

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

Хмельницька гумантарно-педагогічна академія (Україна)

Юго Западний університет «Неофіт Рілські» (Болгарія)

Велікотирновські Університет «Св.Св.Кіріл і Методій» (Болгарія)

Харбінський інженерний університет (Китай)

Міжнародний Незалежний Університет Молдови (ULIM) (Молдова)



УПРАВЛІННЯ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
21 листопада 2025 року**

ОРГКОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

Сакалюк О. О. – завідувач кафедри освітнього менеджменту та публічного управління ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент.

Ручкіна М. М. – доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти:

Корнєшук В. В. – завідувач кафедри психології та соціальної роботи Національного університету «Одеська політехніка», д.пед.н., професор

Воронова С. В. – завідувач лабораторії якості освіти Державного університету інтелектуальних технологій і зв'язку, к. пед. н.

Рекомендовано до друку Вченою радою ДЗ «ПНПУ імені К. Д. Ушинського», протокол №8, від 25 грудня 2025 року.

Відповідальність за зміст матеріалів несуть їх автори.

Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи:

У677 збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса 21 листопада 2025 року Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2025. 145 с.

До збірника увійшли матеріали міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої управлінню закладами освіти, досвіду, проблемам та перспективам їх розвитку.

Науковці та здобувачі освіти висвітлюють питання щодо управління освітнім процесом в умовах розвитку інноваційного середовища та організаційно-психологічних аспектів менеджменту в освіті.

УДК: 378.11+371.201+658.401.2
© Університет Ушинського, 2025

Секція 1. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ КЕРІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Галина Авксентьєва, Україна

На сучасному етапі суспільних трансформацій особливої актуальності набуває проблема якісної підготовки майбутніх педагогів, здатних ефективно організовувати освітній процес в умовах змішаного навчання засобами цифровізації, зростання інформаційних потоків, підвищених вимог до професійної мобільності та інноваційності. Високий рівень професійної компетентності педагога, уміння прогнозувати й аналізувати педагогічні ситуації, визначати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати ризики та ухвалювати обґрунтовані рішення є сучасними вимогами забезпечення якості освітнього процесу та розвитку людського потенціалу держави. Подальший поступ України значною мірою залежить від ефективності системи освіти, у якій провідну роль відіграють конкурентоспроможні випускники закладів вищої педагогічної освіти. Саме професіоналізм педагогічних працівників визначає можливість реалізації інноваційних освітніх стратегій, формування громадянських компетентностей, забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

У працях В. Кухаренко, А. Ліненко, О. Муковіз, К. Осадчої, В. Осадчого, А. Стрюка, Б. Шуневича розглянуто специфіку організації діяльності викладача в дистанційному форматі. Різні аспекти використання технологій дистанційного навчання відображені у дослідженнях С. Сисоєвої, А. Мінакова, О. Малінко, які акцентують на необхідності оновлення методичних підходів і використання сучасних цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Сучасні виклики, пов'язані з розвитком цифрового освітнього середовища, пандемією та умовами воєнного стану, актуалізують потребу широкого застосування елементів дистанційного навчання у процесі підготовки педагогів. В Україні провідними платформами хмарних сервісів для освіти є Google (G Suite for Education) та Microsoft (Office 365 Education), які забезпечують високу надійність, безпечність зберігання даних і широкий спектр інструментів для організації інтерактивного освітнього процесу.

Дистанційне навчання розглядається як форма освітньої взаємодії з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчання, реалізація якого можлива у синхронному режимі (вебінари, відеоконференції, онлайн-дискусії) та асинхронному режимі (електронна пошта, форуми, освітні платформи, цифрові курси) [1].

Ефективність освітнього процесу в умовах змішаного навчання під час підготовки педагогів значною мірою залежить від раціонального добору

технологій, освітніх ресурсів, якості візуалізації освітнього контенту, методичного супроводу самостійної роботи здобувачів освіти, засобів онлайн-комунікації тощо. До найпоширеніших засобів онлайн-комунікації належать відеоконференції, форуми, чати, блоги, електронна пошта, соціальні мережі. Зокрема, в університеті Gmail (G Suite for Education) та Outlook (Office 365 Education) забезпечують можливості організації комунікації, планування навчальної діяльності та спільної роботи з документами в умовах змішаного навчання. Для проведення онлайн-занять використовуються Microsoft Teams, який поєднує функції відеозв'язку, обміну файлами та взаємодії студентів у групах. Збереження й спільне редагування документів забезпечують Google Диск, Google Drive та OneDrive. Важливе місце у контролі навчальних досягнень студентів займають Google Forms та Microsoft Forms, що дозволяють проводити електронне тестування, опитування й аналітичну обробку результатів.

Отже, порівняння платформ Google і Microsoft свідчить про їхню функціональну сумісність та ефективність у контексті підготовки педагогічних кадрів. Вибір конкретної технології здійснюється закладом освіти з урахуванням інфраструктурних можливостей, специфіки освітньої програми та потреб викладачів і здобувачів освіти.

Аналіз використання цифрових сервісів для забезпечення освітнього процесу засвідчив, що 88,6% респондентів активно застосовують додаткові інструменти для організації навчання. Найпоширенішими з них є: Google Клас (61,3%), Kahoot (38,7%), Canva (32,3%), Padlet і LearningApps (по 29%), Trello (12,9%), GeoGebra (12,9%) та Gnomio (3,2%). Водночас 12,9% опитаних не використовують жодного із зазначених сервісів, що може свідчити як про обмежений рівень цифрових компетентностей, так і про використання альтернативних інструментів, не включених до переліку.

Аналіз відповідей науково-педагогічних працівників щодо досвіду підвищення кваліфікації у сфері цифровізації засвідчив, що 87,4% опитаних уже проходили відповідні форми професійного розвитку, тоді як 12,6% ще не брали участі у таких заходах, але висловили готовність долучитися до них у майбутньому. Найбільш популярними темами навчання стали: «Робота в Office 365» (30,1%), «Цифрові інструменти Google для закладів вищої, фахової та передвищої освіти» та «Сучасні методи й форми організації освітнього процесу ЗВО» (по 37,3%), «Moodle для вчителів» (32,6%).

Аналіз теоретичних засад та результатів емпіричних досліджень дозволяє констатувати, що цифровізація педагогічної освіти в умовах змішаного навчання стає провідною умовою формування конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін освітнього середовища. Підготовка майбутніх учителів повинна забезпечувати високий рівень професійної компетентності, сформованість умінь працювати з інформаційними ресурсами, прогнозувати педагогічні ситуації, ухвалювати виважені рішення і використовувати інноваційні технології навчання.

Широке використання цифрових інструментів Google та Microsoft створює підґрунтя для гнучкої організації освітнього процесу, підвищення його

інтерактивності й доступності. Хмарні сервіси, засоби електронних комунікацій та платформи для онлайн-взаємодії (Google Classroom, Google Meet, Microsoft Teams, OneDrive, Forms тощо) забезпечують можливість ефективної роботи студентів і викладачів у синхронному й асинхронному режимах. Порівняльний аналіз платформ засвідчує їхню функціональну схожість та здатність до комплексного забезпечення дистанційного навчання, що дає змогу закладам освіти обирати технології відповідно до власних ресурсів і потреб.

Опитування респондентів підтверджує значний рівень використання додаткових цифрових сервісів (88,6%), водночас виявлено потребу подальшого підвищення цифрової компетентності як студентів, так і педагогів. Високий відсоток педагогічних працівників, які вже проходили навчання з організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання (87,4%), демонструє позитивну мотивацію до професійного розвитку та готовність опановувати сучасні цифрові інструменти. Найпопулярніші напрями підвищення кваліфікації відображають реальні потреби освітян – оволодіння платформами Office 365, Google Workspace for Education, Moodle та сучасними методами організації освітнього процесу.

Отже, ефективна підготовка майбутніх педагогів у сучасних умовах передбачає інтеграцію цифрових технологій у всі компоненти освітнього процесу, розвиток цифрової культури учасників освітньої взаємодії та системне вдосконалення цифрової інфраструктури закладів освіти. Саме ці чинники визначатимуть конкурентоспроможність української педагогічної освіти та її здатність відповідати викликам цифрової епохи.

Література

1. Дистанційне навчання в глобалізованому світі. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2021. 101с.

МЕХАНІЗМИ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Людмила Кроїтору, Україна

Управлінська діяльність менеджера освіти залишається провідною, оскільки саме керівник формує управлінську культуру в закладі, забезпечує реалізацію освітньої політики, відповідає за організацію освітнього процесу та його якість. Модернізація освіти, впровадження стандартів, виклики воєнного часу, організація навчання в змішаному та онлайн-форматі, необхідність упровадження інновацій зумовлюють оновлення підходів до планування, визначення цілей управління, побудови організаційної структури, ухвалення управлінських рішень, роботи з педагогами, розробки системи оцінювання результативності діяльності як установи загалом, так і окремих її підрозділів і працівників.

Теоретичні й практичні аспекти управлінської діяльності в освіті розглядаються в працях В. Крижка, В. Крічевського, Ю. Конаржевського,

В. Лазарєва, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, Н.Черненко, К. Ушакова, Т. Шамової та ін.

Стратегічні напрями децентралізації управління та підвищення ефективності функціонування системи загальної середньої освіти в Україні визначає Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Кабінет Міністрів України, 2016), положення якої створюють правове підґрунтя для модернізації управлінських процесів у закладах освіти, формування автономії та підзвітності керівників, зокрема забезпечення якості освітніх послуг [1; 2].

Управлінську діяльність розглядаємо як системоутворювальний чинник організаційного розвитку, спрямований на досягнення оптимальної взаємодії між людьми, ресурсами та цілями управління. Важливою ознакою управлінської діяльності є її колективний характер, оскільки ефективність управління досягається через взаємодію суб'єктів і об'єктів управління в межах спільної організаційної системи.

З метою підвищення ефективності управління, професійного розвитку педагогічного колективу, формування позитивного іміджу ліцею та забезпечення сталого розвитку освітнього середовища доцільним є реалізація комплексу системних механізмів удосконалення. Опишемо їх.

Освітній менеджмент: цифровізація управління, створення електронного аналітичного центру. Сучасні виклики вимагають переходу до цифрового управління освітнім процесом, що забезпечує прозорість, оперативність і ефективність управлінських рішень; запровадження електронного аналітичного центру дозволить систематизувати та аналізувати дані про результати навчання, кадровий потенціал, ресурси, рівень задоволеності учасників освітнього процесу. Зазначений центр стане інструментом моніторингу якості освіти та стратегічного планування. Цифровізація управління також передбачає використання електронного документообігу, CRM-систем, аналітичних панелей для прийняття рішень на основі даних, що сприятиме підвищенню ефективності менеджменту та оптимізації комунікації між усіма структурними підрозділами.

Кадрова політика: програма залучення молодих педагогів, наставництво, підвищення престижу професії. Розвиток кадрового потенціалу є чинником успішного функціонування ліцею. Для забезпечення його сталості доцільно запровадити програму залучення молодих фахівців, що включатиме систему стажувань, гнучкі умови адаптації, матеріальні та моральні стимули. Важливим елементом є інститут наставництва, коли досвідчені педагоги супроводжують професійне становлення молодих колег, що сприяє передачі педагогічного досвіду, формуванню корпоративної культури, зниженню ризику професійного вигорання нових працівників. Підвищення престижу педагогічної праці може відбуватися через участь у конкурсах професійної майстерності, публічне визнання досягнень учителів, медіапроекти про успішних педагогів.

Психологічна підтримка: впровадження програм емоційної стабілізації колективу. Психологічне благополуччя працівників напряму впливає на якість

освітнього процесу, особливо в умовах кризових ситуацій. Доцільним є впровадження програм емоційної стабілізації, що включають тренінги з розвитку стресостійкості, групи психологічного розвантаження, індивідуальні консультації та заходи з профілактики емоційного вигорання. Участь педагогів у таких програмах підвищує рівень командної взаємодії, сприяє формуванню позитивного мікроклімату в колективі та підтримує професійну мотивацію. Особливо ефективним є залучення до реалізації таких програм практичних психологів, фахівців з арт-терапії та коучингу.

Партнерство: посилення співпраці з університетами, волонтерами, ІТ-компаніями. Партнерська взаємодія є важливою умовою розвитку інноваційного освітнього середовища. Співпраця з педагогічними університетами створює можливості для проведення педагогічної практики, науково-методичних семінарів, обміну досвідом. Залучення волонтерських організацій сприятиме реалізації соціальних і громадянських проєктів, формуванню активної громадянської позиції учнів. Партнерство з ІТ-компаніями відкриє доступ до сучасних технологічних рішень, освітніх платформ, програм підвищення цифрової грамотності педагогів, що формуватиме відкриту освітню екосистему, зорієнтовану на потреби суспільства.

Інноваційність: розроблення та впровадження авторських проєктів у межах НУШ. Інноваційна діяльність виступає рушійною силою розвитку сучасної школи, розроблення авторських освітніх проєктів у межах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) сприятиме створенню унікальних освітніх практик, адаптованих до запитів учнів і громади, зокрема можуть бути проєкти з розвитку критичного мислення, медіаграмотності, STEM-освіти, підприємливості чи емоційного інтелекту, реалізація яких дозволить не лише підвищити якість освітніх результатів, а й сформувати імідж закладу як інноваційно активного та конкурентоспроможного освітнього осередку.

Література

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Концепція (№ 988–2016-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
2. Про початок навчального року під час воєнного стану в Україні: Постанова України (№ 782). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-pochatok-navchalnoho-roku-pid-chasvoiennoho-stanu-v-ukraini-i280723-782>.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ Кушніренко Тетяна, Україна

Сучасна система освіти України переживає глибокі трансформаційні процеси, спрямовані на створення комфортного, безпечного та розвивального освітнього середовища. У цьому контексті особливого значення набуває

середовищний підхід в управлінні, який розглядає заклад загальної середньої освіти як цілісну соціокультурну систему, де взаємодіють усі учасники освітнього процесу – учні, педагоги, батьки, громада.

У сучасному науковому дискурсі спостерігається актуалізація теоретичного осмислення середовищного підходу, зокрема це стосується досліджень щодо реалізації середовищного підходу в освітній сфері, організації освітнього середовища, класифікації його компонентів, методів менеджменту середовища в закладі освіти тощо (М. Братко, О. Лінник, Л. Макар, О. Сакалюк, С. Фокша, О. Ярошинська та ін.).

Середовищний підхід дозволяє менеджеру освіти не просто організовувати діяльність колективу, а створювати умови, в яких кожен учасник освітнього процесу може розкривати свій потенціал. Він змінює логіку управління: від адміністративного контролю – до партнерської взаємодії, від ієрархічної системи – до мережевої структури співпраці. Основна мета такого підходу – формування цілісного освітнього простору, який сприяє розвитку особистості дитини, забезпечує психологічний комфорт, безпеку та підтримку індивідуальної траєкторії навчання.

Важливою складовою середовищного підходу є створення педагогічного середовища, що ґрунтується на принципах відкритості, довіри, діалогу та партнерства. Це середовище не лише забезпечує освітній процес, а й впливає на формування ціннісних орієнтацій, соціальної активності, життєвої компетентності здобувачів освіти.

Дослідники наголошують, що середовищний підхід у сучасній освіті має поєднувати фізичний, соціальний і духовно-культурний простір школи, формуючи в закладі освіти живе середовище розвитку [2]. А на думку О. Винничук, О. Радченко, І. Шульга та ін., керівник, який сповідує середовищний підхід, не лише адмініструє, а й модерує освітні процеси, створюючи умови для ініціативи, співтворчості та професійного зростання педагогів [1].

Роль керівника у цьому процесі є визначальною. Він виступає не як контролер, а як організатор розвитку середовища. Завдання управлінця полягає в забезпеченні гармонійної взаємодії між усіма складовими: матеріальною, соціальною, психологічною, культурною та інформаційною. Зокрема, у практичній діяльності менеджера освіти середовищний підхід реалізується через:

- створення комфортного та безпечного фізичного середовища (умови праці, безпека, естетика простору);
- підтримку сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
- розвиток внутрішньошкільної демократії та розподіленого лідерства;
- налагодження партнерства з місцевою громадою, батьками, закладами культури і науки;
- використання цифрових середовищ для відкритої комунікації та управлінської аналітики.

Сучасний заклад загальної середньої освіти має стати простором розвитку, де освітнє середовище виступає не лише умовою, а й активним чинником виховання і навчання. Ефективне управління цим середовищем сприяє інноваційності педагогічної діяльності, формуванню культури співпраці, створенню позитивного іміджу закладу освіти.

Середовищний підхід в управлінні – це стратегія розвитку сучасної школи, зорієнтована на людину, на створення умов для розкриття її потенціалу, формування цінностей, соціальної відповідальності та готовності до життя у світі змін. Отже, середовищний підхід – це не лише управлінська технологія, а філософія нової школи, яка передбачає розвиток закладу освіти як відкритої, адаптивної, культурно насиченої системи. Саме від уміння керівника створити й підтримувати таке середовище залежить якість освіти, мотивація педагогів й успішність учнів.

Література

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колект. монографія / за заг. ред. В. П. Кравця. Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.

2. Формування сучасного освітнього середовища : теорія і практика : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. : зб. наук. пр. / ред. кол. : Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь, 2020. 100 с.

МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Мунтян Тетяна, Україна

Необхідність трансформації виховного процесу в умовах Нової української школи (НУШ), інтеграції європейських цінностей та посилення ролі громадянського, патріотичного й національно-свідомого виховання актуалізує проблему моделювання виховної роботи і дозволяє системно і цілісно підійти до створення ефективного освітнього середовища, що сприяє всебічному розвитку особистості учня.

Сучасні дослідники (О. Вишневський, М. Гагарін, В. Гусак, І. Єрмаков, О. Коберник, В. Ковальчук та ін.) зробили значний внесок у розробку теоретичних засад моделювання виховних систем, зокрема таких аспектів, як розгортання і розвитку цих систем, закономірностей їх функціонування, а також ключових принципів та етапів практичного впровадження. У їхніх роботах моделювання виховної роботи розглядається як стратегічний підхід, що передбачає створення цілісної сукупності взаємопов'язаних компонентів, упорядкованість їх зв'язків та прогнозування результатів [1; 2].

Структурно-функціональна модель виховної роботи сучасного закладу загальної середньої освіти орієнтована на формування ключових компетентностей та ціннісних орієнтирів здобувачів освіти. Концептуальна

основа такої моделі має базуватися на аксіологічному (ціннісному), компетентнісному, особистісно зорієнтованому та системному підходах.

Основними перевагами методу моделювання у виховній роботі закладу освіти є те, що цей метод дозволяє сконцентруватися на найістотнішому, тобто на значущих елементах виховної системи, які найбільшою мірою зумовлюють підвищення рівня її якості та перспективи розвитку. Також серед сильних сторін моделювання – чітка постановка мети; переробка змісту інформації, що лежить в основі моделі, та її конкретизація; досягнення результатів, що відповідають меті; наявність зворотного зв'язку, рефлексія; ергономічність моделі; мобільність.

Окреслимо основні компоненти моделі виховної роботи закладу загальної середньої освіти, зокрема: ціле-мотиваційний, змістовий, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-корекційний блоки.

Ціле-мотиваційний блок передбачає визначення місії, стратегічних цілей виховання (наприклад, формування патріота-громадянина, інноватора, особистості з високими моральними якостями та ін.), та очікуваних результатів. Змістовий блок презентує наповнення виховної роботи відповідно до основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів та сучасних викликів [3].

Організаційно-діяльнісний блок презентує форми роботи (колективні (проекти, дискусії, конференції), групові (гуртки, секції) та індивідуальні (консультації, наставництво), суб'єктів виховання (педагогічний колектив (класні керівники, вчителі-предметники, психологи), батьківську громаду та учнівське самоврядування).

Рефлексивно-корекційний блок представлений систематичним моніторингом, діагностикою рівня вихованості та коректування моделі на основі зворотного зв'язку та аналізу досягнутих результатів.

Моделювання виховної роботи в сучасному закладі загальної середньої освіти дозволяє створити гнучку, адаптивну та цілісну виховну систему, що ефективно реагує на потреби учнів та вимоги суспільства. Впровадження такої моделі забезпечує системність виховного впливу, інтеграцію зусиль усіх учасників освітнього процесу та сприяє підвищенню якості освіти загалом.

Література

1. Гусак В. М. Теоретичні особливості моделювання виховної системи у сучасній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 54. Т. 1. С. 161-165.
2. Ковальчук В. А. Освітньо-виховні системи закладів середньої освіти : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 120 с.
3. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені Наказом Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України від 31. 10. 2011. № 1243. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1243736-11#Text>.

МЕХАНІЗМИ САМОРОЗВИТКУ СУЧАСНОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Ярослава Олійник, Україна

Саморозвиток є однією з ключових характеристик сучасного менеджера освіти, оскільки здатність до безперервного вдосконалення визначає ефективність управління, конкурентність керівника та якість освітніх змін. У сучасних умовах динамічності освітнього середовища, реформування галузі та підвищення вимог до професійної компетентності управлінців питання механізмів саморозвитку набуває особливого значення. На думку І. Пивоварчик, система саморозвитку менеджера освіти є невід'ємною складовою його управлінської кар'єри, оскільки дозволяє адаптуватися до нових управлінських викликів і забезпечує внутрішню готовність до професійного росту [1, с. 103].

Одним із провідних механізмів саморозвитку є рефлексивна діяльність, яка дає змогу критично оцінювати власні управлінські дії, ухвалені рішення та результативність освітнього процесу. Як стверджує І. Пивоварчик, рефлексія виконує функцію внутрішнього контролю за професійним становленням та спрямовує менеджера на конструктивне вдосконалення компетентностей [2, с. 140]. У системі управління освітою рефлексія виявляється через регулярний аналіз управлінських ситуацій, оцінювання взаємодії з педагогічним колективом, визначення власних бар'єрів успішності та пошук шляхів їх подолання. Саме завдяки рефлексивній практиці менеджер формує здатність до усвідомленого професійного зростання.

Другим важливим механізмом є постановка цілей й індивідуальне планування професійного розвитку. Здатність менеджера вибудовувати власну траєкторію розвитку значною мірою залежить від його стратегічного мислення та розуміння управлінських пріоритетів. І. Пивоварчик виокремлює планування саморозвитку як системний процес, який передбачає діагностику власних компетентностей, визначення прогалин і прогнозування індивідуальних освітніх потреб [2, с. 147]. Планування забезпечує логічність і доцільність діяльності менеджера, сприяє формуванню довгострокових кар'єрних стратегій та узгодженню особистих професійних цілей з потребами освітнього закладу.

Важливим механізмом виступає також мотиваційна сфера особистості менеджера освіти. Як зазначають Н. Черненко та М. Ручкіна, мотивація є базовим внутрішнім чинником, що визначає інтенсивність і сталість саморозвитку [4, с. 160]. Дослідниці підкреслюють, що внутрішня мотивація переважає над зовнішніми стимулами, оскільки базується на особистісній потребі в професійному самовдосконаленні, бажанні розширювати управлінські компетентності та досягати кращих результатів у роботі. Разом із тим на шляху саморозвитку менеджери стикаються із бар'єрами: обмеженістю часу, емоційним виснаженням, бюрократичними труднощами та низькою підтримкою з боку організаційного середовища. Подолання цих перешкод є важливою умовою підтримання сталого професійного розвитку.

До механізмів саморозвитку відносять і самонавчання, тобто систематичне опанування нових знань та технологій. У сучасній освіті менеджер має бути добре обізнаний з інноваційними управлінськими моделями, цифровими інструментами, методами педагогічного менеджменту та сучасними тенденціями організації освітнього процесу. На думку О. Сакалюк і В. Чжипена, самонавчання формує у менеджера здатність оперативно реагувати на зміни та впроваджувати інновації в діяльність закладу освіти [3, с. 37]. З огляду на це сучасний менеджер повинен використовувати онлайн-курси, фахову літературу, участь у тренінгах та професійних спільнотах як інструменти підтримання актуальності власних компетентностей.

Окремої уваги заслуговує розвиток комунікативної компетентності як механізм професійного самовдосконалення. Менеджер освіти працює у складному соціальному середовищі, де якість управління безпосередньо залежить від ефективності спілкування, здатності делегувати повноваження, вирішувати конфлікти та формувати команду. О. Шолох підкреслює, що сучасні управлінські процеси потребують від менеджера інтеграції професійних знань і комунікативних навичок, що у комплексі формує компетентного лідера освітнього закладу [5, с. 19]. Таким чином, розвиток міжособистісних навичок – активного слухання, аргументації, фасилітації, є важливою складовою саморозвитку.

Саморегуляція також виступає механізмом, що забезпечує стабільність професійного функціонування менеджера. Йдеться про здатність контролювати емоційний стан, керувати стресовими ситуаціями та підтримувати оптимальний рівень працездатності. У сфері освіти управлінська діяльність характеризується високим рівнем відповідальності та постійними змінами, що потребує від менеджера зрілості, психологічної стійкості та навичок емоційного менеджменту. На думку І. Пивоварчик, психологічна саморегуляція дозволяє менеджеру уникати професійного вигорання та підтримувати продуктивність навіть за умов інтенсивних навантажень [1, с. 107].

Значну роль у механізмах саморозвитку відіграє участь у професійних спільнотах і мережевій взаємодії. Обмін досвідом, консультації, супервізії та взаємне навчання створюють середовище, сприятливе для системного професійного зростання. Сьогодні менеджер освіти має можливість долучатися до онлайн-спільнот, професійних об'єднань, асоціацій керівників освіти, що дає змогу постійно оновлювати управлінські практики. Як підкреслює О. Шолох, мережеві форми взаємодії сприяють інтеграції управлінських знань і підвищенню ефективності освітнього менеджменту [5, с. 20].

Сучасний менеджер освіти застосовує також механізми творчого самовираження та управлінської інноваційності. Це включає здатність генерувати нові ідеї, розробляти нестандартні моделі освітньої діяльності, впроваджувати інноваційні управлінські рішення. Інноваційність потребує не лише знань, а й відкритості до змін, гнучкості мислення та готовності брати на себе відповідальність за нововведення. Дослідники О. Сакалюк та В. Чжипен підкреслюють, що управлінська креативність безпосередньо пов'язана із

саморозвитком, оскільки базується на внутрішній потребі вдосконалювати освітній процес і підвищувати якість управління [3, с. 38].

Узагальнюючи, механізми саморозвитку сучасного менеджера освіти охоплюють рефлексію, постановку власних цілей, самонавчання, мотиваційне забезпечення, саморегуляцію, розвиток комунікативності, мережеву взаємодію та інноваційну активність. Комплексне застосування цих механізмів формує професійно зрілого управлінця, здатного ефективно реагувати на виклики, забезпечувати розвиток освітнього закладу та створювати умови для якісних освітніх змін. Саме системність саморозвитку дає можливість менеджеру освіти не просто виконувати управлінські функції, а й розвиватися як лідер, стратег і носій інноваційного мислення.

Література

1. Пивоварчик І. М. Особливості системи саморозвитку як складової управлінської кар'єри менеджерів освіти (на прикладі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»). *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 101-111. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2022.4.15>

2. Пивоварчик І. Теоретичні засади планування саморозвитку як складової управлінської кар'єри менеджерів освіти. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2022. № 24(121). С. 136-152. DOI: [10.51582/interconf.19-20.08.2022.014](https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.08.2022.014)

3. Сакалюк О., Чжипен В. Саморозвиток особистості менеджера освіти. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та перспективи*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 21-22 листоп. 2024 р.). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2024. С. 36-38.

4. Черненко Н. М., Ручкіна М. Н. Професійний розвиток менеджерів освіти: мотивація та бар'єри. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2025. №1 (150). С. 159-164.

5. Шолох О. А. Розвиток професійної компетентності менеджера освіти та ефективне управління освітнім закладом: взаємоінтеграційні процеси. *Сучасні досягнення в науці та освіті*: зб. праць XX Міжнар. наук. конф., 18-25 вересня 2025 р., м. Нетанія (Ізраїль). Хмельницький: ХНУ, 2025. С. 16-21.

ВЗАЄМОДІЯ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ: РІВНОПРАВНІ ПАРТНЕРСЬКІ ВІДНОСИНИ ПРИ ЗБЕРЕЖЕННІ ІЄРАРХІЇ РОЛЕЙ

Польова Тетяна, Україна

Тривалий онлайн-формат навчання в Україні трансформував освітній простір. Одним із ключових аспектів трансформації є переосмислення взаємодії між викладачем та студентом. Фокус зміщується на партнерські відносини, які, проте, мають зберігати ієрархію ролей, притаманну академічному середовищу.

Розглянемо концепцію партнерства в онлайн-освіті, її нормативно-правове підґрунтя та практичні аспекти реалізації, враховуючи виклики, пов'язані зі зміною ролі студента. Партнерство у вищій освіті передбачає співпрацю, взаємоповагу, активну участь обох сторін у навчальному процесі та спільну відповідальність за його результат. В умовах онлайн-формату, де фізична присутність відсутня, а межі між навчальним та особистим простором розмиваються, елементи партнерства стають ще більш значущими. Ключові риси партнерських відносин в онлайн-освіті зазначено на рисунку 1.



Рисунок 1. Принципи академічного партнерства в онлайн-освіті

Водночас, сучасна вища освіта стикається з викликом клієнтоорієнтованого підходу, де освіта може сприйматися лише як послуга, а студент – як клієнт. Цей підхід, кардинально відрізняється від студентоцентрованого підходу для ефективності освітнього процесу (орієнтація на потреби студента в межах академічних стандартів та вимог) і часто призводить до формування споживчого ставлення, де клієнт завжди правий, може висувати вимоги, не завжди усвідомлюючи власні обов'язки. Таке сприйняття може розмивати межі партнерства, перетворюючи його на односторонні вимоги, без належного дотримання ієрархії ролей.

Ієрархія ролей викладача та студента є невід'ємною для ефективного освітнього процесу. Викладач зберігає за собою функції, які підкреслюють його роль як експерта та носія знань (1), організатора та фасилітатора (2), оцінювача (3), наставника та вихователя (4): 1) Викладач володіє глибокими знаннями у своїй галузі, актуальною інформацією та методологією. Його роль не просто надати «послугу», а передати складні структуровані знання. 2) Він розробляє програму курсу, організовує навчальну діяльність та керує нею, забезпечуючи системність. 3) Викладач встановлює критерії оцінювання, контролює виконання завдань та виставляє оцінки. Це є об'єктивним інструментом перевірки засвоєння матеріалу, що відрізняє освітній процес від комерційної послуги, де оцінка, у більшості випадків, залежить від задоволеності клієнта. 4) Викладач формує професійні та етичні якості студента, є прикладом професійної поведінки, що виходить за межі лише

надання інформації.

В онлайн-форматі ієрархія ролей не зникає, а набуває нових проявів: викладач є лідером, який забезпечує структуру, дисципліну та якість, водночас використовуючи цифрові інструменти для посилення інтерактивності та залучення студентів. Це допомагає протистояти ризикам споживчого ставлення, підкреслюючи, що студент є учасником, а не суто споживачем. Законодавство України створює передумови для розвитку партнерських відносин, одночасно закріплюючи ієрархію ролей та відповідальність учасників освітнього процесу. Так, у Законі України «Про освіту» № 2145-VIII у редакції від 22.09.2025 р. присутні: стаття 53 «Права та обов'язки здобувачів освіти», що закріплює право на повагу до гідності та честі, участь у громадському самоврядуванні, але й встановлює обов'язки дотримуватися вимог освітньої програми, правил внутрішнього розпорядку, моральних та етичних норм [1]. Цей баланс прав та обов'язків є основою для партнерства та підкреслює, що студент не є просто «клієнтом»; стаття 54 «Права та обов'язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників» визначає їх права на академічну свободу, педагогічну ініціативу, але й встановлює обов'язки з дотримання педагогічної етики, поваги до гідності, захисту від будь-яких форм фізичного або психічного насильства [1].

Деталізує ці положення Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII у редакції від 22.09.2025 р. (ст. 63 «Обов'язки осіб, які навчаються у закладах вищої освіти», ст. 58 «Обов'язки науково-педагогічних, наукових та педагогічних працівників») [2]. Зокрема, здобувачі вищої освіти зобов'язані виконувати вимоги освітньої програми, дотримуватися академічної доброчесності та правил внутрішнього розпорядку ЗВО. Викладачі зобов'язані забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін та дотримуватися норм педагогічної етики. Також рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо організації дистанційного навчання (наказ № 406 від 16.03.2020 р.) визначають рамки, які впливають на взаємодію, вимагаючи прозорості та доступності матеріалів, що є основою для партнерської взаємодії, але не скасовують вимог до студентів щодо активності і відповідальності [3]. Таким чином, практичні аспекти реалізації балансу в онлайн-освіті передбачають наступне: 1) Структуризація взаємодії та договірні умови співпраці. Перед вивченням освітніх компонентів необхідно прописати і озвучити правила комунікації, дедлайни, критерії оцінювання. Це слугує противагою споживчому ставленню, встановлюючи прозорі рамки відповідальності. Пояснення цінності цих правил для ефективності навчання та професійної підготовки, а не лише як вимог. 2) Акцентування ролі студента як активного учасника. Заохочення до дій та зворотного зв'язку за допомогою інтерактивних онлайн-інструментів (вікторини і опитування, віртуальні дошки для спільної роботи, групового проєктування). Надання можливості для самостійних досліджень та проєктів, що підвищує суб'єктність студента та його відповідальність за власний освітній процес. 3) Демонстрація взаємної поваги та встановлення меж: Викладач має бути пунктуальним, підготовленим, об'єктивним, демонструючи повагу до студентів. Водночас він встановлює і

послідовно відстоює межі свого часу і особистого простору (години консультацій, час відповідей на повідомлення). Це вчить студентів відповідальності і поваги, без уявлення «доступності послуги 24/7». Визнання того, що студент може мати технічні труднощі чи особисті обставини, але з вимогою пошуку компромісних рішень (письмова відповідь, перенесення термінів за обґрунтованих причин), підкреслюючи, що це виняток, а не норма.

Зазначу, що ключовим аспектом переходу до партнерських відносин є необхідність якісної зміни внутрішньої позиції самого студента. В умовах онлайн-освіти збільшується автономія та відповідальність, а, отже, роль студента має еволюціонувати (таблиця 1).

Таблиця 1. Сучасні прояви можливої ролі студента як учасника освітнього процесу

Ознака позиції	Роль споживача (клієнтоорієнтований ризик)	Роль учасника (партнерська модель)
Пріоритетна мета	Отримання оцінки (документа про вищу освіту)	Засвоєння знань / розвиток навичок
Відповідальність	Покладається на викладачів та заклад освіти	Спільна (за результат та процес)
Комунікація	Вимога, скарга, очікування обслуговування	Діалог, пропозиція, запит на допомогу
Оцінювання	Оцінка як підтвердження прав	Оцінка як результат комунікації та самоаналізу

Вищим рівнем партнерства є співучасть, коли студент не лише задіяний у запропонованих активностях, але й здійснює внесок у формування навчального контенту і розвиток методики через зворотний зв'язок, тестування і валідацію її ефективності. Це підвищує суб'єктність. Також студент визнає, що якість його навчання залежить від його ж вкладу. Практичні аспекти активної співучасті в онлайн-форматі можуть бути такі: 1) Навчальні проєкти як внесок у курс: заохочення студентів створювати навчальні матеріали (інфографіку, відео-лекції, кейси, глосарії) для наступних груп. Таким чином, знання стають спільним продуктом. 2) Пропозиції тем для дискусій: надання студентам права пропонувати актуальні теми для обговорення/семінарів, що дозволяє дисципліні залишатися гнучкою і релевантною їх професійним інтересам. 3) Рецензування через залучення студентів до взаємної перевірки і оцінювання робіт. Це знижує навантаження на викладача (зберігаючи ієрархію оцінювача), а також розвиває у студентів критичне мислення і відповідальність за якість роботи. 4) Рефлексія та корегування навчальної програми дисципліни: через регулярний аналіз проведених анкетувань щодо методики викладання, визначається що було найбільш ефективним, а що доцільно змінити. Це підкреслює повагу до думки студента як партнера, але остаточне рішення про структуру курсу залишається за викладачем, зберігаючи ієрархію.

Баланс між партнерством і ієрархією є ключовим для забезпечення високої якості навчання, виховання професіоналів, формування цілісних особистостей в умовах дистанційної освіти. Ефективна реалізація цієї моделі

залежить від професіоналізму, педагогічної майстерності та послідовних дій учасників освітнього процесу. Зазначена трансформація підкреслює, що права і обов'язки студента це не декларативні норми, а активні інструменти професійного становлення, необхідні для ефективного функціонування системи вищої освіти.

Література

1. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 р. (редакція від 22.09.2025 р.). Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.10.2025).

2. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. (редакція від 22.09.2025 р.). Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.10.2025).

3. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19 : наказ Міністерства освіти і науки України № 406 від 16.03.2020 р. (редакція від 08.04.2020 р.). Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0406729-20#Text> (дата звернення: 20.10.2025).

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Хуан Хуей, Китай

Цифровізація управління освітою є ключовою умовою модернізації освітніх систем у світі та в Україні. Сучасний керівник працює в умовах високої динаміки освітнього середовища, нормативних змін і зростання ролі доказового підходу, тому використання цифрових сервісів і платформ стає важливим чинником результативності освітнього процесу, безпеки, якості комунікацій та прозорості управління.

В українському науковому середовищі питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінські процеси закладу освіти досліджували В. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Заєць, Л. Лабзенко, Н. Морзе, І. Отамась, О. Спірін та ін. Учені констатують, що впровадження ІКТ у всі сфери управлінської діяльності керівника закладу освіти – планування, організацію, контроль, моніторинг, комунікацію, кадрову політику, фінансові процеси, аналітику, взаємодію з громадськістю та забезпечення якості освіти – дозволяє автоматизувати рутинні адміністративні процедури, забезпечити оперативність ухвалення рішень, пришвидшити документообіг і підвищити його точність, підвищити прозорість та підзвітність управління, забезпечити доступність інформації для всіх учасників освітнього процесу, створити цифрове освітнє середовище як вимогу європейських освітніх стандартів [1; 2].

Одним із найважливіших напрямів цифровізації є перехід до електронного документообігу. Системи електронного документообігу, що використовуються в закладах освіти, забезпечують зменшення кількості помилок завдяки автоматизованим шаблонам, відсутність дублювання

документів, можливість перегляду історії редагувань і відповідальних осіб, швидкий пошук документів у хмарному архіві. Поширеними інструментами ІКТ у забезпеченні внутрішньої та зовнішньої комунікації є месенджери, за допомогою яких можливе спілкування в реальному часі (Viber, WhatsApp), – зручні для оперативних доручень, оголошень, нагадувань; сервіси для відеоконференцій та онлайн-зустрічей, які дозволяють проводити відеодзвінки, вебінари та спілкуватися в реальному часі, ділитися екраном і документами (Google Meet / Zoom); веб-пристрої для тайм-менеджменту, що допомагають користувачам планувати зустрічі, події, завдання та нагадування (Google Calendar); чат-боти – для повідомлень про зміни розкладу, графік чергування тощо. Практичний ефект, який спостерігається від систематичного використання таких інструментів ІКТ, – зниження інформаційних втрат, мінімізація пропущених доручень, економія часу на проведення засідань, доступність інформації для всіх працівників навіть поза межами освітнього закладу. Не менш важливим є впровадження цифрових систем безпеки та контролю доступу, зокрема відеоспостереження з доступом керівника в режимі реального часу, RFID-карт або електронних перепусток, електронних журналів відвідування, датчиків та систем оповіщення. Такі цифрові інструменти дозволяють контролювати перебування всіх учасників освітнього процесу в закладі освіти, безпечний вхід/вихід; забезпечують зниження випадків порушення дисципліни та швидке реагування на надзвичайні ситуації.

Завдяки ІКТ закладам освіти легше виконувати вимоги законодавства щодо відкритості, зокрема на офіційних сайтах оприлюднюються плани роботи, фінансові звіти, освітні програми, результати моніторингів, інформація про кадрову політику, стратегія розвитку тощо, що підвищує довіру споживачів освітніх послуг, громади, сприяє формуванню позитивного іміджу закладу освіти.

Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні становлять основу сучасного управління закладом освіти, формуючи нову модель освітнього менеджменту, що спирається на прозорість, швидкість, аналітичність і партнерську взаємодію. Їх упровадження забезпечує комплексні позитивні зміни: підвищує оперативність управлінських рішень, зменшує адміністративне навантаження на педагогів, посилює ефективність внутрішнього моніторингу та покращує результати освітньої діяльності. Завдяки цифровим сервісам удосконалюється комунікація між учасниками освітнього процесу, розширюється доступ до ресурсів та створюються умови для індивідуалізації навчання. Таким чином, ІКТ стають не додатковим інструментом, а ключовим стратегічним ресурсом розвитку закладу освіти та підвищення якості його функціонування.

Література

1. Лабзенко Л. С. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінській діяльності менеджерів освіти.
URL : <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0f90e022-159d-4805-b0d6-3d1dd7d540d7/content>.

2. Сергієнко Т. І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності. *Українські студії в європейському контексті*. 2025. № 10. С. 169-176.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ ІНДУСТРІЇ ТУРИЗМУ ТА ГОСТИННОСТІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Худавердієва Вікторія, Україна

Сучасна індустрія туризму та гостинності перебуває в стані постійної трансформації. Зростаюча конкуренція на світовому ринку, глобалізація економічних процесів та активне впровадження цифрових технологій висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх управлінців. Одним із ключових чинників ефективної підготовки фахівців у цій сфері є інноваційний підхід до організації освітнього процесу. Цифрова трансформація освіти відкриває нові можливості для формування у студентів компетентностей, необхідних для успішного управління туристичними та готельними підприємствами, адаптації до швидко змінюваних умов ринку та впровадження інноваційних стратегій розвитку бізнесу [1]. Актуальність дослідження обумовлена потребою у висококваліфікованих управлінцях, які володіють цифровими навичками, здатні працювати з сучасними інформаційними системами, аналізувати великі обсяги даних та приймати стратегічні рішення в умовах динамічного туристичного середовища. Мета дослідження полягає у всебічному аналізі інноваційних підходів до підготовки майбутніх менеджерів туризму та гостинності в умовах цифровізації освіти, визначенні ключових методів та технологій, що забезпечують підвищення ефективності навчального процесу.

Інноваційна підготовка майбутніх управлінців туристичної індустрії ґрунтується на принципах компетентнісного підходу, інтеграції теоретичних знань і практичних навичок, а також на використанні цифрових технологій у навчальному процесі. Сучасні вимоги до фахівців включають здатність до стратегічного планування, управління персоналом, маркетингового аналізу та впровадження інноваційних рішень у туристичних підприємствах [2, 3]. Ключовими теоретичними аспектами інноваційної підготовки є: компетентнісний підхід, що передбачає формування у студентів сукупності знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтирів, необхідних для ефективної професійної діяльності; системний підхід, який розглядає освітній процес як комплекс взаємопов'язаних елементів: навчальні дисципліни, практичні заняття, стажування, електронні ресурси та взаємодію з підприємствами індустрії туризму; інноваційний підхід, що забезпечує впровадження новітніх педагогічних технологій, цифрових платформ, симуляційних моделей та інтерактивних методів навчання.

