підтримується більшою автономією педагогів, які можуть самостійно обирати методи навчання, адаптувати програми до потреб конкретного класу або окремих учнів, а також мають можливість використовувати авторські підходи.

Отже, реформа «Нова українська школа» передбачає комплексну зміну філософії освіти, що зумовлює перехід від знанневої моделі до особистісно зорієнтованої. Вона формує нову культуру навчання, де учень — активний учасник, а вчитель не є лише транслятором знань, а стає натхненником, наставником і партнером дитини у процесі навчання.

Такий підхід вимагає переосмислення професійної ролі педагога, гнучкості мислення, відкритості до інновацій і готовності до постійного розвитку. Також учитель має бути не лише освіченим фахівцем, а й емоційно зрілою, відкритою до діалогу особистістю. Співпраця з батьками, залучення громади, робота у партнерстві — усе це потребує нових компетентностей, зокрема соціальних і емоційних.

Таким чином, реформа «Нова українська школа» не лише змінила зміст і форми навчання, а й поставила перед педагогами нові виклики та можливості. У центрі професійної діяльності вчителя тепер розвиток кожної дитини, її особистісне зростання та готовність до життя в сучасному світі. Отже, вимоги реформи «Нова українська школа» необхідно врахувати у підготовці вчителів початкових класів до професійної діяльності.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах реформи «Нова українська школа» розуміємо як інтегровану якість особистості майбутнього педагога, його педагогічний потенціал, що виявляється у здатності й прагненні ефективно реалізовувати професійну діяльність відповідно до цінностей, цілей і принципів Нової української школи. Вона охоплює мотиваційно-ціннісну спрямованість, професійну обізнаність, інноваційне мислення, методичну гнучкість, здатність до рефлексії, а також готовність до постійного саморозвитку і співпраці з учасниками освітнього процесу.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах реформи «Нова українська школа» виявляється у виокремлених в Стандарті вищої освіти України здатностях, зокрема:

- створювати освітнє середовище, орієнтоване на дитину;
- формувати ключові та предметні компетентності молодших школярів;
- упроваджувати інтегроване, діяльнісне та особистісно орієнтоване навчання;
- ефективно застосовувати сучасні педагогічні технології та цифрові інструменти;
- здійснювати партнерську взаємодію з учнями, батьками, колегами в освітньому середовищі;
- відповідати викликам освітньої реформи, динамічно реагуючи на зміни в суспільстві та освіті.

Ураховуючи основні положення реформи «Нова українська школа» та її вплив на педагогічну діяльність вчителя початкових класів,

визначимо основні аспекти професійної підготовки педагогів.

- Мотиваційна спрямованість. Усвідомлене прийняття цінностей НУШ, внутрішня мотивація до змін, орієнтація на розвиток кожної дитини.

- Професійна обізнаність. Системні знання з педагогіки, психології, методик викладання; володіння основами інтегрованого навчання.

- Методична та технологічна підготовленість. Уміння використовувати сучасні методи, ІКТ, організовувати навчання за принципами компетентнісного підходу.

- Інноваційне мислення. Здатність адаптуватися до змін, впроваджувати нові підходи, критично осмислювати та вдосконалювати практику.

- Комунікативно-партнерська взаємодія. Вміння ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, колегами; розбудова партнерських відносин.

- Рефлексивна здатність. Аналіз результатів своєї діяльності, усвідомлення впливу педагогічних дій на розвиток дитини, здатність до самокорекції.

- Професійна мобільність і саморозвиток. Готовність до постійного навчання, участь у професійних спільнотах, творчих педагогічних експериментах.

Визначені аспекти професійної підготовки педагогів зумовлюють складники структури готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах НУШ: екзистенційно-ціннісна професійна умотивованість; інтелектуально-педагогічна професійна обізнаність; професійна діяльність в умовах реформи «Нова українська школа»; рефлексія результатів професійної діяльності (табл. 1).

Отже, готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності як складне інтегроване утворення включає низку взаємопов'язаних складників, кожен з яких забезпечує ефективність педагогічної праці в оновленому освітньому просторі.

Одним із фундаментальних складників є екзистенційно-ціннісна професійна умотивованість, що визначає внутрішню спрямованість майбутнього вчителя на професійну діяльність, його особистісну позицію, орієнтовану на цінності гуманістичної педагогіки. У контексті НУШ цей компонент охоплює усвідомлення соціальної значущості вчительської професії, прийняття філософії Нової української школи, позитивне ставлення до нововведень, прагнення до професійного зростання та готовність до змін.

**СУТНІСТЬ СКЛАДНИКІВ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НУШ**

Складники	Зміст
Екзистенційно-ціннісна професійна умотивованість	— Професійна мотивація (внутрішня готовність до педагогічної діяльності); — позитивне ставлення до реформ (зокрема до ідей НУШ); — гуманістична спрямованість особистості вчителя; — орієнтація на розвиток дитини, педагогічну відповідальність і самореалізацію
Інтелектуально-педагогічна професійна обізнаність	— Знання сучасних педагогічних технологій і методик навчання, зокрема інтегрованого, компетентнісного, діяльнісного підходів; — володіння нормативно-правовими документами у сфері освіти (Державний стандарт початкової освіти, типові освітні програми, альтернативні програми тощо); — розуміння вікових особливостей учнів, принципів інклюзивної освіти, засад формуального оцінювання; — обізнаність з можливостями використання цифрових ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій у початковій школі
Професійна діяльність в умовах реформи «Нова українська школа»	— Навички планування, проведення інтегрованих уроків і організації діяльнісного навчання; — уміння формувати ключові й предметні компетентності учнів відповідно до освітніх стандартів; — володіння методиками диференціації та індивідуалізації навчання; — здатність створювати інклюзивне освітнє середовище; — ефективне використання формуального оцінювання і забезпечення зворотного зв'язку з учнями; — застосування цифрових технологій у педагогічній практиці
Рефлексія результатів професійної діяльності	— Уміння здійснювати самооцінювання професійної діяльності; — здатність виявляти власні сильні та слабкі сторони; — аналіз ефективності застосованих методик і форм роботи; — постановка професійних цілей та вибір шляхів їх досягнення; — відкритість до конструктивної критики й готовність до змін

Інтелектуально-педагогічна професійна обізнаність структури професійної готовності майбутнього вчителя полягає у сформованості системи знань, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах компетентнісного навчання. Цей складник включає розуміння психолого-педагогічних особливостей молодших школярів, знання змісту й вимог державного стандарту початкової освіти, володіння сучасними методиками навчання, оцінювання, технологіями формування ключових компетентностей, а також орієнтацію у нормативно-правовому полі освіти.

Практичний вимір професійної готовності виявляється через операційно-діяльнісний складник, який відображає здатність майбутнього вчителя реалізовувати зміст освіти відповідно до нових вимог. Йдеться про вміння організовувати діяльнісне, інтегроване, інклюзивне навчання, формувати компетентності учнів, ефективно використовувати ІКТ, впроваджу-

вати формувальне оцінювання, забезпечувати психологічно безпечне освітнє середовище. Цей складник передбачає також готовність майбутнього вчителя до міжособистісної та командної взаємодії. У контексті НУШ реалізується принцип педагогіки партнерства, тому важливі вміння вчителя ефективно взаємодіяти з усіма суб'єктами освітнього процесу, навички конструктивного діалогу, емоційної підтримки, налагодження партнерських стосунків з учнями, батьками, колегами, уміння працювати в команді, вести педагогічну комунікацію на основі поваги, емпатії та відкритості.

Важливим складником є рефлексія результатів професійної діяльності, що забезпечує здатність майбутнього педагога до самопізнання, аналізу власної діяльності, критичного осмислення результатів та постійного професійного вдосконалення. Сформованість цього компонента свідчить про високий рівень професійної готовності майбутнього вчителя, його

здатність до цілепокладання, самооцінювання та вдосконалення освітньої практики з урахуванням сучасних викликів.

Таким чином, структура професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до діяльності в умовах Нової української школи охоплює чотири взаємозалежних складники, гармонійна взаємодія яких забезпечує не лише відповідність сучасним освітнім вимогам, а й сприяє становленню педагога як активного суб'єкта освітніх змін.

Висновки. У процесі реалізації реформи «Нова українська школа» особливої актуальності набуває питання формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до діяльності в умовах оновленої освітньої парадигми. Готовність майбутнього учителя початкової школи до професійної діяльності є складним, інтегрованим утворенням, що охоплює екзистенційно-ціннісну умотивованість, інтелектуально-педагогічну обізнаність, здатність до організації освітнього процесу відповідно до принципів НУШ, інноваційне мислення, методичну гнучкість, здатність до рефлексії та постійного професійного саморозвитку. Умови реформи вимагають від підготовки майбутнього педагога не лише набуття знань, умінь і навичок, а й особистісної зрілості, адап-

тивності та емоційної стійкості, а ще — відкритості й гнучкості у використанні нових підходів до навчання, оцінювання, комунікації та створення інноваційного освітнього середовища. Ці складники мають взаємозалежний і взаємодоповнюючий характер, забезпечуючи комплексний підхід до професійного становлення педагога.

Ефективна реалізація ідей НУШ потребує забезпечення системної якісної підготовки вчителя у закладах вищої освіти, оновлення педагогічних підходів, застосування сучасних освітніх технологій та методів навчання, створення центрів та осередків професійного розвитку, контексту НУШ, забезпечення наставництва тощо. Особливої уваги потребують умови роботи вчителя під час зовнішніх викликів — війни, дистанційного навчання, кризових психоемоційних ситуацій.

Перспективи подальших досліджень з цієї теми можуть охоплювати такі напрями: розроблення моделі системи підготовки вчителів початкової школи до професійної діяльності в НУШ, розроблення та апробацію інструментарію для оцінювання рівня професійної готовності майбутніх учителів до реалізації завдань НУШ, що дозволить здійснювати якісний зворотний зв'язок та корекцію педагогічної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Н., Гордієнко О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.02>
2. Дрокіна А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання STEM-технологій у фаховій діяльності. *Освітні обрії*. 2023. № 2 (57). Ч 1. С. 92–96. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.93-96>
3. Європейські та вітчизняні тренди підготовки майбутніх учителів початкової школи: тезисна теорія та варіативна практика з е-навчанням : монографія / За ред. Т. Мієр. Німеччина. Карлсрує, 2020. 250 с.
4. Нова українська школа: poradnik dla uczytela / Під заг. ред. Н. М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Павлик О., Білоконна Н., Лисевич О. Професійна підготовка фахівця початкової освіти у нових реаліях. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-83-91>
6. Петренко О., Петренко І. Професійна підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в Новій українській школі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2024. № 2. С. 27–38. DOI: [10.35619/vi2.21](https://doi.org/10.35619/vi2.21)
7. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А. В. Галас. Харків : Ранок, 2018. 496 с.
8. Стандарт вищої освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
9. Федорчук Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації концепції Нової української школи. *Нові технології навчання*. 2022. № 96. С. 168–173. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.24>
10. Vasyutina T. Methods of preparation of future primary school teachers for implementation of the content of educational branches of “natural” and “civil and historical” in the conditions of distance learning. *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*. Issue 4(6), 2021. Pp. 39–44.

REFERENCES

1. Basiuk, N., & Gordiienko, O. (2022). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv [Preparing Future Primary School Teachers to Assess Student Achievement]. *Novi tekhnologii navchannia / New Learning Technologies*, Collection of scientific works, Issue 96, 2022, pp. 14–20 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.02>
2. Drokina, A. (2023). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do vykorystannia STEM-tekhnologii u fakhovii diialnosti [Preparation of Future Primary School Teachers for the Implementation of STEM-technologies in Professional Activities]. *Osvitni obrii*, 2023, № 2(57), pp. 92–96 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.93-96>
3. Yevropeiski ta vitchyzniani trendy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: tezysna teoriia ta variatyvna praktyka z e-navchanniam [European and Domestic Trends in the Training of Future Primary School Teachers: Thesis theory and variable practice with e-learning]. (2020). Monograph, (Ed). T. Miier, ScientificWorld-NetAkhatAV, Germany, Karlsruhe, 250 p. [in Ukrainian].
4. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]: poradnyk dlia vchytelia. (2017). (Ed.) N. M. Bibik, Kyiv: TOV «Vydavnychi dim “Pleiady”», 206 p. [in Ukrainian].
5. Pavlyk, O., Bilokonna, N., & Lysevykh, O. (2020). Profesiina pidhotovka fakhivtsia pochatkovoi osvity u novykh realiakh [Professional Training of Primary Education Specialists in New Realities]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, pp. 83–89 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-83-91>
6. Petrenko, O., & Petrenko, I. (2024). Profesiina pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv do vykhovnoi roboty v Novii ukrainskii shkoli [Professional Training of Primary School Teachers for Educational Work in the New Ukrainian School]. *Pedahohichna nauka i osvita XXI stolittia*, 2024, № 2, pp. 27–38 [in Ukrainian]. DOI: 10.35619/.vi2.21
7. Bereka, V. Ye., & Halas, A. V. (2018). Profesiina kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv [Professional Competence of Primary School Teachers]. Study guide for teachers, Kharkiv: «Ranok», 496 p. [in Ukrainian].
8. Standart vyshchoi osvity Ukrainy [Standard of Higher Education in Ukraine]. (2021). [in Ukrainian]. <https://surl.li/cwpumt>
9. Fedorchuk, N. (2022). Pidhotovka maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv do realizatsii kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [Preparation Future Primary School Teachers for the Implementation of the New Ukrainian School Concept]. *Novi tekhnologii navchannia / New Learning Technologies*, Collection of scientific works, Issue 96, pp. 168–173 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.52256/2710-3560.2022.96.24>
10. Vasyutina, T. (2021). Methods of preparation of future primary school teachers for implementation of the content of educational branches of “natural” and “civil and historical” in the conditions of distance learning. *Pedagogy and Education Management Review (PEMR)*, Issue 4(6), 2021, pp. 39–44 [in Ukrainian].

Nezhyva L., Palamar S.

FORMING THE PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE TEACHERS TO WORK IN PRIMARY CLASSES WITHIN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article analyses the problem of forming the professional readiness of primary school teachers to work in the context of the New Ukrainian School reform. The relevance of the study is due to large-scale changes in the educational system of Ukraine, which require a new level of training of pedagogical staff capable of implementing a competency-based approach, adapting to modern challenges, including digitalization of education, inclusive approach, formative assessment, distance learning, emotional support for students, etc. The purpose of the study is to identify and theoretically substantiate the structure of primary school teachers' professional readiness to work in the New Ukrainian School (NUS), taking into account the content of the reform, its philosophy and practical requirements for the teaching profession. The objectives of the study were: to analyse the conceptual foundations of the NUS, to outline the main requirements for the professional activity of primary school teachers, to determine the components of their professional readiness. It is established that such readiness is an integrated formation, which includes existential and value-based professional motivation, intellectual and pedagogical awareness, practical activity in the context of new standards and reflective ability. The essence of each component and its impact on the effectiveness of the implementation of the NUS goals are revealed. The need for holistic teacher training, which includes professional, methodological, innovative, communicative and personal components, is emphasised. The authors believe that the effective implementation of the NUS ideas requires the provision of systematic high-quality teacher training in higher education institutions, updating

pedagogical approaches, the use of modern educational technologies and teaching methods, the creation of centers and centers for professional development, the context of the NUS, mentoring, etc. Prospects for further research on this topic: development of a model of a system for preparing primary school teachers for professional activities in the NUS. The results obtained can be used to improve educational programs in the system of training and in-service training of primary school teachers.

Keywords: *teacher training, primary school teacher, readiness of future teachers for professional activity, competence-based approach, new educational standard.*

Стаття надійшла до редакції: 10.03.2025.

Прийнято для публікації: 25.03.2025.

Леонтьєва І.,

доцентка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук
email: i.leontieva@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0002-8084-1912

ПЕДАГОГІЧНИЙ КЕЙС ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ, ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розглянуто педагогічний кейс як ефективний інструмент професійної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації вищої педагогічної освіти. Обґрунтовано актуальність його впровадження в освітній процес відповідно до вимог нових професійних стандартів і суспільного запиту на компетентного, інноваційно орієнтованого вчителя. Здійснено аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень, що висвітлюють дидактичний потенціал кейс-методу, його роль у розвитку критичного мислення, професійної рефлексії та здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень. Показано, що навчання на основі кейсів відповідає конструктивістській парадигмі, орієнтує здобувача освіти на глибоке осмислення педагогічних ситуацій і вироблення власної професійної позиції. У межах статті окреслено методологічні підходи до створення педагогічного кейсу, визначено джерело його змістового наповнення, запропоновано алгоритм дій під час розроблення кейсу та правила його ефективного використання. Презентовано авторський кейс, присвячений засвоєнню закономірностей, принципів і методів навчання та виховання, наведено приклади завдань, форм організації студентської взаємодії й критерії оцінювання результатів навчання. Зроблено висновок щодо потенціалу кейс-методу як освітнього інструменту та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: кейс-метод, педагогічний кейс, професійна підготовка педагога, ситуаційне навчання, технологія case-study.

© Леонтьєва І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Постановка проблеми. Наприкінці серпня 2024 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило новий професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», що було зумовлено, з одного боку, необхідністю привести його структуру і наповнення у відповідність до вимог Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів (2017) та досвіду використання професійного стандарту закладами освіти, а з іншого — необхідністю накреслити чіткі орієнтири формування змісту й траєкторії професійного розвитку майбутнього вчителя ще на рівні розроблення та реалізації освітніх програм. Загалом, про необхідність переосмислення змісту педагогічної освіти на основі переходу від знання фактів до розвитку компетент-

ностей зазначалося ще в «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018). Проаналізувавши особливості педагогічної професії, автори Концепції стверджують, що підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти. Однак на шляху до якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів існують певні перешкоди, серед яких загальновизнаними є проблема поєднання в програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання і недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності. Чинниками, що призвели до виникнення дисбалансу між суспільним

запитом, глобальними змінами й перспективами розвитку суспільства та існуючою системою педагогічної освіти стали, на думку авторів Концепції, застарілі інструменти навчання, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці. При цьому, згідно з статистичними даними, оприлюдненими Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти у «Доповіді про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році», спеціальність 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)» входить до п'яти найпопулярніших серед вітчизняних здобувачів вищої освіти (60 551 здобувачів — 5,15 % від загальної кількості). Ще одна теза, яку ми вважаємо за необхідне навести під час постановки проблеми дослідження, була озвучена президентом Національної академії педагогічних наук України Василем Кременем у доповіді «Педагогічна специфіка освіти дорослих» під час Всеукраїнського форуму «Україна 30. Освіта і наука» (червень, 2021 р. Україна). Науковець наголошує, що перехід людства до нового типу прогресу — інноваційного, який характеризується швидкою зміною ідей, знань, технологій — більш швидкою, ніж тривалість людського життя, потребує підготовки інноваційної людини, людини, здатної творити нове й сприймати нове, навчатися впродовж життя, використовувати отримані знання не для іспиту, а для того, щоб вони були в основі життя і діяльності. Наведені тези дають змогу констатувати необхідність упровадження в освітній процес закладу вищої освіти таких навчальних інструментів, які, з одного боку, самі по собі будуть відповідати духу часу, інноваційності розвитку вищої педагогічної освіти, сприяти ефективному опануванню обраної предметної спеціальності, а з іншого — слугуватимуть осередком компетентностей, необхідних вчителеві закладу загальної середньої освіти для якісного виконання своїх трудових функцій та подальшого професійного розвитку. Одним з таких інструментів, на наше глибоке переконання, є педагогічний кейс. Дослідження його дидактичного потенціалу для професійної підготовки майбутніх фахівців галузі 01 «Освіта / Педагогіка» нами розпочато ще в 2019 році (Леонтьєва І., 2019) і на сьогодні ми готові презентувати деякі аспекти отриманого практичного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій було здійснено у двох вимірах: огляд

праць, присвячених питанню оновлення змісту та технологій професійної педагогічної освіти в контексті викликів сьогодення, зокрема обґрунтуванню теоретичних та методичних засад навчання педагогіки як фундаменту професійної підготовки вчителів, та огляд досліджень, присвячених особливостям впровадження технології ситуаційного навчання (кейс-методу) в освітньому процесі.

Проблемне поле дослідження розвитку вищої педагогічної освіти в Україні доволі широке й охоплено увагою цілої плеяди вітчизняних науковців, як-от: О. Антонова, В. Бондар, Л. Бутенко, М. Вовк, О. Дубасенюк, В. Желанова, Н. Кононець, Л. Конопляник, Н. Лазаренко, О. Нестуля, С. Нестуля, О. Ольшанська, О. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа, М. Чернов. Окрім визначення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні (М. Вовк, О. Ковтун, О. Кравченко, Н. Лазаренко, Т. Мельник), увага приділяється варіативним моделям організації освітнього процесу (О. Бахмат, М. Братко, Я. Довгенко, І. Кдинова, Л. Лісіна, В. Малихін, О. Нестуля, М. Шерман, Л. Яременко), обґрунтуванню теоретичних та методичних засад навчання педагогіки (О. Антонова, О. Бабакіна, О. Дубасенюк, Л. Задорожня-Княжницька, І. Зайченко, В. Каплінський, І. Княжева, В. Ортинський, М. Прищак). Аналіз і узагальнення окреслених матеріалів дозволило нам констатувати, що сучасна вища педагогічна освіта змінює вектор свого розвитку й щодо змісту підготовки майбутніх педагогів, і щодо використання в освітньому процесі нового навчально-інструментарію.

Оскільки ми вже робили аналітичний огляд джерельної бази про використання кейсів в професійній підготовці майбутніх фахівців (Леонтьєва І., 2019), зупинимось лише на тих аспектах досліджень, які не увійшли в попередню публікацію. Перш за все можемо стверджувати, що інтерес науковців до кейс-методу за останні п'ять років залишається доволі стійким, при цьому спостерігається тяжіння до імплементації знання в інші галузі та напрями підготовки, особливо щодо викладання тих дисциплін, які характеризуються «неоднозначною, плюралістичною істиною, відсутністю однозначного результату» (Сурмін Ю., 2015). Використання кейс-методу уможливило розгляд реальних ситуацій з усім розмаїттям варіантів їх розвитку, усуває сухість і брак сенсорно-емоційного забарвлення традиційного навчання для цілої низки навчальних дисциплін, як-от соціологія, політологія, менеджмент, державне управління, навіть медицина. Так, В. Федорів, О. Олар, Т. Бі-

рюкова, О. Микитюк, В. Кульчинський (2021) використовують кейс-метод під час вивчення дисципліни природничого циклу «Медицина та біологічна фізика». Авторами представлено загальну структуру кейсу, яка використовується для розгляду більшості тем практичних занять, наведено результати опитування студентів щодо самооцінки ефективності використання кейс-методу для формування основних професійних компетентностей. Цікавим, на нашу думку, видається представлений розробниками підхід до структурування кейсу, за яким останній складається зі змістового блоку (містить навчальні ресурси «Конспект», «Робочий зошит», відеолекції, віртуальний експеримент, таблиці тощо); процесуального блоку, який представлено чотирма етапами — від формулювання запитань до формування цілісності знань на основі аналізу ситуаційних явищ; і діагностично-оціночного (у статті подано також і у варіанті «оціночно-діагностичний». — *І. Л.*), який містить тестовий контроль з урахуванням активності студента у процесуальному блоці. Хоча, на наше глибоке переконання, це більше нагадує навчально-методичний комплекс, аніж кейс, проте таке авторське розуміння кейс-методу має місце.

Ще однією сферою застосування методу кейсів є підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон. У однойменній статті дослідників з Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького О. Заболотної та В. Березюка (2021) метод кейсів розглядається як один із методів інтерактивного навчання майбутніх фахівців, що має низку переваг і недоліків в контексті формування у майбутніх професіоналів системи знань, умінь, цінностей й особистісних якостей. Хоча автори не наводять приклади розроблених кейсів, проте окреслюють низку ситуацій, на основі яких можна розробити кейси: вміння вести дискусію, переконувати, захищати власну точку зору з громадянами, які демонструють незадоволення прийнятими прикордонниками рішеннями; вміння поводити себе впевнено при виконанні службових обов'язків на кордоні; продемонструвати на практиці широке коло знань як з фахових, так і інших дисциплін тощо.

Розгляду кейс-методу викладання іноземної мови як практичного інструменту моделювання мовного середовища лінгвістичної взаємодії студентів непрофільної спеціальності присвячено публікацію Ірини Головки (Головка І., 2024). Авторка розтлумачує педагогічні та пси-

хологічні дивіденди від викладання іноземної мови за кейс-методом. Розробленню комплексного підходу до застосування кейс-методу в освітньому процесі науково-навчального консорціуму присвячено спільне дослідження віцепрезидентки ННБК «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум» О. Волошиної та нашої колеги з Вінницького національного аграрного університету І. Гунько (Гунько І., Волошина О., 2021). Аналізуючи різні підходи до реалізації кейс-методу, їх специфіку та умови застосування в консорціумі під час вивчення іноземної мови, науковці виокремили специфічну класифікаційну групу кейсів (в оригінальному тексті «вид». — *І. Л.*) — комунікативно-пізнавальні кейси. Здійснений аналіз засвідчив сталість інтересу науковців до проблеми використання навчальних кейсів в освітньому процесі ЗВО, а також тяжіння до їх специфікації залежно від напрямку професійної підготовки майбутніх фахівців. Зауважимо, що нами також було виокремлено такий специфічний різновид навчального кейсу, як педагогічний кейс, що може бути використаний в професійній підготовці майбутніх педагогів. Наше тлумачення цього інструментального методу, його особливості, переваги та недоліки, різновиди, структуру та алгоритм роботи було розглянуто у попередній публікації з цієї проблематики (Леонтьєва І., 2019).

Мета статті — обґрунтувати науково-методичне забезпечення використання педагогічних кейсів у професійній підготовці майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти та презентувати один із розроблених й апробованих зразків.

Методологія та методи дослідження. Дослідження здійснювалося на основі аксіологічного підходу, що дозволило вивчити явище з точки зору виявлення його можливості задовольняти потреби людини; діяльнісного та особистісно зорієнтованого, за якого діяльність студентів розглядалася з позиції організації різноманітних навчальних завдань; контекстний підхід дозволив акцентувати увагу на навчанні як складному й багатогранному процесі, який виходить далеко за межі методик, орієнтованих на вправи, стимули й реакції, та інформаційно-інноваційному, за якого інформація розглядається й водночас оцінюється як інноваційний ресурс і інструмент навчання. Для досягнення поставленої мети в статті використано комплекс дослідницьких методів, а саме: теоретичних — структурно-функційний, порівняльно-зіставний аналіз теоретичних праць з обраної проблематики; систематизація, син-

тез, зіставлення та узагальнення для виявлення сутності та особливостей навчальних кейсів; емпіричних — апробація розробленого дидактичного матеріалу на практиці, що дало змогу аргументовано розкрити сутність проблеми та сформулювати її вирішення.

Виклад основного матеріалу. Навчання на основі кейсів (Case-Based-Learning (CBL)) сьогодні є усталеним конструктивістським підходом, в основу якого покладено метод активного проблемно-ситуаційного навчання. Таке навчання передбачає кероване дослідження, сконструйоване відповідно до вищих рівнів пізнання таксономії Б. Блума, під час якого студенти застосовують свої знання для розв'язання специфічних завдань або ситуацій. CBL має багату й тривалу історію успішного впровадження в освітній процес і дозволяє: збільшити залученість студентів завдяки автентичному контексту, наближеному до реальних ситуацій; розвивати гнучкі навички, оскільки під час аналізу реальних сценаріїв студенти занурюються в середовище, яке допомагає розвивати їм, наприклад, навички ухвалення рішень і критичного мислення; сприяти кращому розумінню складного теоретичного матеріалу завдяки максимальному наближенню прикладів до досвіду студента.

За твердженням Наталії Скопенко (Скопенко Н., 2015), найважливішими гносеологічними особливостями кейс-методу є: інтенсивне занурення студентів у реальну чи змодельовану ситуацію, яка розглядається в деякий дискретний момент часу, має принципово відсутнє єдине рішення, тому студенти отримують не готове знання, а самостійно «здобувають» його в процесі синергетичного творчого пізнання шляхом обговорення й колективного прийняття спектра оптимальних рішень проблеми; студенти працюють одночасно з декількома джерелами, які об'єднують матеріали лекційних занять, додатки до кейсу, власний досвід та думку учасників обговорення, що zarazом викликає керовану когнітивну й емоційну напругу студентів, що беруть участь у розв'язанні кейсу; колективний характер пізнавальної діяльності студентів, що припускає використання різних форм: обмін думками, мозковий штурм, обговорення та вимушені дебати, експертні оцінки й водночас стимулює систему групового оцінювання діяльності.

Стрижневими поняттями кейс-стаді є поняття «аналіз» та «ситуація», Оскільки останнє має декілька смислових контекстів й може розглядатися як деякий стан, подія, випадок, інцидент, конфлікт ролей тощо, що містить у собі

певні протиріччя, характеризується невизначеністю та нестабільністю через вплив об'єктивних та/або суб'єктивних чинників, саме тому в науковій літературі виділяють (Сурмін, 2002) різноманітні аспекти кейса: проблемний, конфліктний, рольовий, подійний, діяльнісний, часовий, просторовий. Усі аспекти кейса певним чином пов'язуються між собою, утворюючи впорядковані структури, що власне й зумовлює поліваріантність кейсів.

Аналіз опису ситуації (кейсу) передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності. На думку упорядників підручника з ситуаційної методики навчання (Сидоренко, Чуба, 2001), успішність використання кейсів в освітньому процесі залежить від багатства арсеналу аналітичних методів, якими володіють студенти. Залежно від типу ситуації і дидактичних завдань, на думку О. Пометун (Енциклопедія освіти, 2008), це може бути: проблемний аналіз (аналіз проблемного поля ситуації, умов її протікання та наслідків); дескриптивний аналіз (системний аналіз наявної структури та нових функцій, які формуються на її основі); конструктивний (аналіз, протилежний до дескриптивного); праксеологічний (аналіз шляхів оптимізації, алгоритмізації чи моделювання діяльності людей або структур); прогностичний (аналіз майбутнього стану проблеми та способу його досягнення). Таким чином, ситуаційний метод навчання виступає каталізатором, що прискорює процес навчання на власному досвіді, навчає певним аспектам соціальної чутливості, відчуттю проблем, які вимагають рішення, формує уміння цілісного бачення процесів, розвиває прагматизм діяльності та мислення, формує прагнення до постійного аналізу ситуації та прогнозування можливих наслідків прийняття рішень, сприяє побудові системи оцінок ситуації, її елементів, умов, наслідків, учасників з позиції певної системи цінностей, продукує метакомпетентності.

Оскільки логіку й послідовність роботи студентів з педагогічним кейсом ми вже обґрунтували в попередній публікації (Леонт'єва І., 2019), зупинимось детальніше на деяких важливих аспектах, пов'язаних з його створенням й використанням. Педагогічний кейс як інтелектуальний продукт має свої джерела. Реальна педагогічна дійсність з усім її розмаїттям часто є першим джерелом сюжету, проблеми та фактологічної бази кейса. Іншим джерелом є професійна освіта, яка визначає мету й завдання навчання та виховання майбутніх фахівців, зміст, форми, методи, технології, діагностичні процедури та оцінку якості педагогічної осві-

ти. Власне педагогічна наука — це третє джерело кейсів. Вона визначає дві стрижневі методології, побудовані на аналітичній діяльності та системному підході. Однак варто пам'ятати, що часто інформація з цих джерел надходить до нас опосередковано, від третіх осіб, отже може бути суб'єктивно фільтрованою та інтерпретованою. Наукові статті, монографії, наукові звіти є одним з найнадійніших джерел для педагогічних кейсів, оскільки характеризуються глибоким розумінням проблеми, системною всебічною вичерпною характеристикою предмета дослідження, актуальністю та новизною матеріалу. Ми використовуємо ці джерела у двох функціональних варіантах: зміст наукових публікацій виступає складовою кейсу шляхом «вплітання» його у тіло ситуації або наукові публікації включаються у список джерел, опрацювання яких потрібне для розв'язання кейсу. Однак варто пам'ятати, що ці жанри не завжди повною мірою описують та пояснюють ситуацію, тому потребуватимуть спеціального пояснення. Ще одним джерелом матеріалів для педагогічних кейсів є Інтернет з його ресурсами. Він відрізняється значною масштабністю, гнучкістю та оперативністю і являє собою поліфункціональне утворення, що виконує комунікативну, освітню, інформативну, рекреативну, культурологічну та соціальну функції.

Хоча створення кейсу є творчим процесом, отже доволі складно алгоритмізованим, проте ми можемо представити його у вигляді певної технологічної схеми: 1) потрібно визначити змістовий модуль, тему та основний зміст, для якого потрібно створити навчальний кейс; 2) сформулювати навчальні цілі й задачі використання педагогічного кейсу для навчання майбутніх фахівців, прогнозованих результатів навчання; 3) визначення проблеми в ситуації, її узагальненого контуру / моделі; 4) пошук аналога цієї моделі у реальному житті; 5) відбір джерел та добір необхідної інформації; 6) складання опису кейсу та інструкції щодо роботи з ним.

Також нами було вироблено декілька правил використання педагогічного кейсу для передачі та/або самостійного вироблення знань як інструменту професійної підготовки вчителів: 1) потрібно використовувати контекст, максимально наближений до реального досвіду студентів, тобто завдання мають ґрунтуватися на вже наявних знаннях і водночас містити невідомі елементи; 2) створювати позитивні емоції у студентів за рахунок чітко вибудованого сценарію заняття; 3) задавати уточнюючі запитання для стимуляції пошукової активності

студентів; 4) заохочувати дискусію та командну взаємодію (особливо при вивченні складних тем); 5) давати можливість помилятися під час відповіді та рефлексувати щодо допущених помилок; 6) адаптувати рівень складності задачі або ситуації під наявні знання та досвід студента, тобто завдання мають відповідати інтелектуальним можливостям студентів (чим вищим є його потенціал — тим складнішим має бути завдання); 7) надавати конструктивний зворотний зв'язок студентам під час обговорення варіантів вирішення задачі чи ситуації, оскільки зворотний зв'язок від викладача / експерта є головною цінністю такого навчання.

Пропонуємо для обговорення власний досвід використання педагогічного кейсу в освітньому процесі підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Педагогічний кейс «Закономірності, принципи та методи навчання і виховання»

Мета навчання: ознайомлення студентів з основними закономірностями, принципами та методами навчання і виховання, які визначають ефективність освітнього процесу, сприяють розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів і формуванню їх здатності застосовувати теоретичні знання на практиці для оптимізації навчання та виховання учнів.

Результати навчання. Знання: студенти повинні знати та розуміти сутність основних закономірностей, які впливають на перебіг освітнього процесу загалом та вибір принципів та методів навчання і виховання зокрема. *Уміння:* студенти повинні вміти впізнавати закономірності в навколишній педагогічній дійсності, коригувати зміст та перебіг своєї діяльності відповідно до їх дії. *Цінності:* гуманістична спрямованість педагогічної діяльності, повага до індивідуальності, прагнення до професійного зростання.

Вид кейсу: кейс-вправа.

Хід роботи

Етап I. Підготовчий. Студентам пропонується переглянути відеофрагмент відомого фільму «Гаррі Поттер і філософський камінь» (а саме перший урок польоту на мітли, який веде Мадам Хуч, уривок з 55:07 хв до 57:37 хв: https://uakino.club/filmy/genre_adventure/159-garr-potter-filosofskiy-kamn.html) та спробувати самостійно визначити, які закономірності перебігу навчального процесу врахувала Мадам Хуч, спираючись на довідкову інформацію (Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. 2012). Визначити, які закономірності врахова-

но не було та окреслити наслідки, до яких це призвело.

Етап II. Основний. Під час першого заняття студенти обговорюють у форматі «Світового кафе» власні висновки та формулюють робочою групою загальний список педагогічних закономірностей, які потрібно враховувати під час освітнього процесу. Продовженням роботи студентів має стати формулювання під час другого заняття педагогічних правил-принципів, які віддзеркалюють окреслені закономірності навчання. Виокремлені студентами принципи варто порівняти з науково обґрунтованими усталеними педагогічними принципами (робота з підручником «Педагогіка», наприклад, Суліма Є. М. Педагогіка: практикум : навчальний посібник / Є. С. Суліма, С. О. Деніжна, І. О. Петухова. Ірпінь : Університет ДФС України, 2021. 531 с.). Самостійною роботою студентів має стати повторний перегляд та аналіз студентами заданого відеофрагменту з опорою на вже наявні знання та нову інформацію. Третє заняття має бути присвячене спільному визначенню методів навчання, які вчителька-чаклунка використала на уроці та віднесення їх до однієї з класифікаційних груп на основі класифікаційних ознак.

Етап III. Заключний. Четверте заняття — групове обговорення та презентація вирішення проблеми. Студентам пропонується поставити себе на місце Мадам Хуч і запропонувати об-

ґрунтований варіант вирішення однієї зі складних ситуацій на уроці з оперттям на нові знання про закономірності, принципи та методи навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У підсумку зазначимо: педагогічний кейс виступає ефективним засобом контекстного і діяльнісного навчання, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду студентів; використання кейс-методу сприяє розвитку ключових професійних компетентностей майбутнього педагога: критичного мислення, рефлексії, комунікативної та аналітичної культури, здатності до прийняття рішень у ситуації невизначеності; процес створення й реалізації кейсів формує у студентів активну професійну позицію, орієнтовану на пошук смислів, оцінку альтернатив і побудову педагогічної взаємодії на основі гуманістичних цінностей. Представлений у статті авторський кейс підтверджує доцільність такого підходу до вивчення базових педагогічних понять як закономірності, принципи й методи навчання та виховання, оскільки забезпечує високий рівень осмислення змісту, залучення студентів до активної пізнавальної діяльності й практичне засвоєння теоретичного матеріалу. Перспективними напрямками подальших досліджень бачимо створення цифрових кейсів із використанням мультимедійних технологій для гібридного та дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головка І. О. Використання кейс-методу в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 210. С. 77–83. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1593>
2. Гунько І. В., Волошина О. В. Застосування кейс-методу в процесі викладання іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 75–79. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/17.pdf
3. Доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2023 році. С. 18. URL: <http://surl.li/rgceeq>
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. URL: <http://surl.li/mxzqjn>
5. Кремень В. Г. Педагогічна специфіка освіти дорослих. Доповідь на Всеукраїнському форумі «Україна 30. Освіта і наука». 1 червня 2021 р. Київ. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. № 3(1). С. 1–3. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-3-6>
6. Леонтьєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2019. № 32. С. 29–38. ISSN 2311-2409
7. Метод кейсів в підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2021. № 22(3). С. 79–91. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v22i3.513>
8. Скопенко Н. С. Case-study — інноваційний метод навчання. Імплементація сучасних технологій навчання у навчальний процес : матеріали Міжнародної наукової конференції. 17–18 березня 2015 р. Київ : НУХТ. С. 84–91. URL: <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/19785>

9. Федів В. І., Олар О. І., Бірюкова Т. В., Микитюк О. Ю., Кульчинський В. В. Використання кейс-методу під час вивчення дисципліни «Медична та біологічна фізика». DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-31>
10. Das, S., Das, A., Rai, P., & Kumar, N. (2021). Case-Based learning: Modern teaching tool meant for present curriculum: A behavioral analysis from faculties' perspective. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 372. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1265_20

REFERENCES

1. Holovko, I. O. (2023). *Vykorystannia keis-metodu v profesiino-orientovanomu navchanni inozemnoi movy studentiv nelinhvistychnykh spetsialnostei*. [Employing Case-Study Method in Teaching Students of Non-Linguistic Specialities Professionally-Oriented Foreign Language]. *Naukovi zapysky / Academic Notes, Series: Pedagogical Sciences*, 210(2023), 77–83 [in Ukrainian]. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1593>
2. Hunko, I. V., & Voloshyna, O. V. (2021). Zastosuvannia keis-metodu v protsesi vykladannia inozemnoi movy v umovakh navchalno-naukovo-vyrobnychoho kompleksu «Vseukrainskyi nauково-navchalnyi konsortsium» [Application of the case method in foreign language teaching within the educational, scientific and industrial complex “All-Ukrainian Scientific and Educational Consortium”]. *Innovatsiina pedahohika*, 32(2), 75–79 [in Ukrainian]. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/17.pdf
3. Natsionalne ahentstvo iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity. (2023). *Dopovid pro yakist vyshchoi osvity v Ukraini, yii vidpovidnist zavdanniam staloho innovatsiinoho rozvytku suspilstva u 2023 rotsi* (p. 18) [Report on the quality of higher education in Ukraine and its compliance with the tasks of sustainable innovative development of society in 2023]. [in Ukrainian]. <http://surl.li/rgceeq>
4. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018). *Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity* [Concept for the Development of Pedagogical Education]. [in Ukrainian]. <http://surl.li/mxzqjn>
5. Kremen, V. H. (2021). Pedahohichna spetsyfika osvity doroslykh: dopovid na Vseukrainskomu forumi «Ukraina 30. Osvita i nauka» [Pedagogical Specific Character of Adult Education: Report at the All-Ukrainian Forum “Ukraine 30. Education and Science”], June 1, 2021, Kyiv, Ukraine. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy / Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 3(1), 1–3 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-3-6>
6. Leontieva, I. V. (2019). Pedahohichni keis yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia maibutnykh vykladachiv [The Pedagogical Case as a Means of the Development of Critical Thinking of Future Teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika / Pedagogical Education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 32, 1–38 [in Ukrainian]. ISSN 2311-2409
7. Zabolotna, O., & Bereziuk, V. (2021). Metod keisiv v pidhotovtsi maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv do profesiinoi diialnosti v punktakh propusku cherez derzhavnyi kordon [Case Study Method in Training Future Border Guard Officers for Professional Activities at Border Crossing Points]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy, Seriiia: pedahohichni nauky*, 22(3), 79–91 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v22i3.513>
8. Skopenko, N. S. (2015). Case-study — innovatsiinyi metod navchannia [Case-Study as an Innovative Teaching Method]. In *Implementation of Modern Educational Technologies in the Educational Process: Proceedings of the International Scientific Conference, 17–18 bereznia 2015 r.* (pp. 84–91), Kyiv: NUFT [in Ukrainian]. <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/19785>
9. Fediv, V. I., Olar, O. I., Biriukova, T. V., Mykytiuk, O. Yu., & Kulchynskyi, V. V. (2021). Vykorystannia keis-metodu pid chas vyvchennia dystsypliny «Medychna ta biolohichna fizyka» [Application of the Case-Study Method in the Study of the discipline «Medical and Biological Physics»]. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2021-1-21-31>
10. Das, S., Das, A., Rai, P., & Kumar, N. (2021). Case-Based Learning: Modern teaching tool meant for present curriculum: A behavioral analysis from faculties' perspective. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 372 [in English]. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1265_20

**PEDAGOGICAL CASE AS A TOOL FOR TRAINING FUTURE TEACHERS:
RESEARCH ANALYSIS, THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL IMPLEMENTATION.**

Abstract. The article explores the pedagogical case as an effective tool for the professional training of future teachers in the context of the modernization of higher pedagogical education. The relevance of its implementation in the educational process is substantiated in accordance with the requirements of new professional standards and the societal demand for a competent, innovation-oriented teacher. The article presents an analysis of contemporary domestic and international studies that reveal the didactic potential of the case method, its role in the development of critical thinking, professional reflection, and the ability to independently make pedagogical decisions. It is shown that case-based learning aligns with the constructivist paradigm, directing students toward in-depth understanding of pedagogical situations and the formation of their own professional position. The article outlines methodological approaches to creating pedagogical cases, identifies sources for their content, proposes an algorithm for their development, and formulates rules for their effective application. An original case designed by the author is presented, aimed at mastering the regularities, principles, and methods of teaching and upbringing. Examples of tasks, forms of student interaction, and criteria for assessing learning outcomes are provided. The article concludes with a reflection on the potential of the case method as an educational tool that facilitates the integration of theory and practice in teacher training: The pedagogical case serves as an effective means of contextual and activity-based learning, ensuring the integration of students' theoretical knowledge and practical experience. The use of the case method contributes to the development of key professional competencies of future teachers, such as critical thinking, reflection, communicative and analytical culture, and the ability to make decisions in situations of uncertainty. The process of designing and implementing cases fosters in students an active professional stance focused on meaning-making, evaluating alternatives, and building pedagogical interaction based on humanistic values.

Keywords: case method, pedagogical case, teacher professional training, situational learning, case-study technology.

Стаття надійшла до редакції: 01.04.2025.

Прийнято для публікації: 15.04.2025.

Сіранчук Н.,

професорка кафедри початкової освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка педагогічних наук, доцентка
email: n.siranchuk@kubg.edu.ua
ORCID iD 0000-0003-0472-5861

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У запропонованій статті розкривається педагогічний вплив сучасних українських періодичних видань на дітей молодшого шкільного віку. Визначено особливості методики використання дитячих періодичних видань у навчальному процесі та поза ним. Зорієнтовано на важливість чергування класних та позакласних занять з використанням сучасних дитячих періодичних видань та вказано на ефективність плавного переходу від однієї теми до іншої з обов'язковими домашніми творчими завданнями у 2–4 класах. Експериментально перевірено ефективність використання мультимедійних засобів навчання, які допомагають дітям глибше заникнути у матеріал журналів, емоційніше сприйняти його.

У статті висвітлюються назви найпопулярніших сучасних українських періодичних видань для дітей молодшого шкільного віку та аналізується відповідність їх змістового наповнення Державному стандарту початкової освіти України. Описано цикл дослідницьких занять з визначення педагогічного потенціалу дитячих періодичних видань для учнів молодшого шкільного віку, котрий побудований на дидактичній, ігровій основах.

Доведено, що пробудження загального інтересу вихованців до дитячих періодичних видань створює умови для вияву їхніх індивідуальних здібностей, здатностей провадити дослідницькі спостереження. Така робота уможливляє поглиблене вивчення психічних особливостей учнів, дослідження їх інтелектуального рівня, а також впливає на етичний та естетичний розвиток учнів.

Ключові слова: періодичні видання, медіаосвіта, дитячі журнали, етичний розвиток, естетичний розвиток, індивідуальні здібності.

© Сіранчук Н., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Оновлення змісту сучасної початкової освіти України стало поштовхом для розвитку всіх сфер, дотичних до освітнього процесу в початковій школі. Так, реформування початкової освіти вплинуло й на зміст сучасних українських періодичних видань для дітей молодшого шкільного віку, які містять великий педагогічний потенціал. Адже духовне багатство не дається людині від природи. Воно здобувається постійною напруженою роботою, неабиякими зусиллями розуму і серця. Причому чим раніше прилучається дитина до цього, тим помітніших результатів удається досягти.

Тим часом коло проблем, які доводиться розв'язувати сучасній школі, постійно розширюється. Виникають нові, часом дуже складні.

Звісно, у цьому немає провини самих дітей. Вони, мов губка, вбирають усе, що дає їм середовище, в якому формується маленька особистість. У підсумку переважає те, що справлятиме на неї більший вплив. Звідси прямий зв'язок: наростають негативні явища в суспільстві — побільшало проблем у школи. І одна з найболючіших — бездуховність, що вразила значну частину молоді. Вона дається взнаки у різному віці по-різному, але корінням — завжди в ранньому дитинстві.

Чому, здавалося б, за однакових умов одні діти з часом стають творцями, героями, а інші — утриманцями, егоїстичними споживачами? Причин багато, але одна з найсуттєвіших — різний, часто прямо протилежний, за-

ряд духовної, педагогічної енергії, набутий ще в дитинстві.

Мета статті — проаналізувати педагогічний потенціал сучасних періодичних видань для учнів початкової школи України.

Аналіз сучасних досліджень. Теоретичні основи використання медіаосвіти висвітлено в працях К. Безелгет, Д. Бекінгем, Л. Зазнобіна, Д. Консідайн, Р. Кьюбі, Р. Куїн, Л. Мастерман, С. Пензін, К. Тайнер, А. Федоров, Е. Харт, Р. Хоббс та ін. Значення медіаосвіти для становлення особистості досліджували О. Бурім, І. Задорожна, А. Литвин, О. Федоров; проблему впровадження медіаосвіти в освітній процес опрацьовували В. Різун, С. Паламар, Л. Петрик, М. Скиба; застосування медіатехнологій, розв'язання проблеми впливу медіа на суспільство означено в наукових доробках Р. Гуревич, Н. Бахмат, Н. Морзе, С. Паламар, О. Федорова та ін.

Питання використання педагогічного потенціалу сучасних періодичних видань для учнів початкової школи України з метою формування літературної творчості учнів, на жаль, досліджене недостатньо, але розвиток медіаосвіти загалом підтримується на законодавчому рівні: «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», «Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», «План заходів щодо створення та впровадження цифрового навчального контенту», «Положення про електронні освітні ресурси», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» та ін. Медіаосвіту розглядають як частину освітнього процесу, яка спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (Д. Бачинський, 2018; О. Вознесенська, 2013; В. Е. Шевченко, 2017). На думку вчених, «впровадження медіазасобів допомагає підняти шкільний урок на якісно новий, сучасний рівень, безперечно, це сприяє розвитку дослідницьких, аналітичних, творчих здібностей не тільки школярів, а й педагогів» (С. Паламар, О. Линник, 2021). Також дослідники наголошують на важливості просвітницької діяльності педагогів, спрямованої на усвідомлення учнями засобів медіаманіпуляції, сутнісних особливостей мистецтва слова, що сприятиме

збереженню здоров'я учнів, формуванню їх моральних цінностей, формуванню медіаграмотності та медіакомпетентності (S. Palamar, H. Vaskivska, L. Nazarenko, 2020). Вважаємо, що розвиток медіаграмотності та медіакомпетентності учнів початкової школи залежить від потенціалу сучасних періодичних українських видань, а також систематичної організації діяльності учнів над опрацюванням дитячої періодики, яка суголосна інтересам кожного здобувача початкової освіти.

Аналіз науково-методичної літератури переконливо довів, що сучасні дослідження педагогічного потенціалу традиційних друкованих дитячих видань в Україні є недостатніми.

Виклад основного матеріалу. У початковій школі дитина має можливість розвивати свої задатки, які виявилися ще в дошкільному віці. Якщо буде вчитель з великим досвідом та любов'ю до своєї справи, який пропонуватиме дітям цікаві літературні матеріали та стимулюватиме до читання періодичних видань, то це стане додатковим стимулом для подальшого розвитку учнівських талантів. Чотири роки стануть пам'ятними віхами у житті учнів його класу. Значно розширюється коло їх духовних запитів, по-справжньому виявляються творчі здібності. Після цих перших сходинок маленька людина впевненіше долатиме подальші. До того ж чуйність, тактовність, душевне тепло, прилучення до світу краси й творчості в початкових класах переважають навіть те негативне, що встигли одержати хлопчики й дівчатка в неблагонадійних сім'ях. Тому надзвичайно важливо надихати учнів початкової школи читати українські періодичні видання. Після 11–12 років, на думку психологів (Г. Костюка, М. Заброцького,) у дітей поступово пригасає художницький, творчий спосіб мислення, захоплено-образне бачення світу. З подібним явищем ми зіткнулися, розпочавши педагогічний експеримент з дослідження педагогічного потенціалу сучасних періодичних видань для учнів початкової школи у кількох школах м. Києва. Учням перших, третіх, шостих і дев'ятих класів дали завдання охарактеризувати одну й ту ж гілочку.

Учні шестирічного віку знайшли в середньому по три-п'ять, а окремі — по сім-дванадцять визначень цієї гілочки, називаючи не лише розміри, колір чи відтінки, але й створюючи справжні поетичні образи («Гілочка сонна» — Оля Т.; «Гілочка нам посміхається, — сказав Сергійко С., — коли крізь вікно у розрив між хмарами на гілочку впало сонячне проміння»; «Гілочка сумує, бо вже ніколи не повернеться до Мами-яблуньки» — Тетяна П.).

Зображальна палітра третьокласників була помітно бідніша, а учні шостих і дев'ятих класів видали чисто фізичні параметри й навіть не спробували фантазувати, знаходити щось поетичне.

Дослідження в інших школах міста дійшли подібних висновків.

Чому ж те, що пульсувало живим ключем, робило навчання й життя учнів початкової школи яскравим святом, уже в середніх класах втрачається?

Перша й найбільш поширена думка, яку ми почули від учителів: це, мовляв, економічний процес. Діти підростають, входять у складне доросле життя, тому гра й словесна творчість теж поступаються місцем серйознішим заняттям.

Інша думка пронизана великою стурбованістю і тривогою: втрата переважною більшістю учнів інтересу до творчості (і не лише словесної) зумовлена байдужістю батьків та педагогів, а то й пригніченням творчих засад дитини, однотипною позаурочною роботою. Більшість дослідників цієї проблеми вважають основними причинами — вузький методичний підхід учителя, прагнення уніфікувати завдання й вигоди, полегшити собі роботу.

Таким педагогам бракує і творчої снаги. В одних випадках класовод просто не здатний виявити індивідуальні можливості кожного учня. В інших — він свідомо ігнорує творчі задатки дітей, які не вкладаються в межі загальноприйнятих форм і методів навчання.

Навіть тих педагогів, які наділені великим творчим потенціалом, вчать практичних прийомів зацікавлення учнів сучасними періодичними виданнями. Очевидно, потрібні й певні спецкурси у закладах педагогічної освіти, і методична література для класоводів щодо зацікавлення учнів сучасною дитячою періодикою.

Поки що все це зведено у кращому випадку до перегляду журналів на заняттях з позакласного читання у межах мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти.

Але чи завжди найактивніші — найталановитіші? Дослідження психологів, українських і зарубіжних, стосовно дитячої рефлексійності у творчих процесах, теорія компетентнісного підходу Jo Godefroid, Deci Edward L., Ryan Richard M., Fisher C.D., Nuttin J. про вибір соціальної ролі у дитячому віці свідчать, що далеко не завжди зовнішні вияви творчих задатків адекватні реальним можливостям.

Обдаровання чи хист нерідко приховані за соромливістю, надмірною скромністю дитини. Потрібен «проявник», у якому зміг би проступити навіть прихований творчий рух дитячої душі. Таким стимулятором має стати система навчальних засобів, прийнятних для роботи з усіма учнями початкових класів. Одним з таких навчальних засобів, на нашу думку, є дитячі періодичні видання.

Наводимо приклад таких періодичних видань у *табл. 1*.

Таблиця 1

Назва журналу	Характеристика журналу
«Ангелятко»	Всеукраїнський дитячий розвивально-пізнавальний журнал для дошкільнят і дітей молодшого шкільного віку. Виходить з вересня 2006 року
«Зернятко»	Український часопис, адресований дітям 6–10 років. Видається з 1995 року у Львові у видавництві «Свічадо». Виходить щомісяця (окрім липня і серпня)
«Колосок»	Всеукраїнський науково-популярний природничий журнал для дітей та юнацтва. Виходить 12 разів на рік українською мовою
«Професор Крейд»	Щомісячний український пізнавально-розважальний журнал для дітей молодшого шкільного віку (6–10 років). Персонаж професор Крейд, разом з іншими героями дитячого журналу — лаборантом Мензуркою, котом Смиком та мишею Шилою, знайомить юних читачів із тваринним та рослинним світом, географією, історією, фізичними явищами, улаштуванням космосу, народознавством та українознавством тощо
«Крилаті» (англ. «The Winged Ones»)	Український дитячо-юнацький журнал, проект Спільки української молоді. Виходить з 1963 року в Нью-Йорку (США) зусиллями Світової Управи СУМ та за сприяння Української Видавничої Спільки

Назва журналу	Характеристика журналу
«Розумники» (англ. «Smart kids»)	Навчально-розважальний україномовний дитячий журнал, що видається в Торонто (Канада) і фінансується урядом Канади
«Смайлик»	Український розважально-пізнавальний журнал для дітей молодшого шкільного віку видається з 2011 року та розповсюджується в усіх областях України
«Юний моделіст-конструктор техніки» або ЮМКТ	Загальноукраїнський журнал технічного моделювання для школярів, що випускається щомісяця з червня 2012 року. У журналі публікуються статті про різні види техніки, зокрема військової, та про використання комп'ютерів і програмування. Також у кожному випуску вміщено викройки для паперової моделі. Журнал є наступником щомісячного журналу «Юний моделіст-конструктор» (ЮМК), який випускався з січня 2005 року по травень 2012 року
«Малюк Котя»	Журнал розрахований на дітей до 9 років й покликаний допомагати дітям пізнавати навколишній світ з позитивного боку, а також навчатися граючись. Редакція використовує сучасний підхід до розвитку дитини, поєднуючи корисні завдання з розвагами, завдяки чому дитина непомітно для себе тренується читати і писати, засвоює основи англійської мови та природознавства, математики й логіки, розвиває пам'ять та дрібну моторику рук. У журналі читач зустріне цікаві казки й вірші сучасних авторів, а також народні казки, розвиваючі ігри, кросворди, розмальовки, лабіринти, ребуси, зробить саморобки, зможе приготувати оригінальні страви за рецептами від Коті, дізнається багато цікавих фактів з життя тварин, птахів, комах, рослин, про природні явища, казкових героїв та міфічних створінь, тощо
«Паросток»	Науково-художній журнал для дітей і юнацтва, який розповідає про природу. Журнал започатковано Національним еколого-натуралістичним центром учнівської молоді у 1995 році. Журнал у більшості матеріалів показує красу природи, розповідає про мальовничі куточки України та усіх континентів, публікує цікаві матеріали про рослини, тварин, про лікувальні властивості природи; на сторінках часопису діти та дорослі діляться історіями про своїх домашніх улюбленців. На сторінках видання відомі вчені та юні натуралісти розповідають про секрети вирощування квітів, фруктів або овочів; розведення акваріумних рибок і домашньої живності.
«Розумашки»	Журнал вміщує ігрові завдання для розвитку логічного мислення, доступні відповіді на запитання дітей про довкілля, цікаві оповідання, саморобки, досліди, розмальовки. Журнал допоможе дітям молодшого шкільного віку на заняттях у Новій українській школі
«Весела перерва — jolly break»	Гумористично-пізнавальний журнал для середнього шкільного віку. Видається англійською та українською мовами (для 3–10-х класів)
«Веселий саморобкін»	Журнал для дітей 7–13-ти років спрямований на ознайомлення з ремеслами, виготовленням різних виробів власноруч
«Візерунок у долонях»	Журнал для дівчаток 7–13-ти років (сувеніри, іграшки, подарунки)
«Веселі картинки — jolly pictures»	Підготовка дітей до школи та допомога у першому класі
«Юний моделіст архітектор»	Журнал для дітей 7–13-ти років (навчання архітектурного моделювання)

Аналіз змісту дитячих журналів уможливило стверджувати, що їхнє змістове наповнення спрямоване на ефективну реалізацію більшості змістових галузей Державного стандарту початкової освіти. Наприклад, мета «Технологічної освітньої галузі» Державного стандарту

початкової освіти України — втілення творчого задуму в готовий виріб, турбота про власний побут, задоволення власних потреб та потреб тих, хто оточує, ефективне використання природних матеріалів, турбота про навколишній світ, практичне і творче застосування тради-

ційних та сучасних ремесл (Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи, 2019). Означена мета реалізується шляхом провадження інтегрованого курсу «Дизайн і технології», котрий містить заняття щодо ознайомлення з ремеслами (праці), заняття з інженерії (моделювання різних видів), заняття з художнього дизайну та заняття з технічної естетики. Відповідно, на заняттях, присвячених ознайомленню учнів початкової школи з різними ремеслами, доцільно використовувати матеріал періодичного видання «Веселий саморобкін». На заняттях з інженерії варто використовувати потенціал періодичних видань «Юний моделіст-конструктор техніки» (машинобудування) та «Юний моделіст архітектор» (будівельна справа), а на уроках технічної естетики або художнього дизайну доречним буде використання матеріалів журналу «Візерунок у долонях». Як зазначають вчені С. Паламар, Л. Нежива, «розвиваючи в учнів початкової школи навички навчання протягом життя, важливо сформувати інтерес до книжок, навчити відчувати прекрасне, що закладено в художньому слові» (Паламар С., Нежива Л., 2020, с. 7).

Тепер звернемося до засобів, якими можна досягти максимального ефекту від використання дитячих періодичних журналів у навчальному процесі та поза ним.

Функція системи навчальних засобів покликана забезпечити найкращий результат за рахунок: а) розширення форм і методів використання дитячої періодики; б) підвищення якості навчання шляхом ознайомлення вчителів із дитячими періодичними виданнями; в) стимулювання пізнавального інтересу учнів і прагнення до самовираження; г) використання таких могутніх стимуляторів, як природа, музика, живопис, художня література та ін.

Пробуджують фантазію і прагнення творити екскурсії до лісу чи парку, різноманітні ігри й заняття серед природи на основі прочитаних статей з дитячих періодичних журналів. Або такий метод, як читання казки у спеціально створеному класі просто неба з використанням творчих завдань у цьому зеленому класі. Тут доводиться враховувати, що заняття відбуваються в міській школі з великою наповнюваністю класів, що більшість дітей з природою спілкуються зрідка, а тварин, про яких беруться створювати казку, бачили в кращому випадку у зоопарку. Цим школярам практично не відома одухотвореність продуктивної праці в саду, на грядці, у квітнику. Тому систематичне читання дитячих періодичних журналів сприяє створенню яскравих, емоційних, з точно підмі-

ченими деталями картин та образів навколишнього світу.

Так, безпосереднє, щоденне спілкування з природою можна компенсувати ознайомленням дітей з мистецтвом на сторінках дитячих періодичних журналів, надихати їх красою людської праці (екскурсії на художню виставку, в теплицю зеленого господарства серед січневих морозів, на книжкову фабрику, у ливарний цех заводу з подальшим обговоренням).

Цикл дослідницьких занять з визначення педагогічного потенціалу дитячих періодичних видань для учнів молодшого шкільного віку будувався на дидактичній, ігровій основі. Така робота з шестирічними учнями розпочинається бесідою з батьками про користь дитячої періодики, а для більш об'єктивних даних про творчий потенціал дитячих періодичних видань, умов використання журналів у процесі спілкування з дітьми проводили ще й анонімне анкетування. Завдяки цьому складається уявлення про середовище, в якому росла кожна дитина, про рівень естетичного виховання у сім'ях. Звісно, далеко не вся інформація достовірна — окремі батьки переоцінюють свій внесок у розвиток дитини і її здібності. Корективи вносяться в ході бесід з учнями та їхніми вчителями (якщо заняття веде експериментатор). Після періоду звикання і бесіди заняття проходять в атмосфері невимушеності, довір'я.

Шляхів досягнення поставленої мети безліч. Наприклад, першокласникам роздаються аркуші паперу із зображенням плями і ставиться завдання: розглядаючи її зусібіч, знайти якомога більше зображень. Тест буквально захопив дітлахів, «гра у плями» стала улюбленою.

На занятті під відкритим небом з учнями другого класу звертаємо увагу на чудернацької форми хмаринку й запитуємо: «На що вона схожа? Що їй треба домалювати, аби вийшли... (щось конкретне — каченя, мишка чи абстрактне — порив вітру, Чудо-Юдо)?».

Одна з найважливіших ідей мовленнєвого розвитку особистості — формування потреби в мовленнєвій творчості. Вважаємо, що важливого значення набуває потреба забезпечення молодого покоління можливістю найбільш повно, найбільш різнобічно висловлювати свої думки і почуття, оскільки самостійно створюючи монологічне висловлювання, людина інтелектуально зростає. У процесі усного й писемного мовлення учень усвідомлює свої думки й почуття, висловлює хвилювання, пізнає себе (Сіранчук Н., 2024).

Ці та інші ігри-заняття допомагають визначити характер, тип мислення, швидкість реак-

ції, рівень творчих задатків, образно-сюжетне бачення світу. У дітей, які систематично читають періодичні видання, швидкість реакції та образно-сюжетне бачення світу набагато вище, ніж у тих дітей, які періодику зовсім не використовують.

На основі цих досліджень заповнюється картка учня експериментального класу, в якій з року в рік фіксуються успішність, рівень загального розвитку, результати літературної праці.

У 1 і 2 класах домінуюча роль відводиться ігровим формам навчання, у 3-му й 4-му гра стає уже доповненням, а на передній план виступають розширення знань до виучуваної теми й власне творчість.

Спинимось на кількох прикладах. Зимового дня я приніс жолудь і листок дуба-неопадника, розповів, як росли вони поруч на гілці могутнього дерева, як одного осіннього дня прилетіла сойка і почала зривати достиглі жолуді й ховати у свої потайні комори.

Учні першого класу відразу почали гру-казку, створюючи сюжетні лінії батька-Дуба, його синопків Жолудя та Листочка, злодійки Сойки.

Учні другого класу цікавилися подробицями: чому дуб називається неопадником? навіщо сойка зриває жолуді? куди їх ховає? як потім дістає з-під снігу? За допомогою вчителя відповідей на кожне з запитань шукають у грі, колективно творять розповідь.

Учні третього класу спочатку склали казки та оповідання на підказану тему, потім втілили їх у театралізовану гру. А четвертокласники одержали завдання написати про лісові експонати, використовуючи відомі їм стилі (на попередньому занятті учні отримали уявлення про розмовний, офіційно-діловий, науковий та художній стилі). Чверть години школярі творили. Ще десять хвилин пішло на аналіз написаного, а потім прослухали ілюстровану прикладами з робіт однокласників розповідь про різні стилі, їх використання у літературних творах.

Весь чотирирічний цикл навчання можна умовно порівняти зі спіраллю: на дедалі вищому рівні повертаємось до вихідних вузлових проблем. Це зумовлено кількома причинами.

Перша — від 1 до 4 класу здобувачі початкової освіти проходять тривалий період розвитку, і на кожному етапі одне й те ж поняття сприймається і оцінюється по-різному.

Друга — змінюється домінуючий компетентнісний підхід учнів до самого процесу навчання. Гра поступово витісняється іншими видами, що потребують складнішого осмислення.

Суть полягає в тому, що домінує у грі. В 3–4 класах вона більш цілеспрямована, має серйознішу мету, веде до поглибленого (порівняно з грою першокласників чи другокласників) засвоєння матеріалу періодичних видань. Тобто більше схожа на ділові ігри дорослих.

Нарешті, третя особливість полягає в тому, що дитяча пам'ять має здатність, з одного боку, вбирати безліч інформації, а з іншого — ховати «зайві» знання у такі закутки підсвідомості, звідки, якщо не виникне потреба, вони вже ніколи не впливають. Звертання до пройденої теми на більш високому рівні дає змогу відновити інформацію з дитячих періодичних видань, значно доповнити й поглибити її.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, щоб підтримувати постійний інтерес учнів до дитячих періодичних видань варто використовувати різноманітні дидактичні форми (класні, позакласні заняття) і методи (діалог, загадки, індивідуальна й колективна творчість тощо), які поєднуються з іншими творчими операціями (ліпленням, малюванням, вирізанням з кольорового паперу), супроводжуються музикою.

Не менш важлива роль відводиться грі, оскільки дитина до десятирічного віку потребує забав, і потреба її біологічно обґрунтована. Учень / учениця початкової школи хоче гратися, він/вона грається усім і пізнає навколишній світ перш за все і найлегше у грі. Засобом ігор, які розміщені в дитячій періодиці, вчитель залучає до активної творчої роботи весь клас, пробуджує загальний інтерес вихованців до дитячих періодичних видань, створює умови для вияву їхніх індивідуальних здібностей, продовжує дослідницькі спостереження, поглиблене вивчення психічних особливостей дітей, їх інтелектуального рівня, впливає на етичний, естетичний розвиток учнів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці методики використання дитячих періодичних видань. Тут важливо чергувати класні та позакласні заняття, плавно переходити від однієї теми до іншої з обов'язковими домашніми творчими завданнями у 2–4 класах; використовувати мультимедійні засоби навчання та наочні посібники, які допомагають дітям глибше вникнути у матеріал журналів, емоційніше сприйняти його.

На тридцятихвилинному занятті у 1 класі третина часу відводиться повторенню пройденого на минулому уроці й поступовому переходу до нової теми, пробудженню дитячої зацікавленості. До роботи залучаються найбільш активні учні класу, потім і решта. Обговорення

ведеться інтенсивно. Несподіваними запитаннями, запереченнями, коментарями, звертаннями до тих, хто ще не «включився» або чий інтерес почав пригасати, учитель тримає клас у постійній творчій напрузі.

Остання десятихвилинка — або зачитування найцікавіших уривків із дитячої періодици, під час якої учні вслухаються і вдумуються у дібраний педагогом текст; або декламування віршів, дібраних з дитячих періодичних видань; або читання невеличких казок і оповідань самими дітьми; або гра на відповідну тему.

У 2, 3 і 4 класах заняття триває цілий урок. Структура в основному зберігається, хоча роль переходу від уже вивченого до нового зростає. Для цього відводиться більше часу, до повторення залучається весь клас. Колективний метод роботи, що переважав у 1 класі, поступається місцем груповому (по 3–5 учнів) та індивідуальному. Скорочується ігровий час, зате ігри стають складнішими, підпорядкованими практичній меті. У процесі сформованості в учнів початкових класів навичок письма усна творчість на основі матеріалу дитячих періодичних видань переходить у писемну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бачинський Д. Медіаосвіта в системі сучасних закладів освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. № 1(25). С. 19–25. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2018-25-19-25>
2. Вознесенська О., Сидоркіна М. Медіаторність як складова сімейної медіаосвіти: використання ресурсів арттерапії. Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Медіаосвіта — пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи». 2013. URL: https://aup.com.ua/uploads/Zbirnuk_Harkiv.pdf#page=21
3. Кросмедіа: контент, технології, перспективи: колективна монографія / за заг. ред. д. н. із соц. ком. В. Е. Шевченко; Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. К. : Кафедра мультимедійних технологій і медіадизайну Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2017. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/mono/cross.pdf>
4. Паламар С. П., Линник О. І. Впровадження медіазасобів в початковій школі на уроках гуманітарного циклу. *Молодий вчений*. 2021. № 8(96). С. 69–73. ISSN 2304-5809; DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-8-96-15>
5. Паламар С., Нежива Л. Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 34(2). С. 6–13. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/269>
6. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К. : Видавництво «Світос», 2019. 336 с.
7. Сіранчук Н. М. Формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобом медіаосвіти на матеріалі синтаксису простого речення. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. № 3. С. 49–56. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49691>
8. Сіранчук Н. М. Формування монологічного мовлення учнів початкової школи в умовах медіакабінету. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. № 4. С. 96–102. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50499>
9. Сіранчук Н. М. До проблеми формування монологічного мовлення учнів початкових класів засобами медіаосвіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Вип. 3(56). С. 98–104. URL: <https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/issue/view/3>
10. Сіранчук Н. М. Формування монологічного мовлення в учнів початкових класів засобом емоційності медіаосвіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. Вип. 42(2). С. 68–74. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/421/494>
11. Svitlana Palamar, Halyna Vaskivska, Liudmyla Nazarenko, Liudmyla Nezhyva, Iryna Korniienko, Serhii Terekhov. Psychocultural Training of Senior Pupils to Adequately Perceive the Media Space Challenges. *Wiadomości Lekarskie*. 2020. № 73(11). P. 2515–2522. DOI: <https://doi.org/10.36740/WLek202011133>

REFERENCES

1. Bachynskiy, D. (2018). Mediaosvita v systemi suchasnykh zakladiv osvity: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Media Education in the System of Modern Educational Institutions: Domestic and foreign experience]. *Pedagogical Education: Theory and practice*, 1(25), 19–25 [in Ukrainian].
2. Voznesenska, O., & Sydorkina, M. (2013). Mediatvorchist yak skladova simeinoi mediaosvity: vykorystannia resursiv art-terapii [Media Creativity as a Component of Family Media Education: Use of art therapy resources]. International scientific and practical Internet conference «*Media Education — a Priority Direction in the Education of the 21st Century: Problems, achievements and prospects*» [in Ukrainian]. https://aup.com.ua/uploads/Zbirnuk_Harkiv.pdf#page=21
3. Shevchenko, V. (2017). Krosmedia: kontent, tekhnolohii, perspektyvy: kolektyvna monohrafiia [Cross Media: Content, technologies, perspectives: collective monograph]. Institute of Journalism of Taras Shevchenko Kyiv National University. Kyiv: Department of Multimedia Technologies and Media Design of the Institute of Journalism of Taras Shevchenko Kyiv National University [in Ukrainian]. <http://journlib.univ.kiev.ua/mono/cross.pdf>
4. Palamar, Svitlana, & Lynnyk, Olena (2021). Vprovadzhennia mediazasobiv v pochatkovii shkoli na urokakh humanitarnoho tsyklu [Introduction of Media in Primary School in the Lessons of the Humanitarian Cycle]. *Young Scientist*, 8(96), pp. 69–73, ISSN 2304-5809 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-8-96-15>
5. Palamar, S., Vaskivska, H., Nazarenko, L., Nezhyva, L., Korniienko, I., & Terekhov, S. (2020). Psychocultural Training of Senior Pupils to Adequately Perceive the Media Space Challenges. *Wiadomości Lekarskie*, 2020; 73(11): 2515–2522 [in English]. <https://doi.org/10.36740/WLek202011133>
6. Palamar, S., & Nezhyva, L. (2020). Metodychna model zastosuvannia dopovnenoї realnosti na urokakh chytannia v pochatkovii shkoli [Methodical Model of Applying Augmented Reality at Reading Lessons in Primary School]. *Pedagogical Education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 34(2), pp. 6–13 [in Ukrainian]. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/269>
7. Typical Educational Programs for Institutions. (2019). Typovi osvitni prohramy dlia zakl. zahalnoi serednioi osvity: 1–2 ta 3–4 klasy [General secondary education: Grades 1–2 and 3–4]. Kyiv: Svitoch Publishing House, 336p. [in Ukrainian].
8. Siranchuk, N. M. (2024). Formuvannia monolohichnoho movlennia uchniv pochatkovykh klasiv zasobom mediaosvity na materialy syntaksysu prostoho rechennia. [Formation of monologue speech of primary grades students using the media education tool on the material of simple sentence syntax]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 49–56 [in Ukrainian]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49691>
9. Siranchuk, N. M. (2024). Formuvannia monolohichnoho movlennia uchniv pochatkovoi shkoly v umovakh mediakabinetu [The Formation of Monologue Speech of Elementary School Students in the Conditions of the Media Classroom]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 4, pp. 96–102 [in Ukrainian]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/50499>
10. Siranchuk, N. M. (2024). Do problemy formuvannia monolohichnoho movlennia uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy mediaosvity. [To the Problem of Formation of Monologue Speech of Primary School Students by Means of Media Education]. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, Issue 3(56), pp. 98–104 [in Ukrainian]. <https://journals.gnpu.edu.ua/index.php/vgnpu/issue/view/3>
11. Siranchuk, N. M. (2024). Formuvannia monolohichnoho movlennia v uchniv pochatkovykh klasiv zasobom emotsiinosti mediaosvity. [Developing Oracy Skills in Primary School Students by Means of Emotionality in Media Education]. *Pedagogical Education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 42(2), pp. 68–74 [in Ukrainian]. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/421/494>

Siranchuk N.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MODERN UKRAINIAN PERIODICALS FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The article reveals the pedagogical impact of modern Ukrainian periodicals on primary school children. The peculiarities of the methodology of using children's periodicals in the educational process and beyond are determined. The importance of alternating classroom and extracurricular activities with the use of modern children's periodicals is emphasized and the effectiveness of a smooth transition from one topic to another with compulsory homework in grades 2-4 is indicated. The effectiveness of the use of multimedia teaching aids,

which help children to delve deeper into the material of magazines and perceive it more emotionally, has been experimentally tested.