Цифрова трансформація освіти в сфері туризму та гостинності охоплює широкий спектр технологій і методів, що підвищують ефективність навчального процесу та сприяють формуванню практичних компетентностей майбутніх управлінців (табл. 1): 1. Електронні навчальні платформи та дистанційне навчання. Використання систем Moodle, Google Classroom, Coursera, EdX дозволяє організовувати онлайн-курси, інтерактивні завдання, вебінари та відеолекції. Студенти отримують доступ до актуальної інформації, можливість обговорювати кейси та виконувати завдання у віртуальному середовищі. 2. Симуляційні моделі та VR/AR технології. Віртуальна та доповнена реальність дають змогу моделювати туристичні об'єкти, готельні комплекси, конференції та заходи. Студенти можуть проводити управлінські експерименти, аналізувати поведінку споживачів та розробляти стратегії розвитку підприємств без фізичного відвідування об'єктів. 3. Інтерактивні методи навчання. Проектна діяльність, кейс-метод, ділові ігри та тренінги сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та командної роботи. 4. Аналіз великих даних та інформаційна аналітика. Використання сучасних програмних продуктів для обробки туристичних даних дозволяє студентам вчитися прогнозувати тенденції, аналізувати попит, оцінювати ефективність маркетингових стратегій та приймати обґрунтовані управлінські рішення. 5. Дуальна форма навчання. Поєднання академічної підготовки з практикою на туристичних та готельних підприємствах забезпечує формування реальних професійних навичок. Студенти беруть участь у розробці туристичних продуктів, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці [4, 5].

Таблиця 1. ІКТ які використовуються для інноваційної підготовки управлінців у туризмі та гостинності [4–6].

Напрямок / аспект	Методи / технології	Приклади	Мета / ефект	Коментарі / особливості
Симуляційні моделі, VR/AR	Віртуальні туристичні об'єкти, готелі, конференції	VR-тури по курортам, AR-додатки для навчання гідів, симулятор бронювання готелів HotelSim	Практичні експерименти, моделювання управлінських ситуацій	Без фізичного відвідування об'єктів
Проектна діяльність та кейс-метод	Розробка туристичних продуктів, маркетингових кампаній, бізнес-планів	Студенти створюють туристичні маршрути для локальних агенцій, кейси з Booking.com, Expedia	Формування стратегічного мислення та управлінських навичок	Підвищує компетентність у командній роботі
Аналіз великих даних та цифрова аналітика	Збір та обробка туристичних даних, CRM-системи	Power BI для аналізу потоків туристів, Google Analytics для веб-аналітики, CRM-системи Amadeus	Прийняття обґрунтованих рішень, прогнозування тенденцій	Розвиток аналітичних компетентностей

Дуальна форма навчання	Комбінування теорії з практикою на підприємствах	Стажування в мережах Marriott, Hilton, локальних туристичних агентствах	Набуття реальних професійних навичок	Підвищує конкурентоспроможність студентів
Інтернаціоналізація освіти	Онлайн-курси закордонних університетів, міжнародні стажування	Обмінні програми Erasmus+, курси Cornell University по готельному менеджменту	Отримання глобального досвіду та міжнародної перспективи	Розширює культурний та професійний кругозір
Інтерактивні методи	Ділові ігри, тренінги, гейміфікація	Гра «Hotel Management Challenge», тренінги з вирішення конфліктів у готелях, SimCity Tourism module	Розвиток soft skills, комунікацій та креативності	Мотивує до активної участі та прийняття рішень

6. Інтернаціоналізація освіти. Онлайн-курси провідних університетів світу, міжнародні програми обміну, цифрові стажування дозволяють студентам отримати глобальний досвід, зрозуміти культурні особливості міжнародного туристичного ринку та інтегрувати сучасні світові практики у професійну діяльність.

Практична реалізація інноваційних підходів передбачає комплекс заходів, спрямованих на забезпечення ефективності освітнього процесу та підвищення компетентності студентів, а саме: 1. Використання проєктного навчання. Студенти розробляють власні туристичні продукти, планують маркетингові кампанії, створюють бізнес-плани готельних і туристичних підприємств. 2. Інтеграція цифрових платформ у практику. Навчальні симулятори та CRM-системи використовуються для моделювання операційної діяльності туристичних підприємств. Студенти отримують досвід управління бронюваннями, організації заходів та обслуговування клієнтів у віртуальному середовищі. 3. Розвиток soft skills. Використання ділових ігор, тренінгів та командних проєктів сприяє розвитку комунікативних, лідерських та креативних навичок, які є критично важливими для менеджерів туризму та гостинності. 4. Цифрова аналітика в управлінні туристичними підприємствами. Студенти навчаються збирати та аналізувати дані щодо поведінки споживачів, сезонних тенденцій, ефективності рекламних кампаній. 5. Співпраця з підприємствами індустрії. Реальні кейси, стажування та проєкти спільно з туристичними агентствами та готельними мережами забезпечують студентам практичний досвід, розширюють професійні зв'язки та мотивують до впровадження інновацій у майбутній роботі. 6. Моніторинг та оцінювання компетентностей. Сучасні системи оцінювання дозволяють відстежувати прогрес студентів у розвитку професійних і цифрових навичок.

Інноваційні підходи до підготовки майбутніх управлінців індустрії туризму та гостинності в умовах цифрової трансформації освіти забезпечують формування компетентного, гнучкого та креативного фахівця. Застосування

цифрових платформ, VR/AR технологій, інтерактивних методів навчання, дуальної форми освіти та інтернаціоналізації процесу підготовки дозволяє студентам набувати практичних навичок, аналізувати дані, приймати стратегічні рішення та адаптуватися до вимог сучасного ринку праці. Комплексне впровадження інноваційних технологій у навчальний процес підвищує якість підготовки майбутніх менеджерів туризму та гостинності, забезпечує їхню конкурентоспроможність, сприяє розвитку лідерських, комунікативних та цифрових компетентностей і формує здатність до постійного професійного розвитку в умовах швидко змінюваного глобального середовища.

Література

1. Busulwa R., Pickering M., Pathiranage N.W. Readiness of hospitality and tourism curricula for digital transformation. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. Volume 35, November 2024, 100519. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S147383762400042X>
2. Balula A., Moreira G., Moreira A., Kastenholz E., Eusébio C., Breda Z. Digital Transformation in Tourism Education. *ToSEE – Tourism in Southern and Eastern Europe*, Vol. 5, pp. 61-72, 2019. https://tosee.fthm.hr/images/proceedings/2019/5/Balula_Moreira_Moreira_KastenHolz_Eusebio_Breda.pdf
3. Madzik P., Falat L., Copus L., Valeri M. Digital transformation in tourism: bibliometric literature review based on machine learning approach. *European Journal of Innovation Management*. March 2023. 26(7):177-205. DOI: [10.1108/EJIM-09-2022-0531](https://doi.org/10.1108/EJIM-09-2022-0531)
4. Біницька К. Особливості цифровізації в процесі професійної підготовки фахівців у галузі туризму. *Continuing professional education: theory and practice*. 2023. № 2 (75). DOI: <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.2.6>
5. Digital Transformation. UNWTO. URL: <https://www.untourism.int/digital-transformation#:~:text=>
6. Yang X. Digital transformation of tourism education: Technologies, opportunities, challenges, and future research agenda. *Journal of Tourism Theory and Research*. 2025. 11(1), 38-46. <https://doi.org/10.24288/jtr.1516114>

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Чень Гуйцзянь, Китай

У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, глобалізації, інформаційної мобільності та суспільно-політичних викликів управління закладом освіти потребує глибокого оновлення. Перехід до цифрового закладу освіти, створення безпечного освітнього середовища, впровадження компетентнісного підходу вимагають від керівників нових управлінських стратегій та інструментів.

Сутність інноваційних підходів, технологій управління закладами освіти висвітлено комплексно та системно в дослідженнях таких українських учених, як: І. Адамович, О. Мармази, О. Онаць, Н. Островерхової, В. Пікельної, О. Пехоти, Л. Пшеничної, А. Кіктенко, О. Любарської, Н. Усенко та ін.

Ефективне функціонування та динамічний розвиток сучасного закладу освіти значною мірою залежать від упровадження інноваційних управлінських технологій, специфіка яких полягає в здатності керівників та педагогів самостійно виявляти й осмислювати нові проблеми, відмовлятися від стереотипних підходів, долати догматизм у методах роботи та обирати нестандартні траєкторії розвитку. Як зауважують Л. Пшенична, Н. Усенко, такі технології забезпечують можливість у процесі планування, організації, мотивації та контролю швидко й результативно досягати високого управлінського, соціального та економічного ефекту при оптимальних затратах, спрямовані на постійне оновлення та поступальний розвиток освітнього закладу [2].

Комплексний аналіз інноваційних управлінських підходів засвідчив потребу в їх узагальненні, систематизації та оцінці впливу на якість освіти. Зупинимось детальніше на використанні цифрових технологій в управлінні закладом освіти.

Цифрові технології в управлінні закладом освіти – це інструменти та програмні рішення, що забезпечують ефективну організацію, контроль, комунікацію й аналітику в освітньому менеджменті, підвищують прозорість управління, оперативність ухвалення рішень та якість освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють автоматизувати управлінські процеси (документообіг, планування, моніторинг), забезпечити ефективну внутрішню й зовнішню комунікацію, створити цифрове освітнє середовище, проводити аналітику даних для ухвалення управлінських рішень, організувати дистанційне або змішане навчання і т. ін. Серед найактуальніших виокремимо:

- системи для формування, зберігання та погодження наказів, рішень, планів, що забезпечують електронний документообіг (наприклад, Google Workspace, Microsoft 365);

- системи управління освітнім процесом (наприклад, Google Classroom, Moodle, Microsoft 365), що підтримують планування занять, оцінювання, дистанційне навчання;

- хмарні сервіси (Google Workspace for Education, Microsoft 365) – для організації спільної роботи, ведення календарів, доступу до матеріалів у будь-який час;

- комунікаційні платформи (Zoom, Meet, Viber-спільноти) – забезпечують швидку взаємодію між учасниками освітнього процесу.

За слушним узагальненням Н. Духаніної, Г. Лесик, цифровізація управління сприяє прозорості, ефективній взаємодії всіх учасників освітнього процесу, своєчасному збору даних та зменшенню адміністративного навантаження на педагогів [1].

Сучасні технології управління суттєво змінюють характер управлінської діяльності в закладі освіти. Вони забезпечують нову якість організації роботи,

створюють умови для оперативності, прозорості, прогнозованості та цифрової стійкості освітнього закладу. Технологічно орієнтоване управління сприяє формуванню безпечного, інноваційного та ефективного освітнього середовища, що відповідає вимогам ХХІ століття та викликам сьогодення.

Література

1. Духаніна Н. М., Лесик Г. В. Цифровізація освітнього процесу : проблеми та перспективи. *Modern directions of scientific research development : the 12-th International scientific and practical conference* (Chicago, USA, May 18-20, 2022). Chicago : BoScience Publisher, 2022. Р. 406-409.

2. Пшенична Л., Усенко Н. Управління загальноосвітнім закладом : інноваційний підхід. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 5 (119). С. 53-66.

КАДРОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕКТОРУ ОСВІТИ УКРАЇНИ: КЛЮЧОВІ ВИКЛИКИ ТА ТRENДИ

Катерина Астахова, Україна

Кадровий потенціал університетського сектору вищої освіти України є важливим чинником ефективності функціонування системи освіти та її здатності відповідати на сучасні виклики. У контексті глобалізації, війни, міграційних процесів і цифрової трансформації університети змушені переосмислювати підходи до кадрової політики, розвитку професійних компетентностей та забезпечення наступності поколінь у науково-педагогічній сфері.

За останні роки спостерігається скорочення численності викладацького складу закладів освіти, що зумовлено демографічними чинниками, економічними труднощами та зниженням престижу професії викладача. значна частка кадрів перебуває у передпенсійному або пенсійному віці, що створює ризики для оновлення науково-педагогічного корпусу (Астахова, 2019; Астахова, 2021).

Такі тенденції відстежуються, вони помітні і на них звертають увагу не тільки дослідники, а й управлінці, керівники освітніх установ.

В той же час викликають ґрунтовну стурбованість процеси, викликані війною РФ проти України. Система освіти в цілому і, в першу чергу вища, зазнають суттєвих втрат через руйнування матеріальної бази, масову міграцію студентів і викладачів, відсутність чітких перспектив академічної кар'єри. Ці виклики вимагають не тільки й не стільки констатації, скільки аналізу та пошуків адекватних відповідей.

Є так звані «традиційні» виклики, серед яких найбільш відомі:

- *старіння науково-педагогічного складу;
- *недостатня мотивація молодих науковців залишатися в університетській системі;
- *низький рівень оплати праці та соціальних гарантій;
- *складнощі визнання наукових результатів у міжнародному просторі;
- *невідповідність між компетенціями випускників аспірантури та потребами сучасної академічної спільноти, тощо.

Є нові виклики, пов'язані, як вже вказувалося, з війною, погіршенням економічної ситуації, демографічними чинниками, скороченням фінансування наукової діяльності.

Пошук відповідей на цю сукупність викликів вимагає комплексного системного підходу. Ситуація «кожен сам за себе» тут не спрацює.

На думку дослідників (Астахова, 2022; Воробйова, 2020), ефективно оновлення кадрового потенціалу неможливо без стратегічного планування та

інтеграції національної політики у сфері вищої освіти до загальноєвропейського контексту.

Сучасна академічна кар'єра дедалі частіше пов'язується не лише з традиційними посадовими сходинками, а й з індивідуальними освітніми траєкторіями, участю у міжнародних дослідницьких консорціумах, володіння цифровими компетентностями. Згідно з концепцією розвитку університетів (Астахова, 2023), майбутнє кадрового потенціалу залежить від здатності системи вищої освіти адаптуватися до змін ринку праці, забезпечуючи умови для професійної гнучкості викладачів.

Йдеться не про «покращення» чи «оновлення» кадрової політики університетів. Адекватність відповідей на досить реальні загрози для університетського сектору освіти вимагатиме зміни всієї управлінської моделі, врахування того факту, що в сучасних умовах залежність викладача (мова про професіоналів) від освітнього закладу суттєво зменшується, в той час як закладу від викладача, навпаки, збільшується.

Стратегічними напрямками удосконалення кадрової політики є створення програм наставництва та підтримки молодих викладачів, запровадження систем безперервного професійного розвитку, розширення академічної автономії у кадрових питаннях, розвиток цифрової компетентності та міжнародних партнерств, формування позитивного іміджу викладача.

Важливим завданням є збереження інституційної пам'яті університетів, підтримка спадкоємності наукових шкіл та формування нових спільнот.

Таким чином, кадровий потенціал університетського сектору України залишається одним із найвразливіших елементів системи освіти. Його оновлення та розвиток потребують узгоджених дій на державному, інституційному та індивідуальному рівнях.

Комплексна політика професійного розвитку, підвищення престижу академічної праці та забезпечення соціальних гарантій здатні забезпечити стійкий розвиток університетів та відповідність європейським стандартам якості.

Література

1. Астахова К. В. (2019), Професійна підготовка та розвиток науково-педагогічних кадрів в умовах освітніх трансформацій. Вища освіта України [4, с.12-20].
2. Астахова К. В. (2021), Університетська автономія та кадровий потенціал вищої освіти. Освіта та управління [3, с.45-53].
3. Астахова К. В. (2022), Молоді науковці в системі вищої освіти України: виклики та перспективи. Педагогічний дискурс [32, с.33-41].
4. Астахова К. В. (2023), Цифровізація та академічні кар'єри в університетах: нові виклики кадрової політики. Університет і суспільство [1, с.27-36].
5. Воробйова Т. М. (2020) Розвиток людського капіталу у сфері освіти: аналітичний аспект. Економіка освіти [2, с.58-64].

6. Міністерство освіти і науки України (2024). Національна стратегія розвитку вищої освіти України до 2030 року. Київ, 2024.

7. OECD. (2024), Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

БЕЗПЕКА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ – ОДНА ІЗ ГОЛОВНИХ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

Олександра Васильєва, Україна

Повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну спричинило катастрофічні наслідки для освітньої інфраструктури країни. Питання безпеки закладів освіти, забезпечення належних умов здобуття освіти та організації безпечного освітнього середовища є особливо актуальними у зв'язку з триваючою військовою агресією рф.

На вересень 2024 р., за даними Національної поліції України, було знищено або пошкоджено 1668 закладів середньої освіти, 700 дошкільних закладів освіти [1]. На жаль, знищення та пошкодження закладів освіти продовжується, бо війна триває. В умовах постійної загрози ракетних ударів та обстрілів держава зобов'язана забезпечити захист дітей під час навчального процесу, що включає організацію освітнього середовища в умовах захисних споруд цивільного захисту.

Конституцією України гарантовано право кожної дитини на освіту [2, ст. 53] і саме це право потребує практичної реалізації навіть в умовах цієї страшної війни.

Концепцію безпеки закладів освіти (далі – Концепція) Кабінет Міністрів України схвалив у квітні 2023 р. своїм розпорядженням [3]. Зазначена Концепція спрямована на створення безпечних умов для здобуття освіти, особливо в умовах воєнного стану, шляхом забезпечення безпечної інфраструктури, посиленої охорони, покращення підготовки до надзвичайних ситуацій та посилення безпекової обізнаності. Головні напрями включають: удосконалення нормативно-правової бази, будівництво та облаштування захисних споруд, посилення заходів пожежної безпеки, охорону закладів, а також психологічну підтримку учасників освітнього процесу.

Очікуваними результатами реалізації Концепції та показниками її досягнення є модернізація існуючих і будівництво нових захисних споруд цивільного захисту для закладів освіти. Такі споруди мають зводитися на основі проєктів повторного використання або за індивідуальними проєктними рішеннями, що відповідають чинним вимогам законодавства.

Зокрема, під час проєктування та облаштування має бути забезпечено:

- відповідність нормам пожежної безпеки;
- дотримання вимог щодо необхідної кількості евакуаційних виходів;
- наявність систем водопостачання та водовідведення;

- облаштування ефективної вентиляції, систем обігріву та освітлення;
- забезпечення доступу до інтернету;
- обладнання засобами для надання першої медичної допомоги;
- створення умов доступності для маломобільних груп населення, зокрема осіб з інвалідністю.

Таким чином, кінцевим результатом має стати створення безпечного, функціонального та інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу.

У статті 33 «Медико-санітарні вимоги до умов виховання та навчання» закону України «Про систему громадського здоров'я» передбачено зобов'язання з боку органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, власників та адміністрації закладів освіти та фізичних осіб, які організують або здійснюють навчальний та виховний процес, забезпечити умови, що відповідають вимогам державних медико-санітарних нормативів та правил, здійснювати заходи, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я [4, ст. 33].

Головною передумовою початку навчального року в очному форматі має стати наявність та задовільний стан укриттів у закладах освіти. Варто зазначити, що в Україні на початку війни повноцінних бомбосховищ в закладах освіти не було. Адже поняття бомбосховища передбачає спеціальне проєктування та будівництво об'єкту, здатного витримати ракетно-бомбові удари. Натомість частіше використовувалося поняття засобів колективного захисту, тобто захисних споруд (підвали, сховища, укриття, цокольні приміщення тощо), споруд подвійного призначення (в мирний час використовуються для господарських потреб, але мають і функцію укриттів). На вересень 2022 р. лише 11 % закладів освіти вже мали захисні споруди цивільного захисту.

У громадах Київщини сьогодні триває робота з облаштування укриттів, за 2022–2025 рр. облаштовано понад 1280 укриттів. В Ірпінській громаді Київської області є карта укриттів, де наведені всі укриття міста (протирадіаційні, сховища, найпростіші укриття, паркінги тощо). У 2025 році їх стало вже 54. Немає єдиного офіційного документа, який би прямо давав «чисту» кількість бомбосховищ саме в закладах освіти Ірпеня. У більшості закладах освіти облаштовані найпростіші укриття, а в 10 закладах освіти (5 середніх шкіл та 5 дитячих садків) дооблаштовують укриття за програмою ЮНІСЕФ [5].

В укриттях закладів освіти обов'язково мають бути санвузли або окремі приміщення для зберігання неканалізованих відходів із встановленням там біотуалетів; освітлення (зокрема й резервне, ліхтарі, свічки); вентиляція; водопостачання або ємності з питною (з розрахунку 2 л на добу на одну особу) та технічною водою; засоби пожежогасіння та медичної допомоги; засоби зв'язку (телефонний та мобільний) тощо. В укритті мають також бути: місця для сидіння (лежання); контейнери для зберігання продуктів харчування; виносні баки для нечистот (за відсутності каналізаційних приміщень). Доцільно

зберігати в укритті інструменти такі, як: лом, лопати, сокири, пилки по металу тощо на випадок завалу входів.

Будівельні норми не встановлюють окремих вимог для закладів освіти, тому на них діють загальні норми. Відповідно до ДБН В.2.2-5-97 «Будинки і споруди. Захисні споруди цивільного захисту», розташування захисної споруди дозволяється на відстані 500 м від закладу освіти. З огляду на досвід організації захисту населення в умовах збройної агресії росії, Державна служба України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС) рекомендує розташовувати укриття на відстані до 100 метрів від закладу освіти. Необхідно враховувати багато чинників щодо евакуації учасників освітнього процесу: у дітей дитсадків може бути під час повітряної тривоги «денний сон»; взимку необхідно більше часу на одягання; у дітей може розпочатися паніка, їх потрібно заспокоїти. Тому пропозицією ДСНС є і тренування учасників освітнього процесу щодо евакуації до укриттів.

Оцінка стану захисних споруд має здійснюватися щороку перед початком навчального процесу комісією, яку створює орган місцевої влади і яка оцінює стан готовності укриття, перевіряє наявність та працездатність його обладнання, виявляє недоліки та передбачає заходи щодо приведення укриття у відповідність до вимог.

Органи місцевого самоврядування, які є засновниками закладів освіти й відповідають за ухвалення рішень щодо їх функціонування, в умовах воєнного стану фінансово обмежені, але саме від них значною мірою залежить оснащення укриттів для закладів освіти.

Натомість країна перебуває в ситуації надзвичайного стану і воєнних дій, що регламентується Кодексом цивільної оборони, законом «Про національний супротив» та низкою інших законодавчих та нормативних документів, які передбачають першочергові завдання із забезпечення безпеки та збереження здоров'я громадян. І коли облаштування укриттів у закладах освіти внесені у відповідні програми, то і їхнє фінансування повинно здійснюватися першочергово.

Сьогодні актуальним вважається також будівництво підземних освітніх закладів у прифронтових регіонах України, що є вимушеним рішенням через постійну загрозу обстрілів. Такі об'єкти виконують подвійну функцію – навчальну та захисну. Проте в чинному законодавстві України та міжнародній нормативній базі відсутні чітко визначені вимоги до проєктування, будівництва, експлуатації та медичного супроводу таких закладів. Це створює ризики для якості повітря, вентиляції, водопостачання, санітарії, а також для психічного й фізичного здоров'я дітей у замкнутому просторі.

Література

1. Офіційний сайт Національної поліції України. URL: <https://npu.gov.ua/diyalnist/vidkriti-dani>
2. Конституція України (зі змінами та доповненнями). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>

3. Концепція безпеки закладів освіти: розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.04.2023 р. №301-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80>

4. Про систему громадського здоров'я : Закон України від 6 вересня 2022 р. № 2573-IX (зі змінами та доповненнями). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2573-20#Text>

5. Оперативні матеріали Ірпінської міської ради.

ВНУТРІШНІЙ КОНТРОЛЬ ТА КРИЗОВА СТІЙКІСТЬ УНІВЕРСИТЕТУ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Олег Долженков, Україна

Узагальнення досвіду роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у кризових умовах останніх років показує: внутрішній контроль перестає бути технічною або формальною функцією й перетворюється на інструмент забезпечення виживання, довіри та безперервності освітнього процесу. Аналіз, здійснений через призму моделі COSO, демонструє, що організаційна стійкість університету формується там, де поєднуються чіткі правила, достатнє інституційне середовище та практичні навички керівників кафедр і гарантів освітніх програм діяти в умовах постійної турбулентності.

У контексті повномасштабної війни внутрішній контроль виконує додаткові функції: координує поведінку персоналу і студентів під час повітряних тривог і блекаутів, забезпечує збереження документації, дотримання академічної доброчесності під час дистанційної роботи, а також підтримує психологічну стабільність учасників освітнього процесу. Застосування моделі COSO дозволяє системно оцінити сильні та слабкі сторони існуючих практик та вибудувати логіку подальшого інституційного розвитку.

Контрольне середовище Університету традиційно ґрунтується на комплексі нормативних документів: Статуті, стратегіях розвитку, Правилах внутрішнього розпорядку, Колективному договорі, Антикорупційній програмі, Кодексі честі учасників освітнього процесу тощо. Вони формують «каркас» відповідальності і визначають ключові ролі в управлінні: ректорат, вчену раду, гарантіат освітніх програм, структурні підрозділи, служби якості, кадрову службу.

Однак у кризовому та дистанційному форматах виявляються слабкі місця, зумовлені надмірною залежністю від окремих осіб та нечіткою регламентацією низки процесів. Найвиразніше це проявляється під час акредитацій, організації випуску, ведення документації в умовах переміщення співробітників і студентів, а також у ситуаціях невідкладних змін у розкладі. Частина кафедр і гарантів уже впроваджують інструменти практичного внутрішнього контролю – матриці RACI, регламенти роботи з конфліктами інтересів, стандарти даних

для навчальних матеріалів. Проте ці ініціативи поки що мають локальний характер.

Цілісне зміцнення контрольного середовища потребує:

- чіткого закріплення відповідальності та «бек-апів» для критичних процесів;

- включення етики, ризик-менеджменту та процедури внутрішнього контролю в програми підвищення кваліфікації керівників;

- позиціонування внутрішнього контролю не як «додаткової бюрократії», а як інструменту захисту людей, процесів та репутації університету.

Ризик-менеджмент в Університеті лише частково інституціоналізований. На рівні стратегії, фінансів і акредитацій застосовуються окремі елементи ризик-орієнтованого підходу, проте відсутній єдиний реєстр ризиків, формальна політика ризику та механізми періодичного перегляду.

На рівні кафедр ризику розпізнаються здебільшого інтуїтивно. Під час воєнного періоду вони концентрувалися довкола:

- навчальних ризиків (зрив акредитації, відтермінування оцінювання, неповний доступ до ресурсів);

- людських ризиків (виснаження персоналу, переміщення студентів, нерівний доступ до інтернету);

- регуляторних ризиків (часті зміни нормативів МОН);

- операційних ризиків (повітряні тривоги, відключення електроенергії, руйнування комунікацій);

- репутаційних ризиків (випадки недоброчесності, невдоволення студентів).

Найпоказовішим став досвід проведення атестацій в умовах війни, попри часові розриви, різні часові пояси, перебої з електрикою та психологічну втомлюваність студентів. Запровадження індивідуальних графіків, дублювання каналів комунікації та резервного розподілу обов'язків фактично відповідало логіці ризик-менеджменту, хоча не було формалізовано.

Перехід до системної моделі ризик-оцінювання передбачає:

- формування університетської політики ризику;

- створення локальних реєстрів ризиків на кафедрах;

- закріплення індикаторів раннього попередження (динаміка звернень, LMS-стабільність, дотримання графіків оцінювання);

- документування успішних кризових рішень для подальшого використання.

Інформаційна інфраструктура Університету розвинена: офіційний сайт, портал політик, LMS, корпоративні канали, електронні сервіси. Проте існують ключові проблеми, що впливають на внутрішній контроль:

- 1) Фрагментованість та версійність електронних документів, які одночасно зберігаються у різних місцях, що ускладнює визначення актуальної версії.

- 2) Нестандартизовані дані, які кафедри повинні системно збирати (виняткові випадки оцінювання, LMS-навантаження, звернення студентів, оновлення матеріалів).

3) Комунікація в умовах надзвичайних ситуацій. Під час повітряних тривог і блекаутів системність комунікації стала критичним чинником: стабільні онлайн-наради, чіткі інструкції для студентів, передбачувана система повідомлень значною мірою впливали на рівень довіри.

4) Зворотний зв'язок. Кілька кафедр упровадили практику регулярного самооцінювання викладачів і збору студентських відгуків — це допомогло виявляти слабкі сигнали вигорання чи процедурних збоїв.

Для посилення інформаційно-комунікаційного компоненту необхідно:

- забезпечити «єдине джерело» для всіх документів і процедур (на веб-сайті університету);

- розробити універсальні дашборди для гарантів і завідувачів;

- стандартизувати кризові повідомлення за схемою «що відомо – що невідомо – які рішення – коли перегляд».

Система моніторингу університету включає внутрішнє й зовнішнє забезпечення якості, засідання колегіальних органів, фінансові та адміністративні перевірки, антикорупційний контроль. Проблемою є надмірна орієнтація на підготовку документів, тоді як завершальний етап — коригувальні дії — часто залишається недостатньо структурованим.

Кафедри, що демонструють кращу витривалість у кризах, застосовують практики:

- річного планування контролю ключових процесів;

- запровадження коротких циклів коригувальних дій із зазначенням відповідальних і дедлайнів;

- колегіального перегляду навчальних матеріалів між кафедрами;

- регулярних індивідуальних перевірок стану навчальних курсів у LMS.

Під час війни ефективні виявилися так звані «антикризові розклади», індивідуальні плани студентів, розподіл завдань із запасними варіантами. Моніторинг психологічного стану персоналу та здобувачів освіти став невід'ємною частиною управління, що потребувало співпраці з психологічною службою.

Системний моніторинг потребує:

- інтеграції результатів акредитації з внутрішніми журналами контролю;

- щорічних самооцінок внутрішнього контролю кафедрами;

- регулярного інформування колективу про результати моніторингу та впроваджені заходи.

Таким чином, застосування моделі COSO показало, що внутрішній контроль університету під час війни — це насамперед інструмент кризової стійкості. Він дозволяє не лише запобігати порушенням, а й виконувати ключові соціальні функції: підтримувати довіру, забезпечувати безперервність освітнього процесу, зберігати стандарти академічної доброчесності та сприяти психологічній безпеці.

Ключові напрями посилення системи:

1. Операціоналізація контрольного середовища: чітке закріплення ролей, систематичне навчання керівників, зміна сприйняття внутрішнього контролю як інструменту захисту.

2. Структуризація ризик-менеджменту: розробка політики ризику; створення локальних реєстрів ризиків; документування успішних кризових практик.

3. Стандартизація інформації та комунікацій: «єдине джерело правди»; дашборди для управління даними; стандартизовані повідомлення під час криз.

4. Циклічний моніторинг: короткі цикли коригувальних дій; самооцінювання внутрішнього контролю; публічне інформування про результати моніторингу.

Університет Ушинського, працюючи у режимі подвійної турбулентності – освітньої реформи та повномасштабної війни, – демонструє здатність до адаптації та формування нової культури управління, де внутрішній контроль стає фундаментом інституційної стійкості.

Література

1. COSO. *Internal Control – Integrated Framework*. 2013.
2. Boin A., Hart P. Public Leadership in Times of Crisis. *Public Administration Review*, 63(5), 2003.
3. Mitroff I., Diamond M., Alpaslan M. *Theorizing about Crisis Management*. Information Age Publishing, 2006.
4. Kim Y., Andrew S., Jung K. Public Organizations and Resilience. *Public Management Review*, 23(1), 2021.
5. Carstensen H., Sørensen E., Torfing J. *Public Governance in Turbulent Times*. 2023.
6. Коліба К., Міллз Р., Зія А. *Мережеве врядування в публічній політиці*. Київ, 2020.
7. Закон України «Про освіту».
8. Закон України «Про вищу освіту».
9. Офіційний портал Університету Ушинського.

МАРКЕТИНГОВА СТРАТЕГІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Марина Келічава, Україна

У сучасних умовах системи освіти в Україні особливої уваги набуває питання ефективного управління розвитком позашкільних закладів освіти. Розвиток освітніх послуг в Україні, зокрема в сегменті позашкільної мистецької освіти, значно підвищується, зростає вимога до орієнтації на споживача послуг, батьків, дітей, молоді й формування привабливого освітнього продукту. У зв'язку з цим застосування маркетингу як інструменту управління освітнім закладом стає важливим компонентом забезпечення його життєздатності, конкурентоспроможності та сталого розвитку.

Діяльність закладів мистецької позашкільної освіти спрямована на розвиток інтересів, здібностей, творчості дітей та молоді, є системою освітніх послуг, що надаються поза формальною школою. Ефективний маркетинг у

цьому сегменті може включати не лише аналіз попиту, сегментацію цільової аудиторії в місті, позиціонування самого закладу, розробку іміджевої комунікаційної кампанії, але й передбачає диференціацію освітніх продуктів тощо.

Дослідження різних аспектів маркетингової діяльності в закладах освіти, зокрема позашкільної розглядали такі науковці, як: С. Дубовик (маркетинг у сфері освіти), Н. Ковальова (маркетингова стратегія освітнього закладу), І. Трубіна (освітній маркетинг: теорія і практика), а також О. Мартинюк (управління розвитком закладів позашкільної освіти в умовах змін). У своїх роботах вчені наголошують на важливості впровадження маркетингових інструментів для підвищення конкурентоспроможності освітніх послуг, розвитку бренду закладу освіти, налагодження ефективної комунікації з батьками та місцевою громадою, а також адаптації діяльності закладів до потреб ринку. Особлива увага приділяється розробці маркетингових стратегій як складової загального стратегічного управління з урахуванням специфіки позашкільної освіти: творчого напрямку, індивідуалізованого підходу до учнів, соціального партнерства та змін у законодавчо-нормативному полі.

Маркетинг у системі позашкільної освіти доцільно розглядати як комплексну діяльність, спрямовану на виявлення потреб споживачів освітніх послуг, формування попиту, підтримання позитивного іміджу установи та побудову ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу. Саме маркетинговий підхід дозволяє освітнім організаціям діяти проактивно, враховувати тенденції ринку, залучати нові категорії учнів, зміцнювати позиції у конкурентному середовищі.

У сучасних умовах реформування освіти та воєнного стану позашкільні заклади зіштовхуються з низкою викликів, серед яких: демографічні зміни, нестача ресурсів, зниження купівельної спроможності населення та необхідність адаптації до цифрового середовища, що зумовлює потребу у впровадженні маркетингового підходу як стратегічного інструменту управління розвитком закладу.

Комплексний підхід до маркетингової діяльності передбачає поєднання аналізу реальних потреб аудиторії, розвитку внутрішньої культури партнерства, впровадження інноваційних технологій управління та активного позиціонування школи у культурному просторі громади, що сприятиме підвищенню конкурентоспроможності мистецької освіти, зміцненню позитивного іміджу закладу та формуванню сталого попиту на освітні послуги. Застосування аналітичних інструментів (SWOT, PEST-аналіз), інтеграція моделі 7P, розвиток авторських програм і використання цифрових технологій дозволяють підвищити результативність комунікацій і забезпечити стабільний розвиток закладу в умовах конкурентного середовища.

Ефективна маркетингова стратегія у сфері позашкільної мистецької освіти є важливим інструментом управління, що дозволяє поєднувати якість освітнього процесу, розвиток творчого потенціалу учнів та забезпечення стійкого розвитку закладу в умовах сучасних соціальних та економічних викликів. Впровадження цифрових технологій, розвиток корпоративної

культури, інклюзивні практики та активна комунікація з громадськістю формують конкурентні переваги мистецької школи.

Під час розробки маркетингової стратегії в умовах сучасних викликів майбутнім менеджерам освіти рекомендуємо:

- проаналізувати ринок та здійснити сегментацію аудиторії, розробити унікальну ціннісну пропозицію;
- сформувати імідж і бренд-закладу, розробивши комунікаційну стратегію;
- активізувати присутність школи у публічному просторі – через участь у концертах, конкурсах, соціокультурних проектах;
- застосовувати розширену моделі маркетингу «7P», що поєднує класичні інструменти маркетингу з сучасними чинниками, орієнтованими на якість освітнього процесу, педагогічну команду та естетичне середовище навчання;
- використовувати цифрові технології у маркетинговій діяльності, поєднуючи офлайн- і онлайн-комунікацій (вебсайт, соціальні мережі, електронні платформи, Google-інструменти);
- поєднувати аналіз реальних потреб учасників освітнього процесу з розвитком внутрішньої культури партнерства, впровадження інноваційних технологій управління та активне позиціонувати заклад мистецької освіти у культурному просторі громади.

ВИКЛИКИ ТА РИЗИКИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Станіслав Ковальський, Україна

Змішане навчання, що поєднує традиційні форми очного навчання з елементами дистанційного та онлайн-освіти, несе в собі не тільки очевидні переваги, але й ряд серйозних ризиків, які можуть суттєво вплинути на ефективність та доступність освіти. Аналіз ризиків змішаного навчання особливо актуалізується в період пандемії COVID-19, коли дистанційна освіта стала безальтернативним варіантом збереження нерозривності освітнього процесу майже по всьому світу, та під час російсько-української війни, коли освіта в Україні стала змішаною, враховуючи регіон України та поточну ситуацію.

До основних викликів, з якими стикається змішане навчання на сучасному етапі, відносяться технічні, психологічні, соціальні, організаційні та, навіть, етичні аспекти. Міжнародні звіти ЮНЕСКО та Світового Банку вказують на те, що до 40% студентів у країнах, що розвиваються, стикаються з бар'єрами в доступі до онлайн-компонентів змішаного навчання, що в цілому може знизити ефективність освітнього процесу на 15-20% без адекватних заходів протидії [7].

Один з найбільш поширених викликів – технічні проблеми, які безпосередньо впливають на доступність та безперервність навчального процесу. Вони включають нестабільність інтернет-з'єднання, брак сучасного обладнання та складності з використанням освітніх платформ, таких як Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams. В Україні, за даними Державної служби статистики, лише близько 70% домогосподарств мають доступ до швидкісного інтернету, а в сільських регіонах цей показник ще нижчий, та складає приблизно до 50% [3]. Під час пандемії та воєнних подій ці проблеми загострилися, призводячи до перерв у навчанні, втрати даних чи навіть неможливості участі в онлайн-заняттях для значної частини студентів. Ризики тут не обмежуються лише доступом: кібератаки на освітні платформи, вразливості в програмному забезпеченні та проблеми з сумісністю пристроїв можуть загрожувати конфіденційності особистих даних учасників.

Психологічні виклики, пов'язані з мотивацією та емоційним станом учасників, також становлять значний ризик у змішаному навчанні. Студенти часто відчують соціальну ізоляцію через зменшення безпосередньої очної взаємодії, що може призводити до прокрастинації, зниження концентрації та загального падіння мотивації. Дослідження, проведені в рамках проєктів Європейського союзу, демонструють, що в змішаних моделях мотивація студентів може зменшуватися на 25-30% , якщо не забезпечується регулярний зворотний зв'язок та елементи соціалізації [4, р. 21]. Аналогічно, викладачі стикаються з професійним вигоранням, оскільки підготовка онлайн-контенту, модерація віртуальних дискусій та адаптація матеріалів вимагають додаткового часу та зусиль. В українських реаліях, за опитуваннями Національної академії педагогічних наук (НАПН), близько 30% викладачів вищих навчальних закладів не відчують себе достатньо підготовленими до використання цифрових інструментів, що посилює стрес і знижує ефективність викладання [6, 230]. Ризики тут включають високий рівень відсіву студентів (до 15%) та зниження якості засвоєння матеріалу.

Соціальні виклики, зокрема цифровий розрив та проблеми інклюзивності, є ще одним критичним ризиком, що загрожує рівності доступу до освіти. Не всі студенти мають рівний рівень доступу до технологій: малозабезпечені сім'ї, особи з інвалідністю чи жителі віддалених регіонів часто опиняються в не вигідному становищі. Згідно з даними UNESCO, близько 50% населення планети не має повного доступу до інтернету [1], в Україні цей показник значно кращий, втім близько 18 % українців не мають регулярного інтернету [2].

Організаційні ризики пов'язані з браком чіткої нормативної бази, ресурсів та координації в впровадженні змішаного навчання. В Україні, незважаючи на накази Міністерства освіти і науки (наприклад, № 1115 від 2020 р. щодо дистанційного навчання), локальні впровадження часто бувають хаотичними, спровоковані конфліктами в розкладах, неузгодженість систем оцінювання чи недостатнє фінансування. Ризики включають низьку загальну якість освіти, юридичні проблеми, наприклад, порушення норм захисту даних відповідно до європейських стандартів та опір змінам з боку викладацького складу. Звіти Світового Банку за 2023 демонструють, що в Україні змішане навчання може

підвищувати ефективність, але організаційні ризики знижують її на 10-20%, якщо не вживати відповідних заходів [5, р.83].

Етичні ризики в змішаному навчанні також заслуговують на увагу, оскільки стосуються питань конфіденційності, академічної доброчесності та етичного використання технологій. Онлайн-платформи збирають великі обсяги даних про учасників, що може призводити до витоків інформації чи неетичного використання. Крім того, ризик плагіату зростає через легкий доступ до інтернет-ресурсів, а використання інструментів генерації тексту на базі штучного інтелекту ставить питання про автентичність робіт студентів.

Загалом, виклики та ризики змішаного навчання вимагають комплексного підходу від усіх учасників навчального процесу від технічного аудиту та психологічної підтримки до інклюзивних політик та етичних норм. Тільки через постійну адаптацію та співпрацю можна мінімізувати негативні наслідки та максимально реалізувати потенціал цієї форми навчання, перетворивши виклики на можливості для розвитку сучасної освіти.

Література

1. COVID-19 highlights the digital divide in distance learning. URL: <https://teachertaskforce.org/news/covid-19-highlights-digital-divide-distance-learning>
2. Didgital 2025: Ukraine. DataReport. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2025-ukraine?utm_source=chatgpt.com
3. Freedom of the Net 2024. Ukraine. Freedom House. URL: <https://freedomhouse.org/country/ukraine/freedom-net/2024>
4. McHone Ch. Blended Learning Integration: Student Motivation and Autonomy in a Blended Learning Environment. – 2020. – 160 p. URL: <https://dc.etsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5199&context=etd>
5. Review of the Education Sector in Ukraine. Moving toward Effectiveness, Equity and Efficiency (RESUM3). Final Repot. – World Bank Group. 2023. – 177 p.
6. Skvortsova S., Britskan T., Symonenko T. Degree of Readiness of Teachers in Ukraine to Use ICT in Their Professional Activities: 2019–2022 // E-learning & Artificial Intelligence. – Katowice–Cieszyn 2023. – Pp. 223-237.
7. Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN education agency. United Nations. URL: <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>

РОЗВИТОК ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Ганна Кофіжю, Україна

У сучасних умовах трансформації освіти партнерська взаємодія набуває нового змісту, оскільки реформування освітньої галузі в Україні, запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, розвиток цифрового освітнього середовища та посилення демократизації

управління освітніми закладами зумовлюють потребу в налагодженні ефективних форм співпраці закладу загальної середньої освіти та родини – трансформаційні процеси в освіті вимагають підвищення рівня участі батьків у житті закладу освіти. Сучасний заклад загальної середньої освіти має розглядати родину як стратегічного партнера, що здатний впливати на якість освітніх результатів та розвиток освітнього середовища.

Теоретичні засади взаємодії закладу освіти з батьками спираються на класичні положення педагогічної науки, відображені у працях Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, які обґрунтували значення сім'ї як первинного осередку виховання та визначили принципи узгодженого впливу школи й родини на розвиток дитини. У сучасному науковому дискурсі проблематика педагогіки партнерства, моделі ефективної співпраці сім'ї й закладу освіти, а також особливості взаємодії в умовах воєнних і поствоєнних викликів ґрунтовно висвітлені в дослідженнях О. Бірюкової, Л. Калініної, І. Козубовської, В. Ковальчук, Н. Лісової, О. Онаць, Н. Островерхової, Г. Розлуцької, О. Савко та інших учених, які розробляють як теоретичні, так і практикозорієнтовані підходи до партнерства «школа – родина».

Партнерська взаємодія з батьками – це цілеспрямована, системна й рівноправна співпраця закладу освіти та батьківської спільноти, що ґрунтується на довірі, взаємній відповідальності, відкритій комунікації та спільному ухваленні рішень щодо розвитку дитини і закладу освіти. Такий тип взаємодії передбачає перехід від традиційної моделі «заклад освіти – контролюючий суб'єкт, батьки – учасники за запрошенням» до партнерського формату, в якому обидві сторони виступають активними суб'єктами освітнього процесу.

Взаємодія закладу освіти і сім'ї розглядається як соціальний процес співпраці, побудований на принципах партнерства, відкритості та взаєморозуміння. За слушним узагальненням Н. Лісової, соціально-педагогічне партнерство – це демократична модель взаємодії рівноправних суб'єктів, об'єднаних спільними цілями, що спрямованні на створення соціально-освітнього простору на місцевому рівні з метою розвитку, соціалізації та виховання особистості, яка має прагнення до самовдосконалення та навчання впродовж життя, готова до свідомого вибору, самореалізації та громадської активності [1].

У результаті проведеного дослідження (на базі Одеського ліцею «Лідер»), спрямованого на встановлення актуальних форм взаємодії закладу освіти і батьків було виявлено, що серед основних форм комунікації домінують традиційні: батьківські збори (83,7%), індивідуальні консультації (41,5%) і участь у шкільних заходах (37%). Також активна взаємодія відбувається у цифровому просторі – через месенджери (65%) і соціальні мережі (55,3%). Натомість було відзначено потребу саме в індивідуальних консультаціях як формі взаємодії з батьками, оскільки вони дають можливість більш глибокого й міцнішого налагодження контакту між педагогом і сім'єю.

Отже, традиційні форми комунікації, як-от батьківські збори та індивідуальні консультації, залишаються найбільш затребуваними, водночас цифрові платформи створюють нові можливості для розширення і підвищення

якості комунікації, долаючи часові та просторові обмеження. У зв'язку з цим актуальності набуває впровадження комплексного підходу, що поєднує традиційні методи з інноваційними технологіями, який сприятиме формуванню довіри, відкритості та партнерства між закладом освіти та родиною, що є ключовими складовими педагогіки партнерства і сприяє гармонійному розвитку дитини у сучасному соціокультурному середовищі.

Комплексний теоретичний аналіз сучасних концепцій педагогіки партнерства, моделей ефективної співпраці сім'ї й закладу освіти, а також проведене практичне дослідження дозволяють окреслити напрями вдосконалення управління закладом освіти на засадах партнерської взаємодії з батьками, зокрема:

1) використання єдиної цифрової платформи комунікації, яка забезпечить оптимізацію інформаційних потоків, підвищення швидкості обміну даними та доступність актуальної інформації для всіх учасників освітнього процесу, що відповідає загальносвітовим тенденціям цифрової трансформації освіти;

2) актуалізація демократичних механізмів участі в ухваленні управлінських рішень, зокрема шляхом активнішого залучення батьків і представників громади до діяльності дорадчих органів, публічних обговорень і стратегічного планування розвитку закладу освіти;

3) розширення спектру форм партнерської взаємодії «школа – батьки – громада», що сприятиме формуванню цілісної освітньої екосистеми, активізації соціального партнерства та зміцненню ролі закладу освіти як важливого центру громадського життя;

4) удосконалення системи зворотного зв'язку та моніторингу взаємодії, яка забезпечуватиме регулярне інформування батьків і громади, своєчасне виявлення потреб, очікувань та проблемних питань, а також дозволить оперативно коригувати управлінські рішення.

Взаємодія закладу освіти з батькам є одним із ключових чинників успішного розвитку дитини в сучасних соціокультурних умовах. Ефективне партнерство між освітнім закладом і сім'єю сприяє формуванню гармонійної особистості, підтримує освітній процес і зміцнює довіру між учасниками освітнього процесу.

Література

1. Лісова Н. І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: монографія / за наук. ред. Л. М. Калініної. Черкаси : Видавець Пономаренко Р. В, 2018. 360 с.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ, ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

**Оксана Сакалюк, Україна
Вікторія Копилук, Україна**

В умовах активної цифровізації суспільства освітня галузь визначається як один із пріоритетних напрямів реалізації інноваційних управлінських

технологій. Цифровізація управлінської діяльності закладу освіти передбачає системне використання інформаційно-комунікаційних технологій для планування, організації, контролю та моніторингу освітнього процесу, що забезпечує підвищення ефективності управлінських рішень, прозорість і відкритість освітнього середовища.

У науковому дискурсі питання цифровізації освіти посідає одне з провідних місць. Значний внесок у розроблення цієї проблематики зробили українські вчені, серед яких: О. Овчарук – досліджує формування цифрової компетентності сучасного педагога та моделювання цифрового освітнього середовища; В. Биков – автор концепції організаційних систем відкритої освіти; Н. Морзе – вивчає питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес; О. Спірін та А. Стрюк – аналізують процеси цифрової трансформації в освіті та ін. Вагомими є напрацювання М. Жалдака, присвячені застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній практиці. Серед зарубіжних досліджень слід відзначити праці Дж. Вестермана та Е. Макафі, які розробили модель цифрової зрілості організацій, К. Левіна з його теорією управління змінами, Р. Р. Пуентедура – автора SAMR-моделі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, Дж. М. Хайатта, який створив модель ADKAR для управління організаційними змінами, М. Фуллана, що досліджував цифрове лідерство в освіті та П. Салберга – фінський досвід цифровізації освіти.

Наукове поле різновекторних досліджень дозволяє чітко окреслити зміст поняття «цифровізація» як глобального соціотехнологічного процесу, що охоплює не лише технічну модернізацію, а й трансформацію організаційної культури, управлінських моделей і механізмів комунікації в цифровому середовищі (за О. Овчарук) [2]. Цифрові технології в освіті – це інструментарій, який забезпечує автоматизацію, дистанційність, персоналізацію та інтерактивність як освітнього процесу, так і управлінських дій (за Т. Дьоміною) [1]. Відповідно, цифрові інструменти – це спеціалізовані програмні платформи, сервіси, які забезпечують автоматизацію управлінських функцій, комунікацію, збирання та аналіз даних. До них належать системи електронного документообігу (Google Workspace for Education, Microsoft Teams), електронні щоденники та журнали, CRM-платформи, аналітичні панелі, системи управління навчанням (LMS) тощо.

Цифрові технології стають основою модернізації управління закладом освіти, забезпечуючи автоматизацію процесів, прозорість комунікації та підвищення ефективності ухвалення управлінських рішень. Вони сприяють формуванню інноваційного освітнього середовища, орієнтованого на відкритість, гнучкість і результативність. Таким чином, цифровізація управління в системі освіти є ключовим чинником розвитку сучасного освітнього закладу в умовах цифрової трансформації суспільства.

Результати проведеного пілотного дослідження (в закладах загальної середньої освіти) дозволяють констатувати, що ліцеї та гімназії характеризується переважно позитивною динамікою впровадження цифрових технологій в управлінську діяльність, яка відповідає концепції цифровізації як

стратегічної трансформації управління освітнім закладом. Заклади освіти успішно формують базову інфраструктуру інформаційного освітнього середовища, забезпечують задовільний стан цифрової компетентності педагогічних працівників та реалізують принципи функціонального підходу до управління через цифрові інструменти. Також виявлені деякі проблемні аспекти, що потребують системного вирішення: технічна інфраструктура потребує модернізації для повноцінної реалізації можливостей хмарних сервісів і забезпечення стабільної роботи всіх учасників освітнього процесу; необхідна інтеграція різних цифрових платформ в єдину систему управління, що дозволить оптимізувати робочі процеси та підвищити ефективність управлінських рішень; система технічної підтримки користувачів також потребує покращення для забезпечення безперервності освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень та результати практичного вивчення означеної проблеми дозволили узагальнити можливості цифровізації управління, серед яких: автоматизація управлінських процесів (електронний документообіг, планування, облік, моніторинг); оперативний доступ до аналітичної інформації для ухвалення управлінських рішень; розвиток комунікацій між учасниками освітнього процесу через цифрові платформи; створення єдиного інформаційного простору закладу освіти; підвищення якості освітніх послуг і рівня цифрової компетентності педагогічних працівників. Водночас окреслені переваги цифровізації управлінського процесу в закладі освіти актуалізують такі виклики: необхідність постійного вдосконалення цифрової компетентності педагогів і керівників; обмежені технічні ресурси та нерівномірне забезпечення ІКТ-інфраструктурою; ризики інформаційної безпеки та захисту персональних даних; психологічна неготовність частини педагогічного колективу до змін.

Перспективними напрямками розвитку цифровізації управління освітою визначено впровадження офіційно ліцензованих хмарних платформ з розширеним функціоналом безпеки та аналітики, використання потенціалу штучного інтелекту для персоналізації навчання та автоматизації управлінських процесів, організацію систематичних тренінгів у форматі мікронавчання, розвиток менторства між досвідченими та молодими педагогами у сфері цифрових технологій, а також створення єдиного інформаційного порталу закладу освіти з актуальним контентом.

Цифровізація управління є необхідною умовою модернізації системи освіти. Вона сприяє підвищенню ефективності управлінських процесів, розвитку інноваційного потенціалу закладу освіти та формуванню цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. Водночас успіх цифрової трансформації залежить від комплексного підходу, ресурсної підтримки й системного розвитку цифрової культури управлінців і педагогів.

Література

1. Дьоміна Т. О. Управління в умовах цифровізації : нові виклики для керівника закладу освіти. *Управління школою*. 2021. № 7. С. 12-15.
2. Овчарук О. В. Цифровізація освіти : виклики і перспективи. *Педагогічна компаративістика*. 2020. № 6. С. 21-25.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Наталія Черненко, Україна

Сюй Цзячен, Китай

Проблема самореалізації педагогів є однією з ключових у сучасній теорії й практиці освітнього менеджменту, адже рівень професійної реалізації працівників безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу, інноваційність діяльності закладу та якість освітніх послуг. Наукові дослідження доводять, що самореалізація є базовою потребою фахівця, пов'язаною із самоактуалізацією, внутрішньою мотивацією, самостійністю в ухваленні рішень та прагненням до професійного зростання.

Різні аспекти «професійного розвитку» порушують у своїх дослідженнях такі вчені: Е. Коваленко, С. Жуковська, М. Ручкіна, Н. Черненко; саморозвиток особистості як усвідомлений процес самовдосконалення, спрямований на досягнення ефективної самореалізації порушують у своїх працях – Ю. Запорожцева, Г. Карпенко; самореалізація педагогів – О. Долинська, З. Крижановська, О. Остапчук, О. Пенькова, Н. Самохіна, Н. Сегеда, І. Харкавців, І. Хоржевська та ін.

Здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що поняття «саморозвиток», «самовдосконалення» та «самореалізація» утворюють цілісний концептуальний комплекс, який визначає логіку та динаміку професійного становлення педагога. Кожне із зазначених понять має власне смислове навантаження й виконує специфічні функції, їх взаємодія формує єдину систему особистісно-професійного зростання. Саморозвиток трактується як базова форма внутрішньої активності педагога, що передбачає рефлексію, визначення особистісно значущих цілей, формування професійної ідентичності та засвоєння цінностей педагогічної діяльності, який забезпечує безперервність професійного навчання, адаптивність до трансформацій освіти та збагачення компетентнісного потенціалу педагога. Самовдосконалення виступає більш цілеспрямованим і структурованим виявом саморозвитку, яке передбачає системну діяльність щодо вдосконалення професійних умінь, корекцію індивідуальних якостей, удосконалення педагогічного стилю та підвищення рівня професійної культури. Самореалізація інтегрує результати саморозвитку й самовдосконалення і репрезентує найвищий рівень професійного становлення особистості педагога, яка проявляється у творчому характері діяльності, здатності до інновацій, ухваленні відповідальних рішень, самостійності, ініціативності та досягненні високих результатів педагогічної праці. Самореалізація відображає суб'єктну позицію педагога й забезпечує максимальне розкриття його внутрішнього потенціалу в освітньому процесі.

Визначено, що професійний розвиток педагога формується як результат взаємодії трьох феноменів: саморозвиток забезпечує динаміку особистісних трансформацій, самовдосконалення – їх цілеспрямований характер, а самореалізація – зовнішній прояв професійного зростання. Ефективність цього

процесу визначається мотиваційними, ціннісними й психологічними характеристиками педагога, а також можливостями освітнього середовища, зокрема умовами для неперервної освіти, автономії та підтримки творчого потенціалу. Поєднання зазначених чинників формує основу продуктивної професійної діяльності й забезпечує високу результативність самореалізації.

Методологічний аналіз свідчить, що феномен професійної самореалізації педагога має багатовимірну природу та потребує дослідження в межах кількох наукових підходів. Системно-цілісний підхід інтерпретує самореалізацію як результат взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та соціокультурного середовища; синергетичний – підкреслює її нелінійний і динамічний характер, акцентуючи увагу на рвучких змінах та кризових моментах як потенційних точках зростання; гуманістичний – наголошує на цінності особистості педагога та необхідності умов для збереження і розкриття його потенціалу; особистісно-діяльнісний – зосереджується на індивідуальній активності, свободі вибору та ціннісних орієнтаціях учителя; аксіологічний – висвітлює роль системи цінностей, що визначає зміст професійної поведінки; компетентнісний – акцентує на важливості сформованості ключових і спеціальних компетентностей для професійної самореалізації; цивілізаційний – враховує вплив сучасних інформаційних, культурних і технологічних трансформацій; акмеологічний – тлумачить самореалізацію як рух до професійних вершин через саморегуляцію, творчу активність і неперервне самовдосконалення.

Синтез зазначених підходів дає змогу визначати професійну самореалізацію як відкритий, динамічний та ціннісно орієнтований процес, який залежить від поєднання індивідуальних характеристик педагога, рівня його компетентності, умов професійного середовища та зовнішніх суспільно-цивілізаційних факторів.

Результати аналізу також засвідчують провідну роль керівника закладу освіти у створенні умов, що сприяють професійній самореалізації педагогічних працівників. Управлінець формує організаційно-психологічне середовище, яке здатне як стимулювати розвиток творчого потенціалу, так і обмежувати професійну активність педагогів. Управлінська діяльність керівника має охоплювати комплекс умов: психологічних (врахування індивідуальних особливостей, забезпечення емоційного комфорту), психогігієнічних (профілактика стресів, психологічна підтримка), функціонально-психологічних (раціональна організація праці), ергономічних (оптимізація робочого простору) та мотиваційних (створення внутрішньої й зовнішньої мотивації).

Проаналізувавши результати опитування Науково-методичного центру вищої та фахової передвищої освіти [1] за такими напрямками: участь педагогічних працівників у різних формах професійного розвитку; суб'єкти підвищення кваліфікації, яким надають перевагу педагогічні та науково-педагогічні працівники; рівень популярності форм та місць проходження підвищення кваліфікації – ми дійшли наступних висновків.

Аналізуючи динаміку участі педагогічних працівників у різних формах професійного розвитку протягом 2020–2025 рр. (I півріччя) [1], наголосимо, що

представлено кількісні показники за чотирма основними видами освітніх заходів: програми підвищення кваліфікації, семінари, вебінари та конференції.

Динаміка участі педагогічних працівників у різних формах професійного розвитку за 2020-2025 р. дає можливість констатувати, що по-перше, зростання загального рівня активності педагогів у професійному розвитку порівняно з 2020 роком, у більшості напрямів спостерігається збільшення кількості учасників, що свідчить про усвідомлення педагогами важливості постійного оновлення професійних компетентностей; по-друге, стійка популярність програм підвищення кваліфікації, формат залишається найбільш масовим і стабільним, після різкого стрибка у 2021 р. він демонструє рівномірну динаміку, що підкреслює його значущість як базового механізму професійного розвитку. По-третє, переорієнтація педагогів на дистанційні форми навчання, стрімке зростання участі у вебінарах вказує на підвищення актуальності гнучких онлайн-форматів, що відповідає тенденціям цифровізації освіти та потребі у швидкому доступі до актуальної інформації; по-четверте, нерівномірний інтерес до семінарів і конференцій, коливання показників може бути зумовлене як зовнішніми викликами (воєнний стан, обмеження мобільності), так і зміною уподобань педагогів щодо форматів професійного спілкування.

Аналізуючи сім категорій суб'єктів підвищення кваліфікації, де, на думку педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчання для підвищення кваліфікації є найбільш ефективним зауважимо, що заклади освіти (або їхні структурні підрозділи) в Україні – становлять найбільшу частку (32,4%), що свідчить про найвищий рівень довіри до національних освітніх установ, їхню провідну роль у забезпеченні підвищення кваліфікації педагогів. Освітні онлайн-платформи посідають другу за значущістю позицію (24,6%), що свідчить про зростання цифрової культури, поширення дистанційних технологій та потребу у гнучкому форматі навчання. Значний інтерес до закордонних закладів освіти підтверджує орієнтацію на міжнародні стандарти, європейську інтеграцію та прагнення до академічної мобільності; наукові установи України залишаються важливими суб'єктами підвищення кваліфікації, оскільки забезпечують науковість змісту та професійну експертизу. Невисокі показники (4%) іноземних наукових установ можуть сигналізувати про недостатню поінформованість педагогів щодо таких можливостей, складність процедур, наявність мовного бар'єру, високої вартості або обмеженого доступу. Загалом результати свідчать про збалансовану, але переважно національно орієнтовану систему підвищення кваліфікації, у якій одночасно зростає роль цифрових ресурсів.

Аналізуючи дані респондентів щодо структури уподобань педагогічними працівниками форм підвищення кваліфікації, наголосимо, найбільш поширеною формою є змішане навчання – 54,3%, що свідчить про перевагу комбінованих моделей, у яких поєднуються онлайн- і офлайн-інструменти, забезпечуючи гнучкість та доступність за будь-яких умов під час воєнного стану. Дистанційні формати продовжують утримувати значний відсоток популярності (18,2%), що підтверджує стійку тенденцію до цифровізації

професійного розвитку педагогів. Очне навчання, хоча й поступається змішаному та дистанційному, зберігає свою цінність завдяки можливості безпосередньої взаємодії, практичних занять і живого обміну досвідом. Навчання на робочому місці є важливим для певних категорій педагогів, однак його частка залишається відносно невисокою, що може сигналізувати про недостатній розвиток інституційних механізмів наставництва та внутрішнього стажування. Самоосвіта, попри її провідну роль у сучасних концепціях професійного розвитку, виявилася найменш затребуваною формою, що може свідчити про обмеженість можливостей для самостійного опанування змісту, недостатню мотивацію або супровід, перевагу структурованих програм із чіткими результатами. Аналіз результатів опитування засвідчує, що найбільш популярною формою підвищення кваліфікації є щорічне навчання за програмою ПК, яке обрали 73,6% респондентів, що свідчить про високу потребу у регулярному оновленні знань та компетенцій. Другу та третю позиції займають стажування за кордоном (42,8%) та стажування на підприємстві (41,3%), що демонструє значний інтерес до практичного досвіду та міжнародної мобільності.

Отже, сучасні тенденції вказують на перевагу регулярного навчання та практико-орієнтованих форм підвищення кваліфікації, а також на зростаючу роль міжнародного досвіду. Традиційні підходи поступово втрачають актуальність.

Науковий аналіз і практичний досвід засвідчують, що вагомими управлінськими умовами, що сприяють самореалізації педагогів, є:

- формування позитивного соціально-психологічного клімату, заснованого на довірі, взаємоповазі, партнерстві та відкритості комунікацій, що підсилює професійну мотивацію й забезпечує психологічну безпеку;
- організація неперервного професійного розвитку, включно з методичною підтримкою, супервізією, наставництвом, участю в професійних спільнотах і стимулюванням самоосвіти;
- психологічна підтримка та збереження професійного здоров'я, що є особливо актуальними в умовах суспільної нестабільності та високої інтенсивності професійної діяльності;
- раціональна організація праці та ергономічне освітнє середовище, які сприяють продуктивності, знижують рівень стресу та створюють оптимальні умови для творчої діяльності;
- підтримка професійної автономії, включно з розширенням можливостей для ініціативності, участю в управлінських процесах та визнанням професійних досягнень.

Література

1. Жуковська С. Професійний розвиток педагогів в умовах трансформацій та воєнного стану: виклики і можливості//*Фахова передвища освіта*. 2025. № 3 <https://osvitafp.com.ua/2025/09/04/profesijnyj-rozvytok-pedahohiv-v-umovakh-transformatsij-ta-voiennoho-stanu-vykylyky-i-mozhlyvosti/>

**A NEW CHALLENGE FOR GEORGIA'S TRANSPORT AND
COMMUNICATION SECURITY INTRODUCTION**

Zurab Garakanidze, Georgia

Abstract

Z. Garakanidze. A new challenge for Georgia's transport and communication security

The main supporters of the President D. Trump's initiated Zangezur Corridor (TRIPP) discussed in the article are the US, Armenian, Azerbaijani administrations and the Pan-Turkic forces of Turkey, which are trying to expand their influence in the Caspian Sea region, Central Asia and even on the projects of China's "Belt and Road Initiative". They rely on the points of the agreement that provide for: 1) unblocking economic and transport links in the region; 2) ensuring transport links between the western regions of Azerbaijan and Nakhchivan by Armenia along the banks of the Araks River; 3) construction of new transport links between Nakhchivan and other regions of Azerbaijan. Therefore, their statements about TRIPP as an alternative to the Georgia-EU Caspian hydrocarbons western "corridor" are unclear.

For example, in the Forbes, July 18, 2025, in an article titled "America's Growing Influence on the Zangezur: How a US-led Corridor Could Cut European Energy Prices and Counter Russia," Guney Yildiz writes: "This has serious implications for Europe's energy security. According to the IEA's 2025 World Energy Outlook, Europe will need 20 billion cubic meters more non-Russian gas by 2030. Normalized Armenian-Turkish borders could improve access to Caspian Sea reserves, potentially reducing import costs by 10-15 percent for companies like BP (Forbes, G. Yildiz, 2025).

This idea conflicts with the EU's BTC oil pipeline and the "Southern Gas Corridor" projects, which are supported by the European Union, as well as Georgia and Azerbaijan. This situation indicates the complex geopolitical dynamics in the region and the different interests of different parties regarding the development of energy routes.

We support that part of the experts who rightly disagree with this interpretation and present 4 arguments: a) the TRIPP agreement concerns only the movement of citizens, vehicles and cargo, and not the construction of a railway or the transportation of oil and gas; b) the so-called "Zangezur Corridor" (TRIPP) will pass through the territory of Armenia and will be controlled by the US military, i.e. on the 43 km bank of the Araks River, within the framework of one country, the US military will be located near the Russian Gyumri military base and the regional RF border guards, - one of the 4 detachments (Погранотряд) of Russian border guards deployed in Armenia. This one is directly deployed in Zangezur, in the city of Meghri (TASS, 2024); c) Deployment in the "Zangezur Corridor" the Russian border guards and the

Gyumri base poses a risk to both the pipelines of European energy companies and the entire transport infrastructure; d) The starting/ending points of the “Zangezur Corridor” are Azerbaijan and NATO member Turkey, and not the Syunik region of Armenia (Zangezur), i.e. the starting/ending points of the cargo will be in Turkey and Azerbaijan and the RF border guard nothing to do there.

Azerbaijan and Turkey have already agreed on the Baku-Erzurum-Nakhchivan gas pipeline project in February 2020. In the memorandum, Ilham Aliyev and his Turkish counterpart Recep Tayyip Erdogan expressed their mutual interest in building a gas pipeline from Erzurum and Igdir to Nakhchivan, an autonomous region separated from the rest of Azerbaijan, via Georgia. The main topic of discussion during the talks was whether Turkey could help improve the energy security of Azerbaijan's Nakhchivan autonomous region, which is threatened by the Syunik (Zangezur) corridor in Armenia.

Keywords: Zangezur Corridor, Caspian Sea, Central Asia, Nakhchivan, Azerbaijan, Turkey, NATO, gas pipeline.

A NEW CHALLENGE FOR GEORGIA'S TRANSPORT AND COMMUNICATION SECURITY INTRODUCTION

In 2020-2024 the importance of transport and communication projects in strengthening Georgia's transit function was clearly highlighted. The value and place of this direction in Georgia's economic security policy are even better seen when we consider it on a regional scale. A trilateral regional agreement of this rank was signed between the USA, Azerbaijan and Armenia on August 8, 2025 and it was called the "Trump Route for International Peace and Prosperity" – TRIPP agreement.

In order to protect itself from the threats emanating from its northern neighbor, Georgia is trying to deepen relations with neighboring countries and make the South Caucasus an economically stable, peaceful and desirable region. Currently, with the conflict between Azerbaijan and Armenia in the process of being resolved, Georgia has traditionally maintained a peaceful relationship with these two countries, as only good-neighborly relations can further develop the South Caucasus in the interests of common economic interests.

This is all the more significant when, in the wake of the 2008-09 global financial crisis, the rise of middle-income and emerging economies further reshaped the global economic order, reflecting their growing influence in promoting economic growth and integration [9]. However, while globalization and technological progress have brought significant benefits, they have also brought significant costs, including rising inequality and climate change. First, with the progress of global integration, factors of production are increasingly moving freely across sectors and borders. The result is growing inequality. This trend, particularly noticeable in developed economies since the 1980s [8] and in developing countries since the late 1990s [10], has led to a significant increase in income and wealth inequality. By 2020, more than 75% of the world's population lived in countries where income inequality had worsened since the 1990s [4].

Given this context, Georgia is keen to continue to maintain close economic relations with Azerbaijan and Armenia. The implementation of large-scale projects in the South Caucasus region is not only of economic importance. In addition to such a

burden, such projects are directly related to strengthening security. Over the years, the economic relationship between Georgia and Azerbaijan has established these two states as strategic partners. The “National Security Concept of Georgia” states that: “Projects for the creation of a unified energy, transport and communications network significantly contribute to the sustainability and development of both countries”[7].

Georgian Railway

It is true that the trilateral agreement of August 8, 2025 on the “Zangezur Corridor” refers to the Baku-Nakhchivan highway as the corridor route. In the event of the future operation of this corridor, it is likely that the completion of the “Iron Silk Way” project connecting Baku-Tbilisi-Kars (BTK) passing through Georgia will be postponed. The full opening of the BTK railway was planned back in 2017 - but its cargo turnover is already decreasing. With this communication, Turkey, Azerbaijan and Georgia would strengthen their transit function and, at the same time, fully and effectively engage in international rail transportation. This railway should contribute to the expansion of economic and political ties between the East and the West and bring Georgia even closer to the Single European Economic Area. The “National Security Concept of Georgia” emphasizes that it is very important to support the competitiveness of this transport corridor through cooperation with Azerbaijan [7].

In addition, events in 2020-24 have developed so dynamically that it is necessary to reflect new political realities in EU projects. The so-called 44-day war in Karabakh, as well as the war in Ukraine, elections in Armenia and Iran, the Israeli-Hamas confrontation and the withdrawal of US troops from Afghanistan in September 2021 - these new realities are bringing major changes to the region. The fact is that the current governments of Armenia and the Russian Federation did not immediately hide that they would try to open transport links with Azerbaijan and Turkey via Armenia. Armenia plans to build a new railway corridor from Meghri to Tabriz to Iran, parallel to the existing Derbent-Baku-Astara road in Azerbaijan. Therefore, Tehran is a competitor to the Baku-Meghri (Syunik region of Armenia, former Zangezur region)-Nakhchivan, or “Gateway to Turan”, initiative, which coincides with the US-initiated TRIPP. Iran has stated that it will not allow Baku to have transit hegemony along this new route along with the already existing Derbent-Baku-Astara, or “North-South” transport corridor.

Yerevan and Tehran want to balance the “North-South” Azerbaijani route with the Tabriz-Meghri railway. Significant changes are also observed in the EU TRACECA program. One of the goals of the trilateral ceasefire agreement brokered by the Russian Federation on November 9, 2020, was to establish communications through Armenia to the Caspian Sea coast.

We believe that it is more justified to build the Kars-Igdir-Nakhchivan railway line, that is, to continue the Georgia-Turkey route (BTK), on which the Turkey-Azerbaijan memorandum was signed in the spring of 2020 before the 44-day Karabakh war. This railway would be much safer than the reconstruction of the old Soviet railway Nakhchivan-Baku. Despite the fact that the Baku-Nakhchivan railway is the closest route connecting Azerbaijan with Turkey, its construction needs to be started from scratch - according to a study conducted by the international

organization IA in 2015, 104 km of railway from the Azerbaijani city of Horadiz to the Nakhchivan city of Ordubad have been demolished, 12 stations and 3 tunnels have been completely destroyed [3]. According to an approximate cost estimate, the construction of a 400 km modern “Ankara-Sivas” railway in Turkey in 2020 cost 1.5 billion euros [11]. If we take into account that the Horadiz-Ordubad section is 4 times shorter, then the construction of the railway in Zangezur alone, without the cost of stations and tunnels, will cost 375 million euros.

The interests of Russia and Iran include not Baku-Tbilisi-Kars, but the exploitation of Adler-Tbilisi-Gyumri-Kars and the connection of Gyumri not only with Turkey, but also with Russia and Iran, especially since this railway is still in excellent condition. For this reason, the US-initiated “Zangezur Corridor” (TRIPP) was immediately opposed by Iran. The same can be said about Turkey’s expressed desire to join the projects of the Chinese-initiated “Belt and Road Initiative” (BRI). Ankara has conflicts in its neighborhood and in the Mediterranean region. Amid the conflicts in Central Asia, Ankara may find its already tense relations with Moscow, Tehran, and Beijing even worse mainly due to the “Greater Turan” pan-Islamic project, which is on the same TRIPP route [5].

The geopolitical reality in Central Asia has already changed. Turkey is no longer the leading economic player in the region, as it was in the 1990s. Currently, China and Russia dominate as investors and trading partners. Therefore, Turkey supports TRIPP, which will help it implement the trans-Caspian projects of the old pan-Turkic “Gate of Turan” (Turkey-Central Asia), so that Central Asian resources and cargo are more oriented not towards China and Russia, but - again - towards Turkey. The fact is that Chinese and Russian companies have leading positions in the region’s transport and energy sectors. China and Russia are also trying to limit pan-Turkic influence in Central Asia.

Turkey and Azerbaijan have always continued to cooperate despite these challenges. On February 25, 2020, a few months before the Second Karabakh War, the leaders of the two countries signed a memorandum on the Kars-Igdir-Aralık-Diluchu-Sadarak-Nakhchivan-Julfa railway project. This agreement indicates that despite the existing challenges, Turkey and Azerbaijan were still trying to develop regional transport infrastructure. However, the successful implementation of the project depended not only on bilateral cooperation, but also on regional geopolitical dynamics and international economic factors.

The Kars-Igdir-Nakhchivan railway line, as a continuation of the Baku-Tbilisi-Kars railway, was then considered more effective than the restoration-reconstruction of the Kars-Gyumri-Nakhchivan-Meghari-Baku Soviet railway. This is an important conclusion from the point of view of the development of regional transport infrastructure. At the same time, it should be emphasized that the interests of Russia and Iran are not the completion of Baku-Tbilisi-Akhalkalaki-Kars (BTK), - they want to restore the Adler-Tbilisi-Gyumri-Kars route. In addition, they are interested in establishing a connection from Gyumri not only with Turkey, but also with Iran. This indicates the different geopolitical interests in the region and the strategic importance of transport routes.

As noted above, in February 2020, the leaders of Azerbaijan and Turkey signed a memorandum on the construction of a railway line between Nakhchivan and the Turkish city of Kars. This project is an extension of the Baku-Tbilisi-Kars railway, which will need to be reactivated, since the trilateral agreement on the “Zangezur Corridor” of August 8, 2025 does not mention the railway and only indicates a highway. Azerbaijani President Ilham Aliyev noted the importance of the Kars-Igdir-Nakhchivan project in overcoming Nakhchivan’s economic isolation caused by the conflict with Armenia. According to him, this railway would improve the export of Nakhchivan’s products and contribute to the economic development of the region.

Although various agreements mention the possibility of laying communications through the Syunik (Zangezur) region of Armenia, this idea looks more like a fantasy than a real plan. The Baku-Akhalkalaki-Kars railway is still sufficient for Turkish-Azerbaijani economic cooperation.

Historically, the restoration of the Kars-Gyumri-Nakhchivan-Meghari-Baku railway was discussed as early as 2009 during the negotiations within the framework of the so-called Turkish-Armenian “football diplomacy”, but this idea did not develop. From a practical point of view, unlike the highway, as already mentioned, the continuation of the railway through Armenia is unlikely in the near future. All this indicates that the restoration of transport links in the region is a complex and long-term process, associated with many political and economic challenges (see Figure 1). Financing is the main challenge for the implementation of the land “Turanian Gateway” project. The highway along the Araks River is operational, but the restoration of the railway requires significant financial resources. Figure 1 shows the inactive railway as a dotted line.

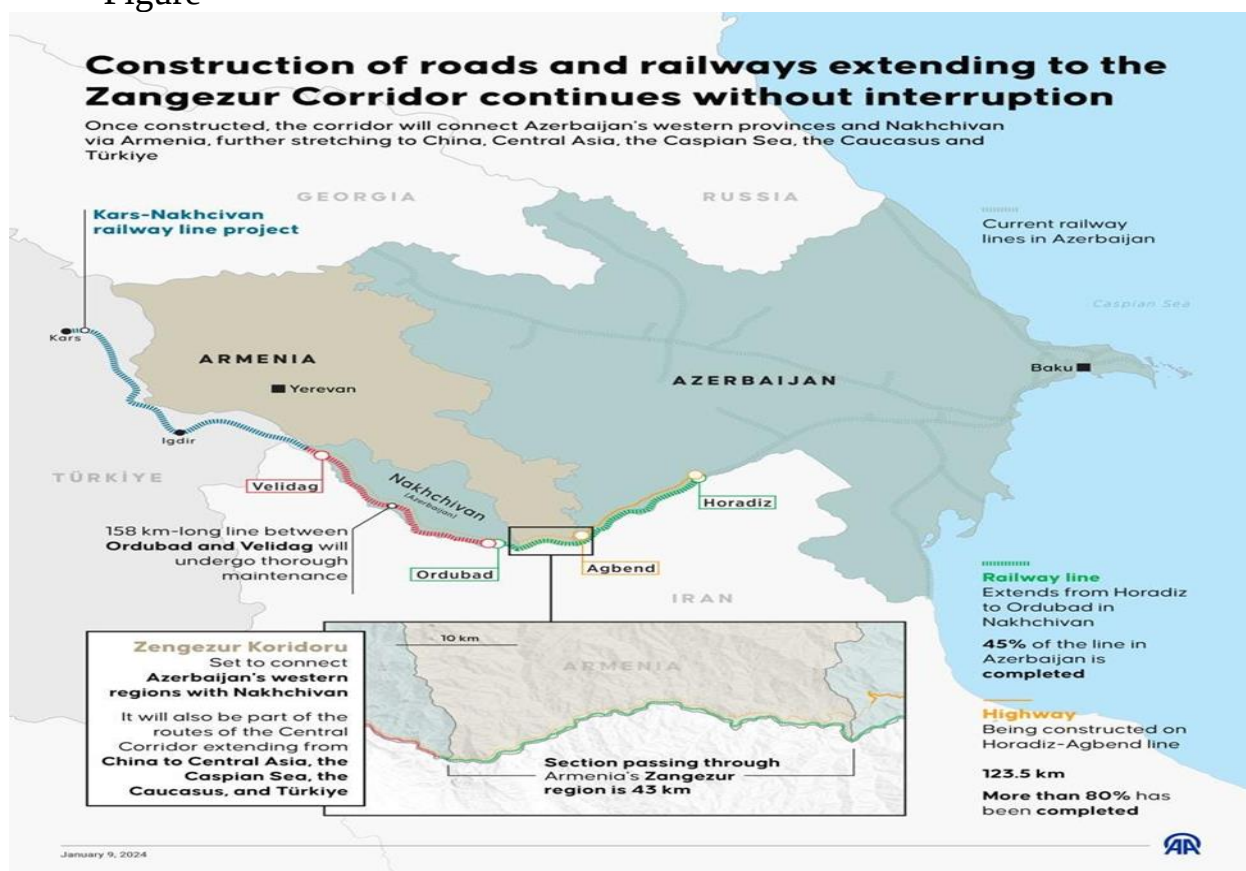
At the same time, Turkey’s participation in the global projects of the “Belt and Road Initiative” has already been decided, despite Ankara’s confrontation with both its immediate neighbors and other Middle Eastern countries. Therefore, Turkey’s desire to get involved in the Chinese “Belt and Road Initiative” (BRI) and, especially, the US-initiated TRIPP projects in Central Asia is likely to complicate its already tense relations with Moscow, Tehran, and Beijing. This indicates the complex diplomatic and economic relations in our region, and their further strain.

Regarding the US-initiated TRIPP and the maritime dimension of the Turkish “Turanian Gateway”, it is worth noting that cargo traffic in the Mediterranean-Black Sea basin and towards the world oceans is steadily increasing. Experts advise Georgian ports to make every effort to capture Central Asian cargo, although competition in maritime cargo transportation is constantly growing. Also interesting are the active steps of the Turkish government to turn the country into a transport “hub”. Namely: 1) In the 90s, the reconstruction of all five Turkish ports on the Black Sea was completed; 2) A large railway junction was created in Ankara and a new airport was built in Istanbul; 3) In 2013, a road tunnel was laid under the Bosphorus Strait, and in 2018, the “Marmaray” railway tunnel; 4) On June 26, 2021, the construction of the “Istanbul Canal” began, which will be completed in 2027. The “Istanbul Canal” project is especially interesting for Georgian ports.

Georgian ports

What is the maritime dimension of the “Turanian Gateway” that forms part of the “Greater Turan” and the US-initiated TRIPP projects, similar to each other, as competitors to the “Belt and Road Initiative” (BRI)? This is, first of all, the corridor of Islamic countries stretching from the Balkans to Altai through the Bosphorus Strait. For this, Turkey is pedaling ecological problems on the Bosphorus, which became especially acute in 1994, after the sinking of the Cypriot tanker “Nasiya”, when hundreds of thousands of tons of oil spilled into the strait in the center of Istanbul. At that time, the Bosphorus Strait threatened the megapolis with an ecological catastrophe. After that, discussions began on the construction of the “Istanbul Canal” bypassing the Bosphorus and the creation of an environmental fund for the strait. At the same time, restrictions were imposed on the passage of “merchant ships” through the straits, which are free to navigate under the Montreux Convention.

Figure



Source: America's High-Stakes Bet On Zangezur: How A U.S.-Led Corridor Could Slash Europe's Energy Costs and Counter Russia 18:06
https://news.am/eng/news/895072.html#google_vignette

Thus, Turkey has long been using navigation restrictions and may revive the idea of creating a “Straits Environmental Fund” voiced several years ago, which would involve paying a fee for tankers crossing the Bosphorus and Dardanelles. Ankara explains the introduction of this fee by Turkey's accession to various environmental conventions.

At first glance, the “Istanbul Canal” will also create certain problems for the ports of the middle corridor in terms of increasing maritime transportation in the

Black Sea. However, the construction of a 44 km long, 275 m wide and 20.75 m deep canal near Istanbul can “contribute” to the opening of the Abkhazian section of the Georgian Railway, that is, to the development of land transportation by Russia itself. The so-called. Russia will be primarily interested in the opening of the Abkhazian Railway, because in this way it will gain access to the railway highways of its allies - Iran, India. Through the Georgian Railway, Russia will be able to export oil products to the West not only by sea, but also by land - via the Baku-Tbilisi-Akhalkalaki-Kars railway and the Baku-Tbilisi-Ceyhan oil pipeline. This would be much cheaper than transporting oil through the Bosphorus Strait with its expected annual quotas (environmental restrictions), or using the future Istanbul Canal (the construction of which is scheduled for completion in 2027) with paid services, which would significantly increase the cost of Russian and Kazakh oil. The fact is that after the construction of this canal and the transportation of Russian and Kazakh oil through it, Turkey will restrict the free movement of dangerous goods through the Bosphorus and Dardanelles Straits in peacetime, in accordance with environmental requirements. Although the straits are considered neutral waters by the Montreux Convention of 1936 and the UN Convention on the Law of the Sea of 1982, environmental restrictions were rarely used at the time of the adoption of these conventions. Now Turkey can impose such restrictions, which will make the use of the straits very expensive.

The opportunities for sea transportation of cargo for the countries of the South Caucasus have a wide range in their economies. Georgia is one of them and is no exception. Currently, three sea ports and two oil terminals are functional in Georgia, and the construction of an additional one - the Anaklia port - is only a matter of time. This is due to the fact that the existing port and railway infrastructure in Georgia cannot meet modern requirements, especially in the context of the Russian-Ukrainian war, when they have to cope with an increased volume of cargo [2]. The construction of the Anaklia port is not only in the interests of the Georgian side: all countries involved in TRACECA have an interest in the construction of the mentioned port, as this will allow Georgia to transport more cargo supplied by them than it could before [6].

The idea of the “Canal Istanbul” was born 11 years ago, but its implementation began only in 2021 due to internal and external obstacles. The construction of the canal will last 6 years and will cost 15 billion dollars. The above confirms that there is competition in the region for the creation of transport and logistics hubs. Turkey, Georgia and other countries are trying to strengthen their positions in this area. At the same time, geopolitical interests and regional conflicts have a significant impact on these processes. The implementation of the aforementioned “canal” project is a strategic task, which, on the one hand, can defuse the Bosphorus and, on the other hand, increase Turkey’s influence on a global scale - that is, promote the idea of “Greater Turan”.