The article highlights the titles of the most popular modern Ukrainian periodicals for primary school children and analyses the compliance of their content with the State Standard of Primary Education of Ukraine. The cycle of research activities to determine the pedagogical potential of children's periodicals for primary school students, which is based on a didactic, game-based approach, is described.

It is proved that the awakening of students' general interest in children's periodicals creates conditions for the identification of their individual abilities, the ability to conduct research observations. Such work allows for an in-depth study of the mental characteristics of students, the study of their intellectual level, and also affects the ethical and aesthetic development of students.

Key words: periodicals, media education, children's magazines, ethical development, aesthetic development, individual abilities.

Стаття надійшла до редакції: 12.04.2025.

Прийнято для публікації: 27.04.2025.

Голота Н.,

доцентка кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
email: n.holota@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0003-3748-753X

Карнаухова А.,

доцентка кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук
email: a.karnaukhova@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0001-6476-8084

**ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВО-ЧАСОВИХ ОРІЄНТУВАНЬ
У ДІТЕЙ РАНЬОГО ТА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті розкриваються особливості сприйняття простору й часу у дітей раннього та дошкільного віку, обґрунтовується роль педагога, здатного ефективно формувати просторово-часові орієнтування дітей раннього віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, враховуючи надзвичайну важливість просторових та часових уявлень для розвитку дитини. Представлено результати експериментального дослідження щодо готовності студентів до формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти; схарактеризовано критерії, показники та рівні готовності студентів до здійснення формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; окреслено складові готовності студентів до здійснення формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативно-оцінювальний.

Ключові слова: діти раннього віку, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, критерії, освітній процес, показники, просторово-часові уявлення, підготовка вихователів.

© Голота Н., Карнаухова А., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Особливості сприйняття простору й часу впливає на всі сфери взаємодії дитини з дійсністю, забезпечує її успіх в оволодінні навколишнього світу та взаємодії з ним, в оволодінні різними видами діяльності, розвитку соціальних почуттів. Численні наукові дослідження (О. Брежнева, Н. Грама, Л. Зайцева, О. Кононко, М. Машовець та інші) свідчать, що розвиток просторових та часових уявлень дітей дошкільного віку є підґрунтям для розвитку інтелектуальної, соціальної, творчої та інших сфер зростаючої особистості (Н. Грама, 2018; К. Щербакова, 2015). Усвідомлення

просторових і часових характеристик об'єктів і явищ навколишнього світу забезпечує дитині можливість систематизувати отримані знання, встановлювати зв'язки між різними складовими інформації (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021; Г. Беленька, 2021).

У контексті досліджуваної проблеми значимо, що система просторових та часових орієнтувань як складова психічної діяльності особистості починає формуватися у ранньому віці. Дійсно, діти раннього віку виявляють спонтанний інтерес до таких категорій, як кількість, форма, час, простір, що сприяють набут-

тю ними вмінь орієнтуватися у властивостях об'єктів та явищ навколишнього, встановлювати елементарні зв'язки між ними (С. Васильєва, 2021; Н. Грама, 2018; Л. Зайцева, 2021; О. Рейпольська, 2021).

Пізнаючи оточуючий простір, дитина ще з перших місяців життя звертає увагу на властивості та характеристики його складових, поступово локалізуючи оточуючі її предмети по відношенню до себе, до свого тіла, яке перебуває нерухомо чи рухається у просторі. Зазвичай метою перших рухів дитини є предмети навколишнього, що дають їй змогу через зорові й тактильні відчуття не лише засвоїти елементарні характеристики цих предметів, але і є способом орієнтування у просторі та можливістю формування початкових просторових уявлень. Саме сенсорний досвід є основою для розвитку просторових орієнтувань.

Відомо, що часові поняття є досить складними для розуміння дітьми дошкільного віку — категорія часу не має унаочнення, дітям складно досягнути логіку часових відношень. Водночас маємо наголосити: знайомство з часом відбувається значно раніше, в період раннього дитинства. Саме тоді у дитини закладається певний ритм життєдіяльності: сон — неспання, активність. Закладається орієнтація в часових циклах. Також дитина раннього віку вже починає розуміти певні причинно-наслідкові події в навколишньому середовищі, пов'язані з часом, наприклад: пройшов дощ, після нього утворилися калюжі; якщо дощ йшов довго, то й ґрунт буде довго залишатися вологим, а калюжі будуть глибокими та такими, які довго висихатимуть. Такими чином, у дитини формується усвідомлення подій у часі та їх тривалості.

Слід відзначити, що сприймання дитиною раннього віку навколишнього світу в його різноманітті залишається недосконалим: малюк, навіть захоплюючись предметом, отримуючи насолоду від його споглядання та маніпулювання ним, не може виокремити різні аспекти його характеристик. Як правило, дитина «вихоплює» певну «особливу», яскраву ознаку та реагуючи на неї, упізнає предмет. Розвиток предметної діяльності в ранньому віці ставить дитину перед необхідністю виокремлювати й ураховувати в діях саме ті сенсорні ознаки предметів, які мають практичну значущість для виконання дій.

Ми дотримуємося думки, що в сучасних умовах інформаційно насиченого простору життєдіяльності кожної людини, появі нових галузей знань дитина, починаючи з перших років життя, досить успішно адаптується до на-

вколишнього середовища: засвоюючи більші обсяги інформації, ніж діти попередніх поколінь, успішно освоює гаджети, способи діяльності тощо. Тому є підстави говорити про раннє освоєння характеристик простору й часу.

Водночас засвоїти властивості оточуючих предметів, оволодіти способами дій з ними, досягнути характеристики часових відношень дитині може допомогти лише дорослий (Н. Голота, 2017).

Мета: виявити ступінь готовності майбутніх вихователів до формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Завдання: схарактеризувати критерії, показники та визначити рівні готовності майбутніх вихователів до формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку.

Особливість професійної діяльності вихователя, спрямованої на всебічне ознайомлення дітей раннього та дошкільного віку з простором та часом, формування їх просторово-часових уявлень, полягає в прямій залежності від наявних знань майбутнього педагога про ці категорії, усвідомлення їх цінності для повсякденного буття людини, її успішності в різних видах діяльності, особливості ознайомлення дітей різних вікових груп з цими категоріями.

Водночас опитування вихователів, спілкування з ними засвідчили, що не всі педагоги повністю використовують можливості освітніх взаємодій з дітьми задля розвитку їх просторових уявлень та формування уявлень про час. Особливо це стосується груп раннього віку: традиційно вважалося, що часові категорії є надто складними й для дітей старшого дошкільного віку.

В цьому аспекті велике значення має підготовка вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому процесі закладу вищої освіти: не лише творче застосування інноваційних технологій освітньої взаємодії з дітьми в контексті формування у них уявлень про час і простір, але й усвідомлення самими майбутніми педагогами важливості простору й часу для повсякденного буття, цінностей, які в них закладені.

Під час дослідження прагнули встановити, наскільки самі вихователі повно розуміють категорії «простір» та «час». Для цього було розроблено опитувальник та карту самооцінювання готовності студентів до формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти (Н. Голота, 2017).

Результати аналізу відповідей вихователів та студентів заочної форми навчання, які працюють за обраним фахом, засвідчили, що вихователі під філософським аспектом поняття «простір» розуміють «довжину, протяжність навколишнього світу» (27 %), «оточуючий світ, розміщення предметів стосовно один одного в навколишньому» (34 %), «це те, що оточує людину та існує незалежно від її свідомості» (11 %), «це площа, насичена суб'єктами та матеріальними об'єктами, які перебувають у русі, у певній взаємодії, і в якій відбуваються різні явища» (24 %). Тільки 4 % вихователів відзначили культурний аспект та динамічність цієї категорії: «простір — одна з основних характеристик людського буття, що зберігає культуру; це протяжність, у якій знаходяться різні суб'єкти, об'єкти та явища, що перебувають у постійному русі та пов'язані між собою».

Педагогічний аспект визначення простору трактувався вихователями як: «світовий освітній простір, що включає освітні системи всіх країн світу» (23 %), «освітнє середовище, в якому знаходиться дитина» (32 %), «спеціально створене середовище, яке сприяє розвитку, вихованню, навчанню особистості» (45 %). Слід відзначити, що у більшості наукових джерел освітній простір пояснюється як певний педагогічний феномен, що передбачає тісний контакт людини із оточуючим її освітнім середовищем, тобто педагогічний аспект визначення простору більшістю вихователів трактується загалом правильно.

Менш впевнено вихователі давали визначення психологічного аспекту поняття «простір». Так, частина вихователів дітей дошкільного віку розуміє його як: «створення комфортного середовища існування» (23 %), «особистісне ставлення людини до оточуючого світу» (38 %), «життєвий простір особистості» (39 %).

Визначаючи філософський аспект поняття «час», 71 % вихователів трактували його як «послідовну зміну явищ, які відбуваються у живій і неживій природі», «плинність, змінюваність подій та явищ» (29 %). Щодо педагогічного аспекту часу, відповіді педагогів були більш однозначними: «необхідність врахування часу, і цього треба вчити змалку» (64 %), «вміння планувати свою діяльність відносно часу» (17 %), «виховувати уміння цінувати час» (19 %). Також вихователі відзначали труднощі з визначенням саме психологічного аспекту поняття «час», врешті визначивши його таким чином: «пам'ятати про минуле, жити зараз, але бути орієнтованим на майбутнє» (14 %), «організація життєдіяльності людини відповід-

но часу» (48 %), «власний час людини» (18 %), «особистісне відчуття часу» (20 %).

Відповідаючи на питання про спільні та відмінні характеристики категорій «простір» та «час», вихователі відчували більші труднощі: так, переважна більшість респондентів (67 %) зазначила, що спільним в означених категоріях є те, що вони нескінченні, мають об'єктивний характер (існують незалежно від свідомості людини), взаємопов'язані, а відмінним — що час не можна побачити, його не можна повернути, прожити знову, а простір можна бачити у трьох вимірах, з ним можна взаємодіяти (42 %). 27 % опитуваних відзначили, що простір — складна категорія, в якій існують різні об'єкти та відбуваються різні події, а час плине в одному напрямі, тобто є більш одноманітним; простір існує в багатьох вимірах, напрямках, а час характеризується чіткою послідовністю, незворотністю (22 %); 9 % вихователів взагалі не визначилися з відповіддю на це питання.

Відповідаючи на питання щодо значення уявлень про простір та час у житті людини, більшість вихователів (52 %) на перше місце поставила вміння орієнтуватися на місцевості, на другому місці — потребу у збереженні часу (27 %), далі були зазначені «можливість забезпечення ефективного простору життєдіяльності» (13 %) і «необхідність організації діяльності та життєдіяльності, чергування різних видів діяльності» (4 %). Також частина респондентів відзначили, що з простором можна взаємодіяти, змінювати його, а у часі людина обмежена, вона не має над ним влади (4 %). Однак водночас і вихователі, і студенти заочної форми навчання відзначили такі «перетворюючі» якості часу, як його «терапевтичність»: «час лікує після трагічних, неприємних подій», та «історичність»: сприятливі чи несприятливі періоди у житті, діяльності, тобто відзначали зв'язок часу з життєвим процесом, з подіями, які впливають на розвиток як суспільства, так і окремої людини. Жоден з респондентів не відмітив значення у житті людини таких властивостей часу, як плинність та невідворотність.

Також переважна більшість респондентів (98 %) зазначила, що від сформованості цих уявлень залежить якість різних сфер життя людини: орієнтування на місцевості, успішність оволодіння різними видами діяльності як зараз, так і в майбутньому, як-от: читанням, письмом, малюванням, кресленням, різними видами трудової діяльності; ділові якості особистості: зібраність, економність у діях, вміння планувати діяльність згідно із відведеним часом, що забезпечить у майбутньому її мобільність та конку-

рентоспроможність. Тому необхідно почина-ти ознайомлення дітей з простором та часом з ранніх років життя для ефективного формування уявлень про них.

Також переважна більшість респондентів (97 %) оцінила власні усвідомлення значущості просторово-часових уявлень для повноцінної життєдіяльності людини як досконалі, 3 % — як недостатньо досконалі. Слід відзначити, що досить високо вихователі оцінили й власні знання психологічних особливостей дітей різних вікових груп: 88 % респондентів впевнені у досконалому рівні володіння ними, 8 % визначили їх як недостатньо досконалі, 4 % — як недосконалі.

Щодо освітньої діяльності в групах раннього віку, переважна більшість вихователів зазначила необхідність формування у дітей просторових уявлень. Водночас значна частина респондентів обережно ставляться до формування уявлень про час у дітей раннього віку, вважаючи, що діти ще замалі для цього.

Цей етап дослідження дозволив нам встановити, що готовність вихователів до формування просторово-часових уявлень у дітей раннього та дошкільного віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти — це сукупність знань, умінь, володіння відповідними технологіями педагогічної діяльності, особистих якостей та мотивів, які забезпечують ефективність цієї діяльності.

Для визначення показників та рівнів готовності студентів до здійснення формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в освітньому просторі закладу дошкільної освіти ми означили такі складові цього процесу, як мотиваційний, змістовий, діяльнісний, результативно-оцінювальний.

Мотиваційний — прагнення бути успішним у професійній діяльності, переконаність у власній професійній придатності, сприйнятливості і здатності до інновацій, усвідомлене розуміння виняткової значущості просторово-часових уявлень як умови забезпечення всебічного розвитку особистості, бажання оволодіти способами їх формування у дітей раннього та дошкільного віку; прагнення до творчого пошуку нових технологій формування просторово-часових уявлень у вихованців в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Змістовий — сукупність систематизованих знань про сутність категорій «простір» та «час», відповідний досвід пізнавальної діяльності, спрямований на збагачення уявлень про ці категорії, поняття «просторово-часові уявлення» та специфіку їх формування у дітей

різних вікових груп, здатність аналізувати різні наукові й методичні джерела з метою виявлення їх можливостей для розробки нових технологій формування просторово-часових уявлень у дітей раннього та дошкільного віку.

Діяльнісний — відтворення наявних методичних знань, досвід застосування відомих способів формування просторово-часових уявлень у дітей раннього та дошкільного віку, проектувати, моделювати та створювати умови для успішного формування просторово-часових уявлень дітей у різних формах освітньої взаємодії.

Результативно-оцінювальний — здійснювати самоаналіз (рефлексію) проведених форм освітньої взаємодії та визначати ефективність застосовуваних способів формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку в різних видах діяльності.

Критеріями просторово-часових уявлень самих студентів виступили: світоглядний, аксіологічний, аналітичний, динамічний, емоційний.

Світоглядний: розуміння простору та часу як фундаментальних понять людської культури, їх визначальність при пізнанні світу.

Аксіологічний: розуміння категорій простору й часу як цінностей людського буття.

Аналітичний: вміння аналізувати простір як синтез різних форм та суб'єктів, усвідомлювати незворотність й плинність часу, здатність відчувати єдність простору та часу.

Динамічний: вміння відчувати ритм, діяти відповідно запланованого часу, вміти пов'язувати форму й розмір оточуючих предметів з простором, їх можливу зміну протягом часу, змінювати простір та змінюватися разом з ним.

Емоційний: вміння відчувати простір та час, задоволення від сприйняття навколишнього, успішного планування своєї діяльності.

Означені критерії передбачають наявність таких показників:

— уміння сприймати простір та час як обов'язкові компоненти усього змісту сприймання людини;

— уміння аналізувати простір як синтез різних предметів і суб'єктів, їх протяжність, усвідомлювати плинність й незворотність часу та враховувати ці властивості простору та часу у повсякденному житті;

— уміння відчувати тісний зв'язок простору й часу, диференціювати їх спільні та відмінні характеристики;

— уміння визначати специфіку просторово-часових якостей в предметному, природному та в соціальних процесах;

— уміння виокремлювати просторові та часові ознаки предметів та явищ;

— усвідомлення того, що предмет, що відображається у свідомості, завжди має і просторові, і часові ознаки, які у більшості випадків тісно пов'язані одне з одним;

— усвідомлення того, що простір і час життя конкретної людини залежать від її віку, статі, рівня особистісного розвитку.

Критеріями готовності студентів до формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку були визначені: діагностичний, змістовий, процесуальний.

Діагностичний: уміння визначати сформованість просторово-часових уявлень у дітей раннього та дошкільного віку; вміння аналізувати та оцінювати проблеми формування у дітей адекватних способів сприйняття простору і часу.

Змістовий: уміння визначати психолого-дидактичні механізми формування просторово-часових уявлень у дітей різних вікових груп.

Процесуальний: застосовувати технології формування просторово-часових уявлень дітей раннього та дошкільного віку у різних видах діяльності.

Узявши до уваги різні думки дослідників, ми вважаємо доцільним дотримуватися з цього приводу традиційного й найпоширенішого погляду та виділяємо чотири рівні розвитку кожного з компонентів готовності: високий, достатній, середній, низький.

Високий — студент виявляє інтерес та виражене позитивне емоційне ставлення до роботи з дітьми дошкільного віку, володіє розгорнутими знаннями про категорії «простір», «час», «просторово-часові уявлення», розуміє значущість просторово-часових уявлень для становлення та повноцінного розвитку особистості, виявляє прагнення не тільки набути відповідних знань та умінь щодо здійснення цієї діяльності в освітньому процесі ЗДО, але й створити нові технології формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку у різних видах діяльності.

Оптимальний — студент виявляє позитивне ставлення до професійної діяльності вихователя, має достатні знання про простір, час, просторово-часові уявлення та способи їх формування у дітей, однак його лякають труднощі, пов'язані з особливостями здійснення цього процесу в практичній діяльності, воліє спиратися на знайомі способи формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку.

Достатній — студент виявляє інтерес до педагогічної діяльності, загалом володіє знаннями про простір, час, способи формування просторово-часових уявлень, однак не знає, як можна враховувати психологічні особливості дітей у здійсненні цього процесу. Запозичує знання методично-практичного характеру; уміє виконувати дії репродуктивного характеру, репродукує елементи наявних методичних розробок щодо роботи з дітьми різних вікових груп.

Початковий — студент досить байдуже ставиться до педагогічної діяльності, рівень знань про простір, час, способи формування просторово-часових уявлень досить узагальнений. У процесі практики може самостійно виконувати певні дії, але іноді для цього не вистачає знань. Не завжди доцільно використовує певні методичні прийоми.

Висновки. Таким чином, проблема підготовки вихователів до психолого-педагогічного супроводу формування просторово-часових орієнтувань у дітей раннього та дошкільного віку залишається актуальною й потребує подальшого вирішення. Проведене дослідження не охоплює всі аспекти означеної проблеми. Можливими напрямками подальших досліджень є розробка методичного інструментарію у підготовці майбутніх вихователів до формування просторово-часових орієнтувань у дітей раннього та дошкільного віку. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичного супроводу підготовки вихователів з формування просторово-часових орієнтувань у дітей раннього та дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва С. А., Гавриш Н. В., Рагозіна В. В. Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів: монографія / за наук. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький : ІМЕКС. ЛТД, 2021. 226 с.
2. Паламар С., Голота Н., Прошкураторова Т. Діалогічне спілкування в контексті формування предметно-методичної компетентності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти і вчителів початкової школи. *Preschool Education: Global Trends*. 2023. Т. 4. С. 104–121. DOI: <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2023-4-104-121>
3. Голота Н. М. Особливості фахової підготовки вихователів до формування просторово-часових уявлень дітей дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 4(59). С. 52–57.

4. Голота Н. М. Ознайомлення з простором та часом як передумова розвитку творчості в дошкільному дитинстві. *Молодий вчений*. 2017. № 3.2 (43.2). С. 93–97. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/21.pdf>
5. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: монографія. Одеса, 2018. 239 с.
6. Державний стандарт дошкільної освіти. 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
7. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. В. О. Огнев'юк. Авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
8. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку : навч. посіб. СТАТУС, 2021. 296 с.
9. Методичні рекомендації до освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.
10. Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Зайцева Л. І., Луценко І. В., Луценко В. О., Цвєткова Г. Г. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проектування : навч.-метод. посібник / за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729031>
11. Щербакова К. Й., Брежнєва О. Г. Теорія і методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку : навч. посіб. Мелітополь, 2015. 200 с.

REFERENCES

1. Vychovannia ditei rannioho viku v zakladakh doshkilnoi osvity riznykh typiv: [Education of Young Children in Preschool Education Institutions of Various Types]. (2020). Monograph, (Eds.) S. A. Vasyliieva, N. V. Havrysh, V. V. Rahozina, Kropyvnytskyi : IMEKS, LTD, 226 p. [in Ukrainian]
2. Palamar, S., Holota, N., & Proshkuratova, T. (2023). Dialogichne spilkuvannya v konteksti formuvannia predmetno-metodychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladu doshkilnoi osvity i vchyteliv pochatkovoi shkoly. [Dialogic Communication in the Context of the Formation of Subject-Methodical Competence of Future Preschool Teachers and Primary School Teachers]. *Preschool Education: Global Trends*, 4, 104–121 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31470/2786-703X-2023-4-104-121>
3. Golota, N. M. (2017). Osoblyvosti fakhovoi pidhotovky vykhovateliv do formuvannia prostоровo-chasovykh uiavlenn ditei doshkilnoho viku. [Peculiarities of professional training of educators for the formation of spatial and temporal concepts of preschool children]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, 4(59), pp. 52–57 [in Ukrainian].
4. Golota, N. M. (2017). Oznaiomlennia z prostorem ta chasom yak peredumova rozvytku tvorchosti v doshkilnomu dytynstvi [Introduction to space and time as a prerequisite for the development of creativity in preschool childhood]. *Molodyi vchenyi*, 3.2(43.2), pp. 93–97 [in Ukrainian].
<http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/21.pdf>
5. Hrama, N. H. (2018). Sensorni rozvytok ditei rannioho viku: teoriia i praktyka [Sensory Development of Young Children: Theory and practice]. Monograph, Odessa, 239 p. [in Ukrainian].
6. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity. (2021). [State Standard of Preschool Education]. [in Ukrainian].
<https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
7. Dytna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv. (2020). [Child: Educational program for children from two to seven years old]. Nauk. ker. V. O. Ohneviuk, avt. kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in., Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv Univesity, 440 p. [in Ukrainian].
8. Zaitseva L. I. (2021) Formuvannia matematychnoi kompetentnosti u ditei doshkilnoho viku [Development of Mathematical Competence in Preschool Children]. Teaching guide, STATUS, 296 p. [in Ukrainian].
9. Metodychni rekomendatsii do osvitnoi prohramy dlia ditei vid 2 do 7 rokiv «Dytyna». (2021). [Methodological recommendations for the educational program for children from 2 to 7 years old "Child"]. (Eds.) H. V. Bieliienka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; avt.kol.: H. V. Bieliienka, O. L. Bohinich, V. M. Vertuhina, K. I. Volynets ta in., Kyiv: TOV «AKME HRUP». 568 p. [in Ukrainian].
10. Osvitnie seredovyshche zakladu doshkilnoi osvity: tekhnolohii proiektuvannia. (2021) [Educational Environment of Preschool Education Institution: Design technologies]. Teaching method. manual, O. D. Reipolska, I. M. Hudym, L. I. Zaitseva, I. V. Lutsenko, V. O. Lutsenko, H. H. Tsvietkova; (Ed.) O. D. Reipolska, Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 222 p. [in Ukrainian].
<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729031>

11. Shcherbakova, K. Y., & Brezhnieva, O. H. (2015). Teoriia i metodyka lohiko-matematychnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Theory and methodology of logical-mathematical development of preschool children]. Teaching guide, Melitopol, 200 p. [in Ukrainian].

Golota N., Karnaukhova A.

**TRAINING PRESCHOOL TEACHERS FOR THE FORMATION OF SPATIAL
AND TEMPORAL ORIENTATIONS IN CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE**

Abstract. *The article reveals the psychological and pedagogical peculiarities of perceiving space and time by children of early and preschool age, emphasizing the importance of timely and purposeful pedagogical influence on the development of these concepts. It substantiates the leading role of the preschool teacher as a key figure in shaping spatial and temporal orientations, taking into account the critical significance of these representations for the comprehensive development of personality, cognitive processes, and future academic success. The authors present the results of an experimental study that aimed to assess the readiness of students (future preschool teachers) to implement tasks related to the formation of spatial and temporal representations in the educational space of preschool institutions. The study identifies and describes a system of criteria (motivational, cognitive, operational-activity-based, evaluative-reflective), indicators, and levels (low, medium, high) of such readiness. A detailed structure of readiness is offered, comprising motivational (interest in the profession and awareness of the importance of the task), content-based (knowledge of theoretical foundations), activity-based (practical skills of working with children), result-based (ability to ensure the formation of basic representations), and evaluation-based (ability to reflect and adjust pedagogical activity) components. The paper highlights pedagogical conditions necessary for effective professional training, including the integration of theoretical and practical modules, the use of developmental technologies, and interactive learning methods that simulate real-life pedagogical situations. The research findings can be useful for improving educational programs, developing methodological support, and enhancing the quality of preschool pedagogical education as a whole.*

Key words: *early childhood; preschool children; preschool education institution; criteria; educational process; indicators; spatial-temporal representations, teacher training.*

*Стаття надійшла до редакції: 03.04.2025.
Прийнято для публікації: 19.04.2025.*

Драновська С.,

завідувачка кафедри соціально-гуманітарної освіти
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
email: dranovska@soippo.edu.ua

ORCID id 0000-0002-3779-7602

РЕФОРМУВАННЯ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядаються правові аспекти професійної діяльності вчителя в контексті реформування освітньої галузі України, з особливим акцентом на громадянську та історичну освіту. Здійснено аналіз нормативно-правової бази, що регулює діяльність педагогічних працівників в умовах впровадження Нової української школи та запровадження компетентнісного підходу до навчання, зокрема Закону України «Про освіту», Закону України «Про повну загальну середню освіту», Державного стандарту базової середньої освіти та Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Розглянуто специфіку правового статусу вчителя громадянської та історичної освіти, його права, обов'язки та відповідальність.

Автор аналізує трансформацію професійних вимог до вчителя в умовах децентралізації освіти та розширення автономії закладів освіти. Особлива увага приділяється правовим механізмам захисту академічної свободи вчителя під час викладання суспільно-політичних та історичних дисциплін, що мають лише дискусійний характер. Також проаналізовано роль педагога як ментора освітнього процесу.

У роботі висвітлюються невідповідності динамічно змінним умовам соціального буття нормативного регулювання професійного розвитку вчителів історії та громадянської освіти, зокрема, сертифікації, підвищення кваліфікації та атестації. Проаналізовано міжнародний досвід правового забезпечення діяльності вчителів суспільнознавчих предметів та можливості врахування міжнародного досвіду в подальшій законотворчій діяльності щодо українських реалій.

Визначено перспективні напрями вдосконалення професійного розвитку вчителів громадянської та історичної освіти з метою підвищення якості викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі в контексті формування громадянських компетентностей учнів, які здобувають базову середню освіту.

На основі проведеного аналізу авторка формулює пропозиції щодо вдосконалення законодавчо-до забезпечення професійної діяльності вчителів громадянської та історичної освіти, зокрема у частині посилення правових гарантій професійної автономії, захисту від політичного тиску та розширення можливостей для інноваційної педагогічної діяльності. Обґрунтовано необхідність розробки спеціалізованих нормативних документів, що враховують специфіку викладання предметів громадянської та історичної освіти в умовах суспільних трансформацій

Ключові слова: *нормативно-правове регулювання, професійна діяльність вчителя, громадянська та історична освітня галузь, професійний стандарт, інтегровані курси, заклад загальної середньої освіти.*

© Драновська С., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Дослідження нормативно-правового регулювання професійної діяльності вчителя навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі набуває особливої актуально-

сті в умовах трансформації української освіти та геополітичних викликів сучасності.

Реформування системи освіти України відповідно до концепції «Нова українська школа» вимагає суттєвого оновлення підходів до ви-

кладання громадянської та історичної освітньої галузі, що впливає на професійну діяльність вчителів даного напрямку. Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.) та Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) регламентують нові вимоги до компетентностей педагогів, що потребує системного аналізу та узагальнення.

Саме громадянська та історична освітні галузі слугують базою формування активної громадянської позиції учнівства, розвитку критичного мислення та історичної свідомості молоді та відіграють особливу роль в утвердженні демократичних цінностей в українському суспільстві та протидії дезінформації. В умовах повномасштабної війни росії проти України значення якісної громадянської та історичної освіти для формування національної ідентичності та стійкості суспільства неможливо переоцінити.

Мета статті — проаналізувати наявне нормативно-правове забезпечення професійної діяльності вчителя навчальних предметів (інтегрованих курсів) громадянської та історичної освітньої галузі в закладі загальної середньої освіти.

Мета статті реалізується через наступні **завдання**:

- проаналізувати нормативно-правову базу, що регулює професійну діяльність вчителя громадянської та історичної освіти в умовах реформування освіти в Україні;

- визначити перспективні напрями вдосконалення професійного розвитку вчителів громадянської та історичної освіти.

Аналізуючи актуальні наукові розвідки щодо правових аспектів професійної діяльності вчителя в контексті освітнього реформування, варто відзначити обґрунтовані напрацювання українських науковців.

У своїх дослідженнях В. Г. Кремень (Кремень В. Г., 2021, с. 32) акцентує увагу на динамічності нормативно-правового забезпечення педагогічної діяльності, яке постійно модернізується, віддзеркалюючи глобальні освітні тенденції з урахуванням національної специфіки освітньої системи України. Такий підхід до правового регулювання, на думку вченого, забезпечує необхідну адаптивність освітньої системи та її здатність ефективно реагувати на сучасні виклики.

Вагомим напрямом трансформації нормативно-правового поля професійної діяльності педагогів стало впровадження компетентнісної парадигми в освітній процес. С. О. Сисоєва (Сисоєва С. О., 2023) у своїх роботах зазначає,

що компетентнісний підхід переорієнтовує освітній процес на формування і розвиток ключових компетентностей особистості, що зумовлює відповідні трансформації в системі підготовки та професійної діяльності вчителів.

Особливої уваги заслуговують дослідження Т. М. Сорочан (Сорочан Т. М., 2022, с. 43), яка наголошує на необхідності досягнення оптимальних взаємозв'язків у нормативно-правовому регулюванні професійної діяльності вчителя між стандартизованими вимогами до педагогічної діяльності та забезпеченні належного простору для творчої самореалізації збалансованості й професійного зростання педагога.

Важливого значення у роботі педагога набуває Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Аналізуючи цей документ, В. О. Огнев'юк наголошує, що впровадження професійного стандарту є відображенням трансформації освітньої парадигми та концептуального переосмислення функціональної ролі педагога в сучасному освітньому середовищі. Науковець підкреслює, що зміни у нормативно-правовому регулюванні професійної діяльності вчителя є закономірним наслідком еволюції освітніх процесів.

Л. Б. Лук'янова (Лук'янова Л. Б., 2024, с. 29) акцентує увагу на інноваційних аспектах модернізованого стандарту, визначаючи його ключову характеристику спрямованості на розвиток здатності педагога до неперервного професійного зростання, рефлексивного аналізу власної діяльності та систематичного самовдосконалення. Дослідниця підкреслює відповідність цих положень глобальним тенденціям розвитку освітньої галузі та концептуальним засадам освіти впродовж життя.

Аналізуючи структурно-змістові особливості Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», В. І. Луговий (Луговий В. І., 2024, с. 61) виокремлює як значиму перевагу впровадження чітко визначених критеріальних показників для оцінювання рівня професійної компетентності педагогічних працівників. На думку вченого, такий підхід створює методологічне підґрунтя для об'єктивної діагностики відповідності вчителя професійним вимогам та проектування індивідуальних траєкторій його професійного розвитку.

Зарубіжні дослідники також активно вивчають феномен професійної компетентності вчителя. Так, М. Пітерс (Пітерс М., 2015, с. 234) досліджує правові аспекти професійної діяльності вчителів у контексті міжнародних освітніх реформ та проаналізував вплив правових засад на професійну автономію педагогів, зо-

крема у викладанні суспільно-політичних та історичних дисциплін. Автор також розглядає міжнародний досвід у регулюванні професійної діяльності педагогів.

Дж. Торні-Пурта (Торні-Пурта Дж., 2002 с. 58) досліджує роль вчителів у формуванні громадянських компетентностей учнів у контексті освітніх реформ. Авторка акцентує увагу на правових та професійних аспектах діяльності педагогів, які викладають громадянську освіту. Дослідження підкреслює важливість підтримки вчителів у процесі реформ, зокрема через забезпечення правових гарантій їхньої професійної автономії. Науковиця аналізує міжнародний досвід щодо впровадження громадянської освіти, що може бути корисним для врахування міжнародного досвіду в подальшій законотворчій діяльності в українських умовах.

Окреслені наукові підходи формують теоретико-методичне підґрунтя для комплексного дослідження правових аспектів професійної діяльності вчителя в контексті реформування базової середньої освіти, зокрема з урахуванням специфіки викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі.

Тематика правових аспектів педагогічної діяльності набуває особливої актуальності в контексті реформування освіти, зокрема під час розгляду специфіки громадянської та історичної освітньої галузі, що потребує подальших комплексних наукових досліджень.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність вчителя регламентується відповідною нормативно-правовою документацією та містить вимоги до кваліфікації, компетентності та результатів педагогічної праці.

Нормативно-правова документація — це документи, які встановлюють правила, загальні принципи чи характеристики різних видів діяльності або їх результатів. Документація зазвичай пов'язана з якимось питанням, явищем, процесом, особою, установою.