The increase in the intensity of navigation in the Turkish Straits and the need to build a new canal can be confirmed by the following data: in 1938, 4.5 thousand ships entered the Bosphorus, in 1985 - 24 thousand, in 1996-2000 - already 47-50 thousand ... In an exclusive interview with Trend, Turkish Minister of Transport and

Infrastructure Adil Karaismailoglu noted that due to the growth of economic activity in the Black Sea basin, this figure may reach 86 thousand in the coming decade. However, according to the Turkish Ministry of Transport, the number of ships passing through the Bosphorus has gradually decreased over the past 15 years: from 88 in 2006 it reduced to 54 in 2020, but increased tonnage.

Geopolitical Calculations and Rivalry

The success of the corridor will fundamentally alter regional power dynamics. Iran faces the prospect of losing 20-30 percent of its transit role, disrupting critical trade links, including the 43000 Turkish trucks that pass through Central Asia each year. Russia faces a loss of \$10-20 billion in revenue over a decade and expects a 10-15 percent reduction in its indirect influence on European energy markets [1] (Forbes, 2025).

The “Zangezur Corridor” is a defining test of the US’s ability to create mutually beneficial solutions in conflict regions.

Meanwhile, China plans to increase the efficiency of the Belt and Road by \$20-30 billion by 2030 through improved connectivity. However, Beijing must balance these gains with the risk of reducing its reliance on Chinese-controlled routes. The new “corridor” could turn Turkey into a critical energy hub with direct access to Turkic-speaking countries, potentially bringing it \$10-15 billion in annual transit revenue by 2030.

Some energy companies are also looking to cash in. While the Zangezur deal mentions energy in general, SOCAR is expanding pipeline capacity, while ADNOC will service hydrogen joint ventures. BP and Chevron are forecasting \$5-10 billion in investment from increased export revenues. However, the “political deadlock” could increase the project’s costs by 20 percent, while regulatory delays could push the timeline beyond a viable investment horizon.

Turkish businesses operating in the eastern Anatolian provinces predict a 310 percent increase in export volumes if the corridor is implemented, from \$160 million to \$500 million per year. This economic momentum provides a strong incentive for diplomatic engagement.

Conclusions

Despite the compelling economic picture, significant risks remain for the future corridor. Observers place a 60 percent chance of negotiations breaking down, potentially delaying the project by 12-18 months. According to Lloyd’s, as of June 2025, if negotiations break down, commodity prices could rise by 20 percent and insurance premiums could rise by 20 percent.

This process has not been without negative consequences for Russia and Iran. Iran has always opposed any changes to the northern borders surrounding the South Caucasus region. The “Zangezur Corridor” would ensure the free movement of people and goods between Turkey and the Republic of Azerbaijan and from there to Central Asia, without passing through Iranian or Russian territory, which would strengthen the positions of anti-Iranian pan-Turkism.

Turkey strongly supports the project. Although Armenia and Azerbaijan previously had good relations with Moscow, the situation has become tense in recent years. According to US officials, the “Zangezur Corridor” would bring billions of

dollars in trade turnover to the US annually and reduce the influence of Russia, Iran and China in the region.

Armenia has categorically rejected discussions about leasing or transferring territorial control. Government spokeswoman Nazeli Baghdasaryan has stated firmly that "...Armenia has not considered and will not consider transferring control of its sovereign territory to any third party." This resistance underscores a fundamental challenge facing U.S. mediators.

The success of the Zangezur initiative demonstrates Washington's ability to create solutions that resist the influence of rivals while serving tangible economic interests. Failure could indicate a diminished U.S. ability to shape negative outcomes in conflict regions.

Bibliography

1. Americas high stakes bet...
<https://www.forbes.com/sites/guineyildiz/2025/07/18/americas-high-stakes-bet-on-zangezur-how-a-us-led-corridor-could-slash-europes-energy-costs-and-counter-russia/>.
2. Beradze D. In 2023 in Georgia... <https://forbes.ge/2023-tsels-saqarthveloshi-rkinigzith-shemotanili-tvirthebis-47-4-rusethze-modis/>.
3. Envisioning peace : An analysis of grassroots views on the Nagorny Karabakh conflict/ <https://www.international-alert.org/publications/envisioning-peace-grassroots-views-nagorny-karabakh-conflict/>.
4. GlobalAValuechains...https://www.google.com/search?q=Jhu+Treffler+2005+&sca_esv=https://ungeorgia.ge/geo/%E1%83%92%E1%83%90%.
5. Green, Anna. How the War in Ukraine Intersects With the South Caucasus, Part II (амер. англ.). EVN Report (9 января 2023). <https://evnreport.com/opinion/how-the-war-in-ukraine-intersects-with-the-south-caucasus-part-ii/>.
6. Maghradze Z. Who will listen he will be winner. 2025. <https://tbilisipost.ge/news/zurab-maghradze-vin-moismens-is-moigebs---male-saqartvelos-tsliurad-35-trilionis-tvirtebi-moadgeba-gvinda-rom-fuli-darches-pirvel-rigshi-qartvel-khalkhs-/6248>.
7. National Security Concept of Georgia. 2011. <https://mfa.gov.ge/national-security-concept>.
8. Rodrik D. The New Global Economic Order. 2025; [https:// scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/the_new_global_order_complete_book_0.pdf](https://scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/the_new_global_order_complete_book_0.pdf).
9. The World Bank annual report. 2007 (English) <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/732761468779449524/the-world-bank-annual-report>.
10. Trade and Inequality in Developing Countries. 2005. https://www.researchgate.net/publication/222830264_Trade_and_Inequality_in_Developing_Countries_A_General_Equilibrium_Analysis.
11. Суков А. Золоті колії. Скільки грошей закопають у проект «високошвидкісної залізниці». URL : <https://www.dsnews.ua/economics/pod-stuk-koles-skolko-budet-stoit-vysokoskorostnaya-zhelezka-do-lvova-23092021-437880>.

СПІЛЬНІ Й ВІДМІННІ ЧИННИКИ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Алла Дакал, Україна

Система освіти є головним інституційним чинником формування та розвитку людського потенціалу нації та держави, що закладає базис і характер майбутнього державотворення країни. Сьогодні для майбутнього України, її поствоєнного періоду, це набуває критичного значення як ключовий чинник спроможності національної відбудови та європейської інтеграції. Відтак є важливо значимою дискусія про модернізацію публічного управління у сфері освіти України, яка розгортається в умовах, коли освітня політика перестає бути внутрішньою, "домашньою" справою й дедалі більше вмонтовується в широкий європейський контекст, а значить, вимагає постійних порівнянь, зіставлень і запозичень. У цьому сенсі наш вибір країни Польщі, як ключової точки відліку, виглядає не випадковим, а радше методологічно зумовленим: це держава з подібною історичною спадщиною соціалістичної централізованої моделі, зі схожою демографічною та регіональною структурою, однак із щонайменше двома десятиліттями досвіду членства в ЄС, включаючи активну участь у формуванні європейського освітнього простору.

У цьому контексті Україна переводить питання публічного управління освітою з площини суто внутрішніх реформ у площину адаптації до комплексу європейських політик у сфері освіти, науки, молоді й зайнятості. Як переконливо доводить Анатолій Рачинський, "співпраця України з ЄС у галузі публічного управління закладами освіти – це, у першу чергу, трансформація існуючої програми освіти в напрямку дотримання європейських стандартів середньої освіти, а також запозичення європейських принципів освіти" [4, с. 1295].

Сьогодні саме міжнародні стандарти забезпечення публічного управління закладами освіти в країнах ЄС, якими є, насамперед, правові вимоги до прозорості, підзвітності, механізмів забезпечення якості та участі стейкхолдерів задають певні рамки, у межах яких українська освітня політика має рухатися, якщо вона претендує на сумісність із європейською системою, а не лише на формальне наближення до неї. Польща цей шлях пройшла успішно й на сьогодні дані рамки вже стали частиною внутрішнього політичного й управлінського дискурсу: як показує Аліна Врубель, сучасну польську освітню політику дедалі частіше концептуалізують не як "галузеву" чи "освітньо-педагогічну" діяльність, а як повноцінну політику публічну, із властивими їй категоріями цілей, інструментів, акторів, політичних конфліктів і механізмів оцінювання [7, с. 251-252]. Такий зсув важливий і для України – він змушує по-новому побачити співвідношення між органами публічної влади, закладами освіти, професійними спільнотами й батьківською та учнівською громадськістю як учасниками не просто освітнього процесу, а ширшої публічної політики.

Якщо спробувати виокремити спільні чинники, що сьогодні визначають логіку публічного управління освітою в Польщі та в Україні, то передусім варто згадати процес європеїзації правових і управлінських рамок. І Польща, і Україна, хоч і з різною глибиною залученості, вибудовують свої системи освіти з огляду на документи ЄС, рекомендації ОЕСР, вимоги Болонського процесу та міжнародні індикатори якості й міжнародні стандарти, які в Польщі успішно трансформуються в конкретні управлінські практики – від систем зовнішнього оцінювання до алгоритмів акредитації та механізмів участі стейкхолдерів. Україна також намагається наслідувати ці підходи, хоча й часто ще на рівні нормативного проголошення, але вже закріплюючи відповідну термінологію та інституційну архітектуру. У цьому сенсі обидві країни живуть в однаковому дискурсивному полі: говорять про якість освіти, компетентнісний підхід, студентоцентризм, інклюзивність, цифровізацію, автономію закладів та підзвітність перед суспільством.

Другим об'єднувальним блоком чинників є масифікація освіти та пов'язана з нею вимога поєднати розширення доступу із підтриманням стандартів якості. На рівні регіональних освітніх систем Олена Поступна показує, що українська освіта – так само, як і польська – переживає напругу між демографічними змінами, урбанізаційними процесами, розширенням спектра освітніх послуг і обмеженістю ресурсів, причому саме регіональний і місцевий рівні управління стають простором, де ця напруга матеріалізується у вигляді рішень про реорганізацію мережі, закриття сільських шкіл, створення опорних закладів чи зміну статусу університетів [3].

Третій спільний чинник пов'язаний із поступовою децентралізацією управління освітою й посиленням ролі територіальних громад. Дослідження Лідії Даниленко та Наталії Ларіної демонструє, як в українських територіальних громадах формується комплекс адміністративних, організаційних, координаційних і контрольних функцій у сфері управління закладами освіти [1]. Подібні акценти Євгенія Шипіцина відзначає й у польських регіонах, де гміни не лише фінансують і утримують школи, а й формують локальну освітню політику, що поєднує вимоги державних стандартів із особливостями місцевого ринку праці, демографії та соціальної структури. В результаті "фокусування на децентралізацію, інновації в підготовці педагогів та забезпечення фінансової самостійності навчальних закладів сприяли модернізації системи освіти Польщі та зробили її однією з найпрогресивніших у регіоні" [5, с. 102].

Разом із тим, навіть ці спільні тенденції проявляються в Польщі та Україні в принципово різних інституційних контекстах, і саме тут починає чітко проступати блок відмінностей. Польська освітня політика, як це описує Аліна Врубель, функціонує всередині стабільної рамки членства в ЄС, де навіть за наявності гострих внутрішніх конфліктів навколо реформи шкільної структури, зміни програм чи ролі релігійного компоненту, польська система зберігає базові параметри інституційної стійкості: стабільність екзаменаційної системи, передбачуваність фінансування, розвинену інфраструктуру зовнішнього оцінювання й нагляду [7]. Українська ж система змушена

одночасно виконувати три важкі завдання – долати спадок надмірної централізації й нормативної зарегульованості, адаптуватися до європейських стандартів і реагувати на воєнні виклики, що підривають як ресурсну базу, так і кадровий потенціал освіти.

Ще одна ключова відмінність – різний рівень фактичної автономії закладів освіти та традицій академічного й шкільного самоврядування. Польські школи й університети, попри досить жорстке державне регулювання стандартів, мають істотний простір для формування власних освітніх програм, внутрішньої організації й співпраці зі стейкхолдерами [6], тоді як автономія українських ЗВО залишається декларованою, через що "в Україні не вдається ефективно застосовувати польський досвід реформування вищої освіти, що в першу чергу стосується фінансування освіти і науки та забезпечення автономії університетів" [2].

На цьому тлі проблеми українського публічного управління в освіті можна окреслити як багаторівневий комплекс, у якому структурні, нормативні, ресурсні та культурні чинники взаємно підсилюють одне одного. На нормативному рівні йдеться про фрагментарність законодавства, часту зміну правил гри, накладання різних реформаторських хвиль, що створює для органів управління та закладів освіти ситуацію хронічної реформи без завершених циклів оцінювання. На інституційному рівні часто бракує чітко розподілених повноважень і відповідальності між центральними органами, обласними структурами, громадами та адміністраціями закладів, унаслідок чого ключові рішення – оптимізація мережі, розподіл фінансування, розміщення інклюзивних ресурсних центрів – приймаються в умовах конфлікту між рівнями влади й без достатнього залучення стейкхолдерів. На ресурсному рівні війна й хронічне недофінансування посилюють старі дефіцити: не лише бракує коштів на модернізацію інфраструктури, а й постає загроза втрати кадрів, професійного вигорання педагогів, різкого поглиблення регіональних і соціальних нерівностей у доступі до якісної освіти.

Підсумовуючи, можна сказати, що для нас звернення до польського досвіду дає не стільки готові рецепти, скільки уявлення про те, як можна поступово будувати стійку, відкриту й доказову систему публічного управління освітою, здатну водночас виконувати європейські зобов'язання й відповідати на безпрецедентні внутрішні виклики, пов'язані з війною, демографічними зрушеннями та трансформацією ринку праці. У цьому й полягає головний сенс такого порівняння для України, яка прагне не просто наздогнати Європу, а стати одним із повноправних співтворців її освітнього простору.

Література

1. Даниленко Л., Ларіна Н. Забезпечення публічного управління закладами освіти в територіальних громадах. *Аспекти публічного управління*. 2022. Т. 10. № 4. С. 39–45. DOI: 10.15421/152225.

2. Лахижа М. І. Проблеми публічного управління модернізацією вищої освіти та науки в Польщі. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: публічне управління та адміністрування*. 2024. № 13. DOI: 10.54929/2786-5746-2024-13-02-03.

3. Поступна О. В. Публічне управління регіональними освітніми системами в Україні : монографія. Харків : ТОВ «Оберіг». 2021.

4. Рачинський А. П. Міжнародні стандарти забезпечення публічного управління закладами освіти у країнах ЄС: досвід для України. *Публічне управління та регіональний розвиток*. 2022. № 18. С. 1281–1299.

5. Шипіцина Є. Реформування публічного управління загальною середньою освітою в посткомуністичних країнах ЄС. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Публічне управління та адміністрування* 2024. № 2(2). С. 98–104. DOI: 10.54891/2786-6998-2024-2-14.

6. Nesterok M. D. Przeobrażenia i wyzwania polskiej polityki edukacyjnej – ocena społeczna i perspektywy na przyszłość. *Rozprawy Społeczne*. 2025. Nr. 19(1). S. 27-66. DOI: <https://doi.org/10.29316/rs/197260>

7. Wróbel A. Education Policy as Public Policy. *Studia z Teorii Wychowania*. 2024. T. 15. № 3(48). S. 241–255. DOI: 10.5604/01.3001.0054.7897.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Маріанна Ручкіна, Україна

Тан Цінцін, Китай

У сучасних умовах стрімких змін в освіті, що зумовлені процесами цифровізації, глобалізації та зростаючих суспільних запитів до якості підготовки фахівців, підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів вищої освіти набуває особливої актуальності. Постійне оновлення знань, розвиток професійних компетентностей і здатність до адаптації в умовах динамічного освітнього середовища стають ключовими чинниками ефективності викладацької діяльності. Удосконалення системи підвищення кваліфікації, її змісту, форм і методів є необхідною умовою забезпечення якості вищої освіти та сталого розвитку кадрового потенціалу.

Питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників досліджується ученими А. Андрощук, О. Бабакіною, Т. Боровою, О. Голік, Г. Кравченко, О. Кривильовою, Н. Кудрявцевою, В. Литвин, Л. Ляхощкою, С. Немченко, В. Олійник, М. Орлів, А. Харківською та ін.

Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого Кабінетом Міністрів України від 21 серпня 2019 року, підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників має на меті сприяти їхньому професійному розвитку відповідно до пріоритетів державної освітньої політики та вимог щодо забезпечення якості освітнього процесу [4].

Сучасна післядипломна педагогічна освіта, що розвивається в умовах глобалізації, трансформаційних змін та активної інформатизації, визначає основними формами підвищення кваліфікації педагогічних і науково-

педагогічних працівників навчання за відповідними програмами, а також участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах та інших формах професійного розвитку. Важливим елементом також залишається проходження стажування [4].

У наукових дослідженнях учених питання підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників також порушається і розглядається з різних аспектів. Так, О. Бабакіна та В. Литвин поділяють позицію А. Харківської, яка підкреслює, що теоретична модель системи управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти повинна включати цілі, підходи, закономірності, принципи, функції, методи та організаційну структуру управління. Науковиця обґрунтовує, що система управління, побудована на такій моделі, здатна адаптуватися до змін зовнішнього середовища, своєчасно реагувати на виклики, загрози й можливості, а також ефективно ідентифікувати актуальні проблеми освітнього простору педагогічного ЗВО. Система дозволяє ранжувати проблеми за пріоритетністю, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формулювати конкретні цілі й завдання реалізації програми, спрямованої на створення сприятливих умов для розвитку особистості майбутніх педагогів. Варто зазначити, що система також сприяє формуванню мотивації до інноваційної діяльності, активному залученню колективу ЗВО до інноваційних процесів, проведенню системного моніторингу впровадження інновацій і своєчасному реагуванню на проблеми, що виникають у процесі реалізації інноваційних проєктів [1, с. 16; 5].

На думку Н. Клокар, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти має здійснюватися на основі диференційованого підходу, з урахуванням комплексу управлінських принципів, які повинні впливати на організацію усіх складових системи – етапів, змісту, форм і методів з метою формування стійкої мотивації викладачів до постійного професійного саморозвитку. Особливу увагу при цьому слід приділяти засвоєнню нових компетентностей, що закладені в освітніх компонентах програм підвищення кваліфікації [3].

Варто зазначити, що у науковій літературі визначають низку принципів, які мають бути в основі управління розвитком системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, а саме: пріоритетне визнання розвитку людини та природного шляху його реалізації, ідеї сталого розвитку, управління через механізми самоуправління, принцип резонансу, мотиваційна підтримка, безперервний професійний розвиток, цілеспрямована самоорганізація, діалогічна взаємодія, коучинг, забезпечення ефективного зворотного зв'язку, системний моніторинг, а також використання кваліметрії в умовах адаптивного управління [2; 1, с. 14-15].

Зауважимо, що заклади післядипломної освіти, організовуючи підвищення кваліфікації педагогічним та науково-педагогічним працівникам, мають враховувати сучасні вимоги та зміни не лише у законодавчій базі, а і в оточуючому світі. Так, Південноукраїнський центр професійного розвитку керівників та фахівців соціономічної сфери є одним із провідних на півдні України, оскільки пропонує слухачам сучасні різноманітні форми підвищення

кваліфікації, враховуючи не лише зміни у законодавчій базі, а і запити слухачів. Для НПП працівників університету проводять різноманітні корпоративні навчання, а саме: «Інструментарій дослідника», «Використання хмарини орієнтованого навчального середовища офіс 365 І-етап», «Державна реєстрація права власності на науковий твір (авторське свідоцтво)», «Інструменти наукометричних баз даних», «Використання хмарини орієнтованого навчального середовища офіс 365 ІІ-етап», «Конфліктний коучинг та медіація», «Профілактика та коригування психологічного здоров'я учасників освітнього процесу внаслідок пандемії COVID-19», «Сучасна онлайн-комунікація (культура віртуального спілкування)», «Цифрові профілі вченого (ORCID, Publons, Google Scholar)», «Статус кандидата на вступ до ЄС: виклики та можливості для України», «Національна ідентичність та європейська інтеграція», «Можливості Canva для створення профорієнтаційного контенту», «Інноваційний науковий керівник», «Психологічна профілактика стресових перевантажень» тощо.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є необхідною умовою забезпечення якості освітнього процесу в умовах постійних змін і викликів сучасності. Ефективне функціонування системи підвищення кваліфікації потребує науково обґрунтованого підходу до її побудови, з урахуванням принципів гнучкості, інноваційності, мотивації до професійного розвитку, адаптивного управління та індивідуалізації навчання. Досвід освітніх установ, зокрема діяльність Південноукраїнського центру професійного розвитку, засвідчує важливість запровадження сучасних форм навчання, орієнтованих на реальні потреби викладачів, з урахуванням тенденцій цифровізації, трансформації освіти та євроінтеграційного вектору розвитку України.

Література

1. Бабакіна О., Литвин В. Концептуальні засади розвитку управління системою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021 р.. № 77, Т. 1. С. 13-17.

2. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2012. 488 с.

3. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06; Національна академія педагогічних наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2011. 43 с.

4. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Tex>

5. Харківська А. Моделювання управління інноваційним розвитком педагогічного ВНЗ. *Теорія та методика управління освітою*, 2013. Вип. 10. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ttmuo_2013_10_47.pdf

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗМІН

**Олена Якубовська, Україна
Наталія Черненко, Україна**

Специфіка діяльності закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності у зв'язку з глибокими соціальними, психологічними та організаційними змінами, що відбуваються в Україні. Воєнні дії суттєво впливають на функціонування дошкільних закладів, оскільки саме діти раннього та дошкільного віку належать до найбільш уразливих груп населення. У таких умовах система дошкільної освіти потребує адаптації до нових викликів, що зумовлює необхідність наукового осмислення проблеми та пошуку оптимальних шляхів її вирішення.

Важливість дослідження визначається тим, що забезпечення безпеки та збереження психоемоційного благополуччя дітей стає центральним завданням освітнього процесу. Педагогічні колективи змушені переглядати організацію освітнього середовища, коригувати режимні моменти, впроваджувати алгоритми дій під час повітряних тривог та інших небезпечних ситуацій. Одночасно з цим зростає потреба у психологічній підтримці вихованців, оскільки тривала дія стресових чинників може негативно позначатися на їхньому емоційному розвитку, рівні тривожності та поведінкових реакціях.

Аналіз нормативно-правових засад діяльності закладів дошкільної освіти у мирний час та в умовах правового режиму воєнного стану засвідчує наявність розгалуженої й цілісної системи документів, яка забезпечує стабільність функціонування ЗДО, захист прав дітей та працівників, а також можливість гнучкого реагування на виклики сучасної безпекової ситуації. По-перше, постанови Кабінету Міністрів України виступають важливим елементом нормативного регулювання, оскільки забезпечують практичну реалізацію положень законів шляхом встановлення правил, процедур та стандартів, обов'язкових для виконання всіма органами та установами, на які вони поширюються. Вони утворюють необхідний нормативний місток між законодавчим рівнем і практичним функціонуванням ЗДО, особливо щодо організаційних, фінансових, безпекових та соціальних аспектів. По-друге, накази Міністерства освіти і науки України конкретизують державну політику у сфері дошкільної освіти та регламентують щоденну діяльність педагогів і керівників ЗДО. Система наказів МОН формує оперативну регуляторну основу, що дозволяє забезпечити однакові стандарти якості та безпеки в усіх закладах. По-третє, нормативно-правові акти мирного часу – закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», санітарні норми, Базовий

компонент дошкільної освіти – визначають базові принципи, структуру та зміст дошкільної освіти, регламентують права дитини, обов'язки педагога, вимоги до освітнього середовища, інклюзії та організації безпечного простору. По-четверте, правове забезпечення діяльності ЗДО під час воєнного стану формується комплексом спеціальних документів – Указом Президента України, Законом «Про правовий режим воєнного стану», законами №2136-IX і №2136-IX про особливості трудових відносин та листами МОН із роз'ясненнями. Документи створюють правові механізми для змін у режимі роботи, тимчасових переведень, дистанційної чи змішаної форми діяльності, організації простою, гарантування оплати праці, захисту прав військовозобов'язаних працівників та забезпечення безперервності освітнього процесу. По-п'яте, методичні рекомендації та роз'яснення МОН щодо психологічної підтримки, збереження мережі ЗДО, роботи з дітьми ВПО та організації освітнього процесу в умовах загрози доповнюють правове поле, надаючи практичні інструменти для забезпечення стійкості та адаптивності дошкільної освіти.

Діяльність закладів дошкільної освіти в умовах правового режиму воєнного стану передбачає формування спеціального правового середовища, яке забезпечує безперервність освітнього процесу, захист прав учасників освітньої діяльності та гнучкість управлінських рішень.

Управління закладом дошкільної освіти сьогодні стає більш складним і багатовимірним, адже керівник має враховувати як сучасні освітні реформи, так і умови воєнного часу. Аналіз підходів українських науковців показує, що результативна управлінська діяльність можлива лише за умови поєднання стратегічного мислення, інноваційних рішень, ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу та орієнтації на розвиток дитини. В умовах оновлення освітніх стандартів, активної цифровізації, поширення інклюзивної освіти та появи нових форм організації освітнього процесу керівнику потрібно забезпечити науково обґрунтовані, системні та законні управлінські рішення. Учені наголошують, що гуманізація, демократизація, інноваційність, партнерство та стратегічність є провідними принципами, які гарантують якісну організацію роботи й формують безпечне та розвивальне середовище для дітей. Зауважимо, що умови воєнного стану висунули додаткові вимоги до керівника – здатність діяти оперативно, організовувати безпечний простір, забезпечувати психологічну підтримку та здійснювати антикризове управління. Сучасне управління передбачає використання цілої системи методів: адміністративно-організаційного, педагогічно-управлінського, прогностичного, соціально-психологічного, економічного, проектного та ризик-орієнтованого. Кожен із них має свою роль і дозволяє забезпечити якість освітнього процесу, впроваджувати інновації та планувати розвиток закладу в умовах непередбачуваності.

Ефективність управління базується на реалізації функцій: організаційної, правової, методичної, контрольної-аналітичної, мотиваційної, комунікативної та прогностичної, які забезпечують узгоджену роботу всіх структур ЗДО, підтримують діяльність педагогів, сприяють моніторингу якості освіти,

активізують співпрацю з родинами та громадою, а також дають можливість планувати розвиток закладу на основі об'єктивних даних.

Вчені (М. Роганова [1], Н. Сімонова [2]) наголошують на важливості комплексного використання різних управлінських підходів – системного, програмно-цільового, адаптивного, ризик-орієнтованого, інноваційного та рефлексивного. Поєднання зазначених підходів дозволяє сформувати гнучку й стійку модель управління, яка відповідає сучасним вимогам і забезпечує комфортні умови для розвитку дітей.

Отже, управління закладом дошкільної освіти є складним і багатогранним процесом, що передбачає поєднання традиційних і сучасних підходів, стратегічного планування й високої відповідальності керівника. Використання різних принципів, методів і функцій управління забезпечує стабільне функціонування ЗДО, високу якість освіти та підтримку всебічного розвитку дитини навіть за складних суспільних умов.

Література

1. Сімонова Н. Формування управлінської культури керівника закладу дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 2024, 3(216), 20–27. URL: https://isp.pano.pl.ua/article/view/306705?utm_source=chatgpt.com
 2. Роганова М. В. Педагогічні інновації в дошкільній освіті – умова успішного розвитку дитини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2024, (110), с. 128–136. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/981?utm_source=chatgpt.com
-

КУЛЬТУРА ІННОВАЦІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Барабась Дмитро, Україна

У сучасному закладі вищої освіти інноваційна діяльність стає не просто засобом підвищення конкурентоспроможності, а суттєвим елементом його внутрішньої культури. Культуру інновацій доцільно розглядати як сукупність цінностей, установок, практик, які стимулюють створення й імплементацію до освітньої практики нових ідей, технологій, освітніх форматів та організаційних рішень. Вона включає як когнітивні та поведінкові, так і організаційно-управлінські компоненти, які разом формують сприятливе середовище для постійних змін.

Ключовим джерелом для розуміння природи інноваційної культури в ЗВО є праці, що досліджують організаційну культуру університетів. Зокрема, Корбо та ін. запропонували рамкову модель для трансформації факультетської культури, що підтримує освітні інновації, прогнозуючи зміни на трьох рівнях університетської структури — викладачів, керівників і адміністрації [1]. Як показали Горах і Боднар, інноваційне середовище – це не лише технології, а й ціннісний компонент, який базується на довірі, готовності до експериментів і толерантності до невдач [2].

Для того, щоб культура інновацій була ефективною, необхідно розглядати її в сукупності **елементів**:

- **Ціннісний компонент:** університетська спільнота мусить мати ціннісну орієнтацію на інновації, бути готовою приймати нові ідеї, підтримувати ризик і творчість. На факультеті економіки та управління КНЕУ ім. В. Гетьмана та в університеті в цілому більше десяти років проходить відкрите обговорення проблематики формування інноваційної освітньої культури, організоване у форматах міжнародних наукових, всеукраїнських методичних і студентських конференцій, круглих столів тощо.

- **Когнітивний компонент** – це знання викладачів та студентів про інноваційні методи, технології, педагогічний дизайн. Наприклад, у КНЕУ ім. В. Гетьмана тренінги для викладачів з інноваційних освітніх технологій проводяться вже чверть сторіччя, а на освітній програмі «Економічна та бізнес-освіта» студенти вивчають обов’язкову дисципліну «Інноваційні технології навчання».

- **Поведінковий компонент:** конкретні практики – проєктне навчання, змішане та дистанційне навчання (поширене в українських ЗВО через об’єктивні обставини), активне використання ІТ-інструментів тощо.

- **Організаційно-управлінський компонент:** наявні структури підтримки інновацій, системи стимулювання, лабораторії, інкубатори, грантові програми.

Ці компоненти взаємопов'язані й у сукупності мають формувати цілісну культуру інновацій.

Дієвими **інструментами розвитку** культури інновацій можуть виступати: лідерство та стратегія, професійний розвиток педагогічного складу, інноваційне освітнє середовище, партнерства та мережеві ініціативи мотиваційні рушії тощо.

Щодо **лідерства та стратегії** роль керівництва ЗВО є визначальною: адміністратори повинні формулювати стратегічні пріоритети, підтримувати інноваційні ініціативи, створювати політику, яка стимулює пробування нових підходів. Наприклад, університет може заснувати внутрішній конкурс на освітні інновації або щорічний грант для викладачів, які розробляють нові курси або методики.

Професійний розвиток педагогічного складу є основою побудови інноваційної культури і передбачає безперервне підвищення кваліфікації викладачів. Студійні програми, воркшопи, коучинг, заняття з педагогічного дизайну – усі ці форми можуть підсилювати інноваційне мислення. Наприклад, під час повномасштабного вторгнення деякі викладачі ЗВО використовували віртуальні лабораторії та інтерактивні платформи для забезпечення безперервності навчання, що свідчить про їхню відкритість до змін [3, с. 158].

Інноваційне освітнє середовище передбачає формування фізичного й віртуального простору, який стимулюватиме креативність і співпрацю. Приклади: інноваційні лабораторії, студії для медіа-продукції, командні простори для проєктів студентів. У процесі таких ініціатив викладачі та студенти можуть створювати стартапи, освітні продукти або дослідницькі проєкти.

Партнерства та мережеві ініціативи теж необхідні. Культура інновацій посилюється через співпрацю з бізнесом, іншими університетами, міжнародними організаціями. Така мережа дає доступ до ресурсів, технологій, досвіду та допомагає масштабувати рішення. Корпоративна культура ЗВО в Україні, як показали дослідження, може бути орієнтована на науково-проєктну діяльність за участю студентів, викладачів і партнерів [4].

Не менш важливо впроваджувати **системи заохочень**: грошові гранти, внутрішні рейтинги, визнання успішних інноваційних практик. В університетах створюють мікрогранти на освітні інновації, підтримують студентські дослідницькі групи, а також відзначають інноваційні досягнення на наукових семінарах чи журналах. Так, моніторинг результатів інноваційної діяльності науково-педагогічних працівників та кафедр в КНЕУ ім. В. Гетьмана проводиться понад десять років, з відзначенням 10 викладачів університету, що стали переможцями серед посад: професори, доценти, старші викладачі, асистенти, та 20 кафедр-переможців серед кафедр університету.

В основі практичної реалізації культури інновацій у ЗВО лежать реальні дії. Навіть під час повномасштабного вторгнення українські ЗВО активізували використання інноваційних методів викладання, зокрема дистанційних платформ, гнучкого моделювання курсів та адаптації до змін контексту, ігрового підходу тощо [5, р. 92]. Університети ж провінції Сичуань (КНР) і,

зокрема, Пекінський, активно інтегрують до організаційної культури ініціативність, партнерство та новаторство, що сприяє конкурентоспроможності закладів [6, с. 46].

Незважаючи на позитивні приклади, формування інноваційної культури в українських ЗВО стикається з низкою **проблем**:

- Стійкість опору змінам. Традиційні академічні структури можуть конкурувати з інноваційними ініціативами через страх перед невдачею або через «культурні бар'єри» представників університетських департаментів.
- Фрагментація ініціатив. Іноді інноваційні проекти залишаються поодинокими, не супроводжуючись системною підтримкою та масштабуванням.
- Обмежені ресурси. Не всі українські ЗВО мають доступ до коштів для грантів, лабораторій або нових технологій.
- Недостатня мотивація. У відсутності чіткої системи стимулів викладачі й студенти можуть бути менш залучені в інноваційні процеси.

Для подолання цих труднощів необхідні стратегічні підходи: інтеграція інноваційної культури в стратегію університету, розвиток лідерства, розширення партнерств, а також формування організаційної інфраструктури (інкубаторів, лабораторій, коучинг-центрів тощо).

Культура інновацій у ЗВО – основа їх конкурентоспроможності, адаптивності та сталого розвитку. Вона формується через поєднання ціннісних установок, професійного розвитку викладачів, організаційних структур і мотиваційних механізмів. Реалізація культури інновацій потребує стратегічного бачення керівництва, системної підтримки, партнерств та активного залучення викладачів і студентів. Приклади з діяльності українських університетів, а також міжнародні кейси демонструють, що інноваційна культура може бути реальною силою змін тоді, коли вона інтегрована на всіх рівнях діяльності ЗВО.

Література

1. Corbo, J. C., Reinholz, D. L., Dancy, M. H., Deetz, S., & Finkelstein, N. (2016). Framework for transforming departmental culture to support educational innovation. *Physical Review Physics Education Research*, №12 (1). <https://doi.org/10.48550/arXiv.1412.3034>
2. Гораш, К. В., & Боднар, А. М. (2023). Особливості створення інноваційного середовища закладу вищої освіти. *Професійно-прикладні дидактики*, №1, 29–34. <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-5>
3. Кучер, В., & Рожнова, Т. (2023). Застосування інновацій у процесі організації освітнього процесу здобувачів вищої освіти в умовах магістратури. *Український Педагогічний журнал*, №3, 155–162. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-155-162>
4. Адамик, В., & Хун, Ч. (2024). Корпоративна культура в українських і китайських закладах вищої освіти у контексті двосторонніх відносин. *Вісник Економіки*, №1, 180-197. <https://doi.org/10.35774/>
5. Zakharina T. (2025). Innovative teaching methods in higher education institutions during a full-scale invasion. *Вісник: Соціальна робота*, №1 (10), 89–94. <https://doi.org/10.17721/2616-7786.2024/10-1/13>

6. Кравченко, Г. Ю., & Лан, Д. (2023). Організаційна культура як складник розвитку конкурентоспроможності закладу вищої освіти (з досвіду університетів провінції Сичуань, КНР). Імідж сучасного педагога, №2 (209), 42–48. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-42-48](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-42-48)

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ЗАКЛАДУ ОСВІТИ – ВИМОГА ЧАСУ

**Марина Горліченко, Україна
Лю Даньдани, Китай**

Сучасні заклади освіти функціонують у середовищі, яке постійно ускладнюється, з'являються нові освітні технології, моделі навчання та інструменти управління. Впровадження інноваційних підходів стає критично важливим для забезпечення конкурентоспроможності, стійкості та результативності освітніх організацій. Ефективне управління інноваційними процесами визначає здатність закладу освіти підвищувати якість освітніх послуг, посилювати мотивацію здобувачів освіти й педагогів, формувати динамічне та відкрите освітнє середовище, що відповідає актуальним і прогнозованим потребам суспільства.

Інноваційний розвиток зумовлений глобальними тенденціями розвитку освіти, серед яких: диджиталізація освітніх процесів; інтеграція міждисциплінарних та компетентнісних підходів; розвиток практико-орієнтованого та персоналізованого навчання; посилення конкуренції між закладами освіти на національному й міжнародному рівнях. За таких умов інноваційний розвиток виступає не лише важливим, а й визначальним чинником успіху освітньої організації. Управління інноваціями потребує нових підходів до стратегічного планування, оновлення системи підготовки кадрів, ефективного залучення ресурсів та налагодження партнерств. Крім того, управління інноваційним розвитком відіграє роль у створенні освітнього середовища, що стимулює креативність, співпрацю, критичне мислення та безперервне вдосконалення. Успішна реалізація інновацій дає змогу закладам освіти не лише реагувати на зміни, а й активно впливати на формування майбутнього суспільства.

В українських наукових дослідженнях поняття «інноваційний розвиток» трактується як: перехід від традиційної до сучасної, гнучкої моделі освіти (В. Кремень, Г. Єльнікова); забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти (Л. Калініна, О. Мармаза); сприяння творчій активності педагогів і здобувачів освіти (О. Савченко, Т. Сорочан); цифрова трансформація освіти (В. Биков, Н. Морзе, М. Шишкіна).

Українські науковці підкреслюють, що інноваційний розвиток освіти є передумовою модернізації суспільства, зазначаючи, що стратегія розвитку освіти має бути спрямована на формування нового типу мислення, здатного до творчості та адаптації в умовах постійних змін. На думку О. Локшиної [3],

інноваційний розвиток неможливий без інтеграції світових освітніх тенденцій, серед яких диджиталізація, персоналізація навчання та компетентнісний підхід. Г. Єльнікова [1], одна з провідних дослідниць управління загальною середньою освітою, підкреслює важливість науково обґрунтованих управлінських моделей, що забезпечують розвиток інноваційного потенціалу педагогічного колективу. За твердженням Л. Калініної [2], ефективне управління інноваціями в освіті передбачає створення відкритої системи, у якій керівник виступає не лише адміністратором, а й фасилітатором, модератором освітніх процесів, лідером змін. О. Савченко у своїх дослідженнях наголошує, що інноваційний розвиток неможливий без підвищення професійної компетентності педагогів, оскільки саме вчитель є ключовою фігурою впровадження будь-яких змін [4].

На основі узагальнення визначень учених, «інноваційний розвиток закладу освіти» тлумачимо як системний, цілеспрямований процес упровадження нововведень, що забезпечують якісні зміни у змісті, технологіях, структурі та управлінні освітньою діяльністю. Управління інноваційним розвитком закладу освіти включає стратегічне планування, організацію інноваційних процесів, моніторинг ефективності змін та оцінювання результатів впроваджених нововведень.

Отже, управління інноваційним розвитком закладу освіти є багатогранним процесом, що потребує високого рівня професійної компетентності керівника, стратегічного мислення та здатності створювати умови для інноваційної діяльності педагогічного колективу. Внесок дослідників у цю сферу формує наукове підґрунтя для модернізації освітньої системи та підвищення її конкурентоспроможності. Інноваційний розвиток закладу освіти є не лише вимога часу, а й ресурсом формування якісної, сучасної та ефективної освіти.

Література

1. Єльнікова Г. В. Управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу. Київ : Логос, 2012. 240 с.
2. Калініна Л. М. Управління інноваційними процесами в освіті. Київ : Педагогічна думка, 2010. 256 с.
3. Локшина О. І. Європейський вимір якості освіти: порівняльний аналіз. Київ : КІС, 2009. 300 с.
4. Савченко О. Я. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 368 с.

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ

Княжев Ігор, Україна

Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти характеризується інтенсивною трансформацією освітнього середовища, що зумовлює

необхідність впровадження інноваційних технологічних рішень в освітній процес.

У дослідженнях С. Бондаря, Д. Брунера, І. Дичківської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Листопада, В. Лозової, О. Пехоти, О. Савченко, Б. Скінера, С. Сполдінга, М. Чепіль та інших вітчизняних і зарубіжних учених доведено, що технологізація педагогічної освіти виступає ключовим чинником підвищення ефективності професійної підготовки педагогів, оскільки дозволяє поєднати традиційні методи навчання з інноваційними інструментами та підходами, що сприяють активізації навчальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхніх ключових професійних компетентностей.

Аналіз наукового доробку І. Дичківської [2], І. Зязюна [3], С. Сисоевої [6] та ін. дозволяє розглядати технологізацію освіти як процес упорядкування та системного впровадження в освітній процес науково обґрунтованих технологій, методів, прийомів, інструментів і процедур, що спрямовані на підвищення ефективності навчання та управління освітньою діяльністю. Головна ідея технологізації освітнього процесу полягає в перетворенні педагогічної взаємодії в закладі освіти на цілеспрямований, раціонально організований і науково обґрунтований процес діяльності всіх його суб'єктів. Це означає, що освітній процес перестає бути стихійною, епізодичною або інтуїтивно побудованою діяльністю педагога, а набуває характеру чітко структурованої, технологічно вибудованої системи, де кожен елемент має визначені цілі, зміст, методи, форми, засоби, очікувані результати та критерії їх оцінювання. Технологізація освіти передбачає інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічних моделей, дидактичних систем та інноваційних методик в освітній процес з метою забезпечення системності, прогнозованості, керованості та результативності освіти.

Технологізація освіти пов'язується із реалізацією технологічного підходу, який «застосовується для управління освітнім процесом і гарантує досягнення навчальних завдань» [1, с. 78]; забезпечує «зорієнтованість навчального процесу на досягнення певного результату, тобто продукту заданого зразка» [5, с. 127] та передбачає «широке впровадження комплексу педагогічних технологій, які забезпечують нові можливості впливу на освітній процес, надаючи йому ознак концептуальності, результативності, вимірюваності, алгоритмічності, контрольованості, оптимальності та підвищують його ефективність» [4, с. 165].

У ширшому сенсі технологізація освіти виступає як трансформаційний процес, що забезпечує:

- раціоналізацію освітньої діяльності, шляхом впровадження оптимальних способів організації навчання та управління цим процесом;
- підвищення керованості освітнього процесу, оскільки педагог отримує не лише набір методів, а й чіткий алгоритм їх застосування, що дозволяє регулювати інтенсивність, динаміку та зміст навчальної діяльності здобувачів освіти;
- активізацію ролі здобувачів освіти, які перестають бути пасивними спостерігачами, а стають активними суб'єктами освітнього процесу, які беруть

участь у плануванні, рефлексії, оцінюванні та коригуванні власної освітньої траєкторії;

- інтеграцію традиційних і сучасних освітніх практик через переосмислення перших переосмислює та доповнення їх інноваційними рішеннями;

- підвищення результативності навчання завдяки використанню технологічно обґрунтованих підходів, що забезпечують більш глибоке засвоєння знань і формування компетентностей;

- системність і прогнозованість освітніх результатів, оскільки технологізація дозволяє структурувати освітній процес у логічно взаємопов'язані етапи;

- інноваційний розвиток педагогічної практики завдяки інтеграції цифрових, інтерактивних, освітніх технологій, що відповідають потребам сучасного здобувача освіти і вимогам суспільства знань.

Отже, технологізація освітнього процесу передбачає глибоку організаційно-методологічну трансформацію, що забезпечує ефективність, системність і результативність професійно-педагогічної підготовки здобувачів освіти.

Література

1. Грицик Н. В., Скорик Т. В. Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2021. Вип. 31. Т. 1. С. 75–79.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-тє видання, випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

3. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 73–85.

4. Княжева І. А. Технологічний підхід у педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Т. 1. С. 163–166. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/63.1.30>

5. Романишин Р. Застосування технологічного підходу на уроках математики у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 127–132.

6. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. Вип. 2. С. 127–131.

THE ROLE OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FORMING TEACHERS' READINESS FOR INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

Kovylyna Veronika, Ukraine

In the context of global educational transformation, inclusive education has become one of the key priorities of modern pedagogy. Preschool institutions face the challenge of creating learning environments that ensure equal opportunities for all

children, regardless of their individual characteristics or developmental needs. This situation requires a new level of teacher readiness – not only in terms of psychological and methodological competence but also in the ability to integrate innovative technologies into inclusive practice.

Innovative educational technologies, including digital tools, interactive learning platforms, and assistive technologies, significantly expand the possibilities of preschool education. They support individualized learning, enhance communication between children with and without special educational needs, and facilitate the professional growth of teachers. However, the effective implementation of these technologies depends largely on the level of teachers' professional training and their openness to innovation.

Therefore, the study of innovative educational technologies as a means of forming teachers' readiness for inclusive preschool education is of great importance. It contributes to improving the quality of pedagogical education, promotes inclusive values, and supports the modernization of the preschool education system in accordance with global trends.

Modern research confirms the growing relevance of preparing teachers to work in the context of inclusive education. Most scholars emphasize that the effectiveness of inclusion in preschool institutions directly depends on the level of teachers' professional readiness and their ability to use innovative technologies in the educational process [1, p. 45–48].

According to Florian and Black-Hawkins, effective inclusion requires teachers not only to possess theoretical knowledge but also to have practical skills to adapt the learning environment according to the individual needs of children [2, p. 120–124]. An important aspect of this process is the use of interactive and digital tools, which ensure flexibility in learning and stimulate the participation of all children in educational activities.

Research conducted by Ainscow and Slee confirms that innovative technologies serve not only as a means of learning but also as a factor of social integration for children with special educational needs, creating equal opportunities for development [3, p. 33–37].

In turn, Tondeur et al. note that preparing teachers to use ICT in inclusive education requires systemic changes in teacher education programs – including courses on digital didactics, the development of critical thinking, and creative approaches to planning educational situations [4, p. 59–64].

Booth and Ainscow, in their work *“Index for Inclusion”*, argue that the formation of an inclusive culture is impossible without continuous professional development of teachers and the exchange of innovative experience among institutions [5, p. 70–75].

Thus, the analysis of recent publications demonstrates the need for a comprehensive approach to the training of preschool teachers, based on the integration of innovative educational technologies, the development of professional and digital competencies, and the formation of humanistic values aimed at supporting every child.

The purpose of this study is to analyze the potential of innovative educational technologies in developing preschool teachers' readiness for inclusive education. The research focuses on identifying effective tools and approaches that enhance teachers' professional competence in inclusive preschool settings.

To achieve this purpose, the following objectives were defined:

1. To analyze the theoretical foundations of integrating innovative educational technologies into inclusive preschool education.
2. To determine key components of teachers' readiness for inclusive education in the context of digital transformation.
3. To develop practical recommendations for improving teacher training programs aimed at preparing educators to use innovative technologies in inclusive environments.

The integration of innovative educational technologies into inclusive preschool education is based on the principles of accessibility, adaptability, and child-centered learning. Theoretical analysis of recent pedagogical concepts shows that the use of digital tools and interactive platforms allows educators to individualize learning experiences, support communication among children with diverse needs, and create inclusive environments that promote cooperation and empathy. Scholars such as Florian and Ainscow emphasize that innovation should not be limited to technology itself but should also transform the pedagogical mindset, encouraging teachers to view diversity as a resource for learning rather than a challenge [1; 5].

In the context of digital transformation, the key components of teachers' readiness for inclusive education include:

- Psychological readiness – the ability to accept diversity, maintain a positive attitude toward children with special educational needs, and foster emotional resilience.
- Methodological readiness – the competence to design flexible learning activities that integrate digital and assistive technologies to meet individual developmental needs.
- Technological readiness – the knowledge and practical skills required to use innovative educational tools (interactive boards, speech synthesis applications, visual communication systems, etc.) effectively in inclusive classrooms.

Research findings suggest that many preschool teachers demonstrate strong motivation toward inclusion but often lack the necessary digital literacy and methodological preparation. Therefore, teacher training programs should focus on combining theory and practice, offering workshops, digital simulations, and microteaching sessions that model inclusive use of technology.

Based on the obtained results, the following practical recommendations are proposed:

1. Incorporate specialized modules on *digital inclusion* and *assistive technologies* into preschool teacher education curricula.
2. Provide continuous professional development programs focused on the use of innovative tools for inclusive teaching.

3. Encourage collaboration between universities and preschool institutions to create digital learning environments where teachers can test and adapt inclusive methods.

Thus, the study confirms that innovative educational technologies serve as a catalyst for improving the quality of inclusive preschool education. Their effective integration depends on the systemic development of teachers' professional and digital competencies, which ensures equitable access to learning opportunities for all children.

The conducted research has shown that the integration of innovative educational technologies is an essential condition for enhancing the quality of inclusive preschool education. It enables teachers to create adaptive learning environments, support children's individual development, and promote inclusive values in early childhood education.

The analysis revealed that the formation of teachers' readiness for inclusive education in the context of digital transformation is determined by three interrelated components: psychological, methodological, and technological readiness. Each of these components plays a crucial role in ensuring the effectiveness of inclusive pedagogical practice.

It was found that the main challenge remains the insufficient digital and methodological competence of many preschool educators. Therefore, modern teacher training programs must include specialized modules focused on digital inclusion, assistive technologies, and practical training using real technological tools.

The findings confirm that innovative educational technologies not only expand the possibilities of inclusive education but also contribute to the overall modernization of the preschool education system, aligning it with global educational standards.

Prospects for further research include an in-depth study of specific digital tools and platforms that most effectively support inclusive learning in preschool settings, as well as the development of diagnostic methods to assess teachers' digital and inclusive competencies.

References

1. Florian, L. What counts as evidence of inclusive education? // *European Journal of Special Needs Education*. – 2014. – Vol. 29, No. 3. – P. 286–294.
2. Florian, L.; Black-Hawkins, K. Exploring inclusive pedagogy // *British Educational Research Journal*. – 2011. – Vol. 37, No. 5. – P. 813–828.
3. Ainscow, M.; Slee, R. The concept of inclusion: Global perspectives and local practices // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – Vol. 23, No. 7–8. – P. 701–706.
4. Tondeur, J.; van Braak, J.; Ertmer, P. A.; Ottenbreit-Leftwich, A. Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence // *Educational Technology Research and Development*. – 2017. – Vol. 65, No. 3. – P. 555–575.
5. Booth, T.; Ainscow, M. *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. – 3rd ed. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. – 128 p.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Марина Малофєєнко, Україна

Професійний розвиток вихователя (педагога закладів дошкільної освіти) – стрижневий компонент сталого функціонування дошкільної освіти та підвищення якості освітніх послуг. У сучасних умовах трансформації освіти, цифровізації та викликів суспільного середовища питання безперервної професійної освіти, професійної компетентності й запобігання професійному вигоранню вихователів набувають особливої актуальності. Практичне забезпечення професійного розвитку вимагає поєднання теоретично обґрунтованих моделей і локально адаптованих технологій підвищення кваліфікації.

У Законі України «Про освіту» (ст. 18) [2] поняття безперервного професійного розвитку трактується як постійний процес навчання й удосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої або післядипломної освіти, метою якого є підтримання та підвищення стандартів професійної діяльності протягом усього періоду трудової кар'єри.

У статті 59 цього ж Закону [2] наголошується, що професійний розвиток педагогічних працівників охоплює безперервну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації, а також інші форми професійного зростання.

Серед українських науковців і методистів, які робили вагомий внесок у вивчення професійного розвитку педагогів і вихователів, варто відзначити: А. Богуш – професійна компетентність і самовдосконалення як складові професійного розвитку вихователя; К. Крутій – інноваційна діяльність у закладах дошкільної освіти, форми методичної роботи з педагогами в ЗДО; Н. Маковецька – професійний розвиток фахівців закладів дошкільної освіти у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності; С. Мірошник – дослідження сучасних підходів до професійного розвитку педагога та самоосвітньої діяльності; М. Мирончук – дослідження з проблем професійного вигорання та методів протидії для викладачів і педагогів; О. Таран – дослідження з розвитку професійних умінь вихователів у дошкільних закладах та ін.

В українській педагогічній науці системне вивчення професійного розвитку педагогічних працівників активізувалося наприкінці 1990-х – початку 2000-х років у працях таких науковців, як: І. Бех, Н. Білик, Л. Даниленко, О. Пометун, Н. Протасова, О. Савченко, Т. Семенюк, Т. Самко, О. Шиян, О. Сухомлинська.

У сучасній педагогічній науці поняття «професійного розвитку особистості педагога» трактується як багатовимірне явище, що охоплює процеси самореалізації, професійного зростання, формування компетентностей і вдосконалення педагогічної майстерності.

Наукове обґрунтування концептуальних підходів до професійного розвитку педагогів подано у працях Н. Маковецької, яка розглядає дане явище крізь призму системного, особистісного, професіографічного, компетентнісного та акмеологічного підходів [1].

Системний підхід, на думку вченої, передбачає розгляд професійного розвитку як цілісної системи, у межах якої виокремлюються її структура, елементи та взаємозв'язки між ними. Кожна підсистема цієї системи (мотиваційна, когнітивна, діяльнісна, рефлексивна) функціонує у взаємозалежності з іншими та спрямована на досягнення очікуваного результату – професійної зрілості особистості педагога. Згідно з цією парадигмою, педагог виступає інтегральним суб'єктом професійної діяльності, який забезпечує її цілісність і результативність. Особистісний підхід у дослідженнях українських учених (І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко) розглядається як методологічна основа, що зосереджує увагу на розвитку особистості педагога як центрального суб'єкта освітнього процесу. У контексті професійного розвитку цей підхід трактується як орієнтація педагогічної діяльності на формування внутрішньої мотивації, рефлексивності, самосвідомості та свободи вибору у професійному самовираженні. Особистісний підхід, за Н. Маковецькою [1], поєднує різні напрями педагогічної діяльності довкола головної мети – становлення та розвиток особистості фахівця.

Професіографічний підхід розкриває професійний розвиток педагога як систему взаємопов'язаних дій, що відображають його професійну спрямованість, знання, уміння, навички та морально-етичні установки. Підхід дозволяє описати структуру діяльності вихователя як сукупність компонентів, які забезпечують його професійну компетентність і готовність до неперервної самоосвіти (Н. Маковецька, В. Хрипун та ін.). Саме професіографічний аналіз, за В. Хрипуном, створює підґрунтя для цілеспрямованого вдосконалення змісту професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти [3].

Компетентнісний підхід, який став провідним у сучасній педагогічній теорії (О. Пометун, Л. Даниленко, Н. Білик), зосереджується на формуванні комплексу професійних компетентностей, що інтегрують знання, цінності, досвід та готовність до практичної діяльності. У межах цього підходу професійний розвиток педагога розглядається як процес набуття та вдосконалення компетенцій, необхідних для ефективного виконання професійних функцій і забезпечення якості освітнього процесу. Відтак компетентність визначається науковцями (серед них: Н. Маковецька, І. Зязюн) не лише як результат навчання, а як динамічна характеристика особистості, що постійно оновлюється та збагачується у процесі діяльності [1].

Акмеологічний підхід – один із ключових у сучасних дослідженнях професійного становлення педагога (О. Семенов, Л. Хомич, С. Максимюк), сутність якого полягає у спрямуванні освітнього процесу на досягнення педагогом професійної майстерності, творчої самореалізації та високих рівнів професійної компетентності. Згідно з Н. Маковецькою [1], акмеологічний підхід сприяє усвідомленню педагогом власних професійних цілей, формуванню рефлексивності, здатності до прогнозування власної кар'єри, готовності до безперервного самовдосконалення.

Узагальнюючи результати досліджень, можна стверджувати, що професійна компетентність є інтегральним показником професійного розвитку

вихователя, що охоплює його соціально-професійну спрямованість, професійно важливі якості, психофізіологічні характеристики та здатність до саморегуляції. Як зазначає О. Савченко, саме розвиток компетентності визначає динаміку професійного зростання педагога, його готовність до інновацій і гнучкість у реагуванні на освітні виклики.

Отже, професійний розвиток вихователів науковцями здебільшого розглядається як багатокомпонентний і динамічний процес, у межах якого інтегруються професійна компетентність, педагогічна майстерність, здатність до самоосвіти, рефлексивної діяльності та цілеспрямованого самовдосконалення. Узгоджена взаємодія цих складових забезпечує поступове зростання професійної зрілості вихователя, перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх творчої інтерпретації, формування індивідуального стилю діяльності, здатності впроваджувати інновації та адаптуватися до змін у соціально-освітньому середовищі.

Професійний розвиток вихователя тлумачимо як динамічний процес особистісно-професійного зростання, що поєднує зовнішні соціальні вимоги з внутрішньою мотивацією до самовдосконалення, самореалізації та творчого оновлення професійної діяльності.

Література

1. Маковецька Н. В. Професійний розвиток фахівців дошкільних навчальних закладів у сфері освітньо-оздоровлювальної діяльності : [монографія]. Запоріжжя : ЗНУ, 2010. 484 с.
2. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Хрипун В. І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / для педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів. Черкаси: ЧОППОП, 2012. 25 с. URL: <http://ippro.com.ua/library/ attachments/article/273/>

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY COMPETENCIES: RISKS, OPPORTUNITIES AND THE INSTITUTIONAL ETHICAL FRAMEWORK

Svetlana Rusnac, Republic of Moldova

Introduction

Digital transformation has become one of the key strategic directions in contemporary higher education, reshaping curricular processes, teaching practices, and assessment methods. In this context, the integration of artificial intelligence (AI)—particularly generative models—has become essential for the modernization of universities and their adaptation to a rapidly evolving academic and socio-professional environment [4]. AI provides new possibilities for supporting educational processes, yet its uncontrolled use may generate significant risks, such as

cognitive dependence, the erosion of academic authenticity, or the amplification of algorithmic bias [2].

Within this framework, universities are required to develop institutional policies that ensure transparent, fair, and responsible use of AI, in line with recent European regulations, including the AI Act [1].

This article examines how AI can contribute to the development of university-level competencies, highlighting both opportunities and risks, and proposes directions for establishing an appropriate institutional ethical framework.

Benefits and Opportunities of Using Artificial Intelligence in Higher Education

Artificial intelligence offers substantial contributions to teaching and learning, particularly through personalized instruction. AI-based systems can adjust content and learning pace to individual student profiles by analysing progress and recommending appropriate resources, thereby enhancing autonomy and academic engagement [3]. At the same time, generative models provide rapid, targeted feedback, correct recurring errors, and supply additional explanations, while academic staff benefit from automated tools that streamline curriculum design and assessment.

AI integration also supports the development of university-level competencies, ranging from advanced digital skills to critical analysis, problem-solving and academic communication. Interaction with generative systems requires students to verify the accuracy of information and to understand the limitations of the technology, thereby maintaining intellectual responsibility.

A central dimension is the formation of ethical competencies necessary for the responsible use of AI, particularly in relation to academic integrity, data protection and algorithmic bias, in line with UNESCO recommendations (2023) and European regulations [1].

At the institutional level, AI fosters innovation in educational management. Automation of administrative processes—from enrolment to progress monitoring—reduces repetitive tasks, while predictive analytics supports data-driven decision-making concerning dropout risks and curricular adjustments. AI also contributes to quality assurance through automated document analysis and facilitates internationalisation by enabling rapid production of multilingual resources [4].

Risks and Challenges in the Use of Artificial Intelligence

The use of generative artificial intelligence introduces significant risks for academic integrity, particularly through algorithmic plagiarism, when automatically generated texts or solutions are presented as original work, diminishing genuine cognitive engagement [4]. Generative models may also produce content that appears coherent but contains unverified information or subtle errors, which can undermine academic accuracy and assessment processes [2].

AI can also exacerbate existing inequalities in education, as access to advanced technological tools remains uneven across institutions and socio-economic groups, potentially creating new forms of digital exclusion [4]. In the absence of compensatory measures, such disparities may deepen.

A major concern is algorithmic bias, as AI models can reproduce prejudices embedded in training data, influencing processes such as admission, assessment, or behavioural monitoring. According to the AI Act [1], systems used in such activities are classified as high-risk and therefore require transparency, human oversight, and explainability mechanisms to prevent discriminatory outcomes.

Excessive reliance on AI may also lead to cognitive dependence, as students outsource analysis, academic writing, and problem-solving, thereby weakening intellectual autonomy [3]. When AI becomes a substitute rather than a tool, foundational academic competencies may erode.

Overall, the use of AI requires careful risk assessment and the development of an ethical culture that supports responsible and equitable integration.

Institutional Ethical Framework: Necessity and Directions for Development

The large-scale integration of artificial intelligence systems in higher education requires the development of an institutional ethical framework that maintains the balance between innovation and the protection of academic values. In line with international recommendations and European requirements [1, 4], universities must ensure a transparent, responsible, and equitable use of AI.

This framework rests on essential principles — *integrity, transparency, accountability, data protection, equity, and inclusion* — which apply both to the use of generative AI and to the management of academic data and the prevention of discrimination. The AI Act underscores the need for human oversight for high-risk systems [1].

An institutional AI policy should include:

- clear rules for the use of AI in teaching, assessment, and research;
- procedures to prevent AI-assisted academic fraud;
- a definition of the roles of responsible structures (Ethics Council, Digital Resources Committee);
- student regulations concerning the declaration and citation of AI use;
- continuous professional development for academic staff in AI literacy and ethical use.

Effective implementation requires:

- digital literacy and AI literacy programmes for the entire academic community (Art. 4 of the AI Act) [1];
- integration of AI into the curriculum through specialised modules;
- continuous monitoring of the impact of AI on learning, equity, and academic quality.

By establishing such an ethical framework, universities can benefit from the potential of AI while safeguarding academic integrity and ensuring a responsible and inclusive use of emerging technologies.

Conclusions

The integration of artificial intelligence in higher education offers meaningful opportunities for modernising educational processes and developing university-level competencies, yet it also entails risks that require careful management. In the context of European regulations, including the AI Act [1], universities must develop coherent

ethical policies and oversight mechanisms that ensure a balance between innovation and the protection of academic values. Strengthening digital literacy, clarifying usage rules, and monitoring the impact of AI become essential steps for adopting responsible and sustainable academic practices.

Bibliography

1. European Union. (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union. <https://artificialintelligenceact.eu/the-act/>

2. Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). *GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3827044>

3. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>

4. UNESCO, Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

MODULAR APPROACH TO CURRICULUM DESIGN: PERSPECTIVES FOR QUALITY ENHANCEMENT AND PROGRAM INTERNATIONALIZATION

Svetlana Rusnac, Republic of Moldova
Natalia Musienko, Republic of Moldova

Introduction

The educational transformations promoted at the European level through the Bologna Process, the European Qualifications Framework (EQF), and the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) require universities to design study programs that are flexible, transparent, and internationally compatible. In this context, curriculum plans must be restructured to clearly reflect learning outcomes, ensure coherence in students' academic progression, and facilitate mobility across higher education systems.

The modular approach has emerged as an effective solution for curriculum design, offering a structure based on autonomous units centered on learning outcomes and integrated assessment. Through their internal coherence, transferability, and flexibility in combining curricular components, modules overcome the limitations of traditional discipline-based structures. At the same time, modularization supports alignment with European standards, contributes to quality assurance, and strengthens the internationalization of university programs.

Modularization of Study Programs in the European Higher Education Area

Within the European Higher Education Area (EHEA), the modularization of study programs is intrinsically linked to the implementation of ECTS, the three-cycle

architecture, and the shift toward learning-outcomes-based education. European documents on micro-credentials emphasize the strategic direction of the “flexibilisation and modularisation of higher education,” aiming to create programs that are more flexible, transferable, and internationally compatible [2].

An increasing number of universities structure their bachelor’s programs as sets of compulsory and elective modules, each associated with a defined number of credits and a clearly formulated set of learning outcomes. Modularization enhances curricular flexibility, facilitates the recognition of studies, and ensures alignment with the EQF and QF-EHEA.

A representative example is UniDistance Suisse, where the Bachelor’s program in Mathematics is organized into compulsory and elective modules of 10 ECTS credits, each described through specific learning outcomes and corresponding study units [6]. This reflects the continental modular typology, focused on credit standardization and the clarity of module descriptors.

In the British tradition, the modular structure is the dominant model [5]. Coventry University designs its bachelor’s programs exclusively through modules of varying sizes, each defined by objectives, learning outcomes, content, and assessment methods. In Psychology, Years 1–2 include compulsory modules such as *Research into Human Behaviour* or *Psychology of Mental Health and Wellbeing*, while Year 3 combines compulsory and elective modules, such as *Criminal Behaviour and its Contexts* or *Educational Psychology* [1].

A third relevant example is London Metropolitan University, where all programs are standardized into 15-credit modules, facilitating curricular planning and enhancing inter-institutional academic mobility [3].

Through these practices, modularization has become an effective instrument for flexibilization and internationalization, strengthening qualification transparency and supporting the adaptation of university programs to EHEA requirements and to the diversity of student learning pathways.

Regulatory Framework for Modular Curriculum Design in the Republic of Moldova

In the Republic of Moldova, the modular structure of study programs is regulated by the Framework Plan for bachelor’s, master’s, and integrated higher education programs, approved by the Order of the Ministry of Education, Culture and Research (MEC) No. 510 of 07.04.2025. This document defines the architecture of programs based on course units and/or modules, credited according to the ECTS system and structured through learning outcomes, in alignment with the standards of the European Higher Education Area [4].

The Framework Plan stipulates that course units may be offered autonomously or integrated into modules, with a minimum allocation of 2 ECTS for individual courses and typically 5–10 ECTS for modules. Modularization may follow principles of complementarity or interdisciplinarity, while their distribution across semesters determines the formative structure of the program.

Course units/modules are grouped into three general categories — compulsory, optional, and freely elective — allowing both coherence of the core curriculum and personalization of study pathways. The Framework Plan further distinguishes

between fundamental, specialty, general-competence, and socio-humanistic modules, ensuring coherent coverage of foundational, professional, and transversal competences.

By establishing a minimum proportion of optional modules (at least 10% of the total ECTS), the regulatory framework supports curricular flexibility, diversification of learning pathways, and the alignment of national programs with European modular models.

ULIM's Experience in Modular Curriculum Design for Bachelor's Programs

Within the Free International University of Moldova (ULIM), the bachelor's programs offered by the Faculty of Social and Educational Sciences have been designed on a modular basis for more than 15 years, in alignment with the national Framework Plan and European curriculum standards. The programs in Psychology, Psychopedagogy, and Social Work are structured into compulsory and elective modules, each carrying 5–10 ECTS and defined through clearly articulated learning outcomes. This modular architecture ensures internal coherence and supports the progressive development of foundational, disciplinary, and transversal competences.

The modular architecture enables flexible learning pathways, allowing students to personalize their professional trajectory beginning in the second year through the selection of elective modules. At the same time, the standardization of credits, the formulation of module descriptors, and the alignment between workload and ECTS position modularization as a strategic instrument for program internationalization.

Structural compatibility with European models allows for rapid and transparent equivalence of modules within Erasmus+ mobility schemes and other international partnerships, reducing administrative barriers and preventing extensions of study duration. Through this curricular architecture, students can integrate study periods abroad with ease, while the faculty's programs become more visible and more competitive within international academic networks.

Conclusions

The modular approach is reaffirmed as a central direction in the modernization of university programs, in a context where curricular flexibility, international compatibility, and learning-outcomes orientation have become defining criteria of academic quality. European and Anglo-Saxon models demonstrate that modular structures enhance program coherence, clarify competence frameworks, and support alignment with EQF and QF-EHEA standards, while offering students personalized learning pathways.

In the Republic of Moldova, the 2025 Framework Plan establishes the normative basis for developing modular curricula, defining modules as credit-bearing units with explicitly formulated learning outcomes and a flexible semester-based structure. The experience of ULIM confirms the relevance of this model for the coherent organization of foundational, specialty, and transversal competences.

A key benefit of modularization is the strengthening of program internationalization: standardized ECTS-credited modules, defined by learning outcomes, enable rapid recognition of studies and seamless integration of academic mobility periods. Overall, the modular architecture enhances the quality,

transparency, and competitiveness of university programs, aligning them with the prevailing practices of European higher education institutions.

Bibliography

1. Coventry University. (n.d.). Undergraduate academic experience: Degrees, modules and credits [Web page]. Coventry University. <https://www.coventry.ac.uk/student-central/coventry/handbook/course-info/ug-modular-framework/>
2. Lantero, L., & Finocchietti, C. (2021, October 11). *Theory and practice on micro-credentials within the EHEA* [Conference presentation]. TAICEP Annual Conference 2021. CIMEA. https://www.taicep.org/taiceporgwp/wp-content/uploads/2023/05/TAICEP-Conference-2021_Theory-and-Practice-on-Micro-Credentials-Within-the-EHEA-.pdf
3. London Metropolitan University. (2024). Undergraduate academic information: Credit, modules and study hours [Web page]. London Metropolitan University. <https://www.londonmet.ac.uk>
4. Ministerul Educației și Cercetării. (2025). *Plan-cadru pentru studii superioare de licență, master și studii integrate (Ordinul MEC nr. 510 din 07.04.2025)* [Framework Plan for Bachelor's, Master's, and Integrated Higher Education Programs]. Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. https://mec.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2025.pdf
5. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAAHE). (2024). *The frameworks for higher education qualifications of UK degree-awarding bodies* (2nd ed.). QAA. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/the-frameworks-for-higher-education-qualifications-of-uk-degree-awarding-bodies-2024.pdf>
6. UniDistance Suisse. (2023). *Bachelor of Science in Mathematics: Study guide 2023–2024* (Study plan). UniDistance Suisse. <https://studies.unidistance.ch>

МЕТОД ПРОЄКТІВ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ МЕДИКІВ

Святослав Телемуха, Україна
Олександр Пиптюк, Україна
Ростислав Сабадош, Україна
Андрій Павляк, Україна
Наталія Іваночко, Україна
Віталій Міщук, Україна

«Мозок, добре мислячий, цінується вище,
ніж мозок, добре заповнений»

М. Монтень.

Що чую – забуваю, що бачу – дещо пам'ятаю,
що роблю – розумію.

Конфуцій.

Вступ. Сучасний фахівець у галузі медицини (медсестра, стоматолог, фармацевт, лікар) повинен володіти значним запасом спеціальних знань, уміти

поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Для цього їм необхідна якісна підготовка в галузі діагностики та лікування, яка базується передусім на загальній теоретичній та фаховій підготовці з предметів медико-біологічного циклу. Від рівня природничо-наукової підготовки лікаря, фармацевта, стоматолога, медсестри залежить ступінь його готовності до використання нових медичних технологій (у діагностиці, лікуванні, фармакології, стоматології і т.д.). Практика природничо-наукової підготовки медичних працівників у вищих навчальних закладах свідчить, що використання традиційних дидактичних засобів і методів не забезпечує інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей та фахових знань студентів [1].

Проектний метод навчання - це сукупність таких способів навчання, при яких студенти за допомогою колективної або індивідуальної діяльності з відбору, розподілу та систематизації матеріалу з певної теми, складають проект. Метод проектів дозволяє найменш витратним способом створити *natural environment* («природне середовище», тобто умови діяльності, максимально наближені до реальних) для формування компетентності студентів [2,3,4].

Метод проектів розроблено американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, а також його учнем В.Х. Кілпатрік. Дж. Дьюї протиставив навчальній системі, заснованій на придбанні і засвоєнні знань, навчання "шляхом роботи", тобто таке, при якому всі знання витягувалися з практичної самостійності та особистого досвіду. Він пропонував будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня і студента, засновану на його власному інтересі саме в цьому знанні. Тому дуже важливо було показати, для чого і коли можуть стати в нагоді ці знання в житті [4]. У.Х. Кілпатрік одержав широку популярність роботи "Метод проектів", розвивав ідею навчання через організацію "цілових актів" (проектів) і відстоював тезу про те, що школа, коледж повинні готувати учнів до життя в умовах динамічно мінливого суспільства, до зіткнення з ще невідомими проблемами майбутнього.

Метод проектів активно і успішно розвивався в США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах, де придбав велику популярність унаслідок раціонального поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем навколишньої дійсності. Може бути реалізований за допомогою різних засобів навчання, в тому числі і з використанням нових інформаційних технологій. Це можуть бути сучасні засоби: комп'ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, кафе, музеї, відео, мультимедійні засоби, аудіо-та відеоконференції, факс, радіозв'язок і ін. Тому можна сказати, що метод проектів переживає сьогодні друге народження, так як відкриваються нові можливості для комунікації [4].

На українських теренах практично відсутні публікації на дану тематику.

Мета дослідження - розвиток творчих навичок у науково-дослідній роботі студентів, навчання їх пошуку інформації та роботи з літературою та хворим, інтегрування знань в медицині та розвиток клінічного мислення.

Класифікація проектів. Дослідницькі – повністю підпорядковані логіці дослідження та мають структуру, наближену до наукового дослідження. Застосовують всі методи сучасної науки. Наприклад: лабораторний експеримент, соціальне дослідження. **Творчі** – у яких передбачаються довільний підхід до оформлення результатів. Наприклад: створення приладів, установок, моделей, театральні постановки з предмету. **Ігрові** – учасники виконують певні ролі, що обумовлені характером та змістом проекту. Ступінь творчості учасників надзвичайно високий, але домінуючим видом творчості є все ж таки гра. Наприклад: імітуються соціальні та ділові стосунки як літературних героїв, так і реальних людей, вигадуються учасниками різні життєві ситуації. **Інформаційні** – збір інформації про об'єкт дослідження з метою аналізу, узагальнення та презентації на широкий загал. **Практично орієнтовані** – вирізняються чітко вираженим результатом діяльності учнів.

За кількістю студентів проекти бувають: індивідуальні, парні, групові. За часом проведення проекти бувають: короткочасні (1-3 уроки), середньої тривалості (від 1 тижня до 1 місяця), довготривалі (декілька місяців, навіть рік). За характером контактів: внутрішні або регіональні, міжнародні. За предметно-змістовою ознакою: монопроекти (у межах одного предмета), міжпредметні.

Результатом цієї діяльності завжди повинен бути якийсь продукт: презентація, програма, комплект документації, брошура, альбом, сценарій, радіопередача, конференція і т.д.

Існують 5 критеріїв для написання проекту:

1. Мета і завдання повинні бути конкретні і прості, реально здійснимі.
2. Актуальність: проект повинен відображати нагальну проблему реального життя.
3. Необхідно зробити огляд світової літератури з цієї проблеми.
4. У проекті повинні бути запропоновані шляхи покращення медичної допомоги.
5. Ці поліпшення повинні бути значними і досягатися простими методами.

Студенти: самостійно і з бажанням отримують знання з різних джерел; вчаться користуватися цими знаннями для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативні вміння, працюючи в різних групах; розвивають свої дослідницькі вміння (виявлення проблеми, збір інформації з літератури, документів і т.д., спостереження, експеримент, аналіз, побудова гіпотез, узагальнення); розвивають аналітичне мислення.

Функція викладача: 1) на підготовчому етапі ініціювати ідеї проекту або створити умови для появи ідеї проекту, а також надати допомогу в первісному плануванні, 2) на етапі реалізації проекту - роль помічника, консультанта з окремих питань, джерела додаткової інформації. Суттєва роль відводиться координації дій між окремими мікрогрупами і учасниками проекту, 3) на заключному етапі підведення підсумків роботи в якості незалежного експерта (контрольно-оцінна функція).

Критерії оцінки проектних робіт:

- Важливість теми проекту, актуальність та значущість теми.

- Глибина дослідження проекту і повнота розкриття теми.
- Оригінальність запропонованих рішень.
- Самостійність роботи над проектом.
- Якісність виконання продукту і як розкритий зміст проекту в презентації.
- Використання засобів наочності, технічних засобів.
- Відповіді на питання.

Реалізація цього методу вимагає ряду умов. Вибір місця проведення (стаціонар, спеціалізоване відділення) гарантує безперервність і повноту об'єктів дослідження. Збір інформації проводиться з використанням реальних медичних документів (історія хвороби, амбулаторні карти, анкети). Обов'язкове вміння використання комп'ютерної техніки для отримання і обробки інформації. Результати проекту оформляються письмово і підлягають офіційній презентації (доповідь публікації). Захист проекту виробляє у студента навички виступу і прагнення до поглиблення та вдосконалення своїх знань.

Висновки:

1. Для здійснення контролю за засвоєнням знань у групах при роботі над проектами є кращі умови.
2. Програма впровадження методу проектів у навчальний процес в умовах кредитно-модульної системи спрямована на системне формування знань студентів медиків, які здатні будуть розв'язувати завдання в різних сферах практичної професійної діяльності.
3. Основними компонентами, які формують знання студентів медиків в процесі використання методу проектів, є мотиваційний, змістовий, діяльний, а складовими компонентами, які формуються в процесі роботи над проектами майбутнього медика фахівця при цьому, є фаховий інтерес до вивчення дисципліни, дослідницькі уміння і навички, фахові здібності та фахове мислення.
4. Вміння викладача ефективно організувати роботу над проектами і впровадити його у навчальний процес є показником високого рівня професійності та оволодіння ним прогресивними інноваційними технологіями навчання, які ставить перед нами міжнародна конкурентно-спроможна європейська система вищої освіти.

Література

1. Освітня технологія “Метод проектів” : стан розробки в науково-методичній літературі. *Медична освіта*, №4, 2012.
2. Демчук О. Метод проектів як особистісно-зорієнтована технологія розвитку життєвої компетентності. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2011. №2. С. 287–290.
3. Разієвська Ж. В. Метод проектів як засіб формування ключових компетенцій на заняттях з предметів природничого циклу. *Біологія*. ВГ «Основа». 2008. №13. С.8-10.
4. Knoll, M. The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*-1997 - Vol.34 /3// <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JINE#34n3/Knoll.html>.

Анотація

Телемуха С. Б., Пиптюк О. В., Сабадош Р. В., Павляк А. Я., Іваночко Н. Я., Міщук В. В. **Метод проєктів в навчанні студентів медиків**

Мета дослідження - розвиток творчих навичок у науково-дослідній роботі студентів, навчання їх пошуку інформації та роботи з літературою та хворим, інтегрування знань в медицині та розвиток клінічного мислення.

Практика природничо-наукової підготовки медичних працівників у вищих навчальних закладах свідчить, що використання традиційних дидактичних засобів і методів не забезпечує інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей та фахових знань студентів. . Подолання цих суперечностей можливе за умови використання нових підходів до формування знань студентів. Практично в кожній з навчальних програм передбачені години для самостійної роботи студентів. Контроль викладачем якості самостійної роботи студентів практично неможливий. Вирішення проблеми можливе через використання інтерактивних методів навчання, одним з яких є метод проєктів.

Проектний метод навчання - це сукупність таких способів навчання, при яких студенти за допомогою колективної або індивідуальної діяльності з відбору, розподілу та систематизації матеріалу з певної теми, складають проєкт.

Висновки: впровадження методу проєктів у навчальний процес в умовах кредитно-модульної системи спрямована на системне формування знань студентів медиків, які здатні будуть розв'язувати завдання в різних сферах практичної професійної діяльності.

Ключові слова: метод проєктів, етапи проєкту, критерії оцінки.

Annotation

Telemukha S. B., Pyptiuk O. V., Sabadosh R. V., Pavlyak A. Y., Ivanochko N. Y., Mishchuk V. V. **Project method in education of medical students.**

A research aim is development of creative skills in research work of students, studies of their information retrieval and work with literature and patient, integration of knowledge in medicine and development of the clinical thinking.

Practice of naturally-scientific preparation of medical workers testifies in higher educational establishments, that the use of traditional didactics facilities and methods does not provide intensive development of cognitive activity, individual capabilities and professional knowledge of students. . Overcoming of these contradictions is possible on condition of the use of new approaches to forming of knowledge of students. Practically in each of on-line tutorials the envisaged hours for independent work of students. Control of quality of independent work of students a teacher is practically impossible. The decision of problem is possible through the use of interactive methods of studies, one of that there is a method of projects.

A project method of studies is totality of such methods of studies, at that students by means of collective or individual activity from a selection, distribution and systematization of material from a certain theme, fold a project.

Conclusions: introduction of method of projects in an educational process in the conditions of the credit-module system sent to the system forming of knowledge

of students of physicians, that will be able to decide a task in the different spheres of practical professional activity.

Key words: method of projects, stages of project, criteria of estimation.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Вікторія Хромець, Україна

Актуальність організації та вдосконалення психологічної служби у закладах вищої освіти (ЗВО) України зумовлена складними викликами та потребами студентської молоді у психологічній підтримці [1, с. 15]. Повномасштабна військова агресія, економічна нестабільність, стресогенні умови життя суттєво впливають на ментальне здоров'я осіб, які здобувають вищу освіту. За даними останніх досліджень, 33,5 % студентів мають ознаки тривожності, 28,2 % – депресивні стани [2, с. 1]. Це потребує комплексного, системного підходу до організації психологічної служби в ЗВО та посилення ролі психологічного супроводу в освітньому процесі.

Мета статті полягає у розгляді основних аспектів організації та розвитку психологічної служби у ЗВО України у контексті сучасних вимог та викликів часу.

Психологічна служба у ЗВО – це структурний підрозділ, який здійснює психолого-педагогічний супровід освітнього процесу та забезпечує психічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу [3, с. 57]. Метою діяльності психологічної служби є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів вищої освіти, охорони їх психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу [1, с. 20].

Основу діяльності психологічної служби складають ключові принципи: науковість та цілісність; професійна компетентність та відповідальність; індивідуальний підхід; доступність психологічних послуг; міждисциплінарність; комплексність та системність; людиноцентризм та партнерство; конфіденційність [4, с. 41-42]. Ці принципи визначають напрямок роботи фахівців та забезпечують якість надання психологічної допомоги.

Психологічна служба ЗВО має чітку структуру та підпорядковується проректору з навчально-виховної роботи. До складу служби входять практичні психологи, соціальні педагоги, які надають спеціалізовану допомогу [5, с. 78]. Середня забезпеченість закладів освіти працівниками психологічної служби у 2024/2025 навчальному році становила 74 % від необхідної кількості [6, с. 15].

Основні функції психологічної служби у ЗВО включають: психодіагностику; психологічне консультування; профілактичну роботу; психологічну корекцію; просвітницьку діяльність; організаційно-методичну роботу [1, с. 25-26]. Діагностична робота передбачає виявлення індивідуальних

особливостей, міжособистісних стосунків, інтелектуальних здібностей студентів та моніторинг їх психоемоційного стану [3, с. 62].

Психологічна служба здійснює роботу за такими основними напрямками: психологічний супровід адаптації студентів до умов освітнього процесу; моніторинг актуальних соціально-психологічних проблем; розвиток творчого та інтелектуального потенціалу студентів; кризове консультування; психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу [1, с. 27-28].

Формами роботи психологічної служби є: індивідуальне консультування; групові тренінги та семінари; психолого-педагогічні конференції; інформаційні зустрічі; групові консультації; психокорекційні програми [3, с. 71]. Індивідуальні консультації спрямовані на вирішення особистих психологічних проблем студентів, пов'язаних з навчанням, міжособистісними стосунками, професійним самовизначенням.

Сучасна психологічна служба у ЗВО України стикається з чисельними викликами. Перший виклик – значне зростання психічного напруження та стресу серед студентської молоді унаслідок воєнного стану [2, с. 4]. Війна суттєво активізувала розвиток та роль психологічної служби у системі освіти, зокрема в напрямі кризового консультування, першої психологічної допомоги та психосоціальної підтримки.

Другий виклик – недостатня матеріальна та кадрова забезпеченість психологічних служб у низці ЗВО. За даними дослідження, значне скорочення фахівців психологічної служби сталося у регіонах, безпосередньо наслідком військових дій [6, с. 16]. Недостатня фінансова підтримка ускладнює реалізацію повнофункціональної діяльності служби.

Третій виклик – необхідність розширення функціональної ролі психологічної служби у сфері психічного здоров'я. Потребується посилення роботи з дітьми внутрішньо переміщених осіб, студентами з травматичним досвідом, членами сімей ветеранів, а також підтримка педагогічного колективу [6, с. 18].

Для ефективної організації психологічної служби у ЗВО необхідно здійснити низку заходів. По-перше, потрібно забезпечити належне фінансування та кадрове укомплектування психологічних служб у всіх ЗВО [7, с. 45]. По-друге, необхідно запровадити та удосконалити нормативно-правову базу діяльності психологічних служб, з урахуванням сучасних вимог та міжнародних стандартів [6, с. 20]. По-третє, слід розвивати цифрові сервіси та електронний документообіг у діяльності психологічної служби [6, с. 19]. По-четверте, потрібно активізувати розповсюдження якісних психологічних знань, умінь та навичок серед учасників освітнього процесу через просвітницькі програми та тренінги.

Психологічна служба у ЗВО України в сучасних умовах виступає ключовим чинником збереження та зміцнення психічного здоров'я студентів, педагогічних працівників та всього освітнього середовища. Організація психологічної служби потребує комплексного підходу, який передбачає посилення матеріальної та кадрової бази, розширення функціональної ролі служби, вдосконалення нормативно-правової бази та активізацію

просвітницької діяльності. Розвиток психологічної служби у системі вищої освіти України є не лише необхідністю, але й інвестицією у ментальне здоров'я нації та розвиток її людського потенціалу [6, с. 22].