Документацію нормативно-правового характеру ми систематизуємо за такими ключовими векторами:

- базові нормативно-правові акти;
- документи, що регулюють організацію освітнього процесу;
- документи, що регулюють професійну діяльність вчителя;
- документи, спеціальні для громадянської та історичної освітньої галузі;
- шкільна документація.

Пропонуємо більш ґрунтовно розглянути кожен із зазначених векторів документації.

До базових нормативно-правових актів, що регулюють професійну діяльність вчителя в Україні віднесено наступний перелік документів. Конституція України (Конституція України, 1996), якою затверджено право кожного громадянина на освіту (стаття 53) та встановлено державні гарантії щодо забезпечення доступності та якості освіти (стаття 53), а також закладено правові основи діяльності педагогів та функціонування системи освіти в цілому. У Законі України «Про освіту» визначено мету та право на освіту (стаття 3), принципи (стаття 6) та вимоги (стаття 54) до педагогічних працівників. Відповідно до статті 54 цього закону педагогічні працівники мають право на підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір форм навчання, освітніх програм, навчальних закладів, установ і організацій, що додатково підвищують кваліфікацію і перепідготовку (Закон України «Про освіту», 2017).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» визначено правові, організаційні та економічні заходи функціонування системи загальної середньої освіти. Стаття 22 цього Закону встановлює вимоги до педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898, визначає структуру та зміст базової середньої освіти, включаючи освітні галузі, обов'язкові результати навчання та орієнтири для оцінювання (Держстандарт, 2020).

Державний стандарт профільної середньої освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів профільної середньої освіти, загальний обсяг їх навчального навантаження, розподілений за освітніми галузями, структуру та зміст профільної середньої освіти (Держстандарт, 2024).

Концепція «Нова українська школа» визначає ключові компетентності, якими має оволодіти учнівство та відповідні компетентності, якими мають оперувати педагоги для їх формування. Водночас концепція наголошує на трансформації ролі вчителя від транслятора знань до фасилітатора, ментора, коуча освітнього процесу (Концепція НУШ, 2016).

Таким чином, комплексне розуміння нормативно-правових актів формує цілісну правову основу для професійної діяльності вчителя, визначаючи: правове поле, в якому працює вчитель, напрями та зміст педагогічної діяльності, професійні права, обов'язки та відповідаль-

ність, межі професійної автономії, механізми захисту прав педагогічних працівників.

Наступним напрямом, що регулює діяльність вчителя, є документи, що допомагають в організації освітнього процесу, до яких належать: типова освітня програма, модельні навчальні програми, рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, інструктивно-методичні рекомендації МОН щодо викладання історії та громадянської освіти.

Типова освітня програма (ТОП) закладу загальної середньої освіти визначає вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за освітньою програмою, загальний обсяг навчального навантаження на відповідному рівні (циклі) повної загальної середньої освіти (в годинах), його розподіл між освітніми галузями за роками навчання та містить варіанти типових навчальних планів, перелік модельних навчальних програм, рекомендовані форми організації освітнього процесу, опис інструментарію оцінювання (ТОП, 2024).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» зазначено, що модельні навчальні програми з громадянської та історичної освітньої галузі, які затверджені МОН України, визначають орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета (інтегрованого курсу), види навчальної діяльності учнів, рекомендовані для використання в освітньому процесі в порядку, визначеному законодавством (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання» від 02.08.2024 № 1093 окреслює підходи до результатів навчання здобувачів освіти 5–9 класів та наголошує на особливостях формування, поточного і підсумкового оцінювання учнівства в закладі загальної середньої освіти (Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання, 2024).

Також необхідно згадати про вектор, який регулює професійну діяльність вчителя. До таких документів належать: Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», Положення про атестацію педагогічних працівників, Положення про сертифікацію педагогічних працівників, Постанова про деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (№ 800), Етичний кодекс вчителя (у разі затвердження закладом освіти).

Особливу увагу необхідно звернути на Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», що передбачає вимоги до професійної компетентності педагогічних працівників в умовах реформування освіти. Професійний стандарт розроблений на основі компетентнісного підходу та містить перелік трудових функцій, професійних компетентностей, знань, умінь і навичок, якими має володіти сучасний вчитель (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Водночас важливим документом для професійного зростання вчителя є Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», що регламентує процедуру, види, форми, обсяг та кількість підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Постанова Кабміну «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», 2019).

Ще одним напрямом документів, що регламентують діяльність педагога, є використання спеціальних документів, які упорядковують роботу вчителя під час викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі. До таких документів належать: Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти, інструктивно-методичні рекомендації МОН щодо викладання історії, громадянської освіти.

Відповідно до Концепції національно-патріотичного виховання серед виховних напрямів найбільш актуальними визначають громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання. Метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей українського народу, національної самобутності (Концепція національно-патріотичного виховання, 2022).

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні базується на необхідності створення сприятливих умов для формування та розвитку

громадянських компетентностей людини у всіх сферах та на всіх рівнях освіти. Це дозволить громадянам краще розуміти свою роль в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, сприятиме активній участі у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено діяти на захист та утвердження демократії (Концепція розвитку громадянської освіти, 2022).

Щодо інструктивно-методичних рекомендацій, які щороку надає МОН України щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти, слід враховувати специфіку навчання здобувачів освіти на уроках історії України, всесвітньої історії та громадянської освіти, перелік модельних навчальних програм та особливості процесу оцінювання навчальних досягнень учнівства (Інструктивно-методичні рекомендації, 2024).

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти» визначаються шляхи подальшого реформування історичної освіти, зокрема і з огляду на виклики війни. Наказ не вносить зміни в чинні накази МОН, модельні навчальні програми, підручники, проте окреслює напрям реформування громадянської та історичної освітньої галузі (Наказ МОН «Про концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти», 2024).

Водночас цей документ дозволить сформувати загальноосвітній україноцентричний курс історії з позицій викликів сучасності (можливі назви: «Історія: Україна і світ», «Історія України і світу») шляхом усунення дублювання, перевантаження обсягом та дроблення очікуваних результатів навчання. Концепція дозволить відмовитися від неузгодженого представлення історії, коли учні, вивчаючи дотичні теми на різних предметах, не розуміють взаємозв'язків і сутності історичних подій, явищ, а вчитель не слідує процесам формування в учнів уявлення про світ як єдиного цілого, де всі елементи взаємопов'язані, а, навпаки, заохочує учнів до проникнення в сутність проблеми, розвиваючи глибину, критичність, раціональність і доказовість мислення та розуміння історичних контекстів.

Додатковим вагомим вектором документації вчителя закладу загальної середньої освіти є шкільна документація, зокрема Статут закладу освіти, Правила внутрішнього розпорядку закладу освіти, Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти, Положення про академічну доброчесність. Так, Статут закладу

освіти посідає чільне місце в системі шкільної документації та є основоположним документом, що визначає правовий статус, організаційну структуру та принципи функціонування закладу. Ґрунтовне знання положень, Статуту закладу освіти дозволяє педагогам ефективно реалізовувати свої професійні функції в правовому полі закладу освіти.

Правила внутрішнього розпорядку закладу освіти є документом, який регламентує організаційні аспекти освітнього процесу. Цей документ встановлює режим роботи закладу, визначає порядок організації освітнього процесу, регулює трудові відносини, конкретизує права та обов'язки учасників освітнього процесу, а також встановлює порядок заохочення та дисциплінарної відповідальності.

Положення про академічну доброчесність є документом, що набуває особливого значення в сучасному освітньому просторі. Цей документ встановлює етичні норми та правила академічної поведінки для всіх учасників освітнього процесу, визначає процедури запобігання та виявлення фальсифікації, обману тощо.

Висновки. Таким чином, комплексний аналіз нормативно-правового регулювання професійної діяльності вчителя, який викладає навчальні предмети (інтегровані курси) громадянської та історичної освітньої галузі є актуальним науковим завданням, вирішення якого сприятиме підвищенню якості освіти, професійному розвитку педагогів та ефективній реалізації освітньої реформи в Україні.

Аналіз нормативно-правової бази показав, що реформування освіти в Україні, зокрема впровадження Концепції «Нова українська школа», суттєво впливає на професійну діяльність вчителя. Такі документи, як Закон України «Про освіту», Закон України «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт базової середньої освіти та Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», формують нове нормативно-правове поле виконання професійної педагогічної діяльності. Вказані документи акцентують увагу на компетентнісному підході, розвитку критичного мислення учнів та формуванні громадянських компетентностей. Професійний розвиток вчителів громадянської та історичної освіти є ключовим фактором успішного впровадження освітніх реформ. Аналіз документів виявив, що необхідно розробити інноваційні програми підвищення кваліфікації, які врахуватимуть специфіку викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі. Також важливо забезпечити доступність та-

ких програм для вчителів у всіх регіонах нашої держави.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» відіграє ключову роль у формуванні, розвитку та оцінюванні професійної компетентності педагогічних працівників у сучасній системі освіти України, а також слугує чітким орієнтиром для професійного розвитку педагогів, окреслюючи конкретні

компетентності та трудові функції, необхідні для ефективної педагогічної діяльності.

Таким чином, процес реформування нормативно-правової документації в галузі освіти створює основу для професійного зростання педагогів та сприяє підвищенню якості педагогічної освіти шляхом узгодження освітніх програм післядипломної педагогічної освіти з вимогами ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 05.04.2019 № 10204. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Конституція України: Закон від 28 черв. 1996 р. № 254к/96-ВР. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://bit.ly/4gNonwG>
4. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти: Наказ МОН України від 30.07.2024 № 1072. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text>
5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2021. 448 с.
6. Луговий В. І. Професійний стандарт вчителя як інструмент забезпечення якості освіти. *Вища освіта України*. 2024. № 2. С. 59–65.
7. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку педагогічної освіти: виклики та перспективи. *Педагогічна газета*. 2024. № 2. С. 28–32.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
9. Про внесення змін до Положення про атестацію педагогічних працівників (zareestrovaniy в Міністерстві юстиції України 30 жовтня 2024 року за № 1634/42979): Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.09.2024 № 1277. URL: <https://bit.ly/4iqd6CI>
10. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
11. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://bit.ly/4bKSkLE>
12. Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2018 № 710-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
13. Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2019 № 800. Офіційний вісник України. 2019. № 69. С. 189.
14. Сисоева С. О. Сучасні аспекти професіоналізму вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2023. № 2. С. 52–61.
15. Сорочан Т. М. Професійний розвиток педагога Нової української школи. Київ : Либідь, 2022. 236 с.
16. Peters, M. A. (2015). Teacher Professionalism and the Law: International Perspectives. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 232–247.
17. Torney-Purta, J. (2002). Civic Education and Teacher Professionalism in Times of Reform. *Theory into Practice*, 41(1), 55–62.

REFERENCES

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»: vid 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). [Law of Ukraine “On Education”]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2017, № 84, pp. 5–45 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu sredniu osvitu» vid 05.04.2019 № 10204. (2019). [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2019, № 55, pp. 10–38 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>

3. Konstytutsiia Ukrainy. (1996). [Constitution of Ukraine]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 1996, № 30, pp. 141 [in Ukrainian].
<https://bit.ly/4gNonwG>
4. Kontseptualni zasady reformuvannia istorichnoi osvity v systemi zahalnoi serednioi osvity. Nakaz MON Ukrainy vid 30.07.2024 № 1072. (2024). [Conceptual Principles of Reforming Historical Education in General Secondary Education]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2024, № 72, pp. 25–30 [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text>
5. Kremen, V. H. (2021). *Osvita i nauka v Ukraini — innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty* [Education and Science in Ukraine — Innovative Aspects. Strategy. Implementation. Results]. Kyiv: Hramota, 448 p. [in Ukrainian].
6. Luhovyi, V. I. (2024). Profesiyni standart vchytelia yak instrument zabezpechennia yakosti osvity [Teacher Professional Standard as a Tool for Ensuring Education Quality]. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2024, № 2, pp. 59–65 [in Ukrainian].
7. Lukianova, L. B. (2024). Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity: vyklyky ta perspektyvy [Concept of Pedagogical Education Development: Challenges and prospects]. *Pedahohichna hazeta*, 2024, № 2, pp. 28–32 [in Ukrainian].
8. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednioi shkoly*. (2016). [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Kyiv: MON Ukrainy, 2016. 40 s. [in Ukrainian].
9. Pro vnesennia zmin do polozhennia pro atestatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv. (2024). [On amendments to the Regulation on the Certification of Pedagogical Workers]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.09.2024. № 1277, *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2024, № 78, pp. 15–18 [in Ukrainian].
<https://bit.ly/4iqd6CI>
10. Pro deaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity (2020). [On some issues of state standards of complete general secondary education]. Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 30.09.2020, № 898, *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2020, № 85, pp. 22–25 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
11. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednioi osvity». (2024). [On approval of the professional standard “Teacher of general secondary education institution”]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024, № 1225, *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2024, № 76, pp. 10–14 [in Ukrainian].
<https://bit.ly/4bKSkLE>
12. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini. (2018). [On approval of the concept of civic education development in Ukraine]. Rozporiadzhennia kabminu Ukrainy vid 03.10.2018, № 710-r., *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2018, № 82, pp. 5–8 [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
13. Pro zatverdzhennia poriadku pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv. (2019). [On Approval of the Procedure for Advanced Training of Pedagogical and Scientific-Pedagogical Workers]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.08.2019, № 800, *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*, 2019, № 69, p. 189 [in Ukrainian].
14. Sysoieva S. O. (2023). Suchasni aspekty profesiinalizmu vchytelia [Modern Aspects of Teacher Professionalism]. *Pedahohika i psykholohiia*, 2023, № 2, pp. 52–61 [in Ukrainian].
15. Sorochan, T. M. (2022). *Profesiyni rozvytok pedahoha Novoi ukrainskoi shkoly* [Professional Development of a New Ukrainian School Teacher]. Kyiv: Lybid, 236 p. [in Ukrainian].
16. Peters, M. A. (2015). *Teacher Professionalism and the Law: International perspectives. Educational Philosophy and Theory*, 2015, Vol. 47, № 3, pp. 232–247 [in English].
17. Torney-Purta J. Civic Education and Teacher Professionalism in Times of Reform. *Theory into Practice*, 2002, Vol. 41, № 1, pp. 55–62 [in English].

Dranovska S.

REFORMING BASIC SECONDARY EDUCATION: REGULATORY REGULATION OF TEACHING CIVIC AND HISTORICAL EDUCATIONAL FIELDS

Abstract. The article explores the legal aspects of the professional activities of teachers in the context of reforming the educational sector in Ukraine, with a particular focus on civic and historical education. An analysis is conducted of the regulatory framework governing the activities of teaching staff in the context of implementing the New Ukrainian School and introducing a competency-based approach to education, including the Law of Ukraine «On Education,» the Law of Ukraine «On Complete General Secondary Education,» the State Standard of Basic Secondary Education, and the updated Professional Standard for Teachers of 2024. The specifics of the legal status of teachers of civic and historical education, their rights, duties, and responsibilities are examined.

The author analyses the transformation of professional requirements for teachers in the context of the decentralization of education and the expansion of institutional autonomy. Particular attention is paid to the legal mechanisms for protecting the academic freedom of teachers when addressing socio-political and historical disciplines that are inherently controversial. The legal aspects of forming students' civic competencies and the role of the teacher as a facilitator in this process are investigated.

The work highlights problematic issues in the regulatory framework for the professional development of history and civic education teachers, including certification, professional development, and attestation. International experience in the legal support of teachers of social studies subjects is analyzed, along with the possibilities of adapting it to Ukrainian realities.

Prospective directions for improving the regulatory framework to enhance the quality of teaching in the fields of civic and historical education, in the context of developing students' civic competencies, are identified.

Based on the research, the author formulates proposals for improving the legislative support for the professional activities of teachers of civic and historical education, particularly in terms of strengthening legal guarantees of professional autonomy, protection from political pressure, and expanding opportunities for innovative pedagogical activities. The necessity of developing specialized regulatory documents that take into account the specifics of teaching civic and historical education subjects in the context of societal transformations is substantiated.

Keywords: *regulatory framework, professional activity of teachers, civic and historical education, professional standard for teachers, integrated courses, general secondary education institution.*

Стаття надійшла до редакції: 10.02.2025.

Прийнято для публікації: 25.02.2025.

Половіна О.,

завідувачка кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
email: o.polovina@kubg.edu.ua
ORCID id 0000-0001-6021-5677

Науменко М.,

викладачка кафедри дошкільної освіти
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
email: m.naumenko@kubg.edu.ua
ORCID id 0000-0001-8927-4427

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПАТРОНАЖ СІМЕЙ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ КРИЗИ

У статті розглянуто сучасні виклики, що постали перед українською сім'єю як ключовим соціальним інститутом у зв'язку з війною. Акцент зроблено на необхідності створення безпечних умов та підтримки дітей раннього віку, що перебувають у стані підвищеної вразливості; визначено роль закладів дошкільної освіти як партнерів родини у створенні безпечного освітнього простору. Обґрунтовано актуальність педагогічного патронажу як цілісної, системної підтримки сімей у кризових умовах. Представлено результати дослідження, спрямованого на вивчення рівнів сформованості у батьків навичок підтримки безпеки дітей раннього віку (у межах діагностики з'ясовано, що лише 27 % батьків мають високий рівень сформованості таких навичок, тоді як більшість (42 %) виявляє середній, а 31 % — низький рівень). Підкреслено, що батьки з середнім і низьким рівнем сформованості зазначених навичок часто відчують тривожність, демонструють педагогічну пасивність або неусвідомлення впливу безпеки на розвиток дитини. Висвітлено методичний інструментарій педагогічного патронажу, що включає виявлення потреб родини, психосоціальну підтримку, просвітницьку роботу та координацію взаємодії ЗДО з іншими соціальними інституціями. Визначено, що ефективний педагогічний патронаж сприяє формуванню батьківської відповідальності, підвищує рівень поінформованості щодо захисту дитини та є запорукою створення умов для її повноцінного розвитку навіть в умовах соціально-політичної нестабільності.

Ключові слова: педагогічний патронаж, сім'я, діти раннього віку, соціально-політична криза.

© Половіна О., Науменко М., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сучасна українська сім'я як один з основних соціальних інститутів зазнає деструктивного впливу війни, спровокованих військовою агресією росії. Сім'я — осередок, у якому зароджуються нові життя, виконує місію забезпечення майбутнього й існування суспільства. Наразі сім'я знаходиться перед численними викликами: як зберегти життя і здоров'я дитини? як уникнути травмування її психіки? як вирішувати економічні проблеми? як зберегти повноцінну сім'ю? Низка подібних

питань імплікувала основне завдання сучасної сім'ї: виживання та фізичний захист дітей від небезпеки. Реалізація означеного завдання потребує допомоги й підтримки інших соціальних інститутів суспільства, серед яких значущим вирізняємо інститут освіти. Тому актуальним постає «визначення нових шляхів якісної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, що базуються на сучасних освітніх парадигмах, зокрема гуманістичної парадигми, побудованій на особистісно-орієнтованому

підході. Адже якість роботи вихователя залежить не тільки від освітніх програм та матеріально-технічного забезпечення ЗДО, а в першу чергу від сформованої особистості педагога, базових цінностей, культури, його професійних вмінь і навичок, взаємин з колегами, вихованцями, їх батьками» (Паламар С. Науменко М., 2020, с. 112).

Нормативні документи, зокрема Закон України «Про дошкільну освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2024), декларують обов'язкову партнерську взаємодію ЗДО та сім'ї, спрямовану на створення сприятливих умов для вихованців, а також визначають відповідальність батьків за виховання, розвиток та навчання дитини. Відповідно до вимог модернізації дошкільної освіти партнерська взаємодія колективу закладу дошкільної освіти та батьків розглядається також як одна з умов забезпечення якості дошкільної освіти. Організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти регламентована не лише Законом України «Про дошкільну освіту», а й Указом Президента України від 24 лютого 2022 р. № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні». Тому кожен учасник освітнього процесу має володіти інформацією щодо захисту життя і здоров'я інших учасників та докладати максимум зусиль для створення безпечного середовища як в умовах воєнного стану, так і в будь-який інший період.

У контексті реалізації чинного Державного стандарту дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти, 2021) значимим є пошук і впровадження сучасних ефективних форм і методів партнерської взаємодії з батьками вихованців, адже саме взаємовигідне поєднання зусиль закладу дошкільної освіти та сім'ї, що ґрунтується на паритетних засадах, разом із створенням позитивної емоційної атмосфери сприяє повноцінному розвитку дитини та приносить користь усім суб'єктам освітнього процесу. У контексті соціально-політичної кризи педагогічний патронаж має стати ключовим елементом для підтримки сімей у важких життєвих обставинах.

Дослідження психологів та педагогів вказують на те, що соціально-політичні кризи можуть призводити до стресів у сім'ях та впливати на якість виховання дітей (В. Злишков, С. Лукомська, Н. Євдокимова, С. Ліпінська). Науковці однак у позиціонуванні того, що сучасні батьки відчувають тривожність і невпевненість у майбутньому, зокрема за безпеку, здоров'я та відповідний розвиток власних дітей. Вони констатують, що в умовах війни

збільшився перелік стресогенних чинників, які впливають на психічний та фізичний розвиток дітей раннього та дошкільного віку, що в подальшому може призвести до виникнення ряду соціально-психологічних та особистісних проблем. Численні дослідження соціологів, психологів та педагогів свідчать, що у стані війни діти раннього та дошкільного віку належать до найуразливішої категорії населення. Перебуваючи в умовах небезпеки (або умовної безпеки), у тривалому стресовому стані, маленька дитина позбавлена належних умов для розвитку. Постійне відчуття тривоги, напруги, страху ускладнює повноцінну соціалізацію дитини. Слід зазначити, що батьки дітей також перебувають у стані стресу, переймаючись за життя, становлення та розвиток своєї дитини, що також не сприяє забезпеченню дітей належними умовами для розвитку та підтримання у них почуття захищеності.

Серед викликів вирізняємо і такі, що пов'язані з вимушеною ситуацією полишити зони активних бойових дій. У реаліях життя такі діти, перебуваючи в новому оточенні, досить часто зустрічаються з проблемами соціальної адаптації. На цей виклик є реакція, зафіксована листом МОН від 06.03.2022 № 1/3371-22 «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій». Проте реалізація рекомендацій потребують розробленого методичного інструментарію. Означене акцентує важливість педагогічного патронажу для виявлення та вирішення проблем у розвитку дітей та підтримки сімей, які виховують дітей раннього та дошкільного віку в умовах соціально-політичної кризи, й актуалізує окреслену проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження соціологів, психологів, педагогів свідчать, що війна та економічна криза стали тяжким випробуванням для українських родин. І. Замковська наголосила, що «освіта розглядається як потужний інструмент війни проти майбутнього української нації. Конфлікт вплинув на освіту різною мірою, від повної недоступності української освіти до низької якості освітніх послуг» (Замковська І., 2024). Відзначено, що у громадян спостерігається невпевненість у майбутньому, а функції сім'ї часто зводяться до забезпечення виживання та безпеки для всіх членів родини. Водночас саме в момент таких випробувань населення використовує сімейні зв'язки для виживання, для організації життєдіяльності. Наголошено, що батьки потребують допомоги у створенні безпечних умов для виховання. У контексті окресленого значимим є розгляд дефініції «безпечний простір». Аналіз

сучасних досліджень дозволив апелювати до наукових розвідок О. Косенчук та О. Стягунової, які розглядають безпечний освітній простір закладу дошкільної освіти як сукупність умов, що запобігають будь-яким видам фізичної, психологічної, інформаційної, соціальної, моральної, матеріальної небезпеки всіх учасників освітнього процесу, забезпечують захищеність від негативних впливів та створюють комфортність для життя та розвитку особистості (Косенчук О. Стягунова О., 2023). Якщо батьки відчують труднощі із захистом дитини від негативного впливу оточуючого, у них досить часто з'являється почуття безпорадності. Це виявляється або у надмірному опікуванні дитини або у дистанціюванні від дитини, перекладанні власних виховних обов'язків на заклади дошкільної освіти. У цьому контексті Т. Гурковська, наголошуючи на особливій чутливості дітей раннього і дошкільного віку до настроїв, стану педагога, а також важливості трансляції спокійної та впевненої поведінки дорослих задля безпеки дитини, акцентує увагу на формуванні стійкості дорослих, які мають бути здатними залишатися в ресурсі, керувати власними емоціями й створювати простір взаємодії та розвитку дітей (Гурковська Т., 2020).

Таким чином, щоб забезпечувати повноцінний розвиток дитини в складних умовах, створювати для неї безпечне середовище, підтримувати її, дорослі самі мають бути «в ресурсі», володіти техніками подолання стресових ситуацій, адже діти добре розуміють настрій близьких. Водночас науковці та практики дошкільної освіти відмічають, що батьки дітей раннього та дошкільного віку вирізняються підвищеною тривожністю, заклопотаністю та часто делегують виховання власної дитини та створення безпеки працівникам закладів дошкільної освіти. Такий стан актуалізує педагогічний патронаж батьків вихованців, особливо тих, у кого діти раннього віку. Огляд наукових розвідок Л. Завацької дозволяє означити, що соціально-педагогічний патронаж здійснюється з метою надання всебічної допомоги дітям та сім'ям, що потрапили в особливо скрутний стан, силами спеціалістів, які орієнтуються на власні педагогічні можливості, а також на ресурси соціально-педагогічного простору (Завацька Л., 2011; Завацька Л. М., 2011; Завацька Л. М., 2013). Аналіз досліджень (О. Дурманенко, Л. Зданевич, В. Зливкова, С. Лукомської та ін.) дозволяє розглядати педагогічний патронаж як систематичну та індивідуалізовану реалізацію педагогічних впливів, спрямовану на розвиток та підтримку сімей у складних си-

туаціях, зокрема в умовах соціально-політичної кризи (Дурманенко О. Л., 2022; Зданевич Л., 2013; Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С., 2023). Він ґрунтується на взаємодії педагога та сім'ї для створення умов оптимального розвитку дитини.

Потреба в соціально-педагогічному патронажі батьків дітей раннього віку зумовлена в тому числі зміною характеру ігрової діяльності дітей. Т. Гура, О. Рома зазначили, що «дитяча гра набула таких особливостей, як: більша емоційність з проявами тривоги, занепокоєння, страху, меншою мірою — жорстокість та агресивність, які також проявляються у вживанні дитиною ненормативної лексики; серед улюблених іграшок переважає іграшкова зброя, військова техніка, військові роботи, військово-будівельна техніка; переважання різноманітних сценаріїв життя у воєнний час (найчастіше — оповіщення про повітряну тривогу, облаштування бомбосховищ та перебування в укриттях) та військових дій. Це також відображає глибоку природну потребу дитини у подоланні складних емоційних станів» (Gura T., Roma O., 2024).

Наукові розвідки та щоденні життєві ситуації дають підстави констатувати, що запити на педагогічний патронаж батьків актуалізуються. В умовах соціально-політичної кризи педагогічний патронаж визначаємо важливим інструментом для підтримки сімей та забезпечення нормального розвитку дітей і характеризуємо як систематичну, комплексну інтервенцію, спрямовану на створення оптимальних умов для виховання та розвитку дитини в умовах невизначеності.

На нашу думку, педагогічний патронаж батьків дітей раннього віку має охоплювати такі сегменти: 1) діагностика та аналіз потреб сімей, ідентифікація чинників ризику та розроблення індивідуальної траєкторії супроводу сім'ї; 2) психосоціальна підтримка — надання психологічної допомоги та консультування для подолання стресів та емоційних труднощів; 3) просвітництво — допомога батькам у виконанні функцій вихователів власних дітей: усвідомлення особливостей розвитку дітей раннього віку, виборі стратегій сімейного виховання відповідно до індивідуальних можливостей дитини; розроблення педагогічних стратегій, які враховують потреби дитини та сприяють її гармонійному розвитку; 4) співпраця закладу дошкільної освіти з іншими соціальними інституціями, зокрема координація спільних дій та зусиль, спрямованими на підтримку сімей у кризових умовах.

Окреслені теоретичні засади педагогічного патронажу батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи визначаються комплексним підходом та активною участю батьків у вихованні власних дітей. Педагогічний патронаж визначаємо ефективним інструментом для реалізації безпеки та нормального розвитку дітей в умовах нестабільності.

Метою статті є висвітлення результатів апробації методичного інструментарію педагогічного патронажу батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи. Мета зумовлює низку завдань, як от:

- здійснити аналіз досліджень з питань педагогічного патронажу батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи;

- презентувати результати діагностики рівня навичок підтримки батьками безпеки дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи;

- верифікувати методичний інструментарій педагогічного патронажу батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи.

Викладення основних положень. Здійснене дослідження дозволило визначити запити батьків та скоординувати діяльність щодо педагогічного патронажу сімей з дітьми раннього віку в консорціумі «родина — ЗДО». На констатувальному етапі дослідження схарактеризовано критерії та показники сформованості у батьків навичок підтримки безпеки дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи та визначено рівні навичок підтримки батьками безпеки дітей раннього віку в родинах. Діагностика запитів батьків відбувалася шляхом заповнення опитувальників та під час бесід з батьками та вихователями груп дітей раннього віку. Результати відповідей батьків засвідчили, що переважна більшість усвідомлює вплив безпеки дитини на стан її розвитку; зацікавлені в отриманні якісної інформації щодо уміння надавати домедичну допомогу дитині в умовах сімейного виховання та формуванні навичок у створенні безпечного простору та нормального розвитку дитини в умовах нестабільності. Вивчення рівнів сформованості навичок підтримки батьками безпеки дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи дозволило з'ясувати що **високий рівень** притаманний 27 %. Батьки дітей раннього віку, яких ми віднесли до цієї групи, усвідомлюють вплив безпеки дитини на стан її розвитку, дбають про безпеку дитини, адаптивні до кризових ситуацій, зокрема до вирішення конфліктів у сім'ї, пов'язаних зі стресогенними чинниками, активно співпрацюють з колекти-

вом закладу дошкільної освіти, впроваджують стратегії безпеки (наприклад, дотримуються алгоритму дій під час повітряних тривог і підтримують дії вихователів в цьому аспекті). **Середнім рівнем** володіють 42 %. До цієї групи ми віднесли батьків, які, безперечно, усвідомлюють необхідність безпеки їх дітей, водночас менш адаптивні до кризових ситуацій, вирізняються високим рівнем тривожності, налаштовані на співпрацю з вихователями, але ініціативу такої взаємодії не виявляють, очікуючи активності від вихователів. **Низький рівень** властивий 31 %: батьки фактично не усвідомлюють важливість безпеки дітей для їхнього розвитку. Типова реакція таких батьків проявляється у висловлюваннях на кшталт «нехай звикає, нічого страшного, в нашому житті все небезпечно» тощо. Це виявляється навіть у тому, що під час повітряної тривоги вони думають лише про те, як привести дитину в заклад дошкільної освіти й не підтримують дії вихователів щодо дотримання алгоритму дій в такій ситуації. Батьки, яких ми віднесли до цієї групи, в основному не пов'язують безпеку дитини в умовах соціально-політичної кризи з впливом на її розвиток, педагогічно пасивні у налагодженні взаємодії з вихователями та не готові змінювати погляди щодо виховання дитини.

Результати дослідження засвідчили, що більшість батьків усвідомлюють важливість підтримки безпеки своїх дітей в умовах соціально-політичної кризи, однак лише обмежений відсоток батьків виявляє високий рівень навичок у забезпеченні безпеки та адаптації до кризових ситуацій. Означене зумовило необхідність активної підтримки та консультацій сімей педагогами закладів дошкільної освіти за допомогою апробації методичного інструментарію педагогічного патронажу.

Методичний інструментарій педагогічного патронажу містив:

- виявлення та оцінку потреб кожної конкретної родини (бесіди, анкетування батьків, спостереження за їх взаємодією з дітьми, встановлення довірливої атмосфери спілкування педагогів з батьками);

- надання батькам корисної та актуальної інформації: знань про особливості розвитку дітей раннього віку, виховні впливи у складних умовах, як подбати про себе й створити безпечне середовище для дітей; допомога (за необхідності) у знаходженні груп підтримки, ресурсних центрів тощо;

- створення відповідних ресурсів для батьків з корисною інформацією про створення безпечного середовища для дітей, особливос-

ті спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри, організацію сімейного дозвілля та ін.

Реалізація означеного інструментарію педагогічного патронажу передбачала інформаційні зустрічі з педагогами ЗДО (вихователі, вихователі-методисти, музичні керівники) — тобто з тими, хто користується авторитетом у батьків й у кого вони можуть шукати поради.

Серед затребуваних джерел педагогічної підтримки особливої популярності набувають медіапродукти. На запити батьків і педагогів створили авторський сайт *«Педагогічні хитрики для батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи»* з порадами щодо дій у кризових ситуаціях, протоколами надання домедичної допомоги дітям в умовах сімейного виховання, корисними е-ресурси тощо. Сайт вміщує п'ять розділів. У розділі 1 «Корисні поради: як діяти у кризових ситуаціях?» зібрано інформацію з рекомендаціями, як діяти у різних випадках; зазначені ознаки стресу у батьків і поради, як з ним впоратись. У розділі 2 подано загальні рекомендації щодо надання домедичної допомоги дітям у різних випадках і покликання на курси домедичної допомоги. Розділ 3 присвячений психологічній підтримці батьків і включає гарячі лінії, лінки на платформи, сайти й фонди безкоштовної психологічної підтримки. У розділі 4 розміщено ресурси та покликання на літературу, яка стане у нагоді батькам дітей раннього віку. Розділ 5 «Запитання-відповіді» передбачає гугл-форму для зворотного зв'язку. Варто зауважити, що зображення до сайту були створені за допомогою ШІ з метою запобігання порушення авторського права. Також на сайті представлені інфографіки з порадами для батьків за допомогою сервісу Canva та вбудовані корисні відео на ютуб-каналі зі сторінки кафедри дошкільної освіти Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Варто відмітити, що для батьків важливими виявилися інформація, що стосується надання невідкладної допомоги дітям у непередбачуваних ситуаціях, та поради подолання стресу. Популярним став обмін досвідом з іншими батьками щодо ігор дітей, які допомагають їм відволікатися від напружених ситуацій навколишнього. Також переконалися у дієвості порад (за свідченням 97 % респондентів) щодо психологічної підтримки батьків (поради про важливість для дорослих, які виховують дитину, повноцінного харчування, сну, спілкування). При цьому 69 % з них зазначали, що раніше не усвідомлювали важливість турботи про

себе: догляд за дитиною, піклування про неї, економічний складник функціонування сім'ї тощо займали майже увесь час батьків та зосереджували зусилля на цих проблемах. Також популярним став зміст розділу сайту, на якому була вказана корисна література з питань розвитку та виховання дітей раннього віку.

Визначення ефективності та динаміки розвитку навичок підтримки батьками безпеки дітей було здійснено на основі повторного опитування. Результати опитування дозволили відзначити збільшення кількості батьків (з 27 % до 34 % — високий рівень), які усвідомлюють вплив безпеки їх дитини на стан її розвитку; розуміють важливість перебування дитини у безпечному середовищі. Водночас зменшилася кількість батьків (з 31 % до 14 % — низький рівень), які не дотримуються алгоритму дій під час повітряної тривоги. Також зросла кількість батьків, яка дослухається до порад вихователів своєї дитини (з 42 % до 56 % — середній рівень). Батьки зазначили, що вони впевненіше почуваються після опрацювання матеріалів, розміщених на сайті, зокрема у контексті створення безпечного та комфортного середовища для дитини, можливостей надання їм (та іншим членам родини) домедичної допомоги тощо. Таким чином, педагогічний патронаж сімей, які виховують дітей раннього віку, надання їм конкретних порад та інструкцій щодо безпеки та емоційного благополуччя дітей допомагають ефективно функціонувати в умовах несприятливого соціально-політичного клімату.