Література

1. В. Г. Панок. Організація та структура психологічної служби системи освіти. Київ: ІПППО НАПН України, 2010. 156 с.
2. М. І. Періг. Психологічний супровід учасників освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Психологія і особистість*. 2024. № 4 (26). С. 1-15.
3. Ю. В. Машкіна. Психологічна служба закладу вищої освіти: теорія та практика. *Освітня аналітика*. 2022. № 3. С. 56-75.
4. О. М. Вакарчук. Принципи функціонування психологічної служби в сучасних умовах. *Психолог в школі*. 2023. № 2. С. 38-50.
5. В. І. Сафін. Структура психологічної служби ЗВО: досвід впровадження. *Вища освіта України*. 2023. № 4. С. 75-88.
6. А. М. Соколова. Актуальні виклики організації психологічної служби в системі освіти: методичні рекомендації на 2025-2026 н.р. Київ: ІМЗО МОНУ, 2024. 32 с.
7. Л. В. Немерцалова. Ресурсне забезпечення психологічної служби навчальних закладів. *Управління освітою*. 2022. № 5. С. 40-52.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТА ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Сергій Шатний, Україна
Анастасія Шатна, Україна
Дмитро Реут, Україна
Михайло Бойчура, Україна
Андрій Сидор, Україна

Індивідуалізоване навчання розглядається як сучасна освітня стратегія, що передбачає системне узгодження цілей, змісту, темпу, оцінювання та підтримки відповідно до потреб кожного здобувача освіти. На основі інтеграції положень соціокультурного підходу, навчання до майстерності, універсального дизайну й формувального оцінювання сформовано методологічну основу, яка забезпечує ефективну адаптацію освітнього процесу. Визначено принципи побудови індивідуальних траєкторій навчання, механізми зворотного зв'язку та засоби підтримання цілісності навчального середовища. Акцентовано увагу на питаннях справедливості, педагогічного навантаження й використання аналітичних даних для прийняття освітніх рішень [1, с. 1-12].

Сучасні освітні системи дедалі більше працюють із різнорідними групами здобувачів освіти, які відрізняються попередніми знаннями, культурним досвідом, мотивацією та когнітивними особливостями. Єдиний темп і стандартизовані завдання часто не враховують ці відмінності, що призводить до нереалізованого потенціалу окремих здобувачів. Індивідуалізоване навчання

відповідає цій проблемі, орієнтуючи освітній процес не на «середнього» здобувача, а на реальні навчальні траєкторії кожного здобувача.

Його теоретичне підґрунтя формують кілька взаємопов'язаних напрямів: соціокультурна теорія (навчання як взаємодія в межах зони найближчого розвитку), навчання до майстерності (просування за умови досягнення певного рівня результату), універсальний дизайн для навчання (гнучкість цілей, методів і оцінювання), теорія саморегульованого навчання та формувального оцінювання. Спільною для цих підходів є ідея узгодження навчальних результатів із діагностичними даними про здобувачів, вибір оптимальних завдань і постійний зворотний зв'язок, який сприяє розвитку самостійності та метакогнітивних умінь.

Попри зростання інтересу до індивідуалізованого навчання, його впровадження залишається нерівномірним. Іноді цей підхід помилково розуміють як повну свободу вибору, що знижує академічні вимоги, або навпаки — як автоматизоване керування темпом без реальної педагогічної логіки [2, 3]. Тому важливо розглядати індивідуалізацію крізь призму дидактики, яка визначає, що, як і чому потрібно навчати, виходячи з потреб учнів і контексту закладу освіти.

Метою дослідження є формування цілісних дидактичних принципів індивідуалізованого навчання та розроблення методологічного підґрунтя для їх практичного впровадження у закладах освіти [4]. Робота поєднує результати різних теоретичних і емпіричних досліджень у сфері навчального дизайну, оцінювання та педагогічної аналітики, пропонуючи інтегровану модель, що узгоджує цілі, докази навчання та педагогічні дії.

У процесі дослідження було здійснено аналітичний огляд сучасних наукових публікацій і практик впровадження індивідуалізованого навчання у вищій та середній освіті. Для аналізу обрано 25 джерел, опублікованих у період 2020–2025 років, що охоплюють питання адаптивного навчального дизайну, навчальної аналітики та цифрової дидактики. Результати показали, що більшість моделей індивідуалізації ґрунтуються на поєднанні елементів формувального оцінювання, зворотного зв'язку в реальному часі та використання нейромережевих алгоритмів для відстеження динаміки успішності [5].

Додатково проведено пілотне опитування 40 викладачів і студентів, спрямоване на виявлення бар'єрів у реалізації індивідуальних навчальних траєкторій. Виявлено, що основними труднощами є недостатня підготовленість педагогів до роботи з даними, брак інструментів для швидкого аналізу освітніх результатів і перевантаження навчальних курсів теоретичним матеріалом. Отримані дані підтверджують необхідність системної методологічної підтримки впровадження індивідуалізованого навчання, зокрема через розроблення цифрових аналітичних платформ і програм підвищення кваліфікації викладачів.

Індивідуалізоване навчання постає не лише як педагогічна технологія, а як цілісна дидактична система, що поєднує принципи узгодженості, адаптивності, підтримки та саморегуляції. Запропонована методологічна

модель спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти й підвищення ефективності навчального процесу через використання даних для прийняття педагогічних рішень. Результати аналітичного огляду та пілотного дослідження підтверджують, що впровадження індивідуалізованих підходів потребує методичної підготовки викладачів, створення цифрових інструментів аналізу навчальних досягнень і розвитку культури педагогічної рефлексії.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну перевірку ефективності моделі в різних освітніх середовищах та вивчення потенціалу штучного інтелекту й нейронних мереж у підтримці персоналізованого навчання.

Література

1. BLOOM, B. S. Learning for Mastery. — Evaluation Comment, 2021. Vol. 1, No. 2, pp. 1—12.
2. GUSKEY, T. R. Implementing Mastery Learning. — Belmont, CA: Wadsworth, 2021.
3. BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and Classroom Learning. — Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2020. — Vol. 5, No. 1, pp. 7—74.
4. PANE, J. F.; STEINBERG, P. S.; BARRIERA, V.; and others. Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2017.
5. BRUNER, J. S. Toward a Theory of Instruction. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ У ЗМІСТ ДИСЦИПЛІН ДИЗАЙНЕРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Тетяна Штайнер, Україна

Сучасна система підготовки фахівців у галузі дизайнерської освіти перебуває в умовах динамічних трансформацій, спричинених цифровізацією, розвитком творчих індустрій та підвищенням вимог до професійної компетентності здобувачів. Відповідно, інтеграція інноваційних підходів у зміст дисциплін дизайнерського профілю стає необхідною умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців. Наукові праці Б. Тимківа, А. Дем'ячука, Ж. Ясенької, В. Бойчука, В. Уманця, Л. Саприкіної, А. Лісогор, Ю. Силенко та Т. Штайнер засвідчують, що оновлення освітнього процесу через інноваційні методи сприяє розвитку креативності, візуальної грамотності та практико-орієнтованих умінь сучасного дизайнера [2; 5; 6; 7; 11].

Метою дослідження є обґрунтування педагогічних умов та інноваційних методів інтеграції сучасних технологій у зміст дисциплін дизайнерського профілю з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі завдання:

- проаналізувати теоретичні підходи до формування професійної компетентності дизайнерів;
- визначити інноваційні технології, релевантні для інтеграції у дисципліни дизайнерського напрямку;
- обґрунтувати функціональну модель формування професійних компетентностей засобами інноваційних підходів у дизайнерській освіті.

Однією з ключових тенденцій розвитку дизайнерської освіти є перехід від традиційних, репродуктивних форм навчання до інтерактивних, проєктних, креативних і цифрових технологій. У працях Т. Штайнер показано, що мультимедійні технології та цифрові інструменти є основою для формування вільного дизайнерського мислення та розвитку професійно-проєктної культури майбутніх фахівців [10; 11]. Аналогічно, дослідження А. Лісогор акцентують на доцільності застосування комплексного дизайн-проєктування як чинника розвитку творчості та структурованого проєктного мислення [5].

Інноваційні підходи у підготовці дизайнерів передбачають активне використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових платформ. Такі інструменти, як Adobe Creative Cloud, Figma, Blender, AutoCAD, Procreate, сприяють формуванню digital-компетентностей, що відповідають запитам ринку праці. Науковці, С. Борисова, Н. Колесник, О. Жданова, L. Isak, O. Babak та Hren Ye, у своїх дослідженнях підкреслює значення цифрових графічних редакторів та інтерактивних середовищ у підвищенні якості професійної підготовки дизайнерів [1; 3; 4].

У змісті дисциплін дизайнерського профілю («Професійно-практична підготовка в сфері дизайну», «Проєктна графіка та шрифти в дизайні одягу», «Реклама і PR», «Дизайн книги» тощо) інноваційні підходи реалізуються через:

- оновлення змістових модулів із включенням цифрових кейсів;
- міждисциплінарну інтеграцію (дизайн, педагогіка, маркетинг);
- проєктно-орієнтовані завдання;
- візуально-комунікаційні та мультимедійні практики.

Як зазначають науковці, Б. Тимківа, А. Дем'ячука, Ж. Ясенької, В. Бойчука та В. Уманця, мистецька та дизайнерська освіта потребує науково обґрунтованих інновацій, спрямованих на розвиток творчого потенціалу та практичних умінь, що актуалізує необхідність переосмислення методологічних засад підготовки дизайнерів [2; 7]. Своєю чергою, Л. Саприкіна підкреслює важливість активного залучення студентів до проєктної діяльності, що сприяє формуванню професійної автономії та відповідальності [6].

Узагальнення теоретичних позицій і практичних результатів дає підстави виділити чотирикомпонентну модель формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів:

- мотиваційно-ціннісний компонент, що передбачає внутрішню мотивацію до творчості та професійного розвитку;
- когнітивний, який враховує систему знань про методи, технології та засоби сучасного дизайну;

- діяльнісний, пов'язаний із практичним оволодінням цифровими та проєктними інструментами;
- рефлексивно-аналітичний, що забезпечує самооцінку, аналіз власних творчих рішень та проєктної діяльності.

Розроблення функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів передбачає визначення її ключових компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивно-аналітичного. Дисертаційні дослідження Цзю Дутін та Ху Юе підтверджують ефективність поетапного формування компетентностей на основі інтеграції інноваційних технологій, творчих платформ і дизайн-проєктування [8; 9].

Впровадження інноваційних технологій також сприяє розвитку soft skills: комунікативності, критичного мислення, креативності, уміння презентувати проєкти та працювати в команді. Ці навички визначають успішність професійної діяльності сучасного дизайнера та узгоджуються з глобальними трендами мистецької освіти.

Отже, інтеграція інноваційних підходів у зміст дисциплін дизайнерського профілю є провідним чинником модернізації професійної підготовки, її відповідності сучасним освітнім тенденціям та вимогам ринку праці. Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією ефективності запропонованої моделі та створенням комплексних методичних рекомендацій для закладів вищої освіти.

Література

1. Isak L., Babak O., & Hren Ye. Digital tools in professional education training. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*, 2023. V.9(2), Pp. 104-125. URL : <https://profedu.com.ua/uk/journals/tom-9-2-2023/tsifrovi-instrumenti-pri-pidgotovtsi-fakhivtsiv-z-profesiynoyi-osviti>
2. Бойчук В. М., Уманець В. О. Комп'ютерно орієнтовані технології у художній графічній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти напряму підготовки «Професійна освіта». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 1. С. 81–94.
3. Борисова С. Цифрові технології у підготовці майбутніх графічних дизайнерів до проєктування об'єктів дизайну // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2024) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 5-6 грудня 2024 р., м. Суми, Україна. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2024. С. 91-93
4. Колесник Н. Є., Жданова О. С. Цифрові інструменти у професійно-художньому проєктуванні: дизайн та освітній потенціал плакатної графіки. // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції, 6–7 листопада 2025 р., Хмельницький, Україна. Хмельницький, 2025. С. 264.
5. Лісогор А. В., Штайнер Т. В., Силенко Ю. Застосування комплексного дизайн-проєктування в освітньому процесі професійної підготовки фахівців у сфері дизайну. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 86. Т. 2. С. 102-107.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-16>

6. Саприкіна Л. Формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів з використанням інноваційних технологій. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну*. 2019. Т. 2, № 2. С. 229-236.

DOI: <https://doi.org/10.31866/2617-7951.2.2.2019.189732>

7. Тимків Б. М., Дем'янчук А. Л., Ясеницька Ж. В. Інноваційні мистецькі технології у викладанні образотворчого мистецтва у ЗВО. *Інноваційна педагогіка. Серія: Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2021. Вип.39. С. 71-75.

DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/39.13>

8. Ху Юе. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до дизайнерської діяльності засобами продуктивних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 015. Одеса, 2021. 364 с. URL : <https://pdpu.edu.ua/doc/vr/2021/huyue/dis.pdf>

9. Цзю Дутін. Професійна підготовка майбутніх фахівців з графічного дизайну у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філософії в галузі педагогіки : 015. Харків, 2022. 252 с. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9499>

10. Штайнер Т. В. Формування професійно-проектної культури майбутнього педагога у сфері дизайну: інтеграція маркетингу та мистецьких практик. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. Вип. 22. С. 1-16.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17253949>

11. Штайнер Т., Лісогор А., Силенко Ю. Професійно-практична підготовка дизайнерів: формування креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*. 2025. №1 (233). С. 163-167.

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714>

**ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ**

**Бикова Наталія, Україна
Татарінова Світлана, Україна**

Повномасштабне вторгнення та військова агресія росії спричинила глибокі трансформації соціального середовища, у якому зростають діти України. Щоденне знищення інфраструктури, різке зниження економічної активності, зростання безробіття, масова внутрішня та зовнішня міграція сімей, а також втрата батьків унаслідок бойових дій суттєво ускладнюють умови забезпечення прав дітей та створюють доволі ризиковане соціальне середовище. Як наслідок значна частина дітей опиняється без належної опіки, що призводить до збільшення випадків їхнього тимчасового або тривалого влаштування до інституційних закладів, які не завжди здатні забезпечити повноцінне задоволення емоційних, соціальних та освітніх потреб, як це передбачено Законом України [1].

Актуальність теми також визначається необхідністю переорієнтації системи захисту дітей з інституційного догляду на сімейні форми виховання, що відповідає міжнародним стандартам з прав дитини та потребам українського суспільства в умовах війни.

Питання сімейного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, та альтернативних форм опіки активно досліджуються сучасними українськими науковцями. Вагомий внесок у розробку теоретико-методичних засад здійснили Л.М. Баранова, В.І. Борисова, В.С. Гопанчук, І.В. Жилінкова, Н.С. Кузнєцова, З.В. Ромовська, Ю.С. Червоний, Я.М. Шевченко, С.Я. Фурса, Д.В. Боброва, В.Ю. Євко, Ю.Ю. Черновалюк, О.О. Свіжа, А.С. Суходольська.

Українська класична педагогіка також приділяла значну увагу традиційному сімейному середовищу як провідному чиннику формування особистості дитини. Про необхідність емоційної підтримки, індивідуального підходу, морального виховання в сім'ї писали світочі вітчизняної науки К.Д. Ушинський, М.П. Драгоманов, С.І. Русова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський. Саме їх підходи стали підґрунтям сучасних концепцій деінституціалізації в Україні.

Дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ) – це форма сімейного виховання, що передбачає виховання у сім'ї, яка має власних або вже прийомних дітей, п'яти і більше дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. ДБСТ створюються з метою гуманізації догляду за дитиною, максимального наближення умов виховання до сімейних, забезпечення індивідуального підходу та розвитку її особистості [3].

На відміну від інституційних закладів, ДБСТ дозволяють реалізувати:

- безперервність емоційного контакту з дорослим;
- формування стійких прив'язаностей;
- індивідуальну підтримку навчання та розвитку;
- соціалізацію в умовах наближених до звичайної сім'ї.

Водночас на батьків-вихователів покладаються завдання компенсації попередніх травматичних досвідів дітей, корекції порушень розвитку, підтримки здоров'я, сприяння соціальній адаптації.

У відповідь на виклики війни Кабінет Міністрів України ухвалив низку змін, спрямованих на забезпечення захисту дітей. Постанова КМУ «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо захисту прав дітей на період надзвичайного або воєнного стану» передбачає:

- можливість тимчасового влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до прийомних сімей та ДБСТ понад звичайні обмеження кількості дітей, але в межах нормативів;
- спрощення процедури встановлення опіки та піклування родичами;
- пріоритетність сімейних форм виховання над інституційним доглядом навіть в умовах надзвичайної ситуації.

На нашу думку ці зміни спрямовані на мінімізацію перебування дітей в інтернатних установах, адже вони не можуть забезпечити повноцінний комплекс потреб дитини, особливо в умовах війни. Окрім того, 26 листопада 2024 року Уряд України затвердив Стратегію забезпечення права кожної дитини на зростання в сімейному оточенні, яка враховує воєнні реалії та визначає ключові цілі до 2028 року та передбачає, що:

- 95% дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, мають виховуватися в сімейних формах;
- зменшення на 30% кількості дітей в інституціях та на 80% – дітей до трьох років;
- збільшення на 30% кількості дітей з інвалідністю та/або з ООП, які отримують послуги у територіальних громадах.

Звісно, окреслена вище стратегія не передбачає негайного закриття всіх інституційних закладів; її ключова мета – спочатку створити умови, за яких діти зможуть залишатися у своїх громадах, отримуючи необхідні послуги, а інституційний догляд поступово втратить потребу.

Отже, військові події в Україні актуалізують питання розширення сімейних форм виховання як найбільш гуманного, ефективного та науково обґрунтованого способу забезпечення прав дітей. Науковий дискурс та нормативні зміни підтверджують потребу у переорієнтації державної політики з інституційних форм догляду на сімейні. Дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, опіка родичів і розвиток послуг у громаді мають стати пріоритетом системи захисту дітей у повоєнній відбудові.

Література

1. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 2342-IV від 13 січня 2005 року: станом на 20.01 2018 р.

[Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>.

2. Пеша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Пеша Ірина Василівна. – К., 2000. – 16 с.

3. Положення про дитячий будинок сімейного типу [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-%D0%BF>

ПІДГОТОВКА ЕСЕ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МИСЛЯЧОГО ЗДОБУВАЧА ТА ПРАЦІВНИКА-СПЕЦІАЛІСТА

Наталя Брюховецька, Україна

Посилення капіталістичних відносин в економіці з орієнтацією на суспільство споживання поряд з суцільним проникненням цифрових технологій у навчальний процес та повсякденне життя визначають практику буття, в якій в центр навчально-виховної роботи у закладах вищої освіти ставиться особистість. Акценти ставляться на урахуванні особистісних якостей, способах самовираження. Дієвим методом виховання «думаючої» людини – у навчальному закладі здобувача, як свідчить практика, є підготовка есе як окремого, особистого завдання.

Есе - засіб вільного вираження автора; твір з яскраво вираженою авторською позицією; висловлювання невеликого обсягу і вільної композиції, що виражає індивідуальні враження і міркування з конкретного питання. Есе не претендує на вичерпну відповідь. Есе виражає суб'єктивні враження. Це твір-роздум, твір-міркування на задану тему, у якому автор висловлює свої погляди та думки з приводу проблеми чи спірного питання.

Результативність есе може бути досягнуто, якщо в ньому буде наведено багато прикладів, проведено паралелі, аналогії; використано асоціації, символи, сміливі непередбачувані висновки, несподівані повороти думки здобувача.

Есе має містити строго визначену структуру висловлення: теза, аргументи, висновки, особиста оцінка автора. Стилю есе, як правило, притаманні легкість, ефект розмови із співбесідником, образність, афористичність.

У навчальному процесі слід брати до уваги, що шляхом підготовки есе відбувається розвиток творчої пізнавальної діяльності за рахунок того, що здійснюється самостійний пошук і аналіз джерел інформації, логічна побудову підходів, міркувань, порівняння фактів, розуміння і співставлення альтернатив, формулювання власних оцінок і висновків, що у кінцевому підсумку формує світогляд і виявляє методологічне ставлення до світу.

У навчальному процесі готується індивідуальне завдання через використання есе як методу самостійної роботи з подальшим заслуховуванням та обговоренням на семінарських заняттях.

Частіше всього можна використовувати таку структуру есе:

Вступ:

Оголошення теми твору та його важливості.

Зазначення вивчених літературних джерел та авторів.

Огляд літературних текстів.

Висвітлення ключових положень проблеми.

Оцінка явищ, що розглядаються.

Особистий погляд та висновки:

Висловлення власного ставлення до заданої теми.

Підсумок і висновки щодо перспектив розвитку явища та його сприйняття у сьогоденні.

Досвід науково-педагогічної роботи переконує в тому, що в процесі підготовки есе, виступу з ним і обговорення в аудиторії відбувається розвиток самостійного творчого мислення здобувачів, виховуються вміння чітко та логічно формулювати і потім висловлювати свої думки, положення, висновки, структурувати інформацію, установлювати причиново-наслідкові зв'язки, відточувати мову та науковий стиль письма, що так важливо при підготовці випускних дипломних робіт і дисертацій.

Для здобувачів вищого рівня кваліфікації і виховання належного світогляду вченого, що опікується питаннями особистісного розвитку, а також виховання колективних якостей можуть бути запропоновані для виконання такі теми есе:

1. Еволюція соціальної функції науки в українському суспільстві та економіці: історичний аналіз та прогнозування.
2. Функції і критерії наукового знання в економіці України.
3. Етика наукових досліджень та наукових результатів.
4. Дискусія щодо прийнятності наукових знань суспільством та людиною.
5. Вплив процесів розвитку штучного інтелекту на потреби людини і суспільства.
6. Психологія наукової творчості: протиріччя особистісного росту дослідника та досягнення критеріїв науково-прикладного знання.
7. Формування, збереження і розвиток наукового середовища, «виращування» результативних дослідників з високою мораллю.
8. Шляхи утримання молодих науковців в науковому середовищі України.
9. Академічна доброчесність молодого дослідника: бажання, обмеження, особистісне зростання.
10. Цифрові технології, штучний інтелект в сфері інструментів виконання наукових досліджень: можливості та ризики.
11. Світовий досвід підготовки молодих дослідників: вирішення протиріч формування інтелектуального потенціалу в Україні та самореалізації вчених.

Можна стверджувати, що в умовах війни за рахунок есе, виховання впевненості в своїх силах, підходах до розуміння суспільних і економічних явищ

можна здійснювати соціальну підтримку молодих осіб, постраждалих від війни, упереджуючи тим самим ризики соціальних конфліктів, вимушеної міграції.

Таким чином, в процесі підготовки есе формуються фундаментальні методологічні навички і підходи, які будуть затребувані за будь-яких змінюваних умов праці, соціальній і професійній поведінці.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тетяна Величко, Україна

Актуальність проблеми. Сучасна система освіти України орієнтована на розвиток особистості дитини, здатної до самореалізації, критичного мислення та відповідального ставлення до суспільства і природи. У цьому контексті надзвичайно важливою є підготовка майбутніх педагогів до формування ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період закладаються основи світогляду, моральних і соціальних установок.

Вимоги Нової української школи визначають, що педагог має бути не лише носієм знань, а й провідником цінностей, здатним створювати виховне середовище, яке сприяє становленню особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання матеріалу над проблемою підготовки майбутніх педагогів до соціалізації, інтеграції дитини дозволив констатувати, що однією з провідних тенденцій розвитку освітньої ситуації сьогодення стає перехід до ціннісної парадигми (Г. О. Балл, М. В. Богуславський, М. Й. Боришевський, В. А. Караковский, Г. Б. Корнетов, З. І. Равкин, Л. В. Григоренко та ін.), в якій засвідчується підвищена увага до формування ціннісно-сислової сфери дитини.

Метою статті є виявлення особливостей підготовки майбутніх педагогів до формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в контексті сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації – це система індивідуально прийнятих норм, ідеалів і переконань, що визначають поведінку людини. У дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ці орієнтації формуються у процесі гри, спілкування, навчання та наслідування дорослих.

За І. Бехом, формування цінностей є складовою особистісно-орієнтованого виховання, у процесі якого дитина поступово переходить від зовнішнього регулювання поведінки до внутрішнього – моральної саморегуляції. [1]

Саме педагог виступає головною фігурою, яка через особистий приклад, морально-етичні ситуації та педагогічну взаємодію впливає на формування у

дітей ціннісних орієнтирів (доброї, справедливості, поваги, відповідальності, толерантності).

Професійна підготовка майбутніх педагогів має включати:

- формування ціннісної позиції самого педагога;
- оволодіння методиками виховання моральних і соціальних цінностей;
- розвиток емоційного інтелекту та рефлексивних умінь .[6]

Доцільним є впровадження у навчальний процес таких дисциплін, як «Етика педагогічної діяльності», «Психологія розвитку дитини», «Педагогіка цінностей», а також тренінгових занять, практичних кейсів і волонтерських проєктів. [3]

Ефективна підготовка майбутніх педагогів передбачає:

1. Ціннісно-змістове наповнення навчальних курсів;
2. Практичну спрямованість професійної освіти;
3. Особистісно зорієнтовану взаємодію між викладачем і студентом;
4. Рефлексію власних цінностей та педагогічної позиції .

Серед ефективних методів підготовки можна виділити: дискусії про морально-етичні дилеми; аналіз педагогічних ситуацій; моделювання виховних занять; групові тренінги з розвитку емпатії та комунікативних навичок; спостереження за діяльністю досвідчених педагогів .

У ході педагогічної практики майбутні фахівці мають змогу втілити набуті знання у роботі з дітьми. Особливо важливим є створення виховних ситуацій, що сприяють формуванню позитивних цінностей: допомоги, дружби, чесності, любові до Батьківщини.

У процесі розвитку дитини можна виділити кілька етапів становлення ціннісної сфери:

2. Старший дошкільний вік (5–6 років) — діти починають розрізняти моральні категорії добра і зла, формується здатність співпереживати, оцінювати власні вчинки.

3. Молодший шкільний вік (6–10 років) — виникає усвідомлене прийняття моральних норм, внутрішні мотиви поведінки, формуються моральні переконання.[6]

Таким чином, саме цей віковий період є базовим для розвитку морально-ціннісної сфери особистості.

Ефективність виховання цінностей у дітей значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов, серед яких дослідники виділяють:

- особистісно-зорієнтований підхід, що враховує індивідуальні особливості дитини;
- емоційно-позитивну атмосферу у дитячому колективі;
- приклад дорослого як морального орієнтира;
- залучення дітей до діяльності, у якій виявляються гуманні, соціальні, естетичні цінності;
- єдність виховних впливів сім'ї та закладу освіти .

Вихователь або вчитель має бути не лише організатором навчання, а й носієм моральних і духовних цінностей, здатним викликати у дітей співпереживання, довіру, прагнення до добра.

До основних методів формування ціннісних орієнтацій належать:

- бесіди морального змісту;
- читання й обговорення художніх творів, казок;
- рольові та сюжетно-рольові ігри;
- моделювання життєвих ситуацій;
- творчі завдання (створення малюнків, казок, колажів на моральні теми);

- соціально-практична діяльність (допомога одноліткам, турбота про природу, участь у спільних справах).

Сучасні дослідження показують, що найбільш дієвими є інтерактивні форми роботи, які активізують моральні почуття, співпереживання та рефлексію дітей.

Висновки. Підготовка майбутніх педагогів до формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є комплексним процесом, який передбачає поєднання теоретичної, практичної та особистісної підготовки. Вона має бути спрямована на розвиток ціннісної культури педагога, його гуманістичної позиції та готовності до духовно-морального виховання дітей.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці моделей формування професійно-ціннісної компетентності педагога та у впровадженні інноваційних технологій у процес його підготовки.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: Либідь, 2008. – 344 с.
2. Григоренко В. Л. Формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти: кваліфікація. робота на здобуття освіти ступеня магістр: спец. 012 Дошкільна освіта / В. Л. Григоренко; Харків. нац. пед. ун ім. Сковороди. Харків, 2024. - 98 с.
3. Концепція Нової української школи. – Київ: МОН України, 2016. – 40 с.
4. Кузьменко В. В. Формування ціннісних орієнтацій у дітей молодшого шкільного віку // Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти. – 2021. – №2. – С. 45–51.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – Київ: Генеза, 2019. – 368 с.

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ФАКТОРІВ НА РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДІ

Каретна Ольга, Україна

Критичне мислення – це не вроджений дар, а навичка, яка формується та розвивається протягом усього життя. Його становлення відбувається під впливом багатьох факторів, серед яких одну з ключових ролей відіграє соціокультурне середовище. Саме в рамках суспільства, його цінностей, норм,

традицій та інститутів людина засвоює моделі мислення, навчається аналізувати інформацію, формувати власну думку та приймати обґрунтовані рішення.

Сьогодні вчені визначають молодь як соціально-демографічну групу суспільства, що виділяється на основі сукупності характеристик, особливостей соціального становища і обумовлених тими або іншими соціально-психологічними властивостями, які визначаються рівнем соціально-економічного, культурного розвитку, особливостями соціалізації в нашому суспільстві [1, с. 30].

Питання сутності та розвитку критичного мислення цікавить дослідників як зарубіжної, так і української освіти вже тривалий час. Однак саме поняття критичного мислення та розуміння його механізмів ще не набули єдиного загальноприйнятого визначення внаслідок комплексності та багатозначності цього концепту. Звертаючись до теорії оціночних суджень, деякі вчені визначають, критичне мислення як процес оцінювання певного фрагменту реальності, внаслідок чого генерується оцінювальне (оціночне) судження – оцінка. Відповідно, ця оцінка проходить через призму системи цінностей та ідеалів індивіда, який є суб'єктом процесу критичного мислення, та співвідноситься із існуючими оціночними критеріями, приписами та образами, відповідність до яких визначається контекстом та особливостями кожної конкретної ситуації [2, с. 107].

У науковій літературі критичне мислення визначають як важливу характеристику сучасної особистості, складне, багатовимірне й багаторівневе явище, один із типів мислення. Учені відносять його, за різними класифікаціями, до різновидів логічного, практичного й понятійно-абстрактного мислення, підкреслюючи такі його характеристики, як цілеспрямованість, самостійність, обґрунтованість, орієнтування на чіткі критерії, гнучкість і відповідальність. Це спрямований процес мислення, метою якого є розв'язання проблем, а сутністю – виконання певних операцій-прийомів: аналізу, синтезу, оцінювання як власних думок та результатів діяльності, так і інформації про думки й діяльність інших [3, с. 281].

Давайте проаналізуємо основні соціокультурні чинники, що впливають на розвиток критичного мислення:

Одним із найбільш значущих чинників є сім'я, яка виступає як первинне середовище соціалізації. У сім'ях, де заохочується вільне вираження думок, обговорення різних точок зору та самостійність, у дітей формується звичка до аналізу та аргументації. Якщо батьки активно залучають своїх дітей до діалогів, спонукають їх ставити питання і ділитися своїми думками, то у них розвивається здатність критично осмислювати навколишню дійсність. Однак у сім'ях, де застосовується авторитарний стиль виховання, схильність до ставлення питань та критичного осмислення інформації може значно знижуватися. Діти, які виростили в таких умовах, часто стають пасивними споживачами інформації, не вміючи наражати її на сумнів. Іншим важливим фактором є освітня система, в якій діти продовжують розвиватись. Навчальні заклади, особливо інститути, відіграють вирішальну роль у формуванні

критичного мислення у молоді. Якщо освітній процес зосереджений на механічному запам'ятовуванні та репродуктивних методах, то аналітичні здібності учнів не розвиваються. У таких умовах учні вчаться лише відтворювати інформацію, не замислюючись над її сутністю. Навпаки, застосування інтерактивних технологій, таких як дискусії, дебати та дослідницькі проекти, сприяють розвитку у учнів навичок аналізу, зіставлення та виведення обґрунтованих висновків. Коли студенти залучені до активного обговорення, вони вчаться критично підходити до інформації, що значно збагачує їхнє мислення. Культура і традиції суспільства також відіграють важливу роль у розвитку критичного мислення.

Культурний контекст визначає межі допустимого сумніву і свободи думки. У суспільствах, орієнтованих на демократичні цінності, де заохочується плюралізм думок, критичне мислення розвивається набагато активніше. Тут люди відкриті до нових ідей і готові приймати різні точки зору. Водночас у суспільствах з жорсткими традиційними або авторитарними установками спостерігається схильність до догматизму та конформізму. Це створює перешкоди для розвитку аналітичного мислення, оскільки індивіди можуть боятися висловлювати свої думки та сумніви. Засоби масової інформації та цифрове середовище мають подвійний вплив на розвиток критичного мислення. З одного боку, інтернет надає доступ до величезних обсягів інформації, що стимулює самостійний пошук і оцінку джерел. Користувачі можуть знаходити різні думки і факти, що сприяє формуванню більш широкого погляду на світ. З іншого боку, поширення фейкових новин, пропаганди та маніпулятивного контенту вимагає від людей високого рівня медіаграмотності та критичного сприйняття інформації. Уміння розрізняти правду і брехню стає важливою навичкою в сучасному світі.

Не менш важливими є соціальні взаємодії та групи, в яких люди спілкуються один з одним. Комунікативне середовище, що включає друзів, колег і однокласників, впливає на розвиток аргументації та здатності сприймати альтернативні точки зору. Діалог і спільне обговорення проблем формують навички критичної оцінки інформації та своєї позиції. Коли люди обмінюються думками, вони вчаться слухати і враховувати різні точки зору, що сприяє більш глибокому розумінню обговорюваних питань і розвитку їх власного критичного мислення. Тобто розвиток критичного мислення відбувається під впливом безлічі факторів, серед яких сім'я, освітня система, культура, засоби масової інформації і соціальні взаємодії відіграють ключову роль. Кожен з цих елементів вносить свій вклад у формування у людини здатності аналізувати, порівнювати і робити усвідомлені висновки, що є невід'ємною частиною успішного життя в сучасному суспільстві.

Більшість вчених висувають ідею, що виховання і освіта нашого покоління може бути успішнішою і ефективнішою, якщо у вихованні молоді ми спиратимемося на гуманістичне знання, яке вироблено вченими минулого століття, і спрямоване на розвиток і виховання духовно багатого особистості, що черпає свою духовність саме з духовно моральної спадщини вчених, які жили у значні періоди часу для історії людства. На початку минулого століття у науці

загальноприйнятими стають поняття «молодість» і «молодь», що позначають, природно, віковий етап життєдіяльності індивіда щодо його самостійної соціально-демографічної групи [4, с. 38].

Згідно з вищесказаним можна зробити висновок, що критичне мислення є складним когнітивним процесом, який включає в себе кілька ключових елементів. По-перше, це аналіз, який передбачає дроблення інформації на складові частини, що дозволяє виявити зв'язки і залежності між ними. По-друге, слід здійснювати оцінку інформації, що включає в себе визначення її достовірності, релевантності та значущості, а також виявлення можливих упереджень і маніпуляцій. Третій аспект – інтерпретація, яка передбачає розуміння змісту інформації, її контексту та можливих наслідків.

Крім того, критичне мислення включає індуктивне і дедуктивне міркування, що дозволяє формувати узагальнення на основі окремих випадків і застосовувати загальні правила до конкретних ситуацій. Не менш важливим є і вміння пояснювати свої думки, формулюючи чіткі і логічні висновки, підкріплені відповідними доказами. Нарешті, саморегуляція – це здатність оцінювати і коригувати власний розумовий процес, що є важливим аспектом критичного мислення. Розвинене критичне мислення є основоположним для успішної адаптації і функціонування в сучасному світі. Воно надає можливість ефективно орієнтуватися у великому потоці інформації, що нас оточує, допомагаючи відокремлювати факти від думок і дезінформації, сприяє прийняттю усвідомлених рішень як в особистому, так і в професійному житті, відіграє важливу роль у процесі навчання, дозволяючи успішно освоювати нові знання та навички. Крім того, критичне мислення допомагає вирішувати конфлікти та знаходити компроміси, що особливо актуально в умовах різноманітності думок і позицій у суспільстві. Нарешті, воно дає можливість активно брати участь у житті суспільства, формуючи власну громадянську позицію і впливаючи на суспільні процеси. Таким чином, критичне мислення – це невід'ємний компонент особистісного і професійного зростання, який формується під впливом соціокультурних факторів і вимагає постійного розвитку і самовдосконалення.

Література

1. Блискун О. О. Дослідження проблем сучасної молоді: соціологічні та психологічні аспекти. Актуальні проблеми психології. 2020. Т. 9. Вип. 13 С. 26–37.
2. Антонов О. В. Критичне мислення та його розвиток у майбутніх фахівців: сутність та зміст поняття «критичне мислення». Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с.
3. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2016. Вип. 20(2). С. 276-286.

4. Каретна О. О. Молодь як соціальна група у сучасному суспільстві // Трансформація українського суспільства в цифрову еру: матер. III Всеукр. наук.-практич. конф., (22 березня 2024 р.). Львів–Торунь, 2024. С. 38-40.

МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ірина Княжева, Україна

Прогресивний розвиток суспільства потребує висококваліфікованих фахівців, спроможних активно освоювати, відтворювати і продукувати культурні цінності. Особливе місце у вирішенні цієї проблеми посідає підготовка майбутнього викладача закладів фахової передвищої і вищої освіти, розвиток його методичної культури.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як «інтегративну характеристику загальної (як зверх складної за своїм устроєм цілісності, в якій реалізуються матеріальні, духовні, художньо-творчі, духовно-матеріальні дії людини, що втілюють її ставлення до природи, суспільства, самої себе), педагогічної (як виду загальної культури, динамічну систему загальнолюдських педагогічних цінностей, створених завдяки збереження і наслідування досвіду педагогічної діяльності) і професійно-педагогічної культури, що в діалектиці особливого й окремого функціонує як підсистема методичної культури суспільства і різновид професійно-педагогічної культури» [2 с. 279].

Методична культура майбутнього викладача як особистісне утворення виявляє себе у пошуку сенсу існуючих, новостворених і тих, що вибудовуються саме зараз методико-педагогічних цінностей. Саме цей пошук, пов'язаний з необхідністю оцінювати, порівнювати, приймати або відкидати завдяки пропусканню через призму свого «Я», представлені для освоєння продукти методичної діяльності «іншого», здатний змінювати саму особистість і створювати нову культурну реальність, що проявляє себе в продуктивній професійній викладацькій діяльності і є умовою її ефективності.

Специфіка викладацької діяльності проявляється у кількох ключових вимірах. Передусім це мета, яка має суспільний характер, постійно змінюється та повинна бути усвідомлена й прийнята не лише викладачем, а й студентом. Не менш важливим є здобувач освіти, який виступає не пасивним отримувачем знань, а активним суб'єктом освітнього процесу із власною системою саморегуляції та здатністю до розвитку.

До специфічних складників також належать засоби навчання як матеріалізовані інструменти й способи опрацювання змісту; форми організації освітнього процесу, серед яких лекції, практичні й семінарські заняття, лабораторні роботи, консультації, колоквіуми, заліки, іспити, різні формати самостійної діяльності студентів, а також їхня участь у наукових семінарах і конференціях. Важливим компонентом є й зміст освіти – структурований набір

знань, умінь, навичок і компетентностей, що закріплені в навчальних планах, програмах, підручниках та посібниках.

Окрім того, педагогічна діяльність охоплює певні функції та ґрунтується на сукупності принципів, які визначають організацію освітнього процесу у закладах фахової передвищої або вищої освіти й формують його унікальність.

Далі зупинимося докладніше на окремих із цих аспектів. Основною особливістю мети професійної діяльності викладача як у закладах фахової передвищої освіти, так і у вищій школі є те, що традиційні завдання педагогіки – збереження та розвиток культурного потенціалу суспільства, забезпечення соціалізації особистості, підтримка її саморозвитку, самовиховання й самореалізації – реалізуються в умовах необхідності паралельної професійної підготовки майбутнього фахівця. При цьому акцент на «само» стосовно студента зовсім не означає зменшення ролі педагогічного впливу. Навпаки, він підкреслює важливість подолання застарілого сприйняття студента як пасивного реципієнта знань і об'єкта виховання.

Розглянемо ключові напрями, у межах яких розкривається мета діяльності викладача: близька мета – виявлення та усунення недоліків у педагогічному процесі закладу освіти, а також творче вдосконалення власної педагогічної діяльності; середня мета – інноваційне опрацювання актуальної навчально-виховної проблеми та пошук ефективних шляхів її розв'язання; перспективна мета – побудова дієвої системи педагогічної творчості, що забезпечує планомірне та систематичне зростання професійної майстерності викладача.

Визначаючи своєрідність об'єкту педагогічної діяльності викладача (який у той же час є його активним, рівноправним суб'єктом), І. Бех вказує на те, що «він розвивається не у прямій пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, притаманними психіці, – особливостями сприйняття, розуміння, запам'ятовування, становлення волі і характеру» [1, с. 11]. Упродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення майбутнім викладачем існуючих у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій, тобто розвиток його методичної культури. Проте це привласнення набуває культуру відповідності і особистісного сенсу лише тоді, коли відбувається в контексті культури, включає не лише «сталу» культуру (як певний соціальний досвід, що зафіксовано в проектах змісту освіти, а й живе знання, яке має «сліди» тієї професійної діяльності, в якій він обув отриманий, досвід безпосередніх учасників освітнього процесу. Виникає складне завдання зміщення акценту у професійній діяльності викладача закладів фахової передвищої та вищої освіти з трансляції певної інформації тому, хто навчається на організацію його діяльності, перевтілення змісту освіти з безособової узагальненої форми до особистої. Таке завдання може вирішити лише компетентний, ерудований, з розвиненою загальною, професійно-педагогічною і методичною культурою професіонал.

Література

1. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 5–27.
2. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2014. 328 с.

ЗАВДАННЯ І ЗМІСТ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З УКРАЇНСЬКИМ НАРОДОЗНАВСТВОМ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Вероніка Леонова, Україна

Ознайомлення дітей з українським народознавством у закладах дошкільної освіти є надзвичайно важливим напрямом освітньо-виховної роботи, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи духовності, моральності, патріотизму та любові до рідного краю. Народознавство розкриває перед дітьми багатство культури українського народу, його звичаї, традиції, обряди, народну творчість, символіку, ремесла, що в сукупності формує у дітей почуття належності до свого народу, національну ідентичність і гордість за українську землю.

Проблему впровадження українського народознавства в освітній процес закладів дошкільної освіти активно досліджують сучасні науковці. Так, Н. Гавриш у посібнику «Українське народознавство в дошкільному закладі» наголошує на значенні етнокультурного змісту для розвитку національної свідомості дитини. Т. Поніманська у монографії «Дошкільна педагогіка» підкреслює роль фольклору та традиційних звичаїв у вихованні моральних цінностей. Праці О. Сухомлинської «Виховання на засадах народної педагогіки», зосереджені на збереженні культурної спадщини через педагогічну практику. У дослідженнях Г. Беленької «Формування національно-патріотичних цінностей у дітей дошкільного віку», окреслено інноваційні методи інтеграції народознавчих матеріалів у різні види діяльності. Також важливим є доробок Л. Шелестової «Музичне народознавство для дошкільників», де розкривається значення пісенної творчості як засобу формування духовності та емоційної культури дитини [3].