Висновки. Отже, соціально-політична ситуація в Україні, теоретичний аналіз досліджень та практика дошкільної освіти зумовили висновки про те, що педагогічний патронаж сімей з дітьми раннього віку є актуальною проблемою. Актуальність верифікована положеннями законодавчих документів у галузі дошкільної освіти та запитам батьків дітей раннього віку. Сучасні наукові розвідки дозволяють визначити педагогічний патронаж важливим інструментом для підтримки сімей та забезпечення нормального розвитку дітей і схарактеризувати як систематичну, комплексну інтервенцію, спрямовану на створення оптимальних умов для виховання та розвитку дитини в умовах невизначеності. Вивчення рівнів сформованості навичок підтримки батьками безпеки дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи дозволило з'ясувати, що у них домінує середній рівень розвитку означеної навички. Методичний інструментарій педагогічного патронажу спрямовувався на виявлення та оцінку потреб кожної конкретної родини (бесіди,

анкетування батьків, спостереження за їх взаємодією з дітьми, встановлення довірливої атмосфери спілкування педагогів з батьками); надання батькам корисної та актуальної інформації: знань про особливості розвитку дітей раннього віку, виховні впливи у складних умовах, як подбати про себе й створити безпечне середовище для дітей; допомога (за необхідності) у знаходженні груп підтримки, ресурсних центрів тощо; створення відповідних ресурсів для батьків з корисною інформацією про створення безпечного середовища для дітей, особливості спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри, організацію сімейного дозвілля тощо. Авторський сайт «Педагогічні хи-

трики для батьків дітей раннього віку в умовах соціально-політичної кризи» з порадами щодо дій у кризових ситуаціях, протоколами надання домедичної допомоги дітям в умовах сімейного виховання, корисними е-ресурси тощо дозволить оптимізувати педагогічний вплив на батьків і підвищити рівень сформованості навичок підтримки безпеки дітей. Про це засвідчила позитивна динаміка отриманих результатів діагностики на контрольному етапі дослідження. Представлені результати зумовлюють необхідність подальших наукових розвідок, зокрема з питань вивчення аспектів гендерного впливу на безпеку дитини, підтримки родин дітей з особливими освітніми потребами тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурковська Т. Дитина раннього віку: що потрібно знати педагогу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2020. № 7.
2. Державний стандарт дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти). Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
3. Про дошкільну освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2024. № 42. Ст. 258. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
4. Завацька Л. До питання про поняття та особливості здійснення патронажу у соціально-педагогічній діяльності. 2011. URL: <https://surl.li/lvzrtg> (дата звернення: 11.05.2025).
5. Завацька Л. М. Проблемне поле соціально-педагогічного патронажу в умовах виховного простору загальноосвітнього навчального закладу. 2013. URL: <https://surl.li/wmqewp> (дата звернення: 11.05.2025).
6. Завацька Л. М. Сім'я, яка перебуває в складних життєвих обставинах, як об'єкт соціально-педагогічного патронажу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Соціальна педагогіка*. 2011. № 17. URL: <https://surl.li/xpknbz> (дата звернення: 11.05.2025).
7. Зданевич Л. Можливості соціально-педагогічного патронату в роботі з дезадаптованими дошкільниками. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. № 29. С. 60–64.
8. Косенчук О., Стягунова О. Безпека освітнього простору закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика*. 2023. № 1(105).
9. Паламар С., Науменко М. Підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в контексті сучасних освітніх парадигм. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2 (29). С. 105—120. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.9>
10. Gura T., Roma O. How Children's Play Has Changed during Wartime in Ukraine from the Parent's Perspective // *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2024. № 3(60). С. 47—53. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.311448>
11. Zamkowska I. The System of Education as an Instrument of War in the Russia-Instigated Ukrainian Crisis // *International Journal of Educational Reform*. — 2024. — DOI: <https://doi.org/10.1177/10567879241226696>

REFERENCES

1. Gurkovska, T. (2020). Dytyna rannioho viku: shcho potribno znaty pedahohu [A Young Child: What a teacher needs to know]. *Preschool Institution Methodologist*, 7 [in Ukrainian]
2. State Standard of Preschool Education (Basic Component of Preschool Education). (2021). Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity (Bazovyi komponent doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu [State Standard of Preschool Education (Basic Component). New edition and recommendations for organizing the educational process]. *Preschool Institution Management Practice* [in Ukrainian]. <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>

3. Zakon Ukrainy «Pro doshkil'nu osvitu» (n.d). [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
4. Zavatska, L. (2011). Do pytannia pro poniattia ta osoblyvosti zdiisnennia patronazhu u sotsial'no-pedahohichnii diialnosti [On the Concept and Peculiarities of Implementing Patronage in Social and Pedagogical Activity]. [in Ukrainian]. <https://surl.li/lvzrtg>
5. Zavatska, L. M. (2013). Problemne pole sotsialno-pedahohichnoho patronazhu v umovakh vykhovnoho prostoru zahalnoosvitnioho navchalnoho zakladu [The problem field of socio-pedagogical patronage in the educational space of a general education institution]. [in Ukrainian]. <https://surl.li/wmqewp>
6. Zavatska, L. M. (2011). Simia, yaka perebuvaie v skladnykh zhyttievkykh obstavynakh, yak obiekt sotsialno-pedahohichnoho patronazhu [A family in difficult life circumstances as an object of socio-pedagogical patronage]. *Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Volyn National University, Series: Social Pedagogy*, 17 [in Ukrainian]. <https://surl.li/xpknbz>
7. Zdanevych, L. (2013). Mozhlyvosti sotsialno-pedahohichnoho patronatu v roboti z dezadaptovanykh doshkilnykamy [Opportunities of socio-pedagogical patronage in work with maladapted preschoolers]. *Bulletin of the Child Development Institute, Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*, 29, 60–64 [in Ukrainian].
8. Kosenchuk, O., & Stiahunova, O. (2023). Bezpeka osvitnoho prostoru zakladiv doshkil'noi osvity v umovakh voiennoho stanu [Safety of the Educational Space of Preschool Institutions under Martial Law]. *Spirituality of Personality: Methodology, Theory, Practice*, 1(105) [in Ukrainian].
9. Palamar S., & Naumenko M. (2020). Pidgotovka maibutnikh vykhovateliv ditei doshkilnoho viku v konteksti suchasnykh osvitykh paradyhm [Training of Future Preschool Teachers in the Context of Modern Educational Paradigms]. *Educological Discourse*, 2020, 2(29), 105–120 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.9>
10. Gura, T., & Roma, O. (2024). How Children's Play Has Changed during Wartime in Ukraine from the Parent's Perspective. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2024, № 3(60), pp. 47–53 [in English]. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2024.311448>
11. Zamkowska, I. (2024). The System of Education as an Instrument of War in the Russia-Instigated Ukrainian Crisis. *International Journal of Educational Reform*, 2024 [in English]. <https://doi.org/10.1177/10567879241226696>

O. Polovina, M. Naumenko

PEDAGOGICAL PATRONAGE OF FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN IN CONDITIONS OF SOCIO-POLITICAL CRISIS

The modern Ukrainian family, as one of the key social institutions, is currently experiencing destructive consequences caused by the war initiated by Russian military aggression. The family serves as the foundation for the emergence of new life and plays a vital role in ensuring the future and survival of society. Today, families are facing numerous challenges: how to preserve the life and health of a child, avoid psychological trauma, address economic difficulties, and maintain family integrity. These challenges have led to the primary task of the modern family — ensuring the survival and physical protection of children. To accomplish this task, the family requires the support of other social institutions, notably the institution of education. Legislative documents, particularly the Law of Ukraine “On Preschool Education” (2024), emphasize the necessity of partnership between preschool institutions and families to ensure favorable conditions for children’s development, while also defining parental responsibilities. In the context of the modernization of preschool education, such cooperation is seen as a prerequisite for ensuring education quality. The educational process in preschool institutions is regulated not only by this law but also by the Presidential Decree No. 64/2022 “On the Imposition of Martial Law in Ukraine.” Therefore, every participant in the educational process must prioritize the protection of life and health and contribute to creating a safe environment during martial law and beyond. Within the framework of the State Standard of Preschool Education (2021), the search for and implementation of effective forms of partnership with parents is essential. Mutual efforts of preschool institutions and families based on parity and positive emotional climate contribute to children’s development and benefit all stakeholders. In times of socio-political crisis, pedagogical patronage becomes a key component of support for families in difficult life circumstances. Research in psychology and pedagogy indicates that socio-political crises lead to family stress, anxiety, and negative impacts on children’s development. Children of early and preschool age are among the most vulnerable populations during wartime. Exposure to danger, prolonged stress, and disrupted living conditions hinder their socialization and development. Parents, too, are under stress and may either overprotect their children or disengage from parenting responsibilities. Forced displacement further complicates social adaptation for many children, and while the Ministry of Education and Science of Ukraine has issued recommendations (Letter No. 1/3371-22), their

implementation requires methodological tools. This article presents the results of testing a set of methodological tools for pedagogical patronage of parents with young children in a socio-political crisis. It includes analysis of relevant research, diagnostics of parents' skills in ensuring child safety, and validation of the proposed tools. The findings highlight the importance of systematic, individualized, and resource-based pedagogical support aimed at creating safe developmental environments. Pedagogical patronage is defined as a complex intervention focused on assessing family needs, providing psychosocial support, educational guidance, and inter-institutional cooperation to ensure the holistic development of children in uncertain conditions.

Keywords: pedagogical patronage, family, young children; socio-political crisis.

Стаття надійшла до редакції: 24.04.2025р.

Прийнято для публікації: 10.05.2025р.

Цуркан М.,

професорка кафедри психології та філософії
Буковинського державного медичного університету,
професорка кафедри педагогіки, психології
та теорії управління освітою
комунального закладу «Інститут післядипломної
педагогічної освіти Чернівецької області»,
докторка педагогічних наук, професорка
email: maria-ts77@ukr.net

ORCID id 0000-0003-2866-1743

Унгурян І.,

завідувачка кафедри педагогіки, психології
та теорії управління освітою
комунального закладу «Інститут післядипломної
педагогічної освіти Чернівецької області»,
кандидатка педагогічних наук
email: ungiren82@gmail.com

ORCID id 0000-0002-9510-9863

ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРНАТУРА: ЯК «ВТРИМАТИ» МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В ШКОЛІ

У статті розглянуто актуальні питання організації педагогічної інтернатури як ефективного механізму адаптації молодих педагогів до професійної діяльності. Висвітлено ключові аспекти, що забезпечують успішне професійне становлення вчителів-початківців, зокрема роль наставництва, андрагогічного підходу та створення сприятливого мікроклімату в закладах освіти. Особливу увагу приділено проблемі професійного вигорання та заходам його попередження. Проаналізовано нормативно-правову базу педагогічної інтернатури, включаючи Закон України «Про повну загальну середню освіту» та Положення про педагогічну інтернатуру. Визначено основні етапи педагогічної інтернатури, такі як професійно-педагогічна адаптація, мотивація, формування компетентностей та наставництво.

Наголошено, що наставництво є центральним компонентом педагогічної інтернатури, оскільки воно не лише забезпечує новопризначеним учителям професійну підтримку, але й сприяє підвищенню їхньої впевненості у власних силах. Розкрито значення створення довірливих партнерських відносин між інтернами та наставниками, які сприяють ефективній комунікації та професійному розвитку. Також підкреслено важливість залучення керівництва закладів освіти до координації та моніторингу процесу педагогічної інтернатури.

Наведено рекомендації щодо вдосконалення роботи з молодими педагогами, зокрема організації професійного супроводу, оцінки їхньої діяльності та підтримки інноваційних ідей. Зроблено висновки, що педагогічна інтернатура є важливим інструментом збереження кадрового потенціалу в системі освіти, сприяє розвитку професійних компетентностей і підвищенню мотивації молодих учителів до тривалої педагогічної діяльності. Акцентовано, що успішна педагогічна інтернатура може значно знизити плинність кадрів, підвищити якість навчального процесу та забезпечити сталість освітніх традицій.

Ключові слова: адаптація, мікроклімат, мотивація, наставництво, педагогічна інтернатура, підтримка, професійне вигорання, професійне становлення, професійні компетентності, молодий учитель.

© Цуркан М., Унгурян І., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Проблема педагогічних кадрів в українських сучасних закладах освіти різного рівня сьогодні надзвичайно актуальна та, на превеликий жаль, досі до кінця не розв'язана. Повномасштабне вторгнення росії в Україну стало однією з найістотніших причин того, що вітчизняне вчителство опинилося в умовах вибору, змін, перекваліфікації та виживання. Безперечно, є й інші вагомі причини того, що педагоги змушені змінювати вид діяльності та місце роботи чи проживання. Це передусім низький рівень оплати праці, не завжди задовільні умови роботи (відсутність сучасного обладнання, цифрових ресурсів, якісного навчального контенту та належних умов для роботи), недостатня мотивація і відповідно професійне вигорання, неможливість вчасно опанувати ті чи інші новітні технології тощо.

За даними дослідження, проведеного громадською спілкою «Освіторія» у 2023–2024 роках, лише 12 % учителів задоволені фінансовою винагородою, а менше половини (47 %) загалом задоволені своєю роботою. Молоді педагоги особливо часто виявляють незадоволення умовами праці, що підкріплюється їхньою меншою готовністю залишатися в професії: серед учителів до 25-ти років лише 42 % планують продовжувати працювати у школі у довгостроковій перспективі. Ці дані свідчать про критичну потребу в створенні ефективних механізмів підтримки молодих педагогів, таких як програми педагогічної інтернатури, які дозволяють новим вчителям отримувати наставницьку допомогу, адаптуватися до професійних викликів та зберігати свою мотивацію (Освіторія, 2024).

У цьому контексті варто звернути увагу на міжнародний досвід. Як зазначають Флорес та Шульс (2024), для утримання вчителів важливими є п'ять внутрішньошкільних чинників: позитивна шкільна культура, підтримка адміністрації, якісний професійний розвиток, програми наставництва та автономія в класі. Ці чинники можуть слугувати орієнтиром для реформування шкільного середовища в Україні, забезпечуючи підтримку та мотивацію молодих педагогів.

Погоджуючись із твердженням про те, що «суспільство, у якому програють учитель та священник, приречене на зубожіння та служіння ворогові» (Отто фон Бісмарк), можна стверджувати, що успішний розвиток системи освіти залежить від якісної підготовки, адаптації та підтримки педагогів. Саме тому всі освітні інституції нашої держави повинні сфокусувати свою увагу на особистості вчителя як люди-

ни, фахівця, реформатора, провідника дитини в доросле життя.

Метою нашого дослідження є аналіз умов та чинників, які сприяють становленню вчителя-початківця, формуванню його професійних компетентностей та їх розвитку, а також обґрунтування значущості педагогічної інтернатури як обов'язкового етапу професійної діяльності.

Завдання статті полягають в окресленні основних структурних елементів педагогічної інтернатури, її змісту та ролі в підтримці новопризначеного педагогічного працівника, який у майбутньому якісно виконуватиме свої обов'язки.

Аналіз сучасних досліджень. (М. П. Вовк, Ю. В. Грищенко, Л. О. Хомич) наголошують, що питання залучення молодого вчителя в освітній заклад, зокрема формування в нього бажання працювати саме в системі освіти, постійно навчатися, удосконалюватися та досягати високих результатів — одне з тих, що потребують не просто коментарів, а створення чіткого плану дій щодо мотивації новопризначеного педагога, його підтримки та заохочення, навчання й розвитку, самопізнання та самотворення. Дослідники звертають увагу на те, що «важливою умовою ефективності проходження педагогічної інтернатури є використання різних форм і методів навчання, спрямованих на саморефлексію власного професійного досвіду, аналіз освітніх практик колег, наставників. Серед таких форм роботи — дискусії, дискусійні платформи, багатосторонні консультації, робота в малих групах, проектна групова й індивідуальна робота, щотижневі рефлексивні круглі столи за участю вчителя-методиста та викладача-теоретика, бінарний лекторій, майстер-класи» (М. Вовк, Ю. Грищенко, 2022, с. 89).

Виклад основного матеріалу. Упровадження педагогічної інтернатури в Україні є необхідним кроком до збереження педагогічного потенціалу в освітніх установах, а також забезпечення можливостей первинного опанування фаховою майстерністю вчителем-початківцем. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020), зокрема у статті 23 зазначено, що «педагогічна інтернатура має передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування

навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо)» (Закон України, 2020). У Положенні про педагогічну інтернатуру звернено увагу на те, що «основним завданням педагогічної інтернатури є створення системи професійно-педагогічної адаптації інтерна (молодого вчителя / учителя-початківця) до умов педагогічної діяльності; формування сприятливого мікроклімату та відчуття соціально-психологічного комфорту, встановлення доброзичливих взаємовідносин із учасниками освітнього процесу; набуття фахових компетентностей, педагогічної майстерності, формування професійної готовності інтерна до самостійної педагогічної діяльності; формування поваги до професії і сумлінного ставлення до трудової діяльності; формування інституту наставництва у закладах освіти, розвиток професійних спільнот педагогічних працівників» (Положення про педагогічну інтернатуру, 2020). Також у цьому ж документі зауважено, що «педагогічна інтернатура організовується відповідно до наказу керівника закладу освіти, що видається в день призначення інтерна на посаду педагогічного працівника. Строк педагогічної інтернатури становить один рік, що відраховується від дати видання наказу про організацію проведення педагогічної інтернатури» (Положення про педагогічну інтернатуру, 2020).

Беручи до уваги всі пояснення та вимоги щодо здійснення педагогічної інтернатури у вищезазначених нормативних документах, важливо структурувати діяльність учителя-початківця так, щоб не обтяжувати його великою кількістю завдань, через які він не встигатиме занурюватися в освітній процес всебічно та засвоювати його ключові особливості. Керівник закладу освіти та вчитель-наставник повинні дозувати навчання інтерна так, щоб він не просто сприймав нову інформацію, а паралельно застосовував її на практиці, визначаючи для себе переваги та недоліки засвоєного і введеного матеріалу, а також пропонував власне бачення розв'язання тієї чи іншої педагогічної ситуації. Під час проходження інтернатури молодий педагог має щоразу відчувати, що його підтримують і допомагають якісно оволодіти практичними професійними вміннями та навичками, а не просто контролюють і вимагають абсолютного результату відразу. Отже, перший складник педінтернатури — етап дозування пропонованої інтернові інформації та структурування його діяльності.

Наступним дієвим складником педагогічної інтернатури є етап мотивації молодого вчителя. Лише досвідчений наставник зможе дібрати

найбільш ефективні способи мотивування початківця, які стануть основою його бажання продовжувати занурюватися у професійну діяльність, поступово досягаючи попередньо окреслених результатів. Співпраця на партнерських засадах та довірлива атмосфера — запорука успішної адаптації новопризначених педагогів, їх ефективне входження в освітній процес через взаємодію як із педагогічним, так й учнівським колективами.

Дбаючи про професійний комфорт інтерна, варто не забувати й про особливості організації роботи наставника, зокрема впровадження андрагогічного підходу в процес підтримки молодого фахівця. Як зазначають Інгерсол та Колінз (2021), програми наставництва мають значний вплив на успішність адаптації молодих педагогів та їх утримання в професії. Вони підкреслюють, що ефективне наставництво забезпечує молодим вчителям як емоційну, так і професійну підтримку, сприяючи зниженню стресу та покращенню навчальних результатів.

Одним із завдань педагога-наставника є визначення сильних сторін молодого колеги та акцентування на них, що забезпечить позитивне налаштування інтерна на подальшу професійну активність. Висловлення подяки вчителю-початківцю (особисто чи на загал) за відповідне виконання завдання або доручення, безпосередньо адресоване йому чи, навпаки, власне зініційоване, забезпечить заохочення молодого педагога та підкреслить визнання важливості та необхідності його дій і вчинків. З метою прийняття сучасних рішень в освітньому процесі досвідченим колегам варто дослухатися до інноваційних ідей новопризначеного педагога, оскільки саме така взаємодія сприятиме налагодженню професійного контакту та прогресивних змін у традиційній системі роботи конкретного освітнього закладу. Не менш важливою у співпраці наставника та інтерна є роль керівника освітнього закладу (також може бути наставником), адже саме керівник повинен зорієнтувати обидвох педагогів щодо конкретних складників педагогічної інтернатури, оформлення документації (наказ, програма і план педінтернатури, звіт інтерна), забезпечення психологічного супроводу інтернатури, що допоможе уникнути непорозумінь та конфліктів, підвищить рівень взаємодії.

Складником педагогічної інтернатури вважаємо й етап попередження професійного вигорання, адже попередити згаданий процес важливіше, ніж працювати над його подоланням та відновленням педагога. Цікавим є той

факт, що вже з перших днів роботи в освітньому закладі, за нашими спостереженнями та відгуками інтернів (50 респондентів, які проходили педінтернатуру на базі закладів загальної середньої освіти Чернівецьчини; опитування проводилося через анонімне заповнення анкети), констатовано окремі ознаки та симптоми профвигорання, серед яких ті, які збіглися з описаними нижче.

1. Порушення сну, зниження імунітету, проблеми з увагою; безпричинний головний біль, розлади ШКТ; загальмованість, млявість.

2. Уникання контактів на роботі або поза нею (особливо у людей, які були соціально активними); постійна зміна режиму роботи; невиконання завдань; зловживання алкоголем або зростання викурених цигарок за день.

3. Відчуття власної професійної неспроможності, байдужість, нудьга, пасивність і депресія, тривожність, почуття страху; почуття постійної втоми (А.-Х. Ляковська, 2022, с. 61).

Часто молодих педагогів «бентежить» й оформлення документів, пов'язаних із плануванням та звітністю щодо проходження педагогічної інтернатури, однак відразу констатуємо, що необхідним складником проходження навчання є його відображення у задокументованих матеріалах, із яких, як ми зазначали вище, обов'язковими є три (наказ керівника закладу освіти про організацію та проходження педінтернатури, програма педінтернатури, звіт про виконання цієї програми). Програма і звіт подаються у довільній лаконічній формі, зміст яких відображає конкретні плани та дії інтерна й відповідно результати їх виконання.

З-поміж основних заходів педагогічної інтернатури в контексті «наставник — інтерн» виокремлюють такі:

- бесіди;
- індивідуальні консультації;
- добір та аналіз наукової та навчально-методичної літератури;
- взаємовідвідування уроків; відвідування уроків досвідчених колег;
- моніторинг навчальних досягнень учнів;
- участь у тренінгах, семінарах із методичних проблем, творчих звітах педагогічних працівників;
- вивчення досвіду кращих педагогів;
- опрацювання вебресурсів, вебсайтів закладів освіти, наукових установ із метою дослідження матеріалів методичного спрямування;
- участь у роботі професійних спільнот педагогічних працівників;
- психологічний супровід інтерна (Положення про педагогічну інтернатуру, 2020).

Поділяємо думку про те, що «на управлінсько-організаційному рівні за умови чіткого розподілу функцій між інституціями, закладами освіти, учасниками процесу проходження педагогічної інтернатури є необхідність обґрунтування змісту, форм і методів професійної адаптації учителів-початківців, що доцільно визначити у структурованій програмі, а також окреслити вимоги до рівня професійної кваліфікації, професійних компетентностей, що мають вимірятися у процесі проходження інтернатури і під час підсумкового кваліфікаційного іспиту» (М. Вовк, Ю. Грищенко, 2022, с. 89).

У процесі дослідження встановили й те, що варто деталізувати вимоги та умови щодо визначення педагога, який виконуватиме обов'язки наставника й отримуватиме доплату за здійснення цього виду професійної діяльності, зокрема запропонувати йому пройти курси підвищення кваліфікації з питань супроводу інтерна; узяти участь у сертифікації майбутніх наставників; презентувати власні напрацювання з цієї проблеми тощо.

Висновки. Запровадження педагогічної інтернатури є важливим етапом у професійній діяльності молодих вчителів. Інтернатура спрямована на підтримку адаптації педагогів-початківців до освітнього процесу, формування їх професійних компетентностей, педагогічної майстерності та створення комфортного середовища для роботи. Ключову роль у цьому процесі відіграють наставники, які повинні використовувати андрагогічний підхід, зосереджувати увагу на сильних сторонах інтернів, допомагати у вирішенні проблем, заохочувати інноваційні ідеї та створювати довірливу, партнерську атмосферу для ефективної співпраці.

Водночас ефективна інтернатура вимагає чіткої організації та координації з боку керівника закладу освіти. Це включає забезпечення належного документального супроводу (накази, програми, звіти), створення умов для підтримки молодих педагогів та моніторинг процесу їх професійної адаптації.

Попередження професійного вигорання інтернів є важливим складником педагогічної інтернатури. Виявлення ранніх симптомів вигорання та впровадження заходів для їх попередження допомагають зберегти енергію та мотивацію молодих учителів до професійного зростання.

Важливо зазначити, що педагогічна інтернатура сприяє формуванню інституту наставництва та професійних спільнот. Вона забезпечує

сталість професійних знань і вмінь у системі освіти, стимулюючи обмін досвідом між педагогами різних поколінь.

У підсумку зазначимо, що педагогічна інтернатура є не лише важливим інструментом адаптації молодих педагогів, але й ефективним

засобом для забезпечення якісного професійного розвитку та зміцнення освітнього потенціалу. Інвестиції в цей процес сприятимуть збереженню та оновленню педагогічних кадрів, що є критично важливим для розвитку сучасної системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк М. П., Грищенко Ю. В. Педагогічна інтернатура у професійному становленні вчителя-початківця. Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення: збірник тез доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 28 жовтня 2021 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2021. С. 198–201. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi_III-konf_2021-FINAL.pdf
2. Вовк М. П., Грищенко Ю. В. Проблеми запровадження педагогічної інтернатури в Україні. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 2. 2022. С. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>
3. Вчителі України: кадровий потенціал. *Освіторія. Медіа*. URL: <https://osvitoria.media/experience/vchyteli-ukrayiny-kadrovij-potentsial/> (дата звернення: 02.01.2025).
4. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. № 31. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 02.01.2025).
5. Ляковська А.-Х. І. Волонтерська діяльність під час кризових подій: магістерська робота. Чернівці, 2022. 82 с.
6. Положення про педагогічну інтернатуру: Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.11.2020 № 1511. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1204-20> (дата звернення: 02.01.2025).
7. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf (дата звернення: 18.10.2024).
8. Хомич Л.О. Педагогічна інтернатура. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ. : Юрінком Інтер, 2021.
9. Flores, J., & Shuls, J. V. The Five Factors: How School Leaders Can Improve Teacher Retention. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*. 2024. Vol. 8, Issue 1. Pp. 1–19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431320.pdf> (дата звернення: 02.01.2025).
10. Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2021). Teacher Induction and Mentoring: Recent Empirical Findings and the Role of School Leaders. *Educational Leadership*, 78(6), 34–39. URL: <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-induction-and-mentoring> (дата звернення: 02.01.2025).

REFERENCES

1. Flores, J., & Shuls, J. V. (2024). The Five Factors: How School Leaders Can Improve Teacher Retention. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 2024, Vol. 8, Issue 1, pp. 1–19 [in English]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1431320.pdf>
2. Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2021). Teacher Induction and Mentoring: Recent Empirical Findings and the Role of School Leaders. *Educational Leadership*, 78(6), 34–39 [in English]. <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-induction-and-mentoring>
3. Vovk, M. P., & Gryshchenko, Yu. V. (2021). Pedagoghichna internatura u profesiinomu stanovlenni vchytelia-pochatkivtsia [Pedagogical Internship in the Professional Development of Novice Teachers]. *Education Reform in Ukraine. Information and Analytical Support*, Book of Abstracts of the III International Scientific and Practical Conference, October 28th, 2021, Kyiv, pp. 198–201 [in Ukrainian]. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/12/Tezi_III-konf_2021-FINAL.pdf
4. Vovk, M. P., & Gryshchenko, Yu. V. (2022). Problemy zaprovadzhennja pedahohichnoi internatury v Ukraini [Problems of Implementing Pedagogical Internship in Ukraine]. *Akademichni studiia, Seria «Pedahohika»*, Vyp. 2, 2022, pp. 81–91 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.12>
5. Vchyteli Ukrainy: kadrovij potentsial [Teachers of Ukraine: Personnel Potential]. *Osvitoria* [in Ukrainian]. <https://osvitoria.media/experience/vchyteli-ukrayiny-kadrovij-potentsial/>

6. Zakon Ukrainy «Pro povnu zaghaljnu serednju osvitu»: Zakon vid 16.01.2020 r. № 463-IX [Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”: Law No. 463-IX of January 16, 2020]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 2020, № 31 [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
7. Liaskovska, A.-Kh. I. (2022). Volonterska diialnist pid chas kryzovykh podii [Volunteering during Crisis Events]. Master's thesis, Chernivtsi, 82 p. [in Ukrainian].
8. Polozhennia pro pedahohichnu internaturu. (November 4, 2020). [Regulation on Pedagogical Internship]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1511 of November 4, 2020 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1204-20>
9. Profesiynyi standart «Vchyteli zakladu zaihalnoi serednioi osvity». [Professional Standard «Teacher of a General Secondary Education Institution»]. (2024). [in Ukrainian].
https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
10. Khomych, L. O. (2021). Pedahohichna internatura. Entsyklopediia osvity [Pedagogical Internship. Education Encyclopedia]. V. G. Kremen (Ed.). Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Kyiv, Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Tsurkan M., Unguryan I.

PEDAGOGICAL INTERNSHIP: HOW TO “RETAIN” A YOUNG TEACHER IN SCHOOL

Abstract. *The article examines the current issues of organizing pedagogical internships as an effective mechanism for adapting young teachers to professional activities. It highlights key aspects that ensure the successful professional development of novice teachers, including the role of mentoring, the andragogical approach, and the creation of a favorable microclimate in educational institutions. Particular attention is paid to the issue of professional burnout and measures for its prevention. The regulatory framework for pedagogical internships is analysed, including the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education” and the Regulation on Pedagogical Internship. The main stages of pedagogical internships are identified, such as professional-pedagogical adaptation, motivation, competence development, and mentoring.*

The article emphasises that mentoring is a central component of pedagogical internships, as it not only provides professional support to newly appointed teachers but also enhances their confidence. The importance of building trusting partnerships between interns and mentors, which contribute to effective communication and professional development, is revealed. The significance of involving educational institution management in coordinating and monitoring the pedagogical internship process is also highlighted.

Recommendations for improving work with young teachers are provided, including the organization of professional support, evaluation of their activities, and encouragement of innovative ideas. It concludes that pedagogical internships are an important tool for preserving human resources in the education system, fostering the development of professional competencies, and increasing the motivation of young teachers for long-term pedagogical activities. The article underscores that successful pedagogical internships can significantly reduce staff turnover, improve the quality of the educational process, and ensure the continuity of educational traditions.

Keywords: *adaptation, microclimate, motivation, mentoring, pedagogical internship, support, professional burnout, professional development, professional competencies, young teacher.*

Стаття надійшла до редакції: 12.04.2025р.

Прийнято для публікації: 28.04.2025р.

ПСИХОЛОГІЯ І СОЦІОЛОГІЯ
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКИ

УДК 376.014.6:005.642.4(477)

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4314>**Павлюк Р.,**

заступник декана з науково-методичної та навчальної роботи,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент
email: r.pavliuk@kubg.edu.ua

ORCID iD 0000-0002-8957-6158

**СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

Стаття присвячена вивченню особливостей системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти в Україні.

На основі аналізу сучасних українських досліджень визначено, що провідними в Україні й досі є теоретичні методолого-концептуальні підходи до вивчення та розроблення цієї проблеми. На сьогодні не представлено жодного комплексного практико-орієнтованого дослідження, у якому були б проілюстровані чи проаналізовані конкретні шляхи забезпечення / підвищення якості підготовки фахівців зі спеціальної освіти. На відміну від українських досліджень зарубіжні пропонують конкретні практико-орієнтовані підходи до системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної / інклюзивної освіти.

Для проведення дослідження використано два критерії: наявність акредитації від НАЗЯВО (свідчення про якість навчально-методичного забезпечення, кадрового забезпечення тощо відповідно до критеріїв акредитаційної експертизи) та привабливість освітньої програми (обсяги поданих заяв, кількість зарахованих здобувачів тощо за даними вступної кампанії 2023 року, порівняно з такими ж показниками у 2024 році в Україні).

Встановлено, що за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти 18 (33 %) із 54 освітніх програм мають акредитацію від Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, одна з-поміж них має акредитацію із визначенням «зразкова», 26 (48 %) — мають акредитацію від Міністерства освіти і науки України, 6 — статус «умовна (відкладена) акредитація» та 8 (14 %) — статус «не акредитована». Щодо другого (магістерського) рівня вищої освіти, то із 55 освітніх програм 26 (47 %) акредитовано НАЗЯВО, 2 із них із визначенням «зразкова», 20 освітніх програм (36 %) акредитовано Міністерством освіти і науки України, 6 (10 %) — мають умовну (відкладену) акредитацію та 4 (7 %) — не акредитовані.

Відповідно до визначеного другого критерію встановлено: абітурієнти при поданні заяв віддавали перевагу провідним закладам України у містах Львів та Київ. Також перевага для подання заяв надавалась університетам України, які знаходяться на заході країни, що є закономірним у межах безпечових умов. У 2024 році абітурієнти в основному обирали акредитовані освітні програми, проте не в усіх університетах вони є від НАЗЯВО — 4 ЗВО мають акредитовані НАЗЯВО освітні програми, 2 — акредитовані Міністерством освіти і науки України, 3 — умовні (відкладені) акредитації, 1 — не акредитовану. За другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» вибір ЗВО має переважно регіональний характер, крім того переважна

більшість освітніх програм є акредитованими НАЗЯВО. Встановлено різке збільшення абітурієнтів у 2024 році. Загалом по Україні кількість поданих заяв збільшилась на 34 % порівняно із 2023 роком, також збільшилась і кількість здобувачів, які вступили для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти на 18 %.

Ключові слова: *якість освіти, спеціальна освіта, система забезпечення якості освіти, акредитація, вчитель спеціальної освіти.*

© Павлюк Р., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сьогодні, в умовах активних євроінтеграційних процесів, які відбуваються в Україні, незважаючи на складні умови, спричинені військовими діями та повномасштабним вторгненням російської федерації на територію нашої держави, гостро постає питання забезпечення якості надання освітніх послуг для здобувачів на різних рівнях. У цьому аспекті важливим є врахування потреб осіб з особливими освітніми потребами, їх інтеграція в суспільстві та забезпечення рівного права для всіх у здобутті освіти. На законодавчому рівні існує ряд документів, які забезпечують право особам з ООП на отримання освіти та інтеграцію, проте на практиці існує ряд протиріч, які не дозволяють забезпечити цей процес на високому рівні та з високою ефективністю.

Основним протиріччям є система підготовки фахівців зі спеціальної освіти, які мають забезпечувати навчання та розвиток таких дітей. Маємо на увазі, що система підготовки фахівців зі спеціальної освіти в Україні залишається на основі медичного підходу, тобто за відповідними спеціалізаціями (нозологіями) відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України (нова редакція Наказу від 04.04.2024 № 260) на відміну від інших країн Європи та світу загалом (Польща, Фінляндія, Великобританія, США та ін.).

Нині заклади вищої освіти України здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти відповідно до стандартів вищої освіти та відповідно до затвердженого переліку спеціалізацій (016.01 «Логопедія», 016.02 «Корекційна психопедагогіка», 016.03 «Ортопедагогіка», 016.04 «Сурдопедагогіка», 016.05 «Тифлопедагогіка») із присвоєнням кваліфікації «бакалавр / магістр зі спеціальної освіти за спеціалізацією «...», не маючи змоги готувати універсального педагога, координатора системи інклюзивної освіти в закладі освіти, тобто не дозволено присвоювати таку кваліфікацію.

Разом із цим є ще одне протиріччя, яке полягає в тому, що у 2022 році до Класифікатора професій введено посаду «вчитель спеціальної освіти», який якраз і має бути універсальним координатором та фахівцем зі спеціальної, інклюзивної освіти, й це теоретично має значно полегшити навчання дітей з ООП, проте жоден університет, навіть в межах своєї автономії, яка гарантована Законом України «Про вищу освіту», не може присвоювати таку кваліфікацію.

У цьому контексті варто розуміти та враховувати потреби сучасної реформи освіти в закладах загальної освіти відповідно до концепції Нової української школи. Також варто врахувати передові дослідження, в яких ідеться про вивчення особливостей діяльності спеціального педагога та його основних функцій — підтримка освітнього процесу в інклюзивному закладі освіти, здійснення педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з незначними функціональними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі (Мартинчук О. В., 2018).

Тож, ми розуміємо, що наразі в українських школах немає жодної посади, серед посадових обов'язків якої була б компетентна опіка питаннями впровадження інклюзивного навчання. В українських закладах освіти працюють вчителі-дефектологи, вчителі-логопеди, до функціональних обов'язків яких входить надання корекційно-розвиткових послуг (Мартинчук О. та ін., 2023).

Натомість, як підтверджують сучасні дослідження, у закладах освіти США, низки європейських країн наявні відразу декілька таких посад у школах: вчитель спеціальної освіти (Special educational needs (SEN) teacher) або спеціальний педагог (special education teacher), а також наявна посада, пов'язана з координаційно-управлінською діяльністю — адміністратор спеціальної освіти (Administration of Special Education), координатор з питань особливих освітніх потреб (SENCO) (Мартинчук О. та ін., 2023).

Наступним протиріччям щодо присвоєння кваліфікації здобувачам вищої освіти є, як не дивно, автономія університетів — ЗВО самостійно можуть створювати освітні програми у межах спеціальностей та надавати освітні послуги відповідно до цих освітніх програм. Проте перелік кваліфікацій, які можуть присвоюватись, чітко регламентується стандартами вищої освіти або професійними стандартами. Наразі в Україні є затверджені стандарти вищої освіти для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», проте професійні стандарти не затверджені.

Користуючись автономією, заклади вищої освіти України вільні у створенні освітніх програм, що вони всі активно й роблять. Проте не варто забувати про систему забезпечення якості вищої освіти та якості надання освітніх послуг здобувачам освіти, що іноді не є першочерговим для ЗВО, на жаль.

За даними сайту Єдиної державної бази з питань освіти (vstup.edbo.gov.ua), у 2023 році для вступу у заклади вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти 38 ЗВО України пропонували 187 конкурсних пропозицій, на другий (магістерський) — 33 і 204 відповідно. У 2024 році, за даними цього ж сайту, за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» на перший (бакалаврський) рівень вищої освіти уже 40 ЗВО України пропонували 188 конкурсних пропозицій, на другий (магістерський) збільшилась кількість ЗВО до 34 і 222 конкурсних пропозицій. Але така статистика у розрізі конкурсних пропозицій, форм навчання не є релевантною, оскільки деякі позиції зустрічаються двічі або й тричі через декілька хвиль вступу (додатковий конкурсний відбір). У нашому дослідженні ми проаналізуємо спектр освітніх програм та спробуємо вивчити загальні тенденції системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні.

Метою статті є вивчення системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні на основі аналізу конкурсних пропозицій для здобувачів освіти та навчально-медичного, організаційного складників діяльності ЗВО.

Завдання статті полягають у вивченні сучасного стану підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у контексті спектру надання освітніх послуг за відповідними освітніми програмами закладами вищої освіти України; визначенні взаємозв'язку між якісними та кількісними показниками підготовки здобувачів

освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти в ЗВО України.

Аналіз сучасних досліджень щодо вивчення системи забезпечення якості освіти фахівців зі спеціальної освіти в Україні вкотре дав змогу пересвідчитись в теоретичних методологічно-концептуальних підходах до дослідження та розроблення цієї проблеми. На сьогодні не представлено жодного комплексного практико-орієнтованого дослідження, у якому були б проілюстровані чи проаналізовані конкретні шляхи забезпечення / підвищення якості підготовки фахівців зі спеціальної освіти.

Розуміємо, що система забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти ґрунтується на значних здобутках сучасної педагогічної та психологічної галузей досліджень і вони є засадничими. Проте в сенсі динамічного розвитку суспільства, глобалізації та різних патогенних факторів (пандемії, війна тощо) підходи до проведення наукових досліджень змінюються і, на щастя, переходять в площину практичного застосування та імплементації в реальну практику підготовки тих чи інших фахівців та діяльність різних професійних галузей суспільства.

Сучасні дослідження у царині спеціальної освіти акцентують увагу на різних аспектах підготовки майбутніх фахівців. Так, Ю. Галайко у своїй дослідженні акцентує увагу на особливостях підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, які базуються на засадах рефлексивного підходу: застосування комплексу підібраних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток у студентів здатності компетентно діяти з урахуванням зовнішнього і внутрішнього впливу, схильних до прояву власної активності в теоретичному і методичному забезпеченні впровадження в освітянську практику інновацій (Галайко Ю. А., 2022).

Дослідження Докучіної Т. присвячені вивченню питань професійної мобільності фахівців зі спеціальної освіти у сучасному динамічно змінному суспільстві. Вчена вважає, що професійна мобільність фахівців зі спеціальної освіти визначається зміною місця роботи та зміною спеціальності, зокрема перекваліфікацією на іншу суміжну спеціальність (Докучіна Т. О., 2022). Це дослідження нам цікаве у контексті розширення професійних кваліфікацій фахівців зі спеціальної освіти, які беззаперечно позитивно впливають на забезпечення якості системи освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти.

Кононова М. розробила критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, до яких включає такі: когнітивно-креативний, мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, особистісно-рефлексивний. Відповідно до таких критеріїв дослідниця пропонує будувати програму підготовки, яка, на її думку, буде забезпечувати якість підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти (Кононова М., 2019). І знову ж ми переконуємось, що дослідження має суто теоретичний бекграунд з малою вірогідністю практичного застосування в реаліях забезпечення системи якості освіти.

У контексті нашого науково-педагогічного дослідження варто звернути увагу на розвідки української вченої Мартинчук О., яка вперше в Україні здійснила характеристику підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі (Мартинчук О. В., 2019). Вчена справедливо зазначає про «ігнорування у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта фактичних змін в освіті України, що зумовлені впровадженням інклюзивного навчання у контексті Нової української школи, нових характеристик освітнього простору закладів дошкільної та загальної середньої освіти, яке призводить до невідповідності фахової компетентності випускників вимогам соціального запиту і знижує якість підготовки до професійної діяльності у нових умовах інклюзивного освітнього середовища. Однією з причин такої ситуації, на думку вченої, є зміст освітньо-професійних програм, у яких закладено нозологічний підхід до підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти та недостатньою мірою враховано умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Відтак, освітня політика та сучасний стан інклюзивної практики вимагає розроблення новітніх підходів до підготовки фахівців зі спеціальної освіти і, відповідно, нових вимог до складання освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта» (Мартинчук О. В., 2019).

Підтвердження потреби підготовки вчителя спеціальної освіти та ефективності його роботи в закладах освіти знаходимо в публікаціях зарубіжних вчених. Так, Jill V. Hamm, David Lee та Thomas W. Farmer (Hamm J. V. et al., 2024) у своєму дослідженні вказують на ефективність роботи вчителя спеціальної освіти в закладах освіти США. Вчені наголошують на необхідності такого фахівця у складі мультидисциплінарної команди закладу освіти від самого початку

навчання учнів і до моменту переходу учнів у старшу школу. Останнє є великим викликом для учня з ООП, і він має отримати суттєву підтримку вчителя спеціальної освіти на цьому етапі свого життя.

Дослідження Ming Hong (Ming H., 2024) широко та ґрунтовно презентують чинники впливу на формування професійної ідентичності вчителів спеціальної освіти. За результатами проведеного дослідження вчений констатує, що рівень професійної ідентичності вчителів спеціальної освіти у Китаї є досить високим та визначає чинники, які впливають на його формування — стресові ситуації та педагогічна підтримка колективу. У результаті дослідження вчений доходить висновку, що зниження рівня стресу та збільшення рівня педагогічної підтримки ефективно вплине на рівень професійної ідентичності вчителів спеціальної освіти.

Американські дослідники Maria B. Peterson-Ahmad, Randa Keeley, and Andrea Frazier (Peterson-Ahmad M. B., Keeley R., Frazier A., 2023) акцентують увагу на пошуку ефективних стратегій у підготовці вчителів спеціальної освіти для підтримки індивідуальної успішності учнів з ООП та їх соціально-емоційного розвитку. Також звертають увагу на пошук ефективних стратегій для поліпшення співпраці вчителів для підвищення рівня продуктивності учнів у шкільному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Теоретики та методологи галузі «Освіта / Педагогіка» широко публікують наукові дослідження, які слугують базисом для розроблення більш практичних підходів до системи підготовки фахівців зі спеціальної освіти зокрема. Так, В. Синьов, Д. Супрун та М. Шеремет систему та зміст підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в ЗВО розглядають як «систему психолого-педагогічних, науково-практичних і організаційно-дослідницьких взаємопов'язаних заходів, що відображають специфіку навчального процесу, спрямованого на отримання кваліфікації, яка дасть змогу ефективно виконувати професійні завдання інноваційного характеру щодо здійснення наукової і професійної діяльності. Формування професійної компетентності студентів у системі спеціальної освіти розглядають як процес, який спрямований на оволодіння кваліфікацією відповідно до заданих професійних стандартів, що дозволить на основі сформованих професійно важливих якостей та творчої індивідуальності ефективно провадити фахову діяльність» (Синьов В., Супрун Д., Шеремет М., 2020).

Звісно, такі методологічні складники є засадничими й теоретично сприяють забезпеченню якості системи освіти фахівців зі спеціальної освіти, проте нині пріоритетом сучасних досліджень є розроблення практичних шляхів реалізації ефективних підходів та їх моніторингу в процесі підготовки фахівців, а не обґрунтування їх теоретичних та методологічних засад.

У контексті вивчення системи забезпечення якості освіти фахівців зі спеціальної освіти цікавим є дослідження українського вченого В. Стрельнікова, яке присвячене розробленню моделі моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти (Стрельніков В. Ю., 2020). Дослідник вважає, що забезпечення гарантії якості засноване на вдосконаленні системи підготовки фахівців — навчальних планів і відповідних витрат; засобів на сертифікацію послуг ЗВО, оцінювання студентів; оцінювання адекватності факультету / інституту, викладачів, кураторів; оцінювання відповідності устаткування й приміщення (Стрельніков В. Ю., 2020).

До критеріїв моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти вчений включає такі: навчальні плани з погляду навчання компетентності, указаній у державних освітніх стандартах, адекватних цільовій професійній підготовці; високий професіоналізм викладачів, адміністрації; взаємодія викладачів і співробітників з роботодавцями для узгодження змісту підготовки майбутніх педагогів спеціальної освіти і направлення студентів на робочі місця; обладнання та його придатність для цільової підготовки; процес відбору студентів на навчання; організація проведення іспитів; працевлаштування випускників на роботу за спеціальністю (Стрельніков В. Ю., 2020).

Такі критерії є цілком релевантними для визначення системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти у контексті сучасних вимог до підготовки фахівців за конкретною галуззю знань та спеціальністю. Проте, беручи їх за основу, модифікуємо їх та зробимо спробу проаналізувати діяльність закладів освіти України з підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти у контексті забезпечення ними якості освіти.

Зауважимо також, що перелічені критерії Ю. Стрельніковим цілком є релевантними з критеріями оцінювання освітньо-професійних програм Національним агентством із забезпечення якості освіти під час проходження акредитацій.

Нагадаємо:

- Критерій 1. Проектування та цілі освітньої програми.
- Критерій 2. Структура та зміст освітньої програми.
- Критерій 3. Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання.
- Критерій 4. Навчання і викладання за освітньою програмою.
- Критерій 5. Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність.
- Критерій 6. Людські ресурси.
- Критерій 7. Освітнє середовище та матеріальні ресурси.
- Критерій 8. Внутрішнє забезпечення якості освітньої програми.
- Критерій 9. Прозорість та публічність.
- Критерій 10. Навчання через дослідження (Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2019).

Проте варто зауважити, що у травні 2024 року Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти розробили нове Положення про акредитацію освітніх програм, за яким здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Наказ МОН від 15 травня 2024 року № 686), і це Положення вступило в дію із 01 серпня 2024 року. Відповідно до нового Положення акредитація освітньо-професійних та освітньо-наукових програм проводиться за такими критеріями:

- Критерій 1. Проектування освітньої програми.
- Критерій 2. Структура та зміст освітньої програми.
- Критерій 3. Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання.
- Критерій 4. Навчання і викладання за освітньою програмою.
- Критерій 5. Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність.
- Критерій 6. Людські ресурси.
- Критерій 7. Освітнє середовище та матеріальні ресурси.
- Критерій 8. Внутрішнє забезпечення якості освітнього процесу.
- Критерій 9. Прозорість та публічність.
- Критерій 10. Навчання через дослідження (Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, 2024).

На перший погляд, критерії не зазнали суттєвих змін, проте внутрішні їхні характеристики суттєво змінились, і з 01 серпня 2024 року

заклади вищої освіти проходять процедуру акредитації, готують відомості про самооцінювання, оцінюються експертними групами та ГЕР дещо по-іншому. У нашому дослідженні ми не будемо аналізувати відмінності та особливості проходження акредитації відповідно до нового Положення, а будемо використовувати критерій «акредитовано» як відповідність якості забезпечення освітнього процесу за усіма параметрами.

Тож, виходячи із перерахованих вище критеріїв, за якими НАЗЯВО оцінює освітньо-професійні програми, наявність акредитації буде цілком релевантним критерієм для визначення системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні. Практика акредитації в Україні застосовується із 2019 року, тож усі освітні програми уже або пройшли акредитацію, або мають її проходити найближчим часом. Це означає, що ми можемо впевнено застосовувати в нашому дослідженні такий критерій.

Також, на нашу думку, важливим критерієм системи якості освіти є привабливість та попит освітньої програми та відповідного університету для абітурієнтів. Оскільки такий критерій не враховується під час проходження акредитацій освітніх програм, то вважаємо його врахувати при вивченні питання системи забезпечення

якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні.

Отже, для досягнення мети нашого дослідження — вивчення системи забезпечення якості освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Україні на основі аналізу конкурсних пропозицій для здобувачів освіти та навчально-медичного, організаційного складників діяльності ЗВО — ми використаємо *два критерії*: наявність акредитації від НАЗЯВО (свідчення про якість навчально-методичного забезпечення, кадрового забезпечення та ін. відповідно до критеріїв акредитаційної експертизи) та привабливість освітньої програми (обсяги поданих заяв, кількість зарахованих здобувачів тощо за даними вступної кампанії 2023 року, порівняно з такими ж показниками у 2024 році в Україні).

Для проведення дослідження нами було використано дані із відкритих ресурсів — сайту Єдиної державної бази з питань освіти (vstup.edbo.gov.ua) за результатами вступних кампаній 2023 і 2024 років.

Проаналізуємо результати за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у розрізі обраних нами критеріїв: 1. Наявність акредитації від НАЗЯВО; 2. Привабливість освітньої програми (табл. 1).

Таблиця 1

ПЕРШИЙ (БАКАЛАВРСЬКИЙ) РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025)

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Наявність акредитації
1	Бердянський державний педагогічний університет	1	Логопедія. Спеціальна психологія	51	99	20	33	Акредитована
2	Луцький інститут розвитку людини Університету «Україна»	1	Спеціальна освіта	3	8	1	5	Акредитовано (МОН)
3	Миколаївський інститут розвитку людини Університету «Україна»	1	Спеціальна освіта	1	1	1	0	Акредитовано (МОН)
4	Полтавський інститут економіки і права Університету «Україна»	1	Корекційна педагогіка та спеціальна психологія	2	7	1	0	Акредитовано (МОН)
5	Волинський національний університет імені Лесі Українки	1	Корекційна психопедагогіка та логопедія	133	135	35	46	Акредитована
6	Донбаський державний педагогічний університет	1	Спеціальна освіта (Логопедія. Олігофренопедагогіка)	37	21	9	6	Акредитовано (МОН)

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Наявність акредитації
7	Ужгородський національний університет	1	Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини	66	60	21	17	Акредитована
8	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	123	100	47	45	Акредитована
9	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	2	Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія	22	10	4	5	Акредитовано (МОН)
			Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія	1	1	1	0	Акредитовано (МОН)
10	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	1	Спеціальна освіта: олігофренопедагогіка та логопедія	145	124	43	46	Умовна (відкладена) акредитація
11	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	–	72	–	18	Не акредитована
12	Житомирський державний університет імені Івана Франка	1	Спеціальна освіта (логопедія)	108	101	33	32	Акредитована
13	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	1	Спеціальна освіта	0	2	0	0	Акредитовано (МОН)
14	Запорізький національний університет	1	Логопедія	60	50	22	17	Акредитована
15	Ізмаїльський державний гуманітарний університет	1	Спеціальна освіта (логопедія). Інклюзивна освіта	27	14	4	4	Акредитовано (МОН)
16	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	2	Спеціальна освіта (Логопедія)	124	110	26	34	Акредитована
			Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)	23	–	11	–	Акредитована
			Корекційна психопедагогіка та інклюзивне навчання	–	22	–	10	Не акредитована
17	Київський столичний університет імені Бориса Грінченка	1	Логопедія	225	182	55	47	Акредитована з визначенням «зразкова»
18	Комунальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради	2	Логопедія	29	13	10	5	Акредитовано (МОН)
			Олігофренопедагогіка	27	20	10	14	Акредитовано (МОН)
19	Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка» Черкаської обласної ради	1	Спеціальна освіта (логопедія). Інклюзивна освіта	0	0	0	0	Умовна (відкладена) акредитація

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Наявність акредитації
20	Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради	2	Спеціальна освіта (Логопедія)	40	32	15	12	Акредитована
			Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)	18	-	10	-	Акредитована
			Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка	-	15	-	7	Акредитована
21	Криворізький державний педагогічний університет	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	54	67	15	20	Акредитована
22	Львівський національний університет імені Івана Франка	2	Логопедія	297	284	74	58	Акредитовано (МОН)
			Корекційна психопедагогіка	23	52	6	13	Акредитовано (МОН)
23	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	1	Спеціальна освіта. Логопедія	11	16	3	7	Не акредитована
24	Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського	1	Логопедія. Спеціальна психологія	24	26	5	6	Акредитована
25	Мукачівський державний університет	1	Спеціальна освіта. Логопедія	37	48	14	18	Умовна (відкладена) акредитація
26	Національний університет «Запорізька політехніка»	1	Корекційна освіта	17	23	4	2	Не акредитована
27	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	2	Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія)	124	98	38	28	Акредитована
			Корекційна психопедагогіка. Фізична реабілітація	-	80	-	14	Не акредитована
28	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	1	Спеціальна освіта	159	161	39	41	Акредитована
29	Рівненський державний гуманітарний університет	1	Спеціальна освіта. Логопедія	157	158	40	38	Умовна (відкладена) акредитація
30	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	2	Спеціальна освіта (Логопедія)	45	61	19	20	Акредитовано (МОН)
			Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)	14	-	3	-	Акредитовано (МОН)
			Корекційна психопедагогіка. Логопедія	-	26	-	12	Акредитовано (МОН)
31	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	1	Логопедія	132	112	39	23	Умовна (відкладена) акредитація

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Наявність акредитації
32	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	5	Логопедія	246	241	53	49	Акредитовано (МОН)
			Олігофренопедагогіка / Корекційна психопедагогіка	54	41	14	14	Акредитовано (МОН)
			Сурдопедагогіка	33	34	13	12	Акредитовано (МОН)
			Тифлопедагогіка	26	27	10	8	Акредитовано (МОН)
			Ортопедагогіка	16	23	5	11	Акредитовано (МОН)
33	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	1	Спеціальна освіта	58	45	12	14	Акредитовано (МОН)
34	Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди	2	Логопедія	89	77	28	22	Акредитована
			Олігофренопедагогіка	26	25	10	7	Акредитована
35	Херсонський державний університет	2	Логопедія	18	22	6	8	Акредитовано (МОН)
			Олігофренопедагогіка	9	8	4	2	Акредитовано (МОН)
36	Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	8	14	4	1	Не акредитована
37	Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка	1	Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка і логопедія)	51	–	19	–	Акредитовано (МОН)
			Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка і логопедія)	–	44	–	19	Акредитовано (МОН)
38	Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького	2	Логопедія	81	78	29	24	Акредитовано (МОН)
			Ортопедагогіка	48	45	20	17	Умовна (відкладена) акредитація
39	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	1	Логопедія	127	126	25	19	Не акредитована
40	Чорноморський національний університет імені Петра Могили	1	Логопедія та психокорекційний супровід	–	17	–	3	Не акредитована
	Всього	54		3249	3278	930	927	

З даних таблиці ми бачимо, що, як і було вказано вище, 38 ЗВО України оголошували набір за освітніми програмами зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у 2023 році і 40 у 2024 році. Всього абітурієнти могли обрати для себе 54 освітні програми для подання заяв. Нагадаємо, що відповідно до Правил прийому у 2023 і 2024 році абітурієнти мали змогу пода-

ти до 5 заяв на конкурсні пропозиції, що фінансуються за кошти державного (регіонального) бюджету та до 15 заяв на конкурсні пропозиції, що фінансуються за кошти фізичних (юридичних) осіб.

Відповідно до Критерію 1 — Наявність акредитації від НАЗЯВО — лише 18 із 54 освітніх програм мають акредитацію (33 %) та 1 з-поміж

них має акредитацію із визначенням «зразкова». 26 освітніх програм (48 %) мають акредитацію від Міністерства освіти і науки України — це означає, що акредитація надана на спеціальність загалом, а не конкретну освітню програму і аналіз якості забезпечення освітнього процесу та якості надання освітніх послуг не проводився орієнтовно із 2019 року.

Із 54 освітніх програм 6 мають статус «умовна (відкладена) акредитація» — це свідчить про неповну відповідність критеріям, які застосовуються під час акредитації НАЗЯВО, і закладам вищої освіти надано час для усунення невідповідностей та проходження повторних акредитацій. Також 8 (14 %) освітніх програм мають статус «не акредитована». Такі освітні програми,

скоріше за все, були відкриті упродовж останніх 4-х років та ще не проходили процедуру акредитації.

Підсумовуючи аналіз за першим критерієм, констатуємо, що з-поміж 54 освітніх програм зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» лише 33 % мають йому відповідність та лише одна освітня програма на всю Україну має відзнаку «зразкова». Відповідно, 67 % освітніх програм не гарантують якості та відповідність вимогам, яким відповідають освітні програми, які акредитовані Національним агентством із забезпечення якості освіти.

Відповідно до другого критерію — привабливість освітньої програми — представимо дані в таблицях (див. *табл. 2* та *табл. 3*).

Таблиця 2

ТОП 10 ЗВО ЗА КІЛЬКІСТЮ ПОДАНИХ ЗАЯВ У 2023 РОЦІ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025)

Region	Назва закладу	Усього заяв	Середній бал	Наявність акредитації
Львівська область	Львівський національний університет імені Івана Франка	294	150.1	Акредитовано (МОН)
м. Київ	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	241	147.1	Акредитовано (МОН)
м. Київ	Київський університет імені Бориса Грінченка (нині — Київський столичний університет імені Бориса Грінченка)	218	146.9	Акредитовано (НАЗЯВО) із визначенням «зразкова»
Рівненська область	Рівненський державний гуманітарний університет	157	143.4	Умовна (відкладена) акредитація
Івано-Франківська область	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	156	148.2	Акредитована (НАЗЯВО)
Дніпропетровська область	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	145	147.7	Умовна (відкладена) акредитація
Волинська область	Волинський національний університет імені Лесі Українки	132	147.9	Акредитована (НАЗЯВО)
Тернопільська область	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	132	147.4	Умовна (відкладена) акредитація
Чернівецька область	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	127	147.3	Не акредитована
Полтавська область	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	121	149.5	Акредитована (НАЗЯВО)

ТОП 10 ЗВО ЗА КІЛЬКІСТЮ ПОДАНИХ ЗАЯВ У 2024 РОЦІ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025)

Регіон	Назва закладу	Усього заяв	Середній бал	Наявність акредитації
Львівська область	Львівський національний університет імені Івана Франка	279	148.8	Акредитовано (МОН)
м. Київ	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	241	144.6	Акредитовано (МОН)
м. Київ	Київський столичний університет імені Бориса Грінченка	182	146.8	Акредитовано (НАЗЯВО) із визначенням «зразкова»
Рівненська область	Рівненський державний гуманітарний університет	157	141.5	Умовна (відкладена) акредитація
Івано-Франківська область	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	157	145.7	Акредитована (НАЗЯВО)
Волинська область	Волинський національний університет імені Лесі Українки	132	145.8	Акредитована (НАЗЯВО)
Чернівецька область	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	121	145.5	Не акредитована
Дніпропетровська область	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	115	148.5	Умовна (відкладена) акредитація
Тернопільська область	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	111	148.0	Умовна (відкладена) акредитація
Хмельницька область	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	108	145.4	Акредитована (НАЗЯВО)

Як бачимо із даних в *табл. 2 і 3*, вибір вступників щодо закладів освіти за останні 5 років у перших п'яти закладах не змінився та кількість поданих заяв також не зазнала суттєвих змін. Варто звернути увагу на середній бал вступників, який у 2024 році знизився, порівняно із 2023 роком, хоча правила вступу були однаковими — абітурієнти складалі Національний мультипредметний тест (НМТ).

Також варто звернути увагу, що абітурієнти віддавали перевагу при поданні заяв провідним закладам України у м. Львів, що є характерним у зв'язку із безпековими умовами під час воєнного стану в країні, та у м. Києві. Перевага для подання заяв надавалась університетам України, які знаходяться на заході країни, що також є закономірним у межах безпекових умов.

Якщо ж зіставити вибір вступників за 2024 рік із наявністю акредитації (нашим першим критерієм), то абітурієнти в основному обирали ЗВО, де наявна акредитація, проте не в усіх

університетах вона є від НАЗЯВО. Із даних, наведених в *табл. 3*, ми бачимо, що лише 4 ЗВО мають акредитовані НАЗЯВО освітні програми, 2 — акредитовані Міністерством освіти і науки України, 3 — умовні (відкладені) акредитації, 1 — не акредитовану. За цими результатами можемо припустити, що перша трійка університетів обрана за престижністю ЗВО та його місцем розташування, а інші — переважно обрані за регіональним контекстом та безпековою ситуацією в умовах дії воєнного стану в Україні і аж ніяк за наявністю відповідної акредитації, що підтверджує якість надання освітніх послуг. Така ж ситуація спостерігається і за даними вступу в 2023 році.

На основі аналізу за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти за результатами вступних кампаній 2023 і 2024 років спостерігаємо незначну розбіжність у кількості вступників за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» загалом по Україні та констатуємо факт, що вибір університету для здобуття вищої освіти має пріоритетність за популярністю,

але в основному за регіональним контекстом. При цьому вступники не приділяють значної уваги якості надання освітніх послуг та наявності відповідної акредитації.

Розглянемо результати за другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у розрізі обраних нами критеріїв (табл. 4).

Таблиця 4

ПЕРШИЙ (БАКАЛАВРСЬКИЙ) РІВЕНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025 р.)

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Акредитація
1	Бердянський державний педагогічний університет	1	Спеціальна освіта	99	156	58	104	Акредитовано
2	Луцький інститут розвитку людини	1	Спеціальна освіта	5	14	4	5	Акредитовано (МОН)
3	Миколаївський інститут розвитку людини	1	Спеціальна освіта	22	21	19	21	Акредитовано (МОН)
4	Полтавський інститут економіки і права	1	Корекційна педагогіка та спеціальна психологія	28	12	24	9	Акредитовано (МОН)
5	Волинський національний університет імені Лесі Українки	2	Корекційна психопедагогіка	113	118	52	64	Акредитована
			Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта	10	44	6	9	Акредитована
6	Донбаський державний педагогічний університет	1	Спеціальна освіта (Логопедія. Корекційна психопедагогіка)	34	48	22	22	Акредитована
7	Ужгородський національний університет	1	Олігофренопедагогіка. Інклюзивна освіта	39	38	24	15	Акредитована
8	Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	83	116	61	69	Акредитовано (МОН)
9	Університет менеджменту освіти	1	Спеціальна освіта (за нозологіями)	1	1	0	1	Умовна (відкладена) акредитація
10	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	2	Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія	22	37	9	18	Акредитовано (МОН)
			Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка. Спеціальна психологія	8	–	1	–	Акредитовано (МОН)
			Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка)	–	11	–	6	Акредитовано (МОН)
11	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	101	96	67	47	Акредитовано (МОН)
12	Житомирський державний університет імені Івана Франка	1	Спеціальна освіта. Логопедія	143	162	94	92	Акредитована
13	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	1	Спеціальна освіта	3	5	0	0	Акредитовано (МОН)

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Акредитація
14	Запорізький національний університет	1	Логопедія	58	62	31	29	Акредитована
15	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	2	Спеціальна освіта (Логопедія)	130	138	88	68	Акредитована
			Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка)	59	82	42	42	Акредитована
16	Київський столичний університет імені Бориса Грінченка	3	Логопедія	73	136	39	42	Акредитовано з визначенням «зразкова»
			Втручання при аутизмі	12	27	9	16	Акредитовано з визначенням «зразкова»
			Стратегії і практики інклюзивного навчання	13	10	7	5	Акредитована
17	Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради	2	Логопедія	24	22	16	17	Акредитована
			Психокорекційна педагогіка та психологія	31	20	25	13	Акредитована
18	«Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради	2	Спеціальна освіта	37	34	23	14	Акредитована
			Спеціальна освіта. Корекційна психопедагогіка	27	21	19	7	Акредитована
19	Криворізький державний педагогічний університет	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	21	42	17	21	Акредитована
20	Львівський національний університет імені Івана Франка	1	Логопедія	74	153	35	64	Акредитована
21	Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького	1	Спеціальна освіта. Логопедія	38	59	27	33	Умовна (відкладена) акредитація
22	Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського	1	Логопедія	38	37	14	23	Акредитовано (МОН)
23	Національний університет «Запорізька політехніка»	1	Корекційна освіта	29	14	15	5	Не акредитована
24	Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка	2	Спеціальна та інклюзивна освіта	51	123	31	60	Акредитована
			Корекційна психопедагогіка. Фізична реабілітація	–	40	–	18	Не акредитована
25	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	2	Інклюзія в освіті	60	54	32	27	Акредитована
			Спеціальна освіта (логопедія)	43	91	18	36	Умовна (відкладена) акредитація
26	Рівненський державний гуманітарний університет	1	Спеціальна освіта. Логопедія	93	144	49	68	Акредитована

№ з/п	Назва закладу освіти	К-ть освітніх програм	Назва ОПП	К-ть заяв (2023)	К-ть заяв (2024)	К-ть зарахованих (2023)	К-ть зарахованих (2024)	Акредитація
27	Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка	3	Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка. Логопедія)	35	22	21	22	Умовна (відкладена) акредитація
			Спеціальна освіта (Логопедія)	26	56	14	28	Акредитована
			Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)	6	20	5	12	Умовна (відкладена) акредитація
28	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	1	Інклюзивна освіта	20	36	14	24	Акредитована
29	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	8	Логопедія	95	149	62	68	Акредитовано (МОН)
			Мовленнєва терапія	47	152	31	47	Акредитовано (МОН)
			Психокорекційна педагогіка з ортопедагогікою	28	52	23	25	Акредитовано (МОН)
			Реабілітаційна педагогіка	38	73	17	30	Акредитовано (МОН)
			Тифлопедагогіка та спеціальна психологія	25	22	10	8	Акредитовано (МОН)
			Тифлопедагогіка та інклюзивна освіта	11	21	7	14	Акредитовано (МОН)
			Сурдопедагогіка і сурдопсихологія	9	15	6	4	Акредитовано (МОН)
			Сурдопедагогіка	6	17	3	5	Акредитовано (МОН)
30	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	1	Спеціальна освіта (Логопедія)	111	149	91	88	Умовна (відкладена) акредитація
31	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	3	Логопедія	56	147	39	85	Акредитована
			Олігофренопедагогіка	28	79	19	48	Акредитована
			Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка	–	36	–	25	Не акредитована
32	Херсонський державний університет	2	Логопедія	27	31	16	15	Акредитовано (МОН)
			Олігофренопедагогіка	19	29	13	13	Акредитовано (МОН)
33	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	1	Логопедія	21	80	13	28	Акредитована
34	Чорноморський національний університет імені Петра Могили	1	Логопедія та психокорекційний супровід	–	37	–	10	Не акредитована
	Разом	55		2230	3411	1382	1689	

З даними таблиці бачимо, що у 2023 році 33 ЗВО пропонували конкурсні пропозиції для вступу за другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» і 34 у 2024 році. Загалом станом на 2024 рік в Україні було запропоновано вступ за 55 освітніми програми.

Аналізуючи дані за Критерієм 1 нашого дослідження — наявність акредитації від НАЗЯВО, — маємо такі результати:

- акредитовано (НАЗЯВО) — 26 освітніх програм (47 %), 2 із них із визначення «зразкова»;
- акредитовано (МОН) — 20 освітніх програм (36 %);

— умовна (відкладена) акредитація — 6 освітніх програм (10 %);

— не акредитовано — 4 освітні програми (7 %).

Можемо констатувати, що ситуація із якістю надання освітніх послуг та забезпеченням якості освіти за другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» є значно кращою, порівняно із першим (бакалаврським), і становить 47 % акредитованих НАЗЯВО освітніх програм на противагу 33 % першого рівня.

Відповідно до Критерію 2 — привабливість освітньої програми — представимо дані в таблицях (табл. 5, 6).

Таблиця 5

ТОП 10 ЗВО ЗА КІЛЬКІСТЮ ПОДАНИХ ЗАЯВ У 2023 РОЦІ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025 р.)

Регіон	Назва закладу	Усього заяв	Наявність акредитації
м. Київ	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	218	Акредитовано (МОН)
Хмельницька область	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	166	Акредитована (НАЗЯВО)
Житомирська область	Житомирський державний університет імені Івана Франка	136	Акредитована (НАЗЯВО)
Волинська область	Волинський національний університет імені Лесі Українки	118	Акредитована (НАЗЯВО)
Черкаська область	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	110	Умовна (відкладена) акредитація
Дніпропетровська область	Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара	104	Акредитовано (МОН)
Івано-Франківська область	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	86	1 ОП — Акредитована (НАЗЯВО) 1 ОП — Умовна (відкладена) акредитація
Запорізька область	Бердянський державний педагогічний університет	85	Акредитована (НАЗЯВО)
м. Київ	Київський університет імені Бориса Грінченка (нині Київський столичний університет імені Бориса Грінченка)	84	2 ОП — Акредитовано (НАЗЯВО) із визначенням «зразкова» 1 ОП — Не акредитована
Рівненська область	Рівненський державний гуманітарний університет	83	Акредитована (НАЗЯВО)

Таблиця 6

ТОП 10 ЗВО ЗА КІЛЬКІСТЮ ПОДАНИХ ЗАЯВ У 2024 РОЦІ
(за даними сайту <https://vstup.edbo.gov.ua/> станом на 06.01.2025 р.)

Регіон	Назва закладу	Усього заяв	Заяв на бюджет
м. Київ	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	473	Акредитовано (МОН)
Харківська область	Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди	245	2 ОП — Акредитовано (МОН) 1 ОП — Не акредитована

Регіон	Назва закладу	Усього заяв	Заяв на бюджет
Хмельницька область	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	210	Акредитована (НАЗЯВО)
м. Київ	Київський столичний університет імені Бориса Грінченка	159	2 ОП — Акредитовано (НАЗЯВО) із визначенням «зразкова» 1 ОП — Акредитована (НАЗЯВО)
Полтавська область	Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка	156	1 ОП — Акредитовано (НАЗЯВО) 1 ОП — Не акредитована
Житомирська область	Житомирський державний університет імені Івана Франка	155	Акредитована (НАЗЯВО)
Львівська область	Львівський національний університет імені Івана Франка	149	Акредитована (НАЗЯВО)
Запорізька область	Бердянський державний педагогічний університет	147	Акредитована (НАЗЯВО)
Черкаська область	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	145	Умовна (відкладена) акредитація
Рівненська область	Рівненський державний гуманітарний університет	141	Акредитована (НАЗЯВО)

Як бачимо із даних у таблицях 5 і 6, вибір вступниками закладу освіти має переважно регіональний характер, крім того, переважна більшість освітніх програм є акредитованими НАЗЯВО. Варто звернути увагу на різке збільшення абітурієнтів у 2024 році. Загалом по Україні кількість поданих заяв збільшилась на 34 % порівняно із 2023 роком, також збільшилась і кількість здобувачів, які вступили для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти, на 18 %.

Зіставляючи перший та другий критерії, стає цілком очевидно, що вступники обирають в першу чергу «брендові» університети, які відомі своєю багаторічною історією, проте, як провідний заклад вищої освіти, не має підтвердженої акредитації за сучасними вимогами Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Також, як ми і вказували вище, чітко прослідковується регіональний контекст вибору ЗВО, і це є цілком закономірним, оскільки переважна більшість здобувачів — це студенти заочної форми навчання і більшість із них здобуває другу вищу освіту.