Нормативно-методичне поле дошкільної освіти в Україні сьогодні формується навколо оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту), який визначає обов'язкові компетентності, результати освіти дитини дошкільного віку та напрями освітньої діяльності: особистість дитини, сенсорно-пізнавальний простір, природа, гра, соціум, мовлення та мистецтво. Нова редакція Стандарту (2021) підкреслює необхідність наступності з початковою освітою, інтегрованого підходу й орієнтацію на формування ключових компетентностей дитини через різні форми діяльності. Це створює нормативну основу, до якої повинні коригуватися всі парціальні та комплексні програми дошкільного рівня.

Програма «Українотворець» орієнтована на формування національної ідентичності через системну роботу з народознавчим матеріалом: казкою, піснею, святами, символікою та родинними традиціями. Вона добре стрибує на завдання національно-патріотичного спрямування, проте потребує оновлення з урахуванням принципів інклюзії й сучасних підходів до оцінювання результатів.

Комплексні програми розвитку дитини «Українське дошкілля» та «Дитина» пропонують широкий спектр освітніх ліній, серед яких — національно-культурна та мовленнєва. «Українське дошкілля» як програма має практичну привабливість: вона містить добір фольклорних матеріалів, хрестоматії й рекомендації для організації свят, майстерень і подій, що дає практичникам інструменти для впровадження народознавства у повсякденну діяльність.

Програми «Україна — моя, Батьківщина моя» та інші програми національно-патріотичного спрямування мають важливу роль у деталізації завдань: вони дають конкретні заняття, сценарії та добір матеріалів для виховного напрямку. Як правило, такі парціальні розробки узгоджені з вимогами Базового компонента і можуть використовуватися як практичний додаток до основної програми закладу. Їхня сила — у наочності і готових сценаріях, слабкість — у фрагментарності та нерідко відсутності вимірюваних критеріїв результату.

Програма «Оберіг» (комплексна програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років і похідні для раннього віку) є прикладом масштабної авторської системи, яка також інтегрує елементи національної культури у ранньому віці і враховує фізичний, мовленнєвий, соціально-емоційний та художньо-естетичний розвиток. «Оберіг» часто використовується як база в роботі з наймолодшими дітьми та містить практичні рекомендації щодо взаємодії сім'ї й закладу. Разом з тим програма датується ранішими виданнями і потребує адаптації до оновленого Базового компонента та сучасних принципів інклюзії й цифрової освітньої практики.

Окремо слід відзначити «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» та інші лінії, що деталізують роботу з мовленням: вони надають методичні рекомендації, базові характеристики кірів, програмні орієнтири для формування мовленнєвих навичок через фольклорний матеріал (казки, прислів'я, пісні). Такий компонент забезпечує методичну підтримку педагогів у використанні народознавчого матеріалу для розвитку мовлення, але також потребує чіткішої інтеграції із загальними критеріями компетентностей з Базового компонента.

Головним завданням ознайомлення дітей із народознавством є виховання у них любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до праці людей, до історії, мови, пісень, традицій, звичаїв та національної культури. Важливо, щоб дитина відчувала духовний зв'язок поколінь, розуміла, що вона є частиною великої української родини. Вихователь має створювати умови для того, щоб діти не лише засвоювали знання про народні традиції, а й емоційно переживали їх, брали участь у відтворенні народних свят, ігор, пісень, обрядів, які сприяють глибокому засвоєнню національних цінностей.

Зміст ознайомлення дошкільників з українським народознавством охоплює різні напрями: фольклор (казки, легенди, прислів'я, пісні), народні промисли (вишивка, ткацтво, гончарство), народну символіку (рушник, калина, віночок, хата), народний календар, традиційні українські свята (Різдво, Великдень, Івана Купала, Покрову, День українського козацтва), народну іграшку, національний одяг і страви. Через ознайомлення з цими елементами формується у дітей уявлення про особливості життя українського народу, його зв'язок із природою, працею, сімейними та духовними цінностями [2].

Освітній процес у дошкільному закладі має бути побудований на принципах інтеграції народознавчого змісту в різні види дитячої діяльності — ігрову, музичну, художньо-продуктивну, мовленнєву, пізнавальну. Вихователь використовує різноманітні методи й прийоми: розповіді, бесіди, театралізацію народних казок, фольклорні ігри, народні пісні та танці, перегляд ілюстрацій і відеоматеріалів про народне мистецтво, знайомство з предметами побуту минулих поколінь. У музично-виховному аспекті народознавство сприяє розвитку у дітей відчуття ритму, мелодійності, емоційності, а також розумінню краси народної пісні як важливої частини духовної спадщини.

Велике значення має поступовість і системність ознайомлення дітей із народознавчим матеріалом. У молодшій групі діти дізнаються про свою родину, рідний дім, знайомляться з народними іграшками, колисковими піснями, найпростішими обрядами. У середній групі формується розуміння звичаїв, народних свят, дитина починає брати участь у святкових заходах. У старшій групі діти вже усвідомлюють значення народних символів, вивчають народні пісні, легенди, беруть участь у постановках на основі українських традицій.

Ознайомлення дітей з українським народознавством сприяє не лише розвитку знань, а й формуванню емоційно-ціннісного ставлення до рідної культури, вихованню толерантності, взаємоповаги, доброти, працелюбності. Через елементи народної творчості діти вчаться розуміти красу природи, силу родинних зв'язків, значення спільної праці та взаємодопомоги.

Отже, завдання ознайомлення дітей із народознавством полягає не лише у передачі знань про національні традиції, а й у формуванні особистості з активною громадянською позицією, яка усвідомлює себе частиною українського народу, шанує його духовні цінності та готова зберігати і примножувати культурну спадщину свого краю. Народознавчий підхід у дошкільній освіті є важливим чинником виховання майбутнього громадянина, який любитиме, розумітиме і захищатиме свою Батьківщину.

Література

1. Богуш, А. М., & Лисенко, Н. В. (2003). Українське народознавство в дошкільному закладі : практикум : навч. посіб. Київ : Вища школа. 206 с.
2. Гавриш, Н. В. (2019). Українське народознавство в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Світич. 212 с.
3. Леонова, В. І. (2025). Теоретичні засади методики ознайомлення дітей із українським народознавством у закладі дошкільної освіти. Сучасні освітні

технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса).

4. Мірошніченко, В., Добровольська, Г. (2020). Народознавство як невичерпне джерело розвитку особистості. Педагогічні науки : наук. журн. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, № 4(23).

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ: НОВІ ТРЕНДИ НА РИНКУ ПРАЦІ І В ОСВІТІ

Наталія Оленцевич, Україна

Сьогодні штучний інтелект (ШІ) перетворився на потужний важіль соціально-економічного розвитку суспільства. Він стрімко трансформує ключові сфери господарської діяльності, змінює технологічні і трудові процеси, активно впливає на зайнятість і соціальну сферу. Створюючи запити на цифрові компетентності, ШІ формує нові тренди на ринку праці, пов'язані із зростанням попиту на фахівців нових професій, таких як AI-інженери, спеціалісти з оброблення даних, prompt-інженери, одночасно з тим, як частина робочих місць має бути скорочена або суттєво трансформована. За оцінками МВФ, близько 40% робочих місць у світі зазнають змін у недалекій перспективі через штучний інтелект [1]. При цьому вимоги до навичок у професіях, пов'язаних з ШІ, вже зараз змінюються на 66% швидше, ніж у традиційних видах професійної діяльності [2]. Вирішального значення набувають так звані навички *soft skills*: критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, адаптивні здібності, цифрова грамотність. У контексті нових викликів професійна та вища освіта стоять перед необхідністю глибокої трансформації, що вимагає відповідних змін у системі освіти, запровадження нових підходів до викладання, навчання та управління освітніми процесами з метою підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати в новій, інтелектуально насиченій реальності.

Аналіз сучасних інструментів ШІ дозволяє стверджувати, що його вплив на професійну та вищу освіту може бути багатограним і охоплювати не лише методику і форми викладання, але й адміністративне управління та визначення освітніх пріоритетів. Серед багатьох напрямів, за якими ШІ вже сьогодні здійснює свій найбільший вплив на освітні системи, доцільно виокремити декілька ключових із зазначенням конкретних інструментів та можливостей їх використання у професійній освіті.

1. Персоналізація навчання та використання адаптивних систем.

Найбільш помітною і фундаментальною зміною в епоху цифрової трансформації є можливість переходу від універсального підходу у професійній освіті до персоналізованого навчання за допомогою індивідуальних освітніх траєкторій. Адаптивні навчальні системи на основі машинного навчання (МН) дозволяють аналізувати великі обсяги даних про навчальну поведінку студента: швидкість засвоєння матеріалу, стиль навчання і рівень залученості, типові

помилки і прогалини в знаннях. На основі цього аналізу ШІ може динамічно адаптувати навчальний контент, складність завдань та послідовність подачі матеріалу для кожного окремого здобувача освіти. Освітні платформи, такі як DreamBox або Smart Sparrow, дозволяють використовувати МН для створення інтелектуальних систем-репетиторів, які здатні забезпечити фокусування навчальних зусиль на індивідуальних прогалинах у знаннях, підвищуючи ефективність засвоєння складних предметів (наприклад, STEM-дисциплін). Це підвищує ефективність навчання, забезпечуючи концентрацію уваги на складних для конкретного студента темах і зменшуючи зусилля на тих розділах курсів, які вже засвоєні.

2. Автоматизація рутинних завдань і процесів. Інструменти ШІ можуть замінити асистента викладача, звільняючи його від значного обсягу рутинної роботи, що пов'язана із створенням навчально-методичних матеріалів, формуванням аудіо- і відеоконтенту, оцінюванням типових стандартних завдань. Великі мовні моделі (ChatGPT, Gemini, Claude) можуть використовуватись для генерації ідей для проведення навчальних занять, складання чернеток тестів, практичних завдань та прикладів, створення презентацій, а також для узагальнення наукових статей і систематизації джерел наукової інформації. Платформи типу Gradescope, VibeGrade, CoGrader дозволяють використовувати ШІ для швидкої та послідовної перевірки великих обсягів робіт – від есе та дипломних робіт до відповідей на завдання з програмування – на основі визначених викладачем критеріїв і рубрик. А своєрідний хаб для освітян – MagicSchool AI, – надає готові інструменти ШІ для планування занять, створення вікторин, генерації прикладів та інших рутинних завдань, заощаджуючи час викладачів. Це дозволяє педагогам виконувати нові ролі і переорієнтуватися на менторство, фасилітацію проєктної роботи та розробку інноваційних навчальних стратегій. ШІ змушує переосмислити цілі освітнього процесу. Якщо штучний інтелект бере на себе збір та відтворення інформації, тоді фокус зміщується на розвиток унікально людських навичок. З'являється можливість акцентувати увагу на розвитку критичного мислення, етичних принципів поведінки, творчості, емоційного інтелекту та, що найважливіше, навичок ефективної взаємодії з ШІ-інструментами (prompt-інжинірингу).

3. Розширення доступу до освіти та інклюзивність. Цифрові інструменти мають потенціал для подолання просторових та мовних бар'єрів, перетворюючи якісну освіту на благо, що є доступним для значної кількості людей. Навчання стає, з одного боку, більш інклюзивним, з іншого – глобально доступним. Інструменти автоматичного перекладу та транскрипції, такі наприклад, як Otter.ai, допомагають перетворювати лекції на текстові нотатки, забезпечуючи доступність для студентів з порушеннями слуху або для іноземних студентів, які вивчають мови. ШІ-системи також здатні адаптувати представлення навчального контенту для студентів з особливими освітніми потребами. Інтелектуальні чат-боти, наприклад, Chatbot Ivy, можуть використовуватись як віртуальні помічники студентів. На базі інтеграції з інформаційними системами університетів вони здатні цілодобово відповідати

на типові адміністративні та навчальні питання щодо розкладу, фінансової підтримки, особливостей і термінів подачі документів чи правил гуртожитку.

4. Дослідження та наукова робота. Штучний інтелект є потужним інструментом для прискорення процесів пошуку, аналізу та синтезу інформації. Обчислювальні системи на основі ШІ можуть застосовуватись для розв'язання складних математичних, фізичних та інженерних задач, надаючи не лише кінцеву відповідь, але й покрокове рішення, що може використовуватися у якості навчальних тренажерів. Інтелектуальні системи обробки даних дозволяють узагальнювати і систематизувати інформацію з великої кількості академічних джерел, що прискорює дослідницьку роботу і дозволяє опрацьовувати великі масиви даних. Це може допомогти викладачам швидше інтегрувати найновішу інформацію та наукові досягнення у свої навчальні курси, оновлювати лекційний матеріал на основі узагальнення останніх наукових статей і трендів в індустрії, наприклад, з використанням Perplexity, та поєднувати викладацьку діяльність з науково-дослідною роботою.

5. Аналітика та управління якістю. Інструменти ШІ мають значний потенціал для реалізації управлінських функцій у закладах освіти. Використовуючи алгоритми МН для аналізу поведінкових та академічних даних, цифрові інструменти дозволяють освітнім закладам формувати інформаційні бази для прийняття обґрунтованих управлінських та педагогічних рішень. Системи прогностичної аналітики можуть ідентифікувати студентів, які мають високий ризик академічної неуспішності або відрахування, здійснюючи аналіз їхньої активності та успішності. Це дає можливість вчасного надання адресної підтримки і допомоги у формуванні власної освітньої траєкторії. Аналіз ефективності навчальних модулів дозволяє керівництву закладів освіти вносити гнучкі та цілеспрямовані корективи у навчальні і освітні програми, підвищуючи їхню відповідність вимогам ринку.

Окреслюючи можливості і позитивні перспективи використання інструментів ШІ в системі сучасної освіти, треба враховувати і ризики, які виникають у зв'язку з поширенням масштабів цифрового навчання. Найбільш гострим викликом є неконтрольоване використання студентами генеративного ШІ для виконання завдань без самостійного засвоєння знань. Це підриває академічну доброчесність, створює ризики деградації освіти і вимагає від викладачів пошуку адекватних відповідей на нові виклики. Серед можливих варіантів вирішення проблеми – переорієнтації навчальних завдань, що передбачає відхід від завдань на відтворення когнітивної інформації до проектів, що вимагають критичного аналізу, застосування локальних даних, проведення польових досліджень або аналізу і критики відповідей, згенерованих ШІ. Іншим рішенням може стати запровадження чітких політик щодо декларування використання ШІ у роботах (аналогічно правилам цитування джерел). Доцільним є також включення у навчальні програми модулів, що розглядають питання авторського права, упередженості ШІ та необхідності його відповідального використання. За твердженням експертної спільноти, запровадження ШІ в освітній процес має спиратися на модель трьох «М»: мислення (mindset) – відкритість до експериментів, навчання, інтеграції

ШІ у щоденні процеси; майстерність (mastery) – глибоке володіння цифровими інструментами та аналітичними підходами; мережа (mesh) – взаємодія з експертними спільнотами, налагодження колаборації по типу «людина + машина».

Таким чином, попри існуючі ризики, треба визнати, що штучний інтелект виступає не загрозою, а каталізатором переходу до так званої системи «Освіти 5.0» – моделі, що сфокусована на людиноцентричному навчанні, орієнтованому на навички двадцять першого століття. Університети та заклади професійної освіти, які успішно інтегрують ШІ у свій навчальний процес, зможуть запропонувати: більш ефективне та персоналізоване навчання; вищий рівень якості викладання завдяки зменшенню рутинного навантаження; конкурентоспроможних випускників, що підготовлені до співпраці з інтелектуальними технологіями на ринку праці майбутнього. Успіх цієї трансформації залежить від готовності викладачів прийняти нові інструменти та від стратегічної політики навчальних закладів щодо відповідальної та етичної інтеграції ШІ в освітній процес.

Література

1. Georgieva Kr. AI Will Transform the Global Economy. Let's Make Sure It Benefits Humanity. IMF Blog. January 14, 2024 URL: <https://www.imf.org/en/Blogs/Articles/2024/01/14/ai-will-transform-the-global-economy-lets-make-sure-it-benefits-humanity>

2. Погляд на використання штучного інтелекту без страху: Глобальний барометр зайнятості у сфері ШІ, 2025. URL: <https://www.pwc.com/ua/uk/survey/2025/vykorystannya-shtuchnoho-intelektu-vplyv-na-rynok-pratsi.html>

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Олександра Рубанець, Україна

Сучасні освітні трансформації відбуваються в контексті суспільних і глобальних трансформацій. Реалізація освітньої стратегії в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення стикається з низкою невирішених суспільних питань, що торкаються глибинних основ буття українського суспільства. Нелінійність освітніх і суспільних процесів зумовлює появу швидких і непередбачуваних змін, які створюють виклики для успішності реалізації освітньої стратегії. Швидкі зміни в суспільному контексті зумовлюють появу тенденцій, які погіршують умови для успішного функціонування системи освіти.

Наукові дослідження можуть прогнозувати появу й досліджувати розвиток негативних тенденцій, які роблять виклики для успішної реалізації освітньої стратегії. Це надає можливість якісної трансформації освітнього менеджменту, перевести його із ситуативного, оперативного реагування на проблеми і труднощі, що виникають, на новий рівень розвитку. Підвищення

ефективності освітнього менеджменту в умовах нелінійності суспільних і глобальних трансформацій, змін у суспільному, ідеологічному та політичному контекстах передбачає розвиток наукової прогностичності. Остання може реалізовуватись у напрямках візій освітнього та суспільного майбутнього, а також у розвитку наукового прогнозу та передбачення. Наукові дослідження створюють наукове раціоналістичне та методологічне підґрунтя для формування візій майбутнього. Зростання ролі освіти в суспільних трансформаціях проявляється в тому, що освіта стає ядром суспільних перетворень і формування інтегративної суспільної дії. Це є важливим для концентрації людських ресурсів для вирішення назрілих оперативних і віддалених – перспективних і стратегічних – завдань.

Наукові дослідження, спираючись на відкриття об'єктивних тенденцій, створюють найкращі передумови для підвищення якості оперативного і стратегічного освітнього менеджменту. Вони можуть стати запобіжником появи деструктивних тенденцій, які можуть мати довготривалі наслідки для розвитку освітньої сфери та суспільства. Наукові дослідження не обмежуються проблемами освітнього менеджменту, а розглядають їх у широкому освітньому та суспільному контекстах. Це дає можливість ефективно поєднати технологізацію та інструменталізацію освітнього менеджменту з науковим передбаченням системних трансформацій, виявити тісний зв'язок змін в освітньому менеджменті й освіті із суспільними процесами, із трансформацією системи соціального й державного управління.

Складність розвитку наукового прогнозу та передбачення в умовах нелінійності може значною мірою бути компенсована підвищенням ефективності наукових досліджень. Нелінійність скорочує часовий вимір дії об'єктивних тенденцій, знижуючи ймовірність передбачень, які ґрунтуються на дослідженні тенденцій, що існують зараз. Нині можливість довгострокових прогнозів пов'язується з розвитком суб'єктності в управлінні. Наукові дослідження можуть закласти міцний фундамент для формування, підтримки та розвитку нових програм, проєктів, парадигм і стратегем. Наукові дослідження на основі генерації нових ідей привносять складник творчості у розвиток суспільних процесів і соціальних практик. Відкриваючи вимір прогностичних можливостей генерації нового знання, наукові дослідження стають важливою основою технологічної та суспільної модернізації і сприяють якісному оновленню освітнього менеджменту.

Розкриваючи роль наукових досліджень у розвитку освітнього менеджменту в напрямках і формах, що забезпечують розвиток наукових візій майбутнього розвитку суспільства й освіти, наукового прогнозу та передбачення, слід відзначити значення розвитку наукових досліджень як фундаментального напрямку підвищення якості й ефективності освітнього менеджменту.

Наукові пошуки в освіті створюють теоретико-методологічне підґрунтя для розвитку трансформативної освіти та пошуку нових форм і методів навчання. На основі наукових досліджень розробляються наукові та педагогічні інновації, освітньо-наукові програми, нові навчальні курси та навчальні

дисципліни. Наукові дослідження стають проміжною ланкою між наукою та освітою, забезпечуючи науковий і технологічний рівень, що відповідає сучасним вимогам і забезпечує конкурентоспроможність освіти в міжнародному контексті. Нині, коли йдеться про освітні університети, потрібно зазначити, що рівень навчальної підготовки в європейському та глобальному контекстах визначається науковими досягненнями та імплементацією наукового знання в навчальний процес.

Дослідницькі університети, формуючи нові напрямки наукових досліджень, стають флагманами вітчизняної освіти. Наукові досягнення дослідницьких університетів забезпечують притік інновацій – наукових, педагогічних, методологічних, методичних та організаційних. Саме результати наукової діяльності визначають місце, яке дослідницькі університети посідають у світовій ієрархії.

Особливості поєднання традицій та інновацій, розробка і створення інноваційних моделей дослідницьких університетів посідають важливе місце у розвитку освітнього менеджменту. Розвиток технологічних інновацій стимулює дослідження сучасних моделей університетської освіти. У центрі наукових пошуків перебуває зв'язок технологічної модернізації університетів із сучасними моделями суспільного розвитку. Так, у контексті сучасних цифрових трансформацій важливими є пошуки нового образу мережевої освіти, розвитку віртуальних університетів, мережевого освітнього простору [1], інформаційно-освітніх середовищ, віртуальної педагогіки тощо.

Розробляються нові філософські методологічні підходи для поєднання в освітньому процесі наукової діяльності та навчання. Внесок наукових досліджень може значно сприяти модернізації навчального процесу в Україні.

Література

1. Олександра Рубанець. Мережевий освітній простір // Вища освіта України. - 2021. - № 4. - С. 39-46. URL: <https://wou.npu.edu.ua/> DOI 10.31392/NPU-VOU.2021.4(83).04

СУЧАСНІ ТНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ КОНКУРЕНЦІЄЮ ЗА ЛЮДСЬКИЙ КАПІТАЛ

Дмитро Свинаренко, Україна

Сучасна економіка характеризується значним зростанням попиту на інтелектуальний капітал дослідників, інженерів, менеджерів, лідерів думок, оскільки інновації, креативність, здатність до стратегічного мислення є основними факторами, які визначають успіх на ринку. Можливість вільної міграції кваліфікованих працівників з одних країн до інших значно збільшила конкуренцію за людський капітал. Як наслідок талановиті спеціалісти шукають кращі умови для кар'єрного зростання, вищу оплату праці, кращі умови життя та можливості для професійного розвитку, а такі країни, як США, Канада, Великобританія активно залучають фахівців з різних куточків світу через

спрощення візових процедур і створення програм для залучення висококваліфікованих мігрантів до економічного зростання.

Зміни в структурі економіки вимагають нових спеціалізацій і навичок, що змушує країни та компанії боротися за людський капітал, здатний працювати в нових сферах, зокрема в таких як цифрова економіка, біотехнології, робототехніка, зелена економіка, а зміна соціальних цінностей і очікувань від робочого місця впливає на конкуренцію за людський капітал. Молоді люди часто шукають компанії з прогресивними цінностями, гарними умовами праці і можливостями для особистісного розвитку, що змушує підприємства змінювати свою політику і пропонувати кращі умови для талановитих працівників. Ще один сучасний тренд ґрунтується на тому, що талановиті працівники, шукаючи кращі умови для себе, можуть залишати свої робочі місця в пошуках нових можливостей.

В умовах глобальної нестабільності інструменти управління конкуренцією за людський капітал повинні бути гнучкими, адаптивними та інноваційними, і це стосується усіх без винятку галузей економіки. Як наслідок, компанії, які активно інвестують у розвиток своїх працівників та нарощення людського капіталу, покращують умови праці, використовують новітні технології та практикують прозорість у стосунках з кадрами, можуть зберегти конкурентні переваги навіть у найбільш непередбачуваних умовах.

Вища освіта є основним інструментом у формуванні людського капіталу, оскільки вона не лише надає індивідуумам необхідні знання та навички, але й розвиває в них критичні якості, що дозволяють адаптуватися до швидко змінюваного світу. Вона забезпечує не тільки професіоналів, але й лідерів, інноваторів та громадян, які можуть суттєво впливати на розвиток суспільства та економіки [1; 2]. Важливість вищої освіти у формуванні людського капіталу полягає в її здатності надавати індивідуумам не лише фундаментальні знання, але й розвивати навички креативного мислення, роботи в команді, розвитку скілів, необхідних для саморозвитку та вдосконалення незалежно від інтенсивності кар'єрного зростання. Оскільки заклади вищої освіти є осередками для наукових досліджень та інновацій, саме завдяки їй формуються спеціалісти, здатні розробляти нові технології та інноваційні підходи до управління, що сприяє не лише індивідуальному розвитку, а й економічному зростанню країни. Окрім того вища освіта відкриває можливості для мобільності та інтернаціоналізації людського капіталу, оскільки дипломи міжнародно визнаних університетів часто є «квитком» до роботи в країнах з вищим рівнем добробуту.

Сучасні імперативи розвитку вищої освіти в умовах глобальної невизначеності вимагають від університетів та навчальних закладів адаптації до нових реалій, що виникають через швидкі зміни у технологіях, інноваціях, соціальних структурах та політичних умовах. Вищій освіті доводиться реагувати на виклики, зокрема глобалізацію, цифровізацію, демографічні зміни, а також нові економічні та екологічні умови, що спричиняють нестабільність.

Окреслені імперативи допомагаютькладам вищої освіти не тільки зберігати своє місце у розвитку людського капіталу, але й сприяти

економічному та соціальному прогресу в глобальному контексті. Слід зазначити, що традиційні моделі університетської освіти, орієнтовані на фізичне навчання в аудиторіях, стали менш ефективними у контексті глобальної нестабільності, що і зумовлює дезінтеграція класичної моделі освіти. Пандемія COVID-19 продемонструвала вразливість цих підходів та прискорила перехід до онлайн-освіти, хоча багато університетів були не готові до повного цифрового переходу, і значна частина студентів досі не має доступу до необхідних технологій для навчання в онлайн-форматі, що створює цифровий розрив та перешкоджає рівному доступу до якісної освіти [3; 4].

У сучасних умовах глобалізації та технологічних трансформацій конкуренція за людський капітал стає одним із ключових чинників забезпечення стійкості та розвитку національних економік [5]. Зростання ролі знань, креативності та інновацій підсилює значення людського ресурсу як стратегічного активу. Тенденції ринку праці свідчать про перехід від традиційних моделей управління персоналом до концепції «людиноцентричного» менеджменту, що акцентує увагу на розвитку, мотивації та залученості працівників. Водночас конкуренція за таланти посилюється через міграційні процеси, демографічні зміни та розвиток дистанційних форм зайнятості, а підприємства дедалі більше інвестують у створення корпоративної культури, що підтримує інноваційність, довіру та емоційний комфорт працівників. Ефективне управління людським капіталом вимагає інтеграції цифрових технологій, аналітики даних і гнучких форм організації праці. Відповідно важливим чинником успіху стає розвиток бренду роботодавця, що підвищує конкурентоспроможність на ринку праці. Успішні компанії орієнтуються на формування умов для постійного навчання, самореалізації та соціальної відповідальності. Отже, сучасні тенденції управління конкуренцією за людський капітал визначають нову парадигму лідерства, засновану на партнерстві між працівником і роботодавцем. У перспективі саме якість людського капіталу стане вирішальним фактором конкурентоспроможності економік.

Література

1. Дуга С. Людський капітал як фактор конкурентоспроможності національної економіки: аналіз сучасного стану та перспективи розвитку. *Економіка та суспільство*. 2024. №70. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-70-8>
2. Бойківська Г., Саладяк К. Роль людського капіталу в забезпеченні ефективного розвитку підприємств. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2022. № 5. Том 1. С. 131-134. [https://doi.org/10.31891/2307-5740-2022-310-5\(1\)-21](https://doi.org/10.31891/2307-5740-2022-310-5(1)-21)
3. Каневська І., Приступа Л., Говоруха Д. Теоретичні аспекти цифровізації вищої освіти: проблеми і перспективи розвитку. *Економіка та суспільство*. 2023. №53. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-53-58>
4. Друганова, О., Боярська-Хоменко А. Поліпшення якості практичної підготовки здобувача вищої освіти як актуальна науково-практична проблема.

5. Baula, O., Svyntarenko, D., Liutak, O., Ivantsov, S., Zhydyk, A. (2025). Modeling of National Economy Development in the Context of Ensuring Sustainable Development and Human Capital Progress. Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice, 3(62), 132–143 / URL: <https://doi.org/10.55643/fcaptp.3.62.2025.4773>

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Імран Усеїнов, Україна

Воєнний стан став одним із найсерйозніших викликів для сучасної системи освіти України. Умови постійної небезпеки, вимушених переміщень населення, руйнування інфраструктури та нестабільності ресурсного забезпечення істотно ускладнили функціонування навчальних закладів. За таких обставин традиційні моделі управління виявляються недостатньо ефективними, адже потребують швидкої адаптації, оперативних рішень, посиленої комунікації та мобілізації широкого кола соціальних ресурсів. Саме тому актуалізується роль соціального партнерства – системи взаємодії закладів освіти з органами влади, громадськими організаціями, бізнесом, волонтерськими та міжнародними структурами, батьківською спільнотою.

Соціальне партнерство в умовах війни стає не просто елементом освітнього менеджменту, а необхідною умовою стабільного функціонування шкіл, коледжів та університетів. Воно дозволяє залучати додаткові матеріальні, організаційні та людські ресурси; забезпечувати безпекові потреби учасників освітнього процесу; підтримувати психологічну стійкість дітей і педагогів; створювати нові умови для безперервності навчання – як офлайн, так і онлайн. Крім того, у ситуації підвищеної невизначеності соціальне партнерство допомагає поглибити довіру між учасниками освітнього процесу та забезпечити колективну відповідальність за збереження й розвиток освітнього середовища [1, с.108].

Сучасне розуміння соціального партнерства в умовах воєнного стану суттєво відрізняється від традиційних моделей, які були властиві мирному періоду. Якщо раніше партнерська взаємодія в освіті розглядалася переважно як інструмент підвищення якості освітніх послуг, забезпечення зв'язку між школою і громадою чи підтримки інноваційного розвитку, то війна трансформувала цю категорію у критично важливий механізм виживання та забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. В умовах воєнної загрози соціальне партнерство перестало бути додатковим управлінським ресурсом – воно перетворилося на базову умову функціонування освітніх закладів.

Однією з ключових особливостей сучасного підходу є його кризовий характер. Партнерство сьогодні формується не навколо довгострокових

стратегічних цілей, а навколо негайних потреб: організації укриттів, забезпечення доступу до інтернету та обладнання для дистанційного навчання, психологічної підтримки дітей і педагогів, логістики безпечного пересування та стабільної роботи освітніх установ. Освітні заклади, місцеві органи влади, волонтерські організації, бізнес, міжнародні фонди, а також громада змушені об'єднувати зусилля швидко, гнучко та поза формальними процедурами, котрі раніше регулювали подібну взаємодію. Відповідно саме ця динамічність і адаптивність стали новими характеристиками соціального партнерства, зумовленими складними умовами війни [2, с.97].

Інший сучасний підхід полягає саме у зростанні ролі громадянського суспільства. Як відомо до повномасштабної війни соціальне партнерство часто ґрунтувалося на взаємодії «заклад освіти – держава», тоді як роль громадських організацій чи волонтерських об'єднань була допоміжною. Нині саме волонтери, благодійні фонди та місцеві ініціативи стали головними провайдерами матеріальної, фінансової та емоційної підтримки освітніх закладів. Їхня участь підсилює горизонтальні зв'язки, підвищує стійкість освітнього середовища та демонструє нову модель соціальної відповідальності – колективну, спільнотну, засновану на взаємодопомозі.

Паралельно змінюється і зміст партнерства з підприємницьким сектором. Бізнес в умовах війни дедалі частіше бере на себе функції, які традиційно виконувала держава: забезпечує обладнання для дистанційного навчання, підтримує цифрові платформи, сприяє релокації закладів освіти та бере участь у відновленні зруйнованої інфраструктури. Соціальне партнерство, таким чином, виходить за межі формальних угод і набуває рис стратегічної взаємодії, в основі якої – спільна відповідальність за збереження освітнього процесу як критично важливого для країни.

Особливого значення в сучасних підходах набуває безпековий вимір. Партнерство сьогодні спрямоване не лише на навчання, а й на захист дітей і педагогів. Створення безпечних маршрутів до школи, укриттів, психологічних служб, навчання педагогів навичкам кризового менеджменту – все це можливо лише у співпраці з різними соціальними інституціями. Таким чином, безпека стає ключовою функцією соціального партнерства, що раніше не було центральним аспектом цього поняття.

Не менш важливою є його гуманітарна складова. Освітні заклади стають осередками підтримки родин, які втратили житло, пережили окупацію чи зазнали травмуючого досвіду. Соціальні партнери – від міжнародних організацій до місцевих некомерційних державних організацій (НДО) допомагають інтегрувати дітей-переселенців, організовують психологічну реабілітацію та підтримують педагогів, які працюють у надскладних умовах. Завдяки партнерським ініціативам освіта перетворюється не лише на інструмент передачі знань, а й на важливий механізм соціального відновлення [3, С. 1-14].

Загалом сучасні підходи до розуміння соціального партнерства в умовах воєнного стану передбачають його багатовимірність, кризову спрямованість і підвищену значущість для функціонування освітньої системи. Партнерство стає

інструментом, який забезпечує не лише сталість освітнього процесу, а й психологічну стійкість, безпеку та соціальну згуртованість. Дослідження трьох закладів освіти, розташованих у різних регіонах України – Ліцею №12 м. Львова, опорного закладу освіти «Перспектива» м. Дніпра та Одеського ліцею «Академічний» – дозволило виявити різні моделі партнерської взаємодії та їхній вплив на учнів і громаду.

Ліцей №12 у Львові демонструє приклад професійно-орієнтованого партнерства, де ключову роль відіграють локальні ІТ-компанії. Співпраця охоплює практичне навчання, спільні проекти, менторську підтримку та розвиток STEM-компетентностей. Такий підхід показує, що навіть в умовах війни можливо інтегрувати професійні компетенції у шкільну освіту, залучаючи бізнес як активного учасника освітнього процесу. Водночас цей досвід підкреслює важливість безперервної комунікації та адаптивності партнерів до умов непевності та ризику.

Опорний заклад «Перспектива» у Дніпрі виступає прикладом громадсько-волонтерського партнерства, де основну роль відіграє взаємодія з місцевою громадою та волонтерськими організаціями. У період воєнного стану школа стала центром підтримки для учнів та родин, надаючи матеріальну допомогу, психологічні консультації та організовуючи безпечні маршрути до школи. Такий підхід демонструє, що соціальне партнерство здатне бути не лише освітнім інструментом, а й ефективним механізмом соціальної стабільності та колективної відповідальності [4, с.86].

Одеський ліцей «Академічний» ілюструє третій підхід – екологічно та громадянсько орієнтоване партнерство. Співпраця з місцевими екологічними та волонтерськими організаціями дозволяє учням брати участь у проектах громадянської активності, розвивати соціальні компетентності та відповідальність за довкілля. Дана модель підтверджує, що партнерство може не лише забезпечувати безпеку та ресурси, а й формувати цінності, що сприяють сталому розвитку та соціальній згуртованості навіть в умовах кризи.

Проведений нами аналіз свідчить про те, що ефективна організація соціального партнерства під час війни має кілька спільних характеристик: гнучкість, оперативність, орієнтацію на потреби громади та учнів, а також здатність об'єднувати різні соціальні інституції – від бізнесу та громадських організацій до волонтерів і батьків. Водночас різні регіони та профілі шкіл демонструють специфіку реалізації цих підходів: у містах, де присутній розвинений ІТ-сектор, домінує професійне партнерство; у регіонах із високою соціальною активністю громади – громадсько-волонтерська взаємодія; а в умовах підвищеної уваги до формування соціальної свідомості – екологічно-громадянська спрямованість. Незмінним залишається лише одне: партнерство виступає критично важливим інструментом, що забезпечує життєздатність освітніх закладів, розвиток учнівських компетентностей і стабільність шкільних спільнот у складних умовах воєнного часу [5, с.7].

Отже, соціальне партнерство в умовах воєнного стану стає ключовим інструментом ефективного управління закладами освіти, забезпечуючи не лише

безперервність навчального процесу, а й безпеку, психологічну підтримку та соціальну згуртованість учнів і педагогів.

Література

1. Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії: монографія [Електронне видання] /О. М. Онаць, І. В. Саух, Б. Г. Чижевський, Л. М. Попович, А. Ю. Данко. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2024. 225 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-983-484-3-2024-225>
2. Механізми реалізації державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування : практ. посіб. [Електронне видання] / Л.М. Калініна, Г.М. Калініна, Н.І. Лісова, І.Ю. Мосякова, В.А. Нідзієва; за наук. ред. проф. Л.М. Калініної. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 124 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-983-486-7-2024-124>
3. Семеног О.М., Вовк М.П. Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій: досвід співпраці Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України і СумДПУ ім. А.С.Макаренка. *Вісник НАПН України*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–14. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4214.
4. Соціально-педагогічне партнерство закладів освіти та соціальних інституцій під час війни: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу / За заг. ред. Т. Куниці. Івано-Франківськ: НАЇР, 2025. 124 с.
5. Усік А. Розвиток антикризового менеджменту керівників закладів загальної середньої освіти: теоретичний аспект. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs157/46.pdf/> (дата звернення: 15.11.2025).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОМСЬКИХ ДІТЕЙ У НАВЧАННІ: ЗНАЧЕННЯ РОДИННОГО ТА ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Наталія Черненко, Україна
Ірина Бринза, Україна

Освіта ромських дітей в Україні залишається складним і багатогранним завданням, що потребує системної психолого-педагогічної підтримки. Родинне та шкільне середовище виступають ключовими чинниками, які визначають успішність інтеграції ромських дітей в освітній процес та їхню соціалізацію.

Дослідження українських науковців показують, що сім'я для ромських дітей є основним джерелом цінностей та культурної ідентичності [1; 2; 4]. Проблемою залишається низький рівень освітньої мотивації батьків, що часто призводить до недостатньої підтримки дітей у навчанні. Водночас, проекти громадських організацій (2017–2020 рр.) довели, що залучення батьків до шкільних програм підвищує відвідуваність та успішність ромських учнів [7]. Як зазначає Л. Прохоренко (2021), важливо враховувати психологічні виклики родин у кризових умовах, адже саме вони впливають на здатність сім'ї підтримувати дитину [8].

У 2020–2023 рр. Міністерство освіти і науки України акцентувало увагу на створенні «безпечного освітнього простору», де психологічна служба закладу освіти має допомагати дітям з вразливих груп [5,6]. Вчителі, які застосовують інклюзивні методики, демонструють кращі результати у роботі з ромськими дітьми: зменшення рівня тривожності та підвищення мотивації до навчання [9]. У дослідженнях Херсонського державного університету (2020) підкреслюється, що психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами має бути системним і включати співпрацю з родиною [3].

Науковці підкреслюють, що ефективна підтримка можлива лише за умови партнерства між батьками та педагогами. Дослідження 2018–2022 рр. показали: коли заклад освіти активно співпрацює з родиною, рівень адаптації ромських дітей зростає, а ризик відсіву з навчання зменшується [2; 10]. Психологи наголошують на важливості індивідуального підходу, врахування культурних особливостей та створення програм, що поєднують навчання з розвитком соціальних навичок.

Основними викликами залишаються стереотипи та упередження щодо ромських дітей, а також економічні труднощі їхніх сімей. Перспективним напрямом є розвиток інклюзивної освіти, підготовка педагогів до роботи з багатокультурними класами та залучення батьків до освітніх стратегій. Важливим кроком може стати реалізація рамки психолого-педагогічної підтримки, яка має забезпечити системність і сталість допомоги.

За підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), у межах проекту, що впроваджується БО БФ «Вітри змін» спільно з ГО «Парк інновацій», було здійснено емпіричне дослідження, що спрямоване на аналіз особливостей психолого-педагогічної підтримки ромських дітей з боку родини та закладів загальної середньої освіти в період їхнього навчання. У дослідженні взяли участь діти шести громад Одеської області, зокрема: Петропавлівська (с. Петропавлівка); Фараонівська (с. Фараонівка); Новоборисівська (с. Поплавка); Одеська (с. Нерубайське, с. Корсунці) та Балтська (с. Пасат). Опитано 68 дітей шкільного віку, серед яких: 38 дітей (5–9 класів); 17 дітей (1–4 класів); 13 дітей (10–11 класів). В дослідженні використано авторський опитувальник у формі анкети-інтерв'ю. Для візуалізації результатів опитування побудовані діаграми. Діаграма результатів за питаннями «Чи ходиш ти до школи регулярно (кожного дня)?» представлено на рис.1 і на запитання «Як ти почуваєшся у школі?» на рис. 2.



Рис. 1. Розподіл відповідей дітей

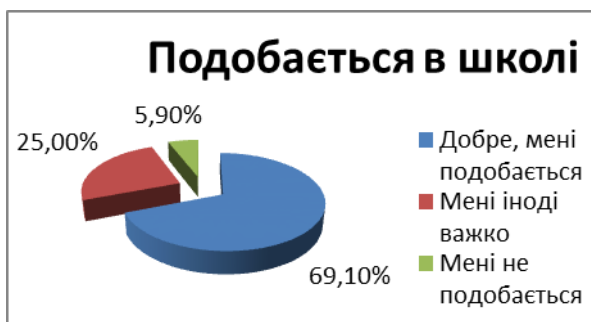


Рис. 2. Розподіл відповідей дітей

Отримані дані свідчать про високий рівень регулярності шкільного відвідування серед опитаних дітей-ромів. Більшість дітей (73,5%, n=50) повідомили, що вони відвідують школу щодня, що може вказувати на сформовану навчальну мотивацію, стабільну сімейну підтримку та відсутність значущих бар'єрів для участі в освітньому процесі. Водночас 19,1 % опитаних (n=13) зазначили, що відвідують школу інколи. Такий показник може свідчити про часткові труднощі: періодичні проблеми зі здоров'ям, сімейні обставини, нерегулярний графік, недостатню мотивацію або інші фактори, що впливають на стабільність освітньої участі. Лише 7,4 % учасників (n=5) відповіли «ні», що свідчить про повну відсутність регулярного відвідування школи і може потребувати окремої уваги, зважаючи на можливі ризики освітньої дезадаптації, пропуски навчального матеріалу та соціально-емоційні труднощі.