Наприкінці нашого дослідження хотілося б звернути увагу на проблему, яка нині існує в Україні, — підготовка універсального координатора інклюзивного навчання в закладах освіти, яка є нагальною потребою. З-поміж усіх бакалаврських освітніх програм підготовка фахівців зі спеціальної освіти відбувається в основному за спеціалізаціями (нозологіями), які вказані в Наказі Міністерства освіти і науки

України «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями), спеціалізацій предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова та зарубіжна література (із зазначенням мови)), спеціалізацій спеціальностей 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) та 016 «Спеціальна освіта», за якими здійснюється розміщення державного (регіонального) замовлення» від 04.04.2024 № 260, — «Логопедія», «Корекційна психопедагогіка», «Ортопедагогіка», «Сурдопедагогіка», «Тифлопедагогіка». Такий перелік обмежує та унеможливає підготовку спеціального педагога, який і може стати тим універсальним координатором інклюзивного навчання закладу освіти.

Тож з-поміж усіх освітніх програм ми бачимо таку статистику підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти:

— спеціалізація «Логопедія» — 34 освітні програми;

— спеціалізація «Корекційна психопедагогіка» («Олігофренопедагогіка» у 2023 р.) — 12 освітніх програм;

— спеціалізація «Ортопедагогіка» — 2 освітні програми;

— спеціалізація «Сурдопедагогіка» — 1 освітня програма;

— спеціалізація «Тифлопедагогіка» — 1 освітня програма;

— поєднання декількох спеціалізацій — 5 освітніх програм;

— поза спеціалізаціями — 0 освітніх програм.

Проте деякі університети на першому (бакалаврському) рівні розпочинають приділяти увагу питанням інклюзивної освіти тощо, включаючи в назву освітньої програми конкретний її фокус (у цьому контексті ми не беремо до уваги стандартну «спеціальну психологію»):

- Спеціальна освіта (логопедія). Інклюзивна освіта (Ізмаїльський державний гуманітарний університет);

- Корекційна психопедагогіка та інклюзивне навчання (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка);

- Спеціальна освіта (логопедія). Інклюзивна освіта (Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка» Черкаської обласної ради);

- Корекційна психопедагогіка. Фізична реабілітація (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка);

- Логопедія та психокорекційний супровід (Чорноморський національний університет імені Петра Могили).

Проте, на превеликий жаль, ці освітні програми мають дуже малу кількість зарахованих на навчання здобувачів та кількість поданих заяв, або і взагалі мають нульові показники.

Щодо другого (магістерського) рівня вищої освіти ситуація дещо інша й обнадійлива:

- спеціалізація «Логопедія» — 27 освітніх програм;

- спеціалізація «Корекційна психопедагогіка» («Олігофренопедагогіка» у 2023 р.) — 10 освітніх програм;

- спеціалізація «Ортопедагогіка» — 0 освітніх програм;

- спеціалізація «Сурдопедагогіка» — 2 освітні програми;

- спеціалізація «Тифлопедагогіка» — 2 освітні програми;

- поєднання декількох спеціалізацій — 4 освітні програми;

- поза спеціалізаціями — 5 освітніх програм.

Варто відмітити на другому (магістерському) рівні такі освітні програми:

- Спеціальна освіта. Інклюзивна освіта (Волинський національний університет імені Лесі Українки);

- Олігофренопедагогіка. Інклюзивна освіта (Ужгородський національний університет);

- Втручання при аутизмі (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка);

- Стратегії і практики інклюзивного навчання (Київський столичний університет імені Бориса Грінченка);

- Спеціальна та інклюзивна освіта (Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка);

- Тифлопедагогіка та інклюзивна освіта (Український державний університет імені Михайла Драгоманова);

- Інклюзія в освіті (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника).

На другому (магістерському) рівні унікальні та відмінні від інших освітні програми користуються помірною популярністю та усвідомленим вибором ОП абітурієнтами, що підкреслює важливість руху ЗВО та наукової спільноти у розвії підготовки майбутнього спеціального педагога, здатного професійно і якісно забезпечувати інклюзивне навчання у закладах освіти різного рівня.

Висновки. Результати проведеного аналізу освітніх програм за визначеними нами критеріями — наявність акредитації від НАЗЯВО (свідчення про якість навчально-методичного забезпечення, кадрового забезпечення та ін. відповідно до критеріїв акредитаційної експертизи) та привабливості освітньої програми (обсяги поданих заяв, кількість зарахованих здобувачів тощо за даними вступної кампанії 2023 року, порівняно з такими ж показниками у 2024 році в Україні) — дали змогу проаналізувати кількісні показники системи забезпечення якості підготовки фахівців на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» в закладах вищої освіти України.

Відповідно до першого критерію нашого дослідження встановлено, що першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти 18 (33 %) із 54 освітніх програм мають акредитацію від Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, 1 з-поміж них має акредитацію із визначенням «зразкова», 26 освітніх програм (48 %) мають акредитацію від Міністерства освіти і науки України, 6 — статус «умовна (відкладена) акредитація» та 8 (14 %) освітніх програм мають статус «не акредитована». Щодо другого (магістерського) рівня вищої освіти, то із 55 освітніх програм 26 (47 %) акредитовано НАЗЯВО, 2 із них — із визначення «зразкова», 20 освітніх програм (36 %) акредитовано Міністерством освіти і науки України, 6 (10 %) — мають умовну (відкладену) акредитацію та 4 освітні програми (7 %) — не акредитовані.

Відповідно до визначеного другого критерію маємо такі результати: при поданні заяв абітурієнти віддавали перевагу провідним закладам України у м. Львів, що є характерним у зв'язку

із безпековими умовами під час воєнного стану в країні, та у м. Києві. Очевидним є те, що перевага для подання заяв надавалась університетам України, які знаходяться на заході країни, що є закономірним у межах безпекових умов. У 2024 році абітурієнти в основному обирали акредитовані освітні програми, проте не в усіх університетах вона є від НАЗЯВО: 4 ЗВО мають акредитовані НАЗЯВО освітні програми, 2 — акредитовані Міністерством освіти і науки України, 3 — умовні (відкладені) акредитації, 1 — не акредитовану.

За другим (магістерським) рівнем вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» вибір ЗВО має переважно регіональний характер, крім того, переважна більшість освітніх програм є акредитована НАЗЯВО. Варто звер-

нути увагу на різке збільшення абітурієнтів у 2024 році. Загалом по Україні кількість поданих заяв збільшилась на 34 % порівняно із 2023 роком, також збільшилась і кількість здобувачів, які вступили для здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти, на 18 %.

Перспективами подальших наукових досліджень вбачаємо глибший аналіз системи забезпечення якості вищої освіти за першим (бакалаврським) та другим (магістерським) рівнями вищої освіти зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» шляхом аналізу освітніх програм та навчальних планів та їх відповідності сучасним вимогам до кваліфікації бакалавра / магістра зі спеціальної освіти та Професійному стандарту на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галайко Ю. А. Теоретико-методологічні засади інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців зі спеціальної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. № 2. С. 145–150.
2. Докучина Т. О. Професійна мобільність фахівців спеціальної освіти у контексті міждисциплінарного дискурсу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 86–89.
3. Кононова М. Критерії та показники професійного розвитку майбутніх фахівців спеціальної освіти. *Педагогічні науки*. 2019. № 713. С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.73.180972>
4. Мартинчук О. В. Концепція підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2018. № 1. С. 49–53.
5. Мартинчук О., Бородата Ж., Гомон Я., Кордиш Ю. Аналіз міжнародного досвіду у контексті розроблення вітчизняного профілю вчителя спеціальної освіти. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни: матеріали IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. 2023. С. 332–337.
6. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 45 с.
7. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.07.2019 № 977. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text> (дата звернення: 20.05.2024).
8. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2024 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#n7> (дата звернення: 06.01.2025).
9. Синьов В., Супрун Д., Шеремет М. Тенденції професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в системі вищої школи. *Вища освіта України*. 2020. № 1. С. 34–42.
10. Стрельников В. Ю. Модель моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів спеціальної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. № 69. 2020. С. 34–42.
11. Hamm, J. V., Lee, D., & Farmer, T. W. (2024). Social (Dis)Integration: Using Social Ties and Networks to Understand Potential Sources of and Leverage Points for Middle School Special Education Teachers' Burnout. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. DOI: 10.1177/10634266241237998
12. Ming, Hong (2024). Status, Influencing Factors and Paths on Professional Identity of Special Education Teachers. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2024.2318614
13. Peterson-Ahmad, Maria B., Randa Keeley, and Andrea Frazier (2023). Using Mixed Reality to Support Inclusive Teaching Strategies in General and Special Education Preparation Programs. *Social Sciences* 12: 596. DOI: 10.3390/socsci12110596.

REFERENCES

1. Halaiko, Yu. A. (2022). Teoretyko-metodolohichni zasady innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity [Theoretical and methodological foundations of innovative technologies in the professional training of special education specialists]. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy, Series "Pedagogical Sciences"*, Issue 2, pp. 145–150 [in Ukrainian].
2. Dokuchina, T. O. (2022). Profesiina mobilnist fakhivtsiv spetsialnoi osvity u konteksti mizhdystsyplinarnoho dyskursu [Professional Mobility of Special Education Professionals in the Context of Interdisciplinary Discourse]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University, Series "Pedagogy. Social Work"*, Issue 1(50), pp. 86–89 [in Ukrainian].
3. Kononova, M. (2019). Kryterii ta pokaznyky profesiinoho rozvytku maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity [Criteria and Indicators of Professional Development of Future Special Education Specialists]. *Pedagogical Sciences*, 2019, № 713, pp. 83–87 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.73.180972>
4. Martynchuk, O. V. (2018). Kontseptsiiia pidhotovky mayibutnikh fakhivtsiv u haluzi spetsialnoi osvity do profesiinnoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitniomu seredovyshchi [The concept of training future specialists in the field of special education for professional activity in an inclusive educational environment]. *Collection of scientific papers of Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 1, pp. 49–53 [in Ukrainian].
5. Martynchuk, O., Borodata, Zh., Homon, Ya., & Kordysh, Yu. (2023). Analiz mizhnarodnoho dosvidu u konteksti rozroblennia vitchyznianoho profilu vchytelia spetsialnoi osvity [Analysis of international experience in the context of developing the national profile of a special education teacher]. In *Education of Persons with Special Needs in Peace and War*, Proceedings of the IX International Congress on Special Pedagogy and Psychology, pp. 332–337 [in Ukrainian].
6. Martynchuk, O. V. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinnoi diialnosti v inkluzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Theory and Practice of Training Special Education Specialists for Professional Activity in an Inclusive Educational Environment]. Author's abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.03, Kyiv, 45 p. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. (2019). [On Approval of the Regulation on Accreditation of Educational Programs for the Training of Higher Education Applicants]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (№. 977 of 11.07.2019) [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>
8. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. (2024). [On Approval of the Regulation on Accreditation of Educational Programs for the Training of Higher Education Applicants]. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (№. 686 of 15.05.2024). [Electronic resource]. [in Ukrainian].
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#n7>
9. Syniov, V., Suprun, D., & Sherenet, M. (2020). Tendentsii profesiinnoi pidhotovky fakhivtsiv spetsialnoi osvity v systemi vyshchoi shkoly [Trends in Professional Training of Special Education Specialists in the Higher Education System]. *Higher Education of Ukraine*, 1, pp. 34–42 [in Ukrainian].
10. Strelnikov, V. Yu. (2020). Model monitorynhu protsesu formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv spetsialnoi osvity [Model for Monitoring the Process of Forming Professional Competence of Future Special Education Teachers]. *Problems of Engineering and Pedagogical Education*, 69, pp. 34–42 [in Ukrainian].
11. Hamm, J. V., Lee, D., & Farmer, T. W. (2024). Social (Dis)Integration: Using Social Ties and Networks to Understand Potential Sources of and Leverage Points for Middle School Special Education Teachers' Burnout. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* [in English].
DOI: 10.1177/10634266241237998
12. Ming, Hong (2024). Status, Influencing Factors and Paths on Professional Identity of Special Education Teachers. *International Journal of Inclusive Education* [in English].
DOI: 10.1080/13603116.2024.2318614
13. Peterson-Ahmad, Maria B., Randa Keeley, and Andrea Frazier (2023). Using Mixed Reality to Support Inclusive Teaching Strategies in General and Special Education Preparation Programs. *Social Sciences*, 12: 596 [in English].
DOI: 10.3390/socsci12110596

**QUALITY ASSURANCE SYSTEM IN EDUCATION
FOR FUTURE SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION IN UKRAINE**

Abstract. The article is devoted to the study of the features of the quality assurance system in education for future specialists in special education at the first (bachelor's) and second (master's) levels of higher education in Ukraine. Based on the analysis of modern Ukrainian research, it was determined that theoretical methodological and conceptual approaches to the study and development of this problem are still leading in Ukraine. To date, no comprehensive, practice-oriented research has been presented that would illustrate or analyse specific ways to ensure/improve the quality of training for special education professionals. Unlike Ukrainian studies, foreign studies offer specific, practice-oriented approaches to the quality assurance system in education for future specialists in special/inclusive education.

Two criteria were used to conduct the study: the availability of accreditation from the National Agency for Quality Assurance in Higher Education (evidence of the quality of educational and methodological support, staffing, etc. in accordance with the criteria of the accreditation examination) and the attractiveness of the educational program (volume of applications submitted, number of enrolled applicants, etc. according to the data of the 2023 admission campaign, compared to the same indicators in 2024 in Ukraine).

It was established that at the first (bachelor's) level of higher education, 18 (33 %) of 54 educational programs have accreditation from the National Agency for Quality Assurance in Higher Education, 1 of them has accreditation with the definition of "exemplary", 26 educational programs (48 %) have accreditation from the Ministry of Education and Science of Ukraine, 6 have the status of "conditional (delayed) accreditation" and 8 (14 %) educational programs have the status of "not accredited". As for the second (master's) level of higher education, out of 55 educational programs, 26 (47 %) are accredited by National Agency for Quality Assurance in Higher Education, 2 are accredited by the definition of "exemplary", 20 educational programs (36 %) are accredited by the Ministry of Education and Science of Ukraine, 6 educational programs (10 %) have conditional (delayed) accreditation and 4 educational programs (7 %) are not accredited.

According to the second criterion, it was established: applicants gave preference when submitting applications to the leading institutions of Ukraine in Lviv and Kyiv. Also, preference for submitting applications was given to universities of Ukraine located in the west of the country, which is natural within the framework of security conditions. In 2024, applicants mainly chose accredited educational programs, but not all universities have it from National Agency for Quality Assurance in Higher Education — 4 HEIs have educational programs accredited by National Agency for Quality Assurance in Higher Education, 2 are accredited by the Ministry of Education and Science of Ukraine, 3 are conditional (delayed) accreditations, 1 is not accredited. At the second (master's) level of higher education in the specialty 016 Special Education, the choice of HEIs is mainly regional, in addition, most educational programs are accredited by National Agency for Quality Assurance in Higher Education. A sharp increase in applicants was established in 2024. In general, the number of applications submitted in Ukraine increased by 34 % compared to 2023, and the number of applicants who entered the second (master's) level of higher education also increased by 18 %.

Keywords: quality of education, special education, quality assurance system in education, accreditation, special education teacher.

Стаття надійшла до редакції: 22.03.2025.

Прийнято для публікації: 10.04.2025.

Столярчук О.,

професорка кафедри психології особистості
та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
докторка психологічних наук, професорка
email: o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4252-2352

Коханова О.,

доцентка кафедри психології особистості
та соціальних практик
Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка психологічних наук, доцентка
email: o.kokhanova@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0003-4019-3663

ШЛЮБНО-РОДИННІ НАСТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано проблему вивчення психологічної готовності молодих людей до шлюбно-родинних взаємин, а саме: психологічну структуру уявлень молоді про сімейні ролі, чинники вибору шлюбного партнера, форми шлюбу та мотиву вступу в шлюб. У результаті емпіричного вивчення шлюбно-родинних настановлень осіб юнацького віку було виявлено домінування в них традиційних настановлень щодо важливого значення сім'ї як основної форми соціальної взаємодії, переважаючи орієнтацію молодих людей на зареєстрований шлюб. У питанні розподілу влади та функцій в сім'ї опитані студенти виразили егалітарний підхід. У рейтингу значущості чинників успішного шлюбу найвищі позиції посіли: взаємне кохання, інтерес, взаєморозуміння, підтримка та подружня вірність, бажаними рисами шлюбного партнера визнано: вірність, чесність і повагу, що вказує на спрямованість опитаних студентів на подружньоцентристський шлюб. Опитуванням також встановлено факт переважаючого досвідницького вибірки низького рівня готовності молодих людей до шлюбу та сімейного життя. Серед чинників, які найбільше впливають на позицію молоді в ставленні до шлюбу й сімейного життя, найбільш пріоритетними виявилися: власний приклад батьків, особистісні якості подружжя, уявлення молоді про ідеал чоловіка та дружини. Загалом зафіксовано переважаючі прогресивні шлюбно-родинні настановлення серед опитаної молоді.

Ключові слова: настановлення, уявлення, шлюбно-родинні настановлення, психологічна готовність до шлюбу, молоді.

© Столярчук О., Коханова О., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Проблема настановлень молоді щодо шлюбу й створення сім'ї є актуальною й потребує психологічного вивчення. Сучасні тенденції розвитку шлюбно-родинних стосунків характеризуються зменшенням кількості зареєстрованих шлюбів, наданням молоддю переваги альтернативним формам шлюбних стосунків (відкритий шлюб, свідомо бездітний, незареєстроване співжиття та ін.), відкладанням молодими людьми укладання шлюбу тощо.

Значною мірою на це впливають соціальні чинники, як-от: нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, урбанізація, підвищена мобільність молодих людей у різних сферах, що знижує можливості соціального контролю й міру впливу батьків, зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей нинішнього покоління, що може вступати в суперечність зі стандартами і нормами старшого покоління. Крім того, усталеним є функціонування українських сімей

в умовах, пов'язаних з воєнним станом, коли спостерігається міграція населення, члени однієї сім'ї змушені жити нарізно, ускладнюється й збільшується кількість побутових проблем. Відповідно, у молоді зростає скепсис стосовно інституту шлюбу, що обумовлено в тому числі й досвідом, отриманим у батьківській родині, спостереженням за сімейними проблемами друзів та родичів.

Метою статті є виклад і аналіз результатів вивчення шлюбно-родинних настановлень сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу. Проблема психологічної готовності молодих людей до шлюбно-родинних взаємин поставала у фокусі дослідження плеяди українських і зарубіжних дослідників. Так, українські психологи Є. Потапчук, Д. Карпова вивчали психологічну структуру уявлень молоді про сімейні ролі, виокремивши когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти (Прокопенко Н., Тертична Н., 2022). Дослідниками І. Лисенковою, В. Пустовойтенком здійснено теоретичний аналіз проблематики вибору шлюбного партнера молоддю, виокремлено ряд провідних психологічних чинників цього процесу: фізичну і фізіологічну зрілість; сексуальну, соціальну, педагогічну, господарську, інструментальну та психологічну готовність (Лисенкова І., Пустовойтенко В., 2021). Ю. Коренева, Л. Мухіна, М. Маркіна на підґрунті проведеного дослідження особливостей психологічної готовності молодої людини до одруження виокремили провідну роль розвиненої психологічної готовності, зокрема різних аспектів особистісного зростання та міжособистісних стосунків (Коренева Ю., Мухіна Л., Маркіна М., 2024). О. Адамова, О. Тодошак зробили слушний висновок, що вибір молодими людьми форми шлюбу (неформальний або офіційний) пов'язаний із впливом соціально-економічних і соціально-психологічних чинників (Адамова О., Тодошак О., 2024).

У баченні Н. Прокопенко, Н. Тертичної молоді люди розуміють відповідальність сімейного життя. Проте для юнацтва характерна деяка суперечність у поглядах на це. З одного боку, цінність сім'ї є однією із центральних у структурі особистості цього віку, а з іншого — юнаки та дівчата не поспішають зі вступом у шлюб та народженням дітей (Прокопенко Н., Тертична Н., 2022). О. Бацилева, В. Астахов, І. Пузь встановили, що провідними мотивами вступу до шлюбу та запорукою щасливого сімейного життя для більшості молоді з різним рівнем емпатійних здібностей виступає кохання між

партнерами та матеріальне забезпечення (Бацилева О., Астахов В., Пузь І., 2019). Дослідниця А. Вовк встановила чіткий взаємозв'язок між прикладом батьківських взаємостосунків, сімейним вихованням та розвитком шлюбного потенціалу, що в свою чергу впливає на готовність дитини створити власну сім'ю (Вовк А., 2022). Також вищезгадана авторка визначила найвагоміші психологічні умови та чинники, що здатні впливати на розвиток готовності особистості до подружнього життя та здійснюють найбільший вплив на розвиток шлюбного потенціалу особистості, як-от: стосунки в сім'ї між батьками, батьківське виховання, емоційна близькість між батьками і дітьми, перший досвід стосунків, перегляд фільмів про сімейно-шлюбні стосунки, стосунки з друзями, наявність / відсутність братів / сестер, перше кохання, доступ до інтернет-ресурсів, релігійна атмосфера в сім'ї, в якій дитина зростала (Вовк А., 2024).

Однак шлюбно-родинні настановлення молоді як компонент психологічної готовності до шлюбу та сімейної взаємодії є динамічною характеристикою, яка відображає соціальні зміни. Тому вивчення шлюбно-родинних настановлень молоді в складних умовах розвитку українського суспільства постали предметом нашого дослідження.

Передусім варто визначити сутність поняття настановлення як ключового поняття теми. Ми тлумачимо його з позиції ставлення особистості до деяких соціальних об'єктів чи їх особливостей, що дозволяє прогнозувати можливі форми поведінки особистості у певних ситуаціях. Тобто у фокусі нашого наукового інтересу — вивчення ставлення й готовності молоді сприймати шлюбно-родинні стосунки певним чином.

До проведення дослідження було залучено 55 студентів першого та другого курсів, що опановують філологічні спеціальності (українська та іноземна філологія) у Київському столичному університеті імені Бориса Грінченка, 49 осіб жіночої статі та 6 осіб чоловічої віком від 17 до 28 років. Перед початком дослідження всі студенти були поінформовані про його мету, дотримання принципу конфіденційності через анонімність їх відповідей та надали добровільну згоду на участь у опитуванні. На етапі збору емпіричної інформації застосовано метод письмового опитування засобом Google-форми (авторська розробка змісту). На етапі обробки даних використано методи кількісного та якісного аналізу: середніх значень, відсоткових співвідношень, ранжування на платформі статистичної програми IBM SPSS Statistics (вер-

сія 29). На завершальному етапі дослідження здійснено інтерпретацією й узагальнення отриманих діагностичних даних.

Перше питання опитування було спрямоване на з'ясування поглядів респондентів на статус сім'ї у сучасному українському суспільстві. Найбільша кількість студентів (45,5 %) підтвердили думку про прагнення українців поєднати родинні стосунки та особистісну самореалізацію. Водночас майже третина опитаних (30,9 %) виразили традиційні настановлення щодо ролі сім'ї у житті українських громадян, обравши відповідь, що родина залишається основною формою соціальної взаємодії та пріоритетною цінністю. Натомість, 21,8 % респондентів налаштовані більш скептично, вважаючи, що сім'я втрачає для українців своє значення, поширюються альтернативні форми стосунків чи самотнє проживання. Один респондент продемонстрував еkleктичний підхід, зауваживши, що всі відповіді прийнятні, це залежить від віку та характеру людей.

Тривала війна вплинула на всі сфери діяльності та комунікації українців, тому до опитування ми включили питання щодо змін значущості сім'ї для громадян в умовах воєнного стану. Домінуюча частина вибірки (69,1 %) наполягає на зростанні значущості сім'ї як осередку стабільності та захищеності. На противагу попередньо означеній відповіді 23,6 % опитаних студентів наполягають, що упродовж війни відбувається зменшення міцності та важливості сімейних стосунків через міграційні процеси, безпекові пріоритети. Двоє респондентів вказали, що змін не помічають, один студент пов'язує зміни значущості сім'ї із втратою людей і безпеки, не конкретизуючи самі зміни, ще один слушно наполягає, що стало складніше тим українцям, рідні яких перебувають на війні чи втрачені через війну.

Наступне питання з'ясовувало, проживання в якому статусі студенти надали б перевагу (рис. 1).

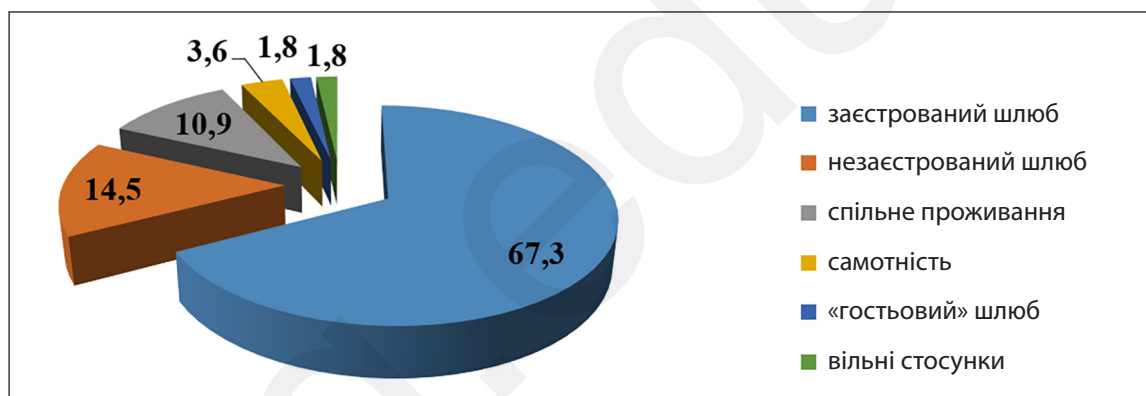


Рис. 1. Розподіл відповідей студентів щодо майбутнього статусу близьких стосунків (% відповідей)

Як бачимо, домінуюча частина вибірки демонструє традиційні настановлення на проживання у зареєстрованому шлюбі. Припускаємо, що на це міг вплинути факт переважання у вибірці осіб жіночої статі. Близько 15 % опитаних студентів воліли б проживати у так званому громадянському шлюбі, а 10,9 % респондентів приваблює лише спільне проживання з особистісною автономією кожного/ї партнера/ки. Лише одного учасника дослідження цікавить на майбутнє життя «гостьовий» шлюб як регулярні відносини із окремим проживанням партнерів. Двоє опитаних прогнозують для себе безшлюбне життя, свідому самотність, ще одному респонденту байдуже щодо цього питання.

Щодо оптимального розподілу влади в сім'ї 60 % опитаних здобувачів обрали егалітарний

підхід, коли всі члени сім'ї мають право голосу у прийнятті рішень, 23,6 % — ситуативний розподіл влади, коли рішення приймаються різними членами родини в різних ситуаціях, 10,9 % — бінарний підхід, коли владу в родині розподіляють чоловік і дружина. Один респондент відзначив, що оптимальним розподілом влади в сім'ї є патріархальний, ще один назвав матріархальний спосіб.

В опитуванні також з'ясовувалось бачення студентів щодо прийнятності для них розподілу родинних функцій, де економічне забезпечення здійснює чоловік, а дружина підтримує побут / виховує дітей. Беззаперечно підтримали такий патріархальний варіант розподілу родинних функцій лише 5,5 % респондентів. Натомість 3,6 % студентів висловились категорично про-

ти, наполягаючи на перевантаженні подружніх партнерів. Примітно, що 83,6 % опитаних висловили настановлення про те, що до виконання усіх родинних функцій доречно залучати і чоловіка, і дружину. Цей вибір свідчить про психологічну грамотність у питанні розподілу родинних функцій між членами подружжя. Поміркований підхід також відображає відповідь

2 студентів, які вважають доречним такий розподіл за умови, що це влаштовує обох партнерів.

У процесі дослідження ми виявляли бачення студентами особистості потенційного шлюбного партнера. У межах цього завдання було зафіксовано перелік якостей, які опитані вважають обов'язковими для шлюбного/ї партнера/ки (табл. 1).

Таблиця 1

РЕЙТИНГ ЗНАЧУЩИХ РИС ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА

Риса / характеристика	Кількість виборів	Рейтингова позиція
Вірність	23	1
Чесність	20	2
Повага	14	3
Відповідальність	14	3
Розуміння	10	4
Щирість	9	5
Довіра	9	5
Кохання	8	6
Підтримка	7	7
Турбота	5	8
Відкритість	5	8
Зрілість	4	9
Надійність, емоційна стабільність, рішучість, вміння слухати	3	10

Було встановлено, що найбільш важливою для опитаних студентів є вірність їхнього потенційного шлюбного партнера, також значущими рисами є чесність і ставлення з повагою. Примітно, що кохання як пріоритет значно поступилось повазі, розумінню, щирості та довірі у рейтингу, охопивши лише шосту позицію. Також респонденти згадали про підтримку та турботу з боку партнера, частина опитаних підтвердили значущість відкритості, зрілості, надійності, емоційної стабільності у портреті бажаних рис. Втім, не фігурують у ньому риси прагматичного характеру чи моральної відповідності, що свідчить, що пріоритетом для опитаних у шлюбі є стосунки та ставлення партнерів одне до одного.

При виявленні настановлень студентів щодо небажаних якостей шлюбного партнера найбільше респондентами згадано агресивність / жорстокість (22 вибори), дотичним є неприйняття приниження, аб'юзивного ставлення (6 виборів). Також відштовхне егоїзм, нарцисизм, зарозумілість, неповага, про які

згадали 10 опитаних. Не готові студенти терпіти й брехливість потенційного шлюбного партнера (11 виборів), безвідповідальності (7 виборів), байдужості до себе, лінощів і невірності (по 6 виборів). Не хотіли б жити у шлюбі із жадібним партнером 5 респондентів. По 4 вибори отримали такі несприятливі риси партнера, у баченні опитаних студентів, як ревності, легковажності, особистісна стагнація / деградація. Двох респондентів відштовхне інфантильність. По одному студенту згадали такі небажані прояви потенційного обранця, як сарказм, образливість, конфліктність, непорядність, сексизм, неохайність, побутова безпорадність, необачність, нахабність, ігроманія, алкоголізм. Таким чином, відповіді на це питання підтвердили попередньо сформульовану тезу про пріоритетність стосунків і взаємоставлень партнерів у шлюбі для опитаних нами студентів.

Вочевидь логічно виглядає рейтинг значущості чинників успішного шлюбу, сформований на підставі відповідей респондентів (табл. 2).

РЕЙТИНГ ЧИННИКІВ УСПІШНОГО ШЛЮБУ

Чинник	Середній бал	Рейтингова позиція
Взаємне кохання / симпатія	3,96	1
Інтерес, взаєморозуміння і підтримка	3,95	2
Подружня вірність	3,85	3
Особистісна зрілість партнерів	3,76	4
Узгодженість життєвих цінностей і потреб	3,73	5
Самореалізація партнерів поза шлюбом	3,60	6
Фінансова забезпеченість	3,45	7
Сексуальна сумісність	3,32	8
Наявність власного житла	3,18	9
Відсутність шкідливих звичок / залежностей	2,09	10
Наявність дітей	1,62	11
Прихильність родичів	1,38	12

Аналіз рейтингу виразно свідчить про спрямованість опитаних студентів на подружньо-центриський шлюб, у якому пріоритетно задовольняються комунікативна (у внутрішньому сімейному просторі) та психотерапевтична родинні функції. При цьому респонденти готові обмежувати спілкування з родичами, якщо воно набуде негативного змісту, оскільки прихильність родичів є найменш значущим чинником успішного шлюбу.

Для респондентів важливо не обмежувати самореалізацію лише шлюбом, про що вказує значущість відповідного чинника (шоста позиція рейтингу). Не ігнорують опитані фінансової забезпеченості шлюбу (сьомий ранг), яка є важливішою за наявність власного житла (дев'ятий ранг). Сексуальна сумісність (восьма позиція рейтингу) значно поступається важливості збереження подружньої вірності (третя позиція). Припускаємо, що суперечливість цих настановлень спричинена домінуванням у дослідницькій вибірці осіб жіночої статі, для яких сексуальна функція сім'ї зазвичай не грає провідної ролі. Більшість опитаних ігнорує ризик загрози для успішного шлюбу шкідливих звичок / залежностей у партнерів (десята позиція рейтингу). Те, що чинник наявності дітей зайняв у рейтингу передостанню позицію, вказує на невизначеність, вагання щодо значущості репродуктивної функції для респондентів або ж говорить про прихильність до політики «чайлдфрі». Можливо, це настановлення має тимчасовий характер, оскільки до складу

вибірки увійшли здебільшого представники пізнього юнацького віку.

Деякі студенти також додали чинники, які, на їхню думку, є важливими для успішного шлюбу. Серед них переважно особистісні якості партнерів, а саме: уміння брати на себе відповідальність, виконання своїх сімейних обов'язків без перекладання їх на іншого, вміння слухати / говорити з партнером, чесність. Один зі студентів відзначив важливість спільного проживання з партнером до шлюбу з метою перевірки сумісності, ще один — не стільки фінансову забезпеченість, як стабільність роботи подружжя. Ці додаткові позиції студентів знову ж таки відображають їхню подружньоцентриську орієнтацію щодо шлюбу.

Узагальнені результати оцінки студентами власної готовності до шлюбу та сімейного життя викладені на *рис. 2*. Як видно з *рис. 2*, 41,8 % опитаних вважають себе неготовими до шлюбу, 47,6 % — обмежено або частково готовими і лише 10,9 % опитаних студентів оцінили свою готовність шлюбу як «здебільшого готовий/а», «повністю готовий/а». Такі досить критичні оцінки студентів можуть свідчити про їхнє або досить серйозне ставлення до шлюбу, або, навпаки, — недооцінку його важливості. Також слід відзначити, що середній вік опитуваних становить 18 років, тому, зважаючи на сучасні тенденції, які виявляються в тому, що молодь вступає в шлюб пізніше, ніж це було раніше, така оцінка рівня готовності до шлюбу може досить об'єктивно відображати ситуацію щодо шлюбно-родинних настановлень молодих людей.

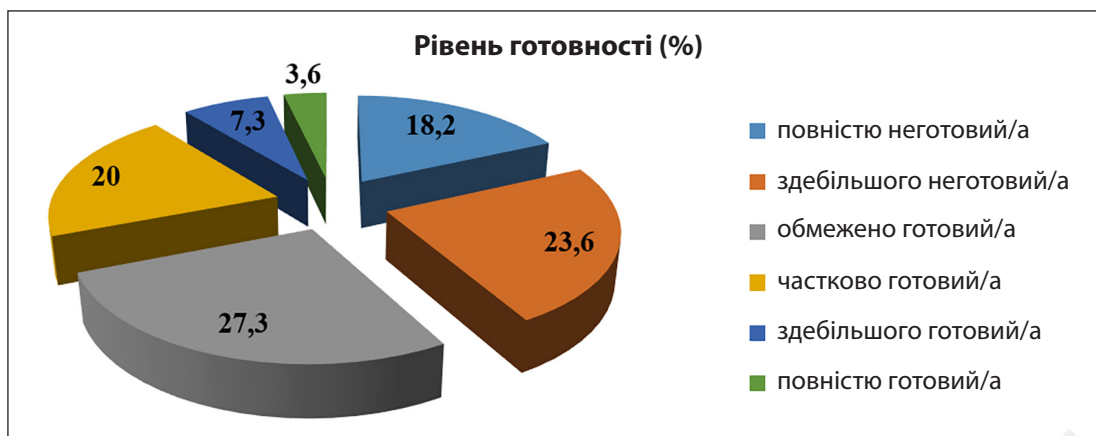


Рис. 2. Розподіл відповідей студентів щодо їхньої готовності до шлюбу та сімейного життя (% відповідей)

Останнє питання опитування було спрямоване на виявлення думки студентів щодо найбільшого впливу на позицію молоді в ставленні до шлюбу й сімейного життя. Респонденти мали можливість обрати 1–2 варіанти відповідей, серед яких найбільш пріоритетними виявилися такі: власний приклад батьків (розподіл сімейних ролей, їх виконання, виховання дітей) (61,8 %), особистісні якості подружжя (характер, ціннісні орієнтації, смаки, звички тощо) (58,2 %), уявлення молоді про ідеал чоловіка та дружини (36,4 %), просімейна позиція (налаштованість партнера на шлюб і створення сім'ї).