Наступні результати свідчать про загалом позитивне ставлення дітей до шкільної діяльності або процесу навчання. Більшій кількості дітей подобається навчатися у школі (69,1%, n=47), що демонструє високий рівень задоволеності, мотивації та емоційного комфорту. Помітна частка учасників виявила певні труднощі у навчанні (25%, n=15), що може вказувати на наявність певних труднощів, які не є критичними, але потребують уваги. Такі труднощі можуть бути пов'язані з навантаженням, рівнем складності завдань, індивідуальними особливостями або зовнішніми факторами. Невелика група якій не подобається навчатися у школі складає лише 6% (n=4), що може бути сигналом про те, що для частини дітей умови або формат діяльності можуть бути некомфортними чи не відповідати їхнім очікуванням.

Діаграма результатів за питаннями «Як до тебе ставляться вчителі у ЗЗСО?» представлено на рис. 3 і на питання «Чи легко тобі дається навчання в ЗЗСО?» на рис. 4.



Рис. 3. Розподіл відповідей дітей

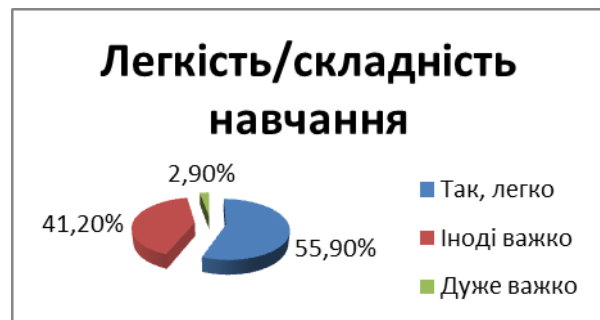


Рис. 4. Розподіл відповідей дітей

Отримані дані демонструють позитивне сприйняття дітьми-ромами ставлення вчителів до них в закладі освіти. Переважна більшість відповідей дітей 73,5% (n=50) свідчить про задоволення комунікацією, комфортними відносинами з вчителями. Водночас 26,5% (n=17) мають змішане враження від взаємовідносин з педагогічним колективом. Такі діти, як правило, періодично стикаються з дисциплінарними, навчальними труднощами.

Відносно результатів суб'єктивного сприйняття дітьми рівня легкості/складності навчання у закладі освіти встановлено, що переважна

більшість учасників 56% (n=38) справляється з навчанням, що свідчить про високий рівень упевненості, сформованість необхідних умінь та відсутність значущих бар'єрів у процесі діяльності. Такий розподіл може відображати як достатню підготовленість ромських дітей до шкільного навчання, так і відповідність освітніх завдань їхньому поточному рівню компетентності.

Водночас 41,2% дітей (n=28) зазначили про складність у навчанні, що вказує на наявність певних епізодичних труднощів, які можуть бути пов'язані з індивідуальними відмінностями у темпі роботи, потребою в додаткових поясненнях, рівнем мотивації або ситуативними чинниками, які впливають на сприйняття складності. Висока частка цієї категорії сигналізує про доцільність гнучкого підходу та можливість додаткової підтримки для цієї групи.

Найменша категорія (3%, n=2) представлена респондентами, які стикаються зі значними ускладненнями, що може свідчити про невідповідність рівня завдань їхнім можливостям або про наявність стійких бар'єрів, що потребують індивідуалізованих інтервенцій.

Діаграма результатів за питаннями «Чи отримуєш ти допомогу з навчання вдома?», представлена на рис. 5. На питання «Як часто ви контактуєте з вчителями або адміністрацією закладу освіти?» на рис. 6.



Рис. 5. Розподіл відповідей дітей



Рис. 6. Розподіл відповідей батьків

Отримані дані демонструють значну участь родини (переважно братів/сестер) у підтримці своїх братів та сестер в навчанні. Варто зауважити, що серед опитаних дорослих найпоширенішим рівнем освіти, яку отримали самі батьки є рівень неповної середньої освіти – 36 осіб. 7 осіб здобули професійно-технічну освіту, а лише 5 жінок мають вищу освіту. Водночас 10 респонденток мають лише початкову освіту, а 10 – не мають освіти взагалі. Тому, допомога в навчанні надіється старшими у сім'ї дітьми. Переважна більшість 60,3% (n=41) дітей зазначили, що так, родина їм допомагає, що свідчить про високий рівень сімейної замученості і є важливим чинником емоційного благополуччя, навчальної мотивації та стабільності дитини чи підлітка. Водночас 35,3% (n=24) дітей вказують на брак часу, ресурсів або можливостей у сім'ї, або ж на розвиток більшої самостійності учасника, що важливо враховувати, адже відсутність сімейної залученості може бути фактором ризику для формування навчальних труднощів або зниження залученості. Нерегулярну допомогу надають тільки 4,4% (n=3) члена родин, що демонструє залежність допомоги від конкретних обставин. Для таких

респондентів підтримка є ситуативною і може коливатися залежно від завантаженості батьків чи складності завдань.

Половина батьків 50,0% (n=34) повідомляють, що часто контактують із закладом освіти, що є важливим позитивним сигналом, який може свідчити про: довіру та відкритість частини ромських родин до шкільних інституцій; зацікавленість батьків у навчанні дітей. Отриманий результат ламає стереотип про «відсутність контактів» між ромськими батьками та закладом освіти і демонструє потенціал для подальшої взаємодії. Майже третина батьків мають контакти з учителями лише зрідка (32,4%, n=22), що може означати про: обмежений доступ до інформації (мовний бар'єр, низька довіра, відсутність стабільного зв'язку); страх оцінювання або негативного досвіду, зокрема через попередні випадки дискримінації; невпевненість у власній освітній компетентності або відчуття «нерівності» у спілкуванні з педагогами; те, що контакти відбуваються переважно в ситуаціях проблем або конфліктів, а не системно. Така група є «коливною» – з нею можна ефективно працювати через доступні та ненав'язливі форми залучення. Майже кожен шостий респондент взагалі не має контактів із закладом освіти (17,6%, n=12), що вказує на: бар'єри довіри та комунікації, що можуть мати як соціальні, так і культурні корені; маргіналізацію родин, які не відчувають включності в шкільне середовище; можливу відсутність стабільного відвідування закладу освіти дітьми, або нерегулярність освітнього процесу; брак навичок взаємодії зі структурами влади та формальними інституціями. Дані батьки потребують цілеспрямованої підтримки та соціального супроводу.

Отже, за результатами проведеного емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Виявлено загальну позитивну динаміку залученості дітей ромських родин до шкільного життя як у контексті регулярності відвідування, так і ставлення до навчання. Навчання для більшості ромських дітей є доступним і психологічно прийнятним, проте окремі групи потребують індивідуальної підтримки та адресних інтервенцій для забезпечення рівних освітніх можливостей.

2. Встановлено позитивне ставлення дітей ромського походження до взаємодії з учителями та до власного навчального досвіду у закладі освіти. Отримані дані демонструють позитивні тенденції у ставленні та залученні ромських дітей до навчання, але водночас окреслюють потребу в гнучких та підтримувальних підходах для окремих дітей, які стикаються з епізодичними або стійкими труднощами, що створює підґрунтя для посилення інклюзивних практик та підвищення якості освітньої підтримки в умовах сучасного шкільного середовища.

3. Доведено, що сімейна підтримка є ключовим ресурсом для навчальної активності ромських дітей, але водночас відзначена наявність дітей, для якої її нестача може створювати додаткові освітні та емоційні виклики, що підкреслює необхідність розвитку додаткових форм підтримки, зокрема педагогічних чи соціальних, для підвищення рівня залученості та успішності дітей в освітньому середовищі.

4. Засвідчено нерівномірність у залученні ромських родин у шкільне життя. Попри значну частку батьків, які активно контактують із педагогами, існує суттєва кількість сімей із низьким або нульовим рівнем взаємодії з педагогічним колективом закладу освіти, що підкреслює важливість розвитку культурно чутливих підходів до співпраці; необхідність включення медіаторів, асистентів учителя та соціальних працівників; потребу у зменшенні упереджень та підвищенні довіри між школою та ромськими громадами; важливість створення доступних форматів комунікації (месенджери, короткі консультації, домашні візити, зустрічі у громаді).

Література

1. Бондаренко І. О. Індивідуальний підхід у навчанні дітей з культурними особливостями. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2021. С. 45–52.
2. Гаврилюк Т. П. Партнерство школи та родини у вихованні дітей з національних меншин. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2019. С. 101–110.
3. Херсонський державний університет. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Херсон, 2020. С. 23–37.
4. Ковальчук О. В. Соціально-педагогічні проблеми інтеграції ромських дітей у систему освіти. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 58–66.
5. Концепція безпечного освітнього простору. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2020–2023. С. 5–18.
6. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивна освіта : стратегія розвитку. Київ, 2021. С. 33–41.
7. Полівко Л. Ю. Соціально-педагогічні аспекти при роботі з ромськими спільнотами. *ResearchGate*. 2023. С. 15–22.
8. Прохоренко Л. І. Психологічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів. Київ : НАПН України, 2021. С. 74–82.
9. Сидоренко Н. М. Інклюзивні методики у роботі з дітьми з вразливих груп. Харків : ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2022. С. 90–97.
10. Український центр прав людини. Стереотипи щодо ромських дітей в освіті. Київ, 2019. С. 14–22.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДТРИМКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В УКРАЇНСЬКИХ СЕКТОРАХ ШКІЛ ГРУЗІЇ

Даріко Черних, Грузія

Повномасштабна агресія Росії проти України спричинила масове вимушене переміщення дітей шкільного віку до країн Європи, зокрема до Грузії. Відкриття українськомовних секторів у грузинських державних школах стало відповіддю на потребу забезпечити безперервність навчання та зберегти національну ідентичність українських дітей у середовищі вимушеної міграції [1; 11; 12]. Одночасно міжнародні організації підкреслюють важливість поєднання інтеграції в освітній простір країни перебування із підтримкою

рідної мови й культури як ключового чинника психосоціального благополуччя та успішної освітньої траєкторії дітей-біженців [9; 10; 12].

Дослідження засвідчують, що школа відіграє центральну роль у формуванні та зміцненні національної ідентичності, особливо в умовах війни та вимушеної міграції [3; 4; 8]. Збереження української мови, історичної пам'яті, культурних практик и водночас конструктивна інтеграція у приймаюче суспільство знижують ризики маргіналізації та «роздвоєної» ідентичності [3; 7].

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й окреслити інноваційні підходи до підтримки національної ідентичності українських дітей у шкільних українських секторах Грузії в контексті сучасних міжнародних та національних освітніх політик.

Під час дослідження було проведено аналіз нормативно-правових та концептуальних засади функціонування українських секторів у Грузії [1; 2; 11]; узагальнено результати сучасних наукових досліджень щодо формування національної ідентичності дітей-біженців у школі [3–8]; виокремлено ключові групи інноваційних підходів до підтримки української ідентичності в умовах українських секторів; окреслено перспективні напрями подальшої розбудови таких секторів як інноваційних освітніх майданчиків.

Національна ідентичність у дитячому віці формується через мову, символи, колективні наративи та щоденні освітні практики [4; 8]. У дослідженнях підкреслюється, що в умовах війни школа стає простором не лише навчання, а й відновлення суб'єктності, почуття належності до української спільноти [8]. Роботи, присвячені українським дітям у країнах Європи, показують складний баланс між європейською інтеграцією та збереженням національної ідентичності, де ключову роль відіграють освітні інституції та мовна політика [3].

Соціально-психологічні дослідження вказують, що нові соціальні ідентичності, які формуються в статусі «біженців», можуть як посилювати, так і підривати відчуття власної гідності та національної приналежності; захисним чинником стають підтримуючі шкільні спільноти й значущі групові належності [7]. Досвід приймаючих систем освіти (Польща, Чехія) засвідчує важливість інтеграційних стратегій, що поєднують навчання державною мовою країни перебування з підтримкою рідної мови, духовно-моральними практиками й цілеспрямованою роботою з сім'ями [5; 6].

Рішення уряду Грузії про відкриття українських секторів у державних школах (зокрема у м. Тбілісі та м. Батумі) забезпечило інституційні умови для навчання українською мовою за адаптованими програмами, узгодженими з вимогами як грузинської, так і української освітніх систем [1; 11]. З боку України акцент зроблено на можливостях поєднання навчання за кордоном із різними формами здобуття освіти в українських закладах – дистанційною, екстернатною, сімейною тощо [2], що дозволяє дітям зберігати належність до українського освітнього простору.

Міжнародні організації (UNESCO, UNICEF, World Vision) наголошують, що під час другого та наступних навчальних років перебування за кордоном особливої ваги набувають заходи з підтримки рідної мови й культури, а також

створення «безпечних шкільних середовищ», чутливих до досвіду війни й вимушеного переселення [9; 10; 12]. Для українських секторів у Грузії це означає потребу у комплексних інноваційних рішеннях, що виходять за межі формального відтворення навчальних планів.

Сучасні дослідження підтверджують, що цілеспрямована робота з формуванням української ідентичності в молодшому та підлітковому віці має спиратися на активне використання рідної мови, національних символів, культурних практик у навчальному процесі [4; 8]. В українських секторах це може реалізовуватися через:

- інтегровані курси, де порівнюються історія, культура, традиції України та Грузії, акцентуючи спільний європейський вимір;
- використання підходів CLIL, коли предмети (наприклад, інформатика чи мистецтво) частково викладаються українською, частково грузинською, що розширює мовний репертуар без розмивання української ідентичності;
- проєктну діяльність, пов'язану з українською культурною спадщиною, в якій беруть участь як українські, так і грузинські учні.

Аналітичні звіти фіксують, що для значної частини дітей критично важливими є можливість продовжувати навчання за українськими програмами онлайн, підтримувати зв'язок з вчителями та однокласниками з України [9; 10; 12]. На рівні українських секторів це відкриває простір для інновацій:

- організація змішаних форматів навчання (очно в грузинській школі + дистанційно в українському закладі) з використанням платформ, рекомендованих МОН України [2];
- створення е-портфоліо досягнень українською мовою, де фіксуються не лише академічні результати, а й участь у культурних, волонтерських, громадських активностях;
- залучення цифрових ресурсів UNICEF, UNESCO, громадських платформ для додаткових курсів української мови, історії, громадянської освіти [9; 10; 11].

Такі практики не лише підтримують освітню безперервність, а й сприяють переживанню «присутності України» в повсякденному житті дитини, що є важливим для збереження національної ідентичності в міграції [3; 8].

Дані досліджень у Польщі та Чехії демонструють, що успішна адаптація українських дітей у школах приймаючих країн залежить від атмосфери прийняття, включення у позакласне життя, наявності дорослих, які визнають і підтримують українську ідентичність дітей [5; 6]. Додатково підкреслюється значення духовної й емоційної підтримки та відчуття сенсу в належності до української спільноти [6; 7].

В українських секторах Грузії інноваційними можуть вважатися:

- регулярні шкільні ритуали й події (День вишиванки, Шевченківські дні, вшанування пам'яті жертв Голодомору), які проходять у форматі міжкультурного діалогу за участю грузинських учителів та учнів;

- учнівське самоврядування та волонтерські ініціативи, пов'язані з підтримкою України, що формують активну громадянську позицію;
- програми співпраці з громадами, церквами, громадськими організаціями, спрямовані на духовно-моральну підтримку дітей та їхніх родин [6; 12].

Висновки

Проведений аналіз показує, що українські сектори в школах Грузії є важливим інструментом забезпечення освітньої безперервності й водночас інноваційним майданчиком для підтримки й розвитку української національної ідентичності дітей-біженців. Ефективність їхньої діяльності значною мірою залежить від здатності поєднати двомовні й мультикультурні моделі навчання, цифрові інструменти безперервної освіти та комплексні соціально-психологічні й духовно-культурні практики.

Результати теоретичного аналізу та узагальнення міжнародного досвіду дозволяють стверджувати, що такі інноваційні підходи сприяють не лише збереженню української ідентичності, а й формуванню в дітей стійкості, почуття гідності, готовності до активної участі як в українському, так і в грузинському та ширшому європейському суспільствах.

Перспективними напрямками подальших досліджень є емпіричне вивчення освітніх практик конкретних українських секторів у містах Грузії, розробка інструментів оцінювання рівня сформованості національної ідентичності в дітей та створення методичних рекомендацій для учителів, адміністраторів і розробників освітньої політики щодо розбудови українських секторів як сталих інноваційних освітніх екосистем.

Література

1. Міністерство освіти і науки Грузії. By the decision of the Prime Minister of Georgia, Irakli Gharibashvili, a Ukrainian-speaking sector was opened in Tbilisi [Електронний ресурс]. – 11.04.2022. – Режим доступу: <https://mes.gov.ge/content.php?id=12908&lang=eng> (дата звернення: 07.11.2025).
2. Міністерство освіти і науки України. Освітні можливості для дітей за кордоном [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodne-spivrobitnicztvo/mizhnarodna-dopomoga-dityam-ta-pedagogam-ukrayini/osvitni-mozhливosti-dlya-ditej-za-kordonom> (дата звернення: 11.11.2025).
3. Chovpan G. Ukrainian schoolchildren in Europe: Between preserving national identity and European integration // The European Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings. – 2023. – P. 1165–1176. – DOI: 10.22492/issn.2188-1162.2023.94.
4. Dovbenko S. The formation of bases of the Ukrainian national identity affirmation with the primary school children // Mountain School of Ukrainian Carpaty. – 2022. – No. 26. – P. 119–123. – DOI: 10.15330/msuc.2022.26.119-123.
5. Hlado P., Lojdová K., Obrovská J. та ін. “The schools try, but...”: A holistic perspective on the social adaptation of Ukrainian refugee students in Czech schools // Learning, Culture and Social Interaction. – 2024. – Vol. 48. – Article 100854. – DOI: 10.1016/j.lcsi.2024.100854.

6. Nazaruk S., Budnyk O., Ruszkowska M. та ін. Opening Polish schools to Ukrainian refugee children and providing them with spiritual support: Survey results // Religions. – 2024. – Vol. 15, No. 6. – Article 651. – DOI: 10.3390/rel15060651.
7. Skrodzka M., McMahon G., Griffin S. M., Muldoon O. T. New social identities in Ukrainian ‘refugees’: A social cure or social curse? // Social Science & Medicine. – 2024. – Vol. 353. – Article 117048. – DOI: 10.1016/j.socscimed.2024.117048.
8. Trubavina I., Cherednychenko O., Oliinyk N., Nedria K. Ukrainian identity development in the education system in the conditions of martial law in Ukraine // Educational Challenges. – 2023. – Vol. 28, No. 1. – P. 161–174. – DOI: 10.34142/2709-7986.2023.28.1.13.
9. UNESCO. New data insights reveal both progress and challenges for Ukrainian refugee students’ education in Europe [Електронний ресурс]. – 22.05.2025. – Режим доступу: <https://www.unesco.org/en/articles/new-data-insights-reveal-both-progress-and-challenges-ukrainian-refugee-students-education-europe> (дата звернення: 11.11.2025).
10. UNICEF Europe and Central Asia Regional Office. Language promotion and development for Ukrainian refugee children: For the integration in national education systems in host countries [Електронний ресурс]. – 21.11.2023. – Режим доступу: <https://www.unicef.org/eca/reports/language-promotion-and-development-ukrainian-refugee-children> (дата звернення: 11.11.2025).
11. United for Ukraine. Georgia – Education & Childcare [Електронний ресурс]. – Останнє оновлення: 14.07.2025. – Режим доступу: <https://www.ufuplatform.com/en-us/articles/7003148826269> (дата звернення: 11.11.2025).
12. World Vision. Back to School 2023–2024: Report on education for children displaced by the conflict in Ukraine at the start of the second school year. September 2023 [Електронний ресурс]. – World Vision, 2023. – Режим доступу: <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/back-to-school-2023-2024-report-on-education-for-children-displaced-by-the-conflict-in-ukraine-at-the-start-of-the-second-school-year-september-2023/> (дата звернення: 11.11.2025).

СВОБОДА І КОНТРОЛЬ: ФІЛОСОФСЬКІ РОЗДУМИ ПРО ПРИВАТНІСТЬ У ХХІ СТОЛІТТІ

Дмитро Чорноморденко, Україна

Глобалізаційні процеси значною мірою змінили усі сфери нашого життя за дуже короткий проміжок часу. Наші сучасні студенти народжені вже в часи коли всесвітня мережа Інтернет є невід’ємною та очевидно домінуючою. Важко уявити, неможливо втілити виховання, зростання, соціалізацію особистості ХХІ столітті без врахування сучасних технологій, соціальних мереж, ШІ. Усе це разом взяте вносить корективи у повсякденне життя, впливає на визначення базових соціально-етичних категорій свободи, відповідальності, гідності, честі.

Наразі офіційно прямої заборони на створення власних акаунтів у соцмережах дітям до 13 років в українському законодавстві немає, натомість є низка законів і законопроектів, які здебільшого фокусують увагу на врегулюванні питань про захист персональних даних [2] і на захисті дітей від шкідливого контенту. До прикладу, станом на листопад 2025 року в Україні немає законопроектів щодо введення мінімального віку для соцмереж (на кшталт «digital age of majority» Директиви Європейського Парламенту і Ради "Про захист фізичних осіб при обробці персональних даних і про вільне переміщення таких даних") [4] дія якої наразі в Україні офіційно скасованою [1]. Однак, де-факто сучасні діти вже у молодшому шкільному віці мають залежності від гаджетів та формують власну особистість з позиранням на суспільну думку, яка стала публічною, власні сторінки мають у значно молодшому за дозволений вік, активно беруть участь у створенні контенту та мають високі показники так званого “екранного часу” [3, 5, 6] і по суті ці питання зараз радже врегульовуються обмеженнями з боку власників продукції, наприклад, американської корпорації конгломерату соціальних мереж “Meta Platforms, Inc.”.

Подекуди прагнення мати популярність, визнання затьмарюють почуття власної честі та гідності, перестає бути “соромно” за власні недоліки які можуть бути “фішками”, метою стає не самовдосконалення, щастя, здоров’я, любов, стосунки, а популярність, аудиторія, “вподобайки”, перегляди, коментарі.

Почуття сорому, гідності, приватності починають визначати виключно у поєднанні зі здатністю привернути увагу, змінюючи критерії моральних цінностей. Звичайно можна спробувати пояснити цей феномен зміни ключових понять різницею поколінь, проте головні виклики пов’язані з надмірною динамічністю соціальних процесів, якщо до появи соціальних мереж різниця у віці людей в 10 років була не суттєвою в зрізі поколінь, то зараз такий віковий діапазон відчувається як прірва.

Найбільш відчутні зміни відбулись у сприйнятті свободи, відповідальності, приватності. Люди, народжені в часи до масового використання мережі інтернет розглядають його появу та розвиток як дещо особливе, як можливість вільно володіти тим ресурсом, який був надзвичайно цінним — доступ до інформації. Приватність має значення у такому контексті як право залишати деякі аспекти власного життя за межею суспільного сприйняття. Натомість, покоління народження яких припало на часи розквіту інформаційних технологій звикли сприймати усі прояви свободи як належне, беззаперечне. Приватне життя набуває рис публічності, успішність у будь-якій сфері потребує усвідомлення того, що поза кадром може залишитись вкрай мало або і зовсім нічого.

Ми не можемо ігнорувати той факт, що різниця у сприйнятті світу в усіх його проявах формується в результаті взаємодії особистості зі світом. Старшому поколінню необхідно адаптуватися до швидких змін, продовжувати соціально орієнтовані проєкти у сприянні підтримки людей старшого віку в

питаннях цифровізації, і у той же час молодь повинна навчитись жити з надмірним тиском соціального на приватне.

Освітня політика має трансформуватися відповідно до викликів та продовжувати наукові пошуки й обґрунтування освітніх стратегій орієнтованих на формування міцних гуманістичних цінностей та критично важливих компетентностей з урахуванням Європейського Стовпа соціальних прав [7], а також високих стандартів викладання дисципліни філософських дисциплін відповідними фахівцями.

Такими, зокрема, є дисципліни: власне філософія, логіка, етика, риторика, культурологія тощо, котрі відповідають за формування критичного мислення, сприяють розвитку абстрактного мислення, та в цілому, визначають пріоритетні цінності людини-громадянина, сприяють зміцненню активної життєвої позиції та відповідальності за свої знання й здобутки, розуміння їх важливості у вирішенні суспільних проблем, повоєнну відбудову України.

Література

1. Директива 95/46/ЄС Європейського Парламенту і Ради "Про захист фізичних осіб при обробці персональних даних і про вільне переміщення таких даних". *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_242#Text (дата звернення: 19.11.2025).

2. Про захист персональних даних. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2297-17?utm_source=chatgpt.com#Text (дата звернення: 19.11.2025).

3. Geng, Z. & Liu, R. (2025). *The impact of smartphone addiction and negative emotions on parent–child relationships among elementary school students*. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1582741. DOI: [10.3389/fpsyt.2025.1582741](https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1582741)

4. General Data Protection Regulation (GDPR) – Legal Text. *General Data Protection Regulation (GDPR)*. URL: <https://gdpr-info.eu/> (date of access: 19.11.2025).

5. Morata, L., Morales Santana, M. L., & Etopa Bitata, M. P. (2025). *Use of mobile devices and psychosocial difficulties in children under 12 years of age: A systematic review and meta-analysis*. *Current Psychology*, 44, 15143–15156. DOI: [10.1007/s12144-025-08198-9](https://doi.org/10.1007/s12144-025-08198-9)

6. Poulain, T. et al. (2025). *Smartphone use, wellbeing, and their association in children*. *Pediatric Research (Nature)*. DOI: [10.1038/s41390-025-04108-8](https://doi.org/10.1038/s41390-025-04108-8)

7. The European Pillar of Social Rights in 20 principles. *Employment, Social Affairs and Inclusion*. URL: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-20-principles_en (date of access: 19.11.2025).

АКМЕ-ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ІННОВАЦІЙНІ ПОШУКИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ АКМЕПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ВЧИТЕЛЯ

Ольга Галіцан, Україна

Гармонійна акмеологічна Я-концепція вчителя синтезує в собі Я-образ, що віддзеркалює усвідомлення власної індивідуальності та неповторності; Я-вчинок, що відбиває праксеологію неперервності розвитку; Я-ставлення, що характеризує параметр самооцінювання та рефлексії; Я-настанови, що координує цілепокладання, інноваційну спрямованість, творчі пошуки та творчий «неспокій» вчителя.

Концептуальною ідеєю акмеологічного підходу в педагогіці є положення про акмеологічний розвиток вчителя, суб'єктними ознаками якого можна назвати: ініціативність, прогностичність, інтуїцію; прагнення до саморегуляції та самоконтролю; здатність до самокорекції та самокомпенсації; невпинне прагнення саморозвитку та самооновлення; прагнення реалізувати себе у різних видах діяльності; інтенцію на саморозуміння та рефлексію життєвого та професійного досвіду.

Фундаменталізуючи теоретичне підґрунтя зміщення акмеологічних акцентів сучасної педагогіки вищої школи, узмістовлюючи поле реалізації акмеологічної стратегії педагогічної освіти Л. Хоружа використовує номінацію «педагогічний акмепрофесіогенез» [2]. Солідаризуючись із ученою розтлумачуємо його як безперервний, пролонгований у часі процес фахового розвитку педагога, усебічного (органічного) та гармонійного становлення вчителя як особистості й професіонала.

Педагогічний акмепрофесіогенез здійснюється за певними послідовними та чіткими етапами (періодами, фазами): передусім самотворення людини, її поступової самореалізації, подальшого самовдосконалення, насамкінець – становлення аксіо-світоглядної платформи.

Сучасним вектором реалізації акмеологічного підходу в системі підготовки майбутніх учителів є розроблення спеціального акмеологічного середовища в закладах вищої педагогічної освіти.

Акмеологічне середовище педагогічного університету є цілеспрямовано зконструйованою та побудованою платформою (включає: просторове, емоційно-міжособистісне, дидактичне, дослідницько-зорієнтоване середовище), на базі якої відтворюються необхідні і достатні умови для самореалізації творчого потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу, їх професійних інтенцій, педагогічної креативності, самостійності, дивергентності мислення, здійснюється всебічна підтримка на шляху до акме-досягнень та досконалості. В акмеологічному освітньому середовищі прагнення до розвитку, професіоналізму та самотворення сприймається як цінність та ідеал, що сприяє вмотивованості студентів на професійне зростання як суб'єкта майбутньої педагогічної діяльності. Проектування акмеологічного освітнього середовища в університеті має доповнюватись розробленням спеціального методичного забезпечення акмеологічного супроводу процесу творчого саморозвитку

майбутніх педагогів, співпраці викладачів та студентів на засадах акме-підтримки.

Однім із сучасних способів реалізації акмеологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти є стрімкий розвиток акмеологічних освітніх технологій, які почасти виступають потужним засобом та методологічним підґрунтям інноватизації та технологізації освітнього простору педагогічного університету [1].

Акмеологічні технології, як технології педагогічні, апріорі вирізняються індивідуальною спрямованістю, адже застосовуються для особистісно-професійного зростання конкретної персони – здобувача освіти. Центрованість на акме передбачає інтеракцію, призначення якої полягає в переорієнтації та модернізації моделей поведінки й активності суб'єктів педагогічного процесу. З-поміж провідних маркерів та інструментів такої інтерактивної узаємодії можемо назвати: діалогову взаємодію, миследіяльність, життєтворчість й сенсотворчість, суб'єкт-суб'єктне спілкування, продукування ситуацій життєвого та професійного успіху, педагогічний оптимізм та конгруентність, рефлексійні практики.

З опорою на власний викладацький досвід, сучасні пошуки варіативів акмепрофесіогенезу вчителя, базовими акмеологічними технологіями у підготовці майбутніх учителів називаємо: технологію контекстного навчання, технологію відкритих синергетичний систем, технологію інтенсивного навчання. Перспективи подальших пошуків убачаємо у розробці спеціальних стратегій акмеорієнтування освітнього простору педагогічного університету.

Література

1. Княжева І. А., Лі Лінї. Акмеологічний і рефлексивний підходи як методологічне підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 22–26.

2. Хоружа Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Випуск 33. 2020. С.8–16.

РОЛЬ SOFT SKILLS ДЛЯ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАСИЛІТАТОРА: СУЧАСНІ ПОШУКИ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

Михайло Штреблєв, Україна

Пошуки інноваційних підходів до вдосконалення компетентностей сучасного вчителя детермінуються вимогами до оптимуму його професійних та персональних характеристик. Сучасний педагог має застосовувати у професійній діяльності Hard skills («тверді» навички) – професійні, технічні навички, які можна наочно продемонструвати та Soft skills («гнучкі» або «м'які» навички) – навички, прояв яких складно відстежити, перевірити і наочно продемонструвати[2]. Гнучкі, або м'які навички параметризують соціо-емоційне включення вчителя до міжособистісної взаємодії з учнями, батьками,

академічною спільнотою, уналежнюють комунікативно-стратегічні інтенції, управлінські та лідерські якості, креативність та критичне мислення.

Наразі роботодавці висувають значний перелік вимог до випускників педагогічних університетів: по-перше, це загальні та спеціальні компетентності (прописані в Стандартах вищої освіти України за спеціальностями, Професійному стандарті на групу професій та в освітньо-професійних програмах); по-друге, «soft skills» (бажання навчитися, готовність до конструктивного спілкування, вміння слухати, вести складні переговори, залученість до спільної справи, гнучкість/адаптивність, продуктивність (ефективність), вміння спостерігати, аналізувати тощо). У ХХІ столітті внесок Hard skills в професійну успішність сучасного фахівця освіти складає всього 15%, тоді як Soft skills – 85%.

Аналіз останніх розвідок уможливорює виокремити два підходи до класифікації «soft skills» майбутніх педагогів: за спрямованістю діяльності та за характером діяльності.

До особистісних соціо-емоційних навичок зазвичай відносять витримку, віру в себе, ініціативність, відповідальність, емоційну стабільність, гнучкість, здатність до самоорганізації, самомотивації, відповідальність, рішучість, здатність працювати в стресових ситуаціях, вміння правильно розподіляти час, гнучкість (адаптивність, відкритість новому), самоусвідомлення та самоконтроль, емпатія, критичне мислення, самостійність у процесі ухвалення рішень, навички тайм-менеджменту, особистісний розвиток, мотивація та прагнення досягнення поставленої мети, відповідальність, гнучкість, професіоналізм, позитивний настрій, етика (професійна етика, етичні норми ввічливого спілкування)[1].

У свою чергу, за характером діяльності «soft skills» віддзеркалюють здатність учителя відтворювати моделі міжособистісної взаємодії різними способами – директивним, підтримувальним, фасилітаційним, суб'єкт-суб'єктним.

За допомогою сформованих м'яких навичок вчитель виступає фасилітатором групової взаємодії з учнями, вихованцями, здійснює педагогічну підтримку їх особистісного зростання.

Фасилітаційні міжособистісні навички вчителя включають комунікабельність, навички взаємодії зі співрозмовниками, лідерські якості, здатність долати труднощі в спілкуванні, працювати в команді, переконувати, вміння вести діалог, емоційний інтелект, здатність емпатувати, вміння висловлюватися й бути зрозумілим, лідерські якості, спроможність працювати в команді, здатність досягати порозуміння з тими, хто їх оточує, вдумливо шукати розв'язання, що задовольнить усі сторони.

Реалізуючи підтримувальну функцію, фасилітатор підтримує здобувачів освіти, сприяє розвитку взаємоповаги в групі, дає позитивний зворотний зв'язок і допомагає в подоланні труднощів, що виникають під час виконання освітніх завдань.

Здійснюючи мотиваційну функцію, фасилітатор має на меті підтримку мотивації здобувачів освіти, заохочує їх активно залучатися до освітнього

процесу, підтримує інтерес до навчання, пропонуючи цікаві та значущі завдання, а також надає емоційну підтримку.

Підсумовуючи вищезазначене можемо стверджувати, що пошуки інноваційних підходів до підготовки вчителів нової формації мають урахувувати парадигму «soft skills», що увиразнює здатність сучасного фахівця освіти до педагогічної фасилітації в освітньому просторі.

Література

1. Коркішко О.Г., Рубцова М.А., Трещалов В.О. Класифікація soft skills майбутніх викладачів закладу вищої освіти. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття: матеріали V Міжнародної наукової конференції* (Ужгород, 19 травня, 2023 р.). Міжнародний центр наукових досліджень. Вінниця: Європейська наукова платформа. С.177–180.

2. Наход С.А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. (63). С.131–135.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Секція 1		
1.	АВКСЕНТЬЄВА Галина	завідувач кафедри української та зарубіжної літератур Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», кандидат філологічних наук, доцент
2.	КРОЇТОРУ Людмила	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
3.	КУШНІРЕНКО Тетяна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
4.	МУНТЯН Тетяна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
5.	ОЛІЙНИК Ярослава	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
6.	ПОЛЬОВА Тетяна	доцент кафедри аналізу господарської діяльності Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, кандидат економічних наук
7.	ХУАН Хуей	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
8.	ХУДАВЕРДІЄВА Вікторія	доцент кафедри туризму Державного біотехнологічного університету, кандидат економічних наук
9.	ЧЕНЬ Гуйцзянь	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Секція 2		
10.	АСТАХОВА Катерина	Ректор Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», доктор історичних наук, професор

11.	ВАСИЛЬЄВА Олександра	професор кафедри менеджменту та публічного управління Державного податкового університету, доктор наук з державного управління, професор
12.	ДОЛЖЕНКОВ Олег	професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор політичних наук, професор
13.	КЕЛІЧАВА Марина	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
14.	КОВАЛЬСЬКИЙ Станіслав	завідувач кафедри всесвітньої історії та методики її навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», кандидат історичних наук, доцент
15.	КОФІЖИУ Ганна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
16.	САКАЛЮК Оксана	завідувач кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент
17.	КОПИЛЮК Вікторія	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
18.	ЧЕРНЕНКО Наталія	професор кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор
19.	СЮЙ Цзячен	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Секція 3		
20.	GARAKANIDZE Zurab	Ph.D. (Economics), Professor of the State Resource Management Master's Program, D. Agmashenebeli Military Academy of the Ministry of Defense of Georgia; Colonel (Ret.)
21.	ДАКАЛ Алла	професор кафедри публічного адміністрування Навчально-наукового інституту міжнародних відносин та соціальних наук ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом», доктор наук з державного управління, доцент
22.	РУЧКІНА Маріанна	доцент кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент
23.	ТАН Цінцін	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
24.	ЯКУБОВСЬКА Олена	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Секція 4		
25.	БАРАБАСЬ Дмитро	доцент кафедри менеджменту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, кандидат економічних наук, доцент
26.	ГОРЛІЧЕНКО Марина	доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри фундаментальних наук Військової академії
27.	ЛЮ Даньдань	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
28.	КНЯЖЕВ Ігор	аспірант кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
29.	КОВИЛІНА Вероніка	доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», кандидат

		педагогічних наук, доцент
30.	МАЛОФЕЄНКО Марина	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
31.	RUSNAC Svetlana	Dean, Associate Professor Free International University of Moldova (ULIM), PhD in Psychology, Associate Professor
32.	MUSIENCO Natalia	University Lecturer Free International University of Moldova (ULIM), PhD in Pedagogy
33.	ТЕЛЕМУХА Святослав	доцент кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, кандидат медичних наук
34.	ПИПТЮК Олександр	завідувач кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, доктор медичних наук, професор
35.	САБАДАШ Ростислав	професор кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, доктор медичних наук, професор
36.	ПАВЛЯК Андрій	доцент кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, кандидат медичних наук
37.	ІВАНОЧКО Наталія	доцент кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, кандидат медичних наук
38.	МІЩУК Віталій	доцент кафедри хірургічних хвороб Івано-Франківського національного медичного цніверситету, кандидат медичних наук
39.	ХРОМЕЦЬ Вікторія	старший викладач кафедри богослов'я Української євангельської теологічної семінарії, кандидат наук з державного управління
40.	ШАТНИЙ Сергій	доцент кафедри обчислювальної техніки НУВГП, Кандидат технічних наук
41.	ШАТНА Анастасія	старший викладач кафедри обчислювальної техніки НУВГП
42.	РЕУТ Дмитро	доцент кафедри автоматизації, комп'ютерно-інтегрованих технологій та робототехніки НУВГП, кандидат технічних наук
43.	БОЙЧУРА Михайло	доцент кафедри обчислювальної техніки НУВГП, кандидат технічних наук, доцент
44.	СИДОР Андрій	завідувач кафедри обчислювальної техніки НУВГП, кандидат технічних наук

45.	ШТАЙНЕР Тетяна	викладач кафедри професійної освіти та дизайну Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Секція 5		
46.	БИКОВА Наталія	магістрант кафедри соціальної роботи Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій
47.	ТАТАРИНОВА Світлана	завідувач кафедри соціальної роботи Мелітопольського інституту екології та соціальних технологій, кандидат педагогічних наук
48.	БРЮХОВЕЦЬКА Наталя	завідуюча відділом проблем економіки підприємств Інституту економіки промисловості НАН України, м. Київ, відділ проблем економіки підприємств, доктор економічних наук, професор
49.	ВЕЛИЧКО Тетяна	викладач Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
50.	КАРЕТНА Ольга	доцент кафедри соціології Національного університету «Одеська юридична академія», кандидат політичних наук, доцент
51.	КНЯЖЕВА Ірина	завідувач кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, професор
52.	ЛЕОНОВА Вероніка	доцент кафедра теорії та методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент
53.	ОЛЕНЦЕВИЧ Наталія	доцент кафедри менеджменту і маркетингу Київського національного лінгвістичного університету, кандидат економічних наук, доцент
54.	РУБАНЕЦЬ Олександра	професор кафедри філософії Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», доктор філософських наук, професор
55.	СВИНАРЕНКО Дмитро	доцент кафедри кібербезпеки та інформаційних технологій Університету митної справи та фінансів, кандидат технічних наук, доцент
56.	УСЕЇНОВ Імран Усеїн огли	магістрант кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу

		«Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
57.	БРИНЗА Ірина	кандидат психологічних наук, доцент Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
58.	ЧЕРНИХ Даріко	викладач методики навчання математики, Одеський фаховий педагогічний коледж
59.	ЧОРНОМОРДЕНКО Дмитро	доцент НУБіП України, кандидат філософських наук
60.	ГАЛІЦАН Ольга	доцент кафедри педагогіки Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», кандидат педагогічних наук, доцент
61.	ШТРЕБЛЄВ Михайло	здобувач наукового ступеня доктора філософії, аспірант кафедри педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ЗМІСТ

Секція 1	
АВКСЕНТЬЄВА Галина <i>Організація освітнього процесу в умовах змішаного навчання</i>	3
КРОЇТОРУ Людмила <i>Механізми удосконалення управлінської діяльності менеджерів в умовах сучасних викликів</i>	5
КУШНІРЕНКО Тетяна <i>Середовищний підхід в управлінні закладом освіти</i>	7
МУНТЯН Тетяна <i>Моделювання виховної роботи сучасного закладу загальної середньої освіти</i>	9
ОЛІЙНИК Ярослава <i>Механізми саморозвитку сучасного менеджера освіти</i>	11
ПОЛЬОВА Тетяна <i>Взаємодія у сучасній вищій освіті: рівноправні партнерські відносини при збереженні ієрархії ролей</i>	13
ХУАН Хуей <i>Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні закладом освіти</i>	17
ХУДАВЕРДІЄВА Вікторія <i>Інноваційні підходи до підготовки майбутніх управлінців індустрії туризму та гостинності в умовах цифрової трансформації освіти</i>	19
ЧЕНЬ Гуйцзянь <i>Управління закладом освіти на засадах сучасних технологій</i>	22
Секція 2	
АСТАХОВА Катерина <i>Кадровий потенціал університетського сектору освіти України: ключові виклики та тренди</i>	25
ВАСИЛЬЄВА Олександра <i>Безпека закладів освіти – одна із головних вимог сьогодення</i>	27
ДОЛЖЕНКОВ Олег <i>Внутрішній контроль та кризова стійкість університету: практичні аспекти</i>	30
КЕЛІЧАВА Марина <i>Маркетингова стратегія як механізм розвитку позашкільного закладу освіти</i>	33
КОВАЛЬСЬКИЙ Станіслав <i>Виклики та ризики змішаного навчання в умовах сучасної України</i>	35
КОФІЖИУ Ганна <i>Розвиток партнерської взаємодії закладу загальної середньої освіти з батьками в умовах трансформації освіти</i>	37
САКАЛЮК Оксана, КОПИЛЮК Вікторія <i>Цифровізація управління закладом освіти: можливості, виклики та перспективи розвитку</i>	39
ЧЕРНЕНКО Наталія, СЮЙ Цзячен <i>Організаційно-психологічні умови професійної самореалізації педагогів в умовах трансформацій сучасної освіти</i>	42

Секція 3	
GARAKANIDZE <i>Zurab A new challenge for Georgia's transport and communication security</i>	46
ДАКАЛ Алла <i>Спільні й відмінні чинники публічного управління у сфері освіти