Висновки. Таким чином, в складних умовах функціонування українського суспільства зростає роль сім'ї як осередку психологічного захисту та підтримки. Успішність взаємодії шлюбних партнерів суттєво визначається їхніми шлюбно-родинними настановленнями, для формування яких сенситивним є юнацький вік. Вивчення шлюбно-родинних настановлень сучасної молоді дає можливість оптимізувати

ці настановлення та підвищити психологічну готовність до шлюбно-сімейного життя. Дослідженням встановлено домінування традиційних настановлень опитаної молоді щодо вагомого значення сім'ї у житті українських громадян як основної форми соціальної взаємодії, переважаючи орієнтацію респондентів на зареєстрований шлюб. У питанні розподілу влади та родинних функцій опитані студенти виразили егалітарний підхід. У рейтингу значущості чинників успішного шлюбу найвищі позиції посіли взаємне кохання, інтерес, взаєморозуміння, підтримка та подружня вірність, бажаними рисами шлюбного партнера визнано вірність, чесність і повагу, що вказує на спрямованість опитаних студентів на подружньоцентриський шлюб. Загалом зафіксовано переважання прогресивних шлюбно-родинних настановлень серед опитаної молоді, однак потребує з'ясування причин встановлений факт переважання серед дослідницької вибірки низького рівня готовності молодих людей до шлюбу та сімейного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамова О. С., Тодощак О. О. Готовність сучасної молоді до вступу у цивільний шлюб: психологічні аспекти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. № 4. С. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.4.7>
2. Бацилева О. В., Астахов В. М., Пузь І. В. Дослідження психологічних аспектів готовності до шлюбу сучасної молоді. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2019. № 5(10). С. 64–83. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.10.5>
3. Вовк А. Дослідження психологічних умов та чинників, що здійснюють вплив на рівень готовності особистості до шлюбу. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 132–149. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-13>
4. Вовк А. І. Роль сім'ї у розвитку шлюбного потенціалу дитини. *Габітус*. 2022. № 34. С. 64–69. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.10>
5. Лисенкова І. П., Пустовойтенко В. А. Психологічний тренінг як засіб підготовки молоді до шлюбно-сімейних відносин. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 6. С. 90–96.

6. Коренева Ю. П., Мухіна Л. М., Маркіна М. С. Особливості психологічної готовності молоді особи вступати у шлюб. *Габітус*. 2024. № 59. С. 51–155. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.25>
7. Потапчук Є., Карпова Д. Теоретичний аналіз психологічної структури уявлень молоді про сімейні ролі. *Psychology Travelogs*. 2021. № 1. С. 15–29.
8. Прокопенко Н., Тертична Н. Погляди на шлюб та сім'ю в системі ціннісних орієнтацій сучасної молоді. *Молодий вчений*. 2022. № 8 (108). С. 26–29. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-8-108-7>
9. Lucia Ludvigh Cintulová, Libuša Radková. (2021). *Young Adults' Marital Attitudes and Intentions to Marry*. Dublin. Ireland. ISBCRTI, 195 p. https://www.researchgate.net/publication/361061694_Young_adults_marital_attitudes_and_intentions_to_marry.
10. Babincak Peter, Kacmarova Monica (2023). Attitudes towards multi-child families and their relationship with fertility preferences and other characteristics. *Journal of Family Studies*, (29), 1362–1378. DOI: <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048963>

REFERENCES

1. Adamova, O. S., & Todoshchak, O. O. (2024). Hotovnist suchasnoi molodi do vstupu u tsyvilnyi shliub: psykhologichni aspekty [Readiness of Modern Youth for Civil Marriage: Psychological Aspects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu, Seriya: Psykholohiia*, (4), 34–40 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.4.7>
2. Batsyliieva, O. V., Astakhov, V. M., & Puz, I. V. (2019). [Research on Psychological Aspects of Modern Youth's Readiness for Marriage]. *Psychological Journal*, 5(10), 64–83 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.10.5>
3. Vovk, A. (2024). Doslidzhennia psykhologichnykh umov ta chynnykiv, shcho zdiisniuiut vplyv na riven hotovnosti osobystosti do shliubu [Research into Psychological Conditions and Factors Influencing an Individual's Level of Readiness Study of Psychological Conditions and Factors Affecting the Level of Personal Readiness for Marriage]. *Psychology Travelogs*, (3), 132–149 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-3-13>
4. Vovk, A. I. (2022). Rol simi u rozvytku shliubnoho potentsialu dytyny [The Role of the Family in the Development of the Marriage Potential of the Child]. *Habitus*, 34, 64–69 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.34.10>
5. Lysenkova, I. P., & Pustovoitenko, V. A. (2021). Psykhologichniy treninh yak zasib pidhotovky molodi do shliubno-simeinykh vidnosyn [Psychological Training as a Means of Preparing Young People for Marriage and Family Relationships]. *Dniprovskiy naukoviy chasopys publichnoho upravlinnia, psykhologhi, prava*, 6, 90–96 [in Ukrainian].
6. Korenieva, Yu. P., Mukhina, L. M., & Markina, M. S. (2024). Osoblyvosti psykhologichnoi hotovnosti molodoi osoby vstupyati u shliub [Features of a Young Person's Psychological Readiness to Marry]. *Habitus*, 59, 151–155 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.59.25>
7. Potapchuk, Ye., & Karpova, D. (2021). Teoretychnyi analiz psykhologichnoi struktury uiavlen molodi pro simeini roli [Theoretical Analysis of the Psychological Structure of Young People's Ideas about Family Roles]. *Psychology Travelogs*, (1), 15–29 [in Ukrainian].
8. Prokopenko, N., & Tertychna, N. (2022). Pohliady na shliub ta simiu v systemi tsinnisnykh oriientsatsii suchasnoi molodi [Views on Marriage and Family in the System of Value Orientations of Modern Youth]. *Molodyi vchenyi*, 8(108), 26–29 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-8-108-7>
9. Lucia Ludvigh Cintulová, & Libuša Radková. (2021). *Young Adults' Marital Attitudes and Intentions to Marry*. Dublin. Ireland. ISBCRTI, 195 p. [in English]. https://www.researchgate.net/publication/361061694_Young_adults_marital_attitudes_and_intentions_to_marry
10. Babincak Peter, & Kacmarova Monica (2023). Attitudes towards Multi-Child Families and Their Relationship with Fertility Preferences and Other Characteristics. *Journal of Family Studies*, (29), 1362–1378 [in English]. <https://doi.org/10.1080/13229400.2022.2048963>

Abstract. *The article analyses the problem of studying the psychological readiness of young people for marriage and family relationships, namely: the psychological structure of young people's ideas about family roles, factors in choosing a marriage partner, forms of marriage, and motives for marriage.*

It is important to note that the marriage and family orientations of young people as a component of psychological readiness for marriage and family interaction are a dynamic characteristic that reflects social changes. The essence of the concept of attitude as a key concept of the topic is that we interpret it as an individual's attitude towards certain social objects or their features, which allows us to predict possible forms of individual behavior in certain situations.

As a result of an empirical study of the marriage and family attitudes of young people, it was revealed that they are dominated by traditional attitudes regarding the importance of the family as the main form of social interaction, the prevailing orientation of young people towards registered marriage.

Regarding the distribution of power and functions in the family, the surveyed students expressed an egalitarian approach. The highest positions in the ranking of the importance of factors for a successful marriage are: mutual love, interest, mutual understanding, support and marital fidelity. The students named loyalty, honesty, and respect as desirable traits for a marriage partner, which indicates the respondents' orientation toward a spouse-centered marriage. The survey revealed a prevalence of a low level of readiness among young people for marriage and family life among the research sample. The factors that most influence the position of young people regarding their attitude towards marriage and family life are: the example of their parents, the personal qualities of the spouses, and young people's ideas about the ideal of a husband and wife. In general, a predominance of progressive marriage and family orientations was found among the surveyed youth.

Keywords: *attitudes, ideas, marriage and family attitudes, psychological readiness for marriage, youth.*

Стаття надійшла до редакції: 09.04.2025.

Прийнято для публікації: 25.04.2025.

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

УДК 374.7.048.018.43:004

<https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4315>**Козир М.,**

доцентка кафедри освітології та психолого-педагогічних наук
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
email: m.kozyr@kubg.edu.ua

ORCID id 0000-0001-8402-2589

Непийвода А.,

студентка V курсу ОПП «Освітній дизайн і коучинг в освіті дорослих»
Факультету педагогічної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
email: amnepiyvoda.po24@kubg.edu.ua

ORCID id 0009-0000-2288-9638

**КОНСУЛЬТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЕПОХУ ЦИФРОВИХ ЗМІН:
МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті досліджено трансформацію консультативної діяльності в умовах цифровізації освіти, зокрема в сегменті освіти дорослих. Акцентовано увагу на зміні форматів, підходів та інструментів консультування, які забезпечують ефективну комунікацію, гнучкість і доступність послуг. Метою дослідження є вивчення особливостей організації та проведення консультативної діяльності за умов цифрових змін, визначення потенціалу сучасних цифрових ресурсів і прогнозування напрямів їх подальшого розвитку. Завдання дослідження полягають у характеристиці ключових цифрових інструментів, аналізі їхніх переваг і обмежень, виявленні впливу цифрових технологій на ефективність консультативної взаємодії, узагальненні викликів, з якими стикаються фахівці у процесі цифрової трансформації.

У центрі уваги перебувають такі інструменти, як Zoom, Google Meet, Padlet, Miro, Canva та Mentimeter, які активно застосовуються в онлайн-консультуванні. Розглянуто їх функціональність, можливість для організації інтерактивної взаємодії, спільної роботи, візуалізації матеріалів і збору зворотного зв'язку. Визначено, що цифрові технології не лише сприяють розширенню аудиторії, а й дозволяють реалізовувати індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти. Наголошено на тому, що основні тенденції цифровізації консультування включають: перехід до дистанційних форматів завдяки відеозв'язку та інтерактивним платформам, автоматизацію процесів за допомогою штучного інтелекту, використання хмарних сервісів для збереження та обміну інформацією, інтеграцію інструментів аналізу даних для персоналізованого підходу. Окреслено перспективи інтеграції штучного інтелекту, доповненої реальності та автоматизованих сервісів у консультативний процес.

Зроблено висновок, що успішна реалізація цифрового консультування потребує підвищення рівня цифрової грамотності фахівців, розвитку інфраструктури, дотримання вимог кібербезпеки та адаптації цифрових інструментів до специфіки освіти дорослих. Цифрові технології виступають не лише технічним інструментом, а й каталізатором якісних змін у взаємодії між консультантом і клієнтом.

Ключові слова: консультування, консультативна діяльність, освіта дорослих, цифрові технології, цифрова трансформація.

© Козир М., Непийвода А., 2025

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025

Вступ. Сучасний світ переживає динамічні зміни, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій, що кардинально змінюють усі сфери життєдіяльності, зокрема й консультативну діяльність. Традиційні підходи до консультування поступово трансформуються, набуваючи нових форм та методів завдяки інтеграції цифрових ресурсів. Використання сучасних технологій дозволяє забезпечити ширший доступ до консультативних послуг, підвищити їх ефективність та створити комфортні умови для взаємодії між консультантом і клієнтом.

Цифровізація консультування сприяє не лише оптимізації комунікаційних процесів, а й розширенню можливостей персоналізованого підходу, що особливо актуально в епоху глобалізації та швидкого обміну інформацією. У цьому контексті все більшого значення набувають онлайн-платформи, системи відеозв'язку, інтерактивні інструменти для спільної роботи, а також штучний інтелект, який може автоматизувати частину консультативного процесу, підвищуючи його продуктивність.

Одними з ключових цифрових ресурсів, що активно використовуються у консультативній діяльності в освіті дорослих, є: Zoom, Google Meet, Padlet, Miro, Canva, Mentimeter та інші. Цифрові інструменти дозволяють організовувати інтерактивні консультації, здійснювати зручний документообіг, координувати завдання та взаємодіяти в режимі реального часу. Водночас цифровізація консультування ставить перед фахівцями нові виклики, серед яких — необхідність адаптації до технологічних змін, опанування цифрових навичок та забезпечення безпеки даних.

Метою даної статті є дослідження особливостей консультативної діяльності в умовах цифрових змін, визначення можливостей використання сучасних цифрових ресурсів та прогнозування перспектив їх подальшого розвитку. **Завдання** полягає у дослідженні впливу цифрових технологій на консультативну діяльність, аналізі можливостей та перспектив їх використання для підвищення ефективності комунікації та управління консультативним процесом; огляд переваг і недоліків таких ресурсів, як Zoom, Google Meet, Padlet, Miro, Canva, Mentimeter тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі питання цифрової трансформації освіти та використання цифрових технологій у консультативній діяльності досліджується досить активно. Наукові напрацювання Т. Борової, Г. Кравченко, О. Почуєвої

З. Рябової сприяють вдосконаленню механізмів педагогічного консультування в управлінській діяльності (Боднар О., Івасів О., 2019, с. 3–13). Дослідженню цифрової трансформації присвячені роботи багатьох українських учених (В. Бикова, О. Пінчук, О. Спіріна, Н. Яськова та ін.) (Пінчук О., Яськова Н., 2024, с. 168).

Виклад основного матеріалу. Цифрові технології в освіті дорослих докорінно змінили підходи до надання консультативних послуг, забезпечивши доступність, гнучкість та ефективність консультування. Глобальна цифровізація охоплює різні галузі, включаючи освіту, бізнес, медицину та психологічну підтримку. В умовах стрімкого розвитку цифрових інструментів фахівці можуть пропонувати індивідуальні та групові консультації в онлайн-форматі, що значно розширює їхню аудиторію та можливості взаємодії.

Основні тенденції цифровізації консультування включають:

- перехід до дистанційних форматів завдяки відеозв'язку та інтерактивним платформам;
- автоматизацію процесів за допомогою штучного інтелекту;
- використання хмарних сервісів для збереження та обміну інформацією;
- інтеграцію інструментів аналізу даних для персоналізованого підходу.

Сучасні цифрові інструменти в освіті дорослих суттєво покращують якість консультативних послуг, сприяють зручній взаємодії та ефективному управлінню процесами. Розглянемо найбільш популярні цифрові ресурси.

Zoom — це хмарна платформа для відеоконференцій, вебінарів, онлайн-зустрічей та спільної роботи, яка дозволяє користувачам спілкуватися через відео, аудіо та текст у реальному часі.

Програма Zoom є зручним інструментом для проведення відеоконференцій, робочих зустрічей, а також індивідуальних і групових занять. Вона доступна для використання як на персональних комп'ютерах, так і на мобільних пристроях, зокрема смартфонах і планшетах. До відеоконференції в Zoom можуть приєднатися всі охочі, отримавши посилання або використовуючи ідентифікатор зустрічі.

Значними перевагами Zoom, на нашу думку, є:

- більшість функцій доступні в безкоштовній версії Zoom Basic (демонстрація екрана, цифрова дошка, запис, інтеграція з іншими сервісами, чат, обмін файлами);
- можливість передати управління учасникам;
- індивідуальний чат під час конференції;

— функція вираження емоцій, що для викладача є формою зворотного зв'язку, а для учасників — способом розвитку емоційного інтелекту та вміння контролювати й виражати свої емоції;

— застосування функції піднятої руки мотивує учасників активно долучатися до обговорення;

— функція, що дозволяє кільком учасникам одночасно демонструвати свої екрани (для цього організатору зустрічі потрібно активувати режим «Кілька учасників можуть одночасно демонструвати екран»;

— сесійні кімнати для групової роботи;

— «вимкнути звук» дозволяє організатору відключити мікрофон у одного чи кількох учасників, просто навівши курсор на їхні імена;

— «попросити ввімкнути» дає змогу запросити певного учасника увімкнути мікрофон;

— віртуальний фон дозволяє замінити реальний фон під час відеоконференцій, створюючи більш професійний або особистий вигляд;

— можливість запланувати конференцію заздалегідь та надіслати запрошення учасникам до початку зустрічі;

— використання цифрової дошки дозволяє учасникам створювати та редагувати нотатки, малюнки та схеми в реальному часі, що полегшує візуальне пояснення матеріалу та сприяє активній взаємодії під час зустрічі.

Безпосередні можливості цієї платформи:

— для проведення занять у Zoom можна використовувати безкоштовний план Zoom Basic або платну версію Zoom Pro, яка знімає обмеження щодо часу для відеоконференцій та дозволяє збільшити кількість учасників;

— забезпечення підтримки використання платформи на рівні держави;

— забезпечення підтримки використання платформи на рівні навчальних закладів;

— скасування обмежень за часом для освітніх установ;

— розширення функціональних можливостей.

Також варто наголосити на недоліках платформи Zoom:

— безплатна версія Zoom дозволяє до 100 учасників;

— обмеження в часі;

— чат зберігає лише повідомлення, надіслані після входу користувача (Гайтан О., 2022, с. 39–60).

Zoom є зручним і ефективним інструментом для онлайн-консультацій з дорослими, особливо для індивідуальних та групових зустрічей. Платформа дозволяє легко організу-

вати комунікацію з фахівцями завдяки своїм простим у використанні функціям, такими як демонстрація екрана, цифрова дошка, сесійна кімната, функція вираження емоцій та ін.

Google Meet — це платформа для відеоконференцій, що дозволяє проводити онлайн-зустрічі, спільно працювати та обмінюватися інформацією. Вона інтегрована з Google Workspace, що забезпечує простоту використання і доступ до інших інструментів Google.

Серед переваг Google Meet можна виокремити такі:

— інтеграція з Google Workspace дає змогу безкоштовно користуватися різними інструментами Google, такими як Docs, Drive, Sheets, Slides тощо;

— забезпечує безпеку за допомогою генерації унікальних ключів для кожної зустрічі, верифікації учасників та багаторівневого захисту даних;

— доступний для всіх користувачів, які мають акаунт Google;

— сеанси підгруп (можливість розподілу учасників на групи);

— використання віртуального фону та брендування;

— дозволяє робити демонстрацію екрана, проводити опитування, підняти руку, спілкування в чаті;

— можливість використання реакції та смайлів;

— дозволяє організаторам зустрічей отримувати звіти про присутність учасників;

— інтегрується з Google Календарем, що дозволяє організаторам організовувати зустрічі, які автоматично з'являються в календарях всіх учасників.

Серед недоліків Google Meet можна виокремити:

— обмежений доступ до багатьох функцій у безкоштовній версії;

— у чаті відображаються лише повідомлення, надіслані після того, як учасник приєднався до зустрічі;

— відсутній індивідуальний чат під час відеоконференцій;

— для підключення до конференції в Google Meet усі учасники повинні мати обліковий запис Google, якщо учасник не має такого запису, він не зможе приєднатися до зустрічі;

— максимальна кількість учасників на безкоштовному тарифному плані становить 100 осіб; для більших зустрічей чи заходів, які потребують більшої кількості учасників, необхідно перейти на платну версію (Онен І., 2024).

Google Meet є ефективною платформою для консультаційної діяльності завдяки простоті

використання, можливості інтеграції з іншими інструментами Google.

Padlet — це безкоштовна мультимедійна стіна, яка дозволяє взаємодіяти в режимі реального часу учням та вчителю, що сприяє участі всього класу (Inma Beltrán-Martín, 2019)

До переваг Padlet можна віднести:

- простий інтерфейс та можливість створювати до 4 дощок безкоштовно;
- підтримує різноманітні формати створення дощок, а також постійно оновлює функціонал;
- шаблони III для проведення опитувань, шкали подій, створення плану заняття, користувацької дошки тощо;
- можливість організовувати групову роботу та проекти;
- дозволяє створювати спільні дошки для обміну нотатками, зображеннями, відео та іншими файлами;
- користувачі можуть вибирати, хто саме має доступ до контенту, і контролювати, щоб сторінка залишалася недоступною для сторонніх осіб;
- дозволяє встановлювати регулярний зворотний зв'язок між педагогом та учасниками;
- демонстрація результатів є зручною, оскільки завдання можна переглядати у вигляді презентації, що дозволяє структуровано та наочно представити інформацію;
- підтримує роботу на смартфонах.

Недоліки Padlet полягають в тому, що розширені функції доступні лише в платній версії (Судаков О., Собченко Т., 2024, с. 479–480; Пінтійська О., 2019, с. 121–123).

Padlet є потужним інструментом для консультаційної діяльності, дозволяючи органі-

зовувати зворотний зв'язок між консультантом і клієнтами через інтерактивні дошки. Платформа сприяє активній взаємодії завдяки можливості обміну нотатками, відео, зображеннями та іншими файлами. Її адаптивність та легкість у використанні робить її зручною для різних типів консультацій, забезпечуючи ефективне та структуроване спілкування.

Miro — це віртуальна дошка для індивідуальної або командної роботи, що дозволяє створювати й редагувати різноманітні візуальні матеріали.

Віртуальна дошка Miro має такі переваги:

- інтегрується з іншими сервісами, як-от Zoom чи Meet Google;
- користувачі можуть створювати спільні проекти, використовувати шаблони, демонструвати матеріали та надавати коментарі;
- інструменти для малювання, додавання текстів, ілюстрацій, відео, а також функція відстеження курсорів, допомагають підтримувати активність і контроль під час занять;
- використання «гіфок» і «смайликів», які допомагають створити динамічну атмосферу;
- вбудований III, який допомагає автоматизувати процеси, створювати контент;
- інструмент універсальний, підходить для занять із невеликими групами чи окремим учасником.

Віртуальна дошка Miro має такі недоліки:

- дошка доступна лише англійською мовою;
- деякі функції доступні лише у платній версії (Алексеева Т. М., 2024, с. 179–185).

У консультаційній діяльності в освіті дорослих віртуальні дошки можуть слугувати для реалізації таких завдань (рис. 1):



Рис. 1. Напрямки використання віртуальних дошок

Canva — це онлайн-платформа для графічного дизайну, яка дозволяє створювати професійні візуальні матеріали без спеціальних знань.

Переваги Canva:

— інтуїтивно зрозумілий дизайн платформи дозволяє легко створювати проекти навіть новачкам;

— широкий вибір професійно розроблених шаблонів для різних типів контенту;

— користувачі можуть змінювати кольори, шрифти, зображення та інші елементи відповідно до своїх потреб;

— безкоштовна версія надає багато корисних функцій, а платна Pro-версія пропонує додаткові можливості та ресурси;

— платформа дозволяє кільком користувачам одночасно працювати над одним проектом, що сприяє командній співпраці;

— надає доступ до великої кількості стокових фотографій, ілюстрацій, піктограм та інших елементів, які можуть покращити якість дизайну;

— можливість експортувати проекти в різних форматах (PDF, JPG, PNG) та ділитися ними онлайн або електронною поштою;

— вбудований ШІ;

— платформа інтегрується з популярними сервісами, такими як соціальні мережі, Dropbox, Google Drive тощо.

Недоліки Canva:

— деякі елементи або шаблони в безкоштовній версії можуть містити водяні знаки, які можна видалити лише при переході на платний план;

— працює як вебплатформа, тому для доступу та роботи з нею потрібне стабільне інтернет-з'єднання;

— хоча інтерфейс зручний, новачкам може знадобитися час для освоєння основних функцій та інструментів.

Онлайн-платформа для графічного дизайну Canva допомагає зробити консультації з дорослими більш інтерактивними, структурованими та візуально привабливими (Carlos Barraza, 2024).

Mentimeter — це інтерактивна онлайн-платформа для створення презентацій з елементами опитувань та збору зворотного зв'язку в режимі реального часу.

Переваги сервісу Mentimeter:

— платформа надає можливість проводити опитування, відкриті питання, створювати тести, хмари слів;

— відсутні обмеження на кількість відповідей, які можна отримати;

— тип слайда для опитування можна швидко й легко змінювати;

— мобільні опитування зручно проводити за допомогою QR-коду;

— є можливість завантажувати результати опитувань;

— широкий вибір типів слайдів і шаблонів.

Недоліки сервісу Mentimeter:

— відсутність українського інтерфейсу, лише браузерний переклад;

— обмеження у презентаціях: до 2 відкритих питань і 5 питань із множинним вибором (Пшенична О. С., 2024, с. 43–44; Gokbulut B., 2020).

Mentimeter є ефективним інструментом для консультаційної діяльності в освіті дорослих, оскільки дозволяє інтерактивно залучати учасників через опитування, вікторини та зворотний зв'язок у режимі реального часу. Його функціонал сприяє підвищенню активності та залученості аудиторії, додаючи елементи гейміфікації та візуалізації. Завдяки зручному інтерфейсу, можливості роботи з різними типами слайдів і функціями аналізу результатів Mentimeter значно підвищує якість освітнього процесу та сприяє кращій взаємодії між викладачем і слухачами.

Сучасні цифрові технології відкривають нові можливості та перспективи у консультаційній діяльності в освіті дорослих, забезпечуючи:

— гнучкість та доступність — студенти можуть отримувати консультації незалежно від місця перебування та часу;

— персоналізацію навчального процесу — можливість адаптації навчального матеріалу під індивідуальні потреби дорослих здобувачів освіти;

— залучення нових інтерактивних інструментів — використання відеоматеріалів, інтерактивних тестів та адаптивних платформ для покращення засвоєння матеріалу;

— підвищення якості комунікації — завдяки сучасним месенджером та електронній пошті викладачі можуть оперативно відповідати на запити студентів;

— розвиток змішаних форм навчання — поєднання онлайн- та офлайн-консультацій для забезпечення комплексного підходу до освіти.

Перспективи цифрової консультаційної діяльності також включають інтеграцію штучного інтелекту для автоматизації частини рутинних процесів, розвиток віртуальної та доповненої реальності для проведення інтерактивних консультацій та удосконалення платформ для колективної роботи та обміну досвідом між викладачами та студентами.

Незважаючи на численні переваги, цифровізація консультаційної діяльності в освіті дорослих супроводжується певними викликами:

— нестача цифрових компетентностей у викладачів;

— відсутність належного технічного забезпечення в окремих навчальних закладах;

— психологічні бар'єри сприйняття онлайн-консультування;

— проблеми із забезпеченням конфіденційності та безпеки даних.

Висновки. Цифрові технології значно розширюють можливості консультативної діяльності в освіті дорослих, роблячи її доступнішою, ефективнішою та гнучкішою. Однак їх ефективне використання потребує глибокого розуміння переваг і недоліків кожного інструменту, а також адаптації до особливостей освітнього процесу. Крім того, цифрова трансформація потребує підвищення рівня цифрових компе-

тентностей педагогів, модернізації технічної інфраструктури та впровадження інноваційних підходів до освіти в цілому. Для успішної реалізації можливостей та перспектив консультативної діяльності необхідно постійно вдосконалювати цифрову грамотність, орієнтуючись на індивідуальні особливості клієнтів і специфіку роботи. Викладачі та консультанти мають бути готовими до адаптації нових інструментів, які відповідають вимогам сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. М. Застосування активних форм навчання валеології в онлайн-форматі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2024. Т. 54. № 1. С. 179–185. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-179-185>
2. Боднар О., Івасів О. Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. *Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна*. Львів, 2019. Вип. 34. С. 3–13.
3. Гайтан О. М. Порівняльний аналіз можливостей використання інструментарію вебінарорієнтованих платформ zoom, google meet та microsoft teams в онлайн-навчанні. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Т. 87. № 1. С. 39–60. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4441>
4. Козир М., Іващенко А. Цифрові технології як інструмент консультативної діяльності в освіті дорослих. *Педагогічна освіта: теорія та практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. № 39 (1). С. 73–79 URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/365>
5. Козир М., Сад А. Діагностика впровадження інноваційних практик в університетській освіті: реальний стан і перспективи. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2024. № 42 (2). С. 75–84. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/422>
6. Онен І. Які переваги Google Meet в порівнянні з Zoom. Чому краще обрати саме цей сервіс | блог Mccloud. mcCloud. 2024. URL: https://mccloud.ua/yak-perevagi-google-meet-v-por-vnyann-z-zoom/#Google_Meet_vs_Zoom_що_спільного
7. Переваги та недоліки Canva. Carlos Barraza. 2024. URL: <https://barrazacarlos.com/uk/pierievaghi-ta-niedoliki-kanvi/>
8. Пінтійська О. Використання онлайн-дошки padlet в навчальному процесі. *Освіта, економіка управління: сучасний стан та інновації*. 2019. С. 121–123.
9. Пшенична О. С. Цифрові та мультимедійні технології в профільній середній та фаховій передвищій освіті : навчальний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра спеціальності «Середня освіта» освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)». Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 146 с.
10. Судakov О., Собченко Т. Цифрові застосунки padlet та canva в організації групової роботи здобувачів ЗВПО під час вивчення педагогічних дисциплін / Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 20–21 берез. 2024 р. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2024. С. 478–483.
11. Цифрова трансформація науково-освітніх середовищ в умовах воєнного стану: збірник матеріалів. Звітна наукова конференція Інституту цифровізації освіти НАПН України, 23 лютого 2024 р., м. Київ / упоряд.: О. П. Пінчук, Н. В. Яськова. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 168 с.
12. Inma Beltrán-Martín. Using Padlet for collaborative learning. // *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*. 2019. P. 201–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188>.
13. Gokbulut, B. (2020). The Effect of Mentimeter and Kahoot Applications on University Students' e-Learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 12(2), 107–116 <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4814>
14. Aine MC Donnell. Digital Transformation Trends for Consultants in 2024. Olive Technologies. URL: <https://olive.app/blog/digital-transformation-trends-for-it-consultants/>
15. Gryniov, R., Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., & Berbets, V. (2024). *Consulting Activities in the Modern Educational Space: Necessity or a fad?. Amazonia Investiga*, 13(84), 97–117. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.84.12.6>

REFERENCES

1. Aliksieieva, T. M. (2024). Zastosuvannia aktyvnykh form navchannia valeolohii v onlain-formati. [Application of Active Forms of Learning Valeology in Online Format]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka / Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*, 2024, T. 54, № 1, pp. 179–185 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-179-18>
2. Bodnar, O., & Ivasiv, O. (2019). Spetsyfika rozvytku ekspertno-konsultatyvnoi diialnosti v umovakh modernizatsii osvity [The Specificity of Developing the Expert and Advisory Activity in the Context of Modernizing Education]. *Visnyk of Lviv University, Series: Pedagogics*, 2019, Issue 34, pp. 3–12 [in Ukrainian].
3. Haitan, O. M. (2022). Porivnialnyi analiz mozhlyvosti vykorystannia instrumentarii vebinaroriietovanykh platform Zoom, Google Meet ta Microsoft teams v onlain-navchanni. [Comparative Analysis of Possibilities of Using the Toolkit of Webinar-Based Platforms Zoom, Google Meet and Microsoft Teams in Online Education]. *Information Technologies and Learning Tools*, 2022, T. 87, № 1, pp. 39–60 [in Ukrainian].
<https://doi.org/10.33407/itlt.v87i1.4441>
4. Kozyr, M., & Ivashchenko, A. (2023). Tsyfrovi tekhnolohii yak instrument konsultatyvnoi diialnosti v osviti doroslykh [Digital Technologies as a Tool of Consulting Activities in Adult Education]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 39(1), pp. 73–79 [in Ukrainian].
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/365>
5. Kozyr, M., & Sad, A. (2024). Diahnostyka vprovadzhennia innovatsiinykh praktyk v universytetskii osviti: realnyi stan i perspektyvy [Diagnostics of Implementation of Innovative Practices in University Education: Real state and prospects]. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 42(2), pp. 7584 [in Ukrainian].
<https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/422>
6. Onen, I. (2024). Yaki perevahy Google Meet v porivnianni z Zoom. Chomu krashche obraty same tsei servis [What the advantages of Google Meet compared to Zoom are. Why it is better to choose this particular service]. *mcCloud* [in Ukrainian].
https://mccloud.ua/yak-perevagi-google-meet-v-por-vnyann-z-zoom/#Google_Meet_vs_Zoom_що_спільного
7. Perevahy ta nedoliky Canva. (2024). [Advantages and Disadvantages of Canva]. Carlos Barraza [in Ukrainian].
<https://barrazacarlos.com/uk/pierievaghi-ta-niedoliki-kanvi/>
8. Pintiiska, O. (2019). Vykorystannia onlain-doshky Padlet v navchalnomu protsesi [Using the Online Padlet Board in the Educational Process]. *Osvita, ekonomika upravlinnia: suchasnyi stan ta innovatsii*, 2019, pp. 121–123 [in Ukrainian].
9. Pshenychna, O. S. (2024). Tsyfrovi ta multymediini tekhnolohii v profilnii serednii ta fakhovii peredvyshchii osviti [Digital and multimedia technologies in specialized secondary and vocational higher education: a study guide for applicants for a master's degree in the specialty «Secondary Education» of the educational and professional program «Secondary Education (History)»: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistra spetsialnosti «Serednia osvita» osvitno-profesiinoi prohramy «Serednia osvita (Istoriia)». Zaporizhzhia : ZNU, 146 p. [in Ukrainian].
10. Sudakov, O. (2024). Tsyfrovi zastosunki Padlet ta Canva v orhanizatsii hrupovoi roboty zdobuvachiv ZVPO pid chas vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Digital applications of Padlet and Canva in the organization of group work of vocational training students during the study of pedagogical disciplines]. *Psykhologo-pedahohichni problemy vyshchoi i serednoi osvity v umovakh suchasnykh vyklykiv: teoriya i praktyka: materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, Kharkiv, 20–21 bereznia 2024 r., Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, Kharkiv, 2024, pp. 478–483 [in Ukrainian].
11. Tsyfrova transformatsiia naukovo-osvitnikh seredovyshch v umovakh voiennoho stanu. (2024). [Digital Transformation of Scientific and Educational Environments under Martial Law]. *Zbirnyk materialiv. Zvitna naukova konferentsiia Instytutu tsyfrovizatsii osvity NAPN Ukrainy*, 23 liutoho 2024 r., m. Kyiv, Kyiv : ITsO NAPN Ukrainy, 168 p. [in Ukrainian].
12. Inma Beltrán-Martín (2024). Using Padlet for Collaborative Learning. *5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19)*, pp. 201–211.
DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188>
13. Gokbulut, B. (2020). The Effect of Mentimeter and Kahoot Applications on University Students' e-Learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 107–116 [in English].
<https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4814>
14. Aine MC Donnell. Digital Transformation Trends for Consultants in 2024. Olive Technologies. [in English].
<https://olive.app/blog/digital-transformation-trends-for-it-consultants/>

15. Grynyov, R., Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., & Berbets, V. (2024). Consulting Activities in the Modern Educational Space: Necessity or a fad?. *Amazonia Investiga*, 13(84), 97–117 [in English]. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.84.12.6>

Kozyr M., Nepyivoda A.

CONSULTING ACTIVITY IN THE ERA OF DIGITAL CHANGES: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

Abstract. The article explores the transformation of consulting activities in the context of education digitalization, particularly in the field of adult education. The focus is placed on the changing formats, approaches, and tools of counseling that ensure effective communication, flexibility, and accessibility of services. The aim of the study is to examine the features of organising and conducting consulting activities under conditions of digital change, to identify the potential of modern digital resources, and to forecast directions for their further development. The research objectives include: characterization of key digital tools; analysis of their advantages and limitations; identification of the impact of digital technologies on the effectiveness of counseling interactions; and generalization of the challenges faced by professionals in the process of digital transformation.

The focus is on such tools as Zoom, Google Meet, Padlet, Miro, Canva, and Mentimeter, which are actively used in online counseling. Their functionality is analysed, along with their potential to facilitate interactive engagement, collaborative work, content visualization, and real-time feedback collection. It is emphasised that digital technologies not only expand the target audience but also enable the implementation of personalized approaches tailored to each learner. The main trends in the digitalization of counseling are highlighted, including the transition to remote formats through video conferencing and interactive platforms; process automation with the help of artificial intelligence; the use of cloud services for data storage and exchange; and the integration of data analysis tools to support personalized counseling. The article also outlines prospects for the integration of artificial intelligence, augmented reality, and automated services into the counseling process.

It is concluded that the successful implementation of digital counseling requires improving the digital literacy of professionals, developing infrastructure, ensuring cybersecurity, and adapting digital tools to the specific needs of adult education. Digital technologies function not only as technical instruments but also as catalysts of qualitative changes in the interaction between consultant and client.

Keywords: counseling, consulting activity, adult education, digital technologies, digital transformation.

Стаття надійшла до редакції: 15.02.2025.

Прийнято для публікації: 02.03.2025.

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

- Психологія
- Педагогіка

PEDAGOGICAL EDUCATION:
THEORY AND PRACTICE

- Psychology
- Pedagogy

Збірник наукових праць № 43 (1) • 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 оприлюднення на вебсайті видання 30.06.2025.

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка,
вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, 04053.
Свідцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 8052 від 29.01.2024 р.

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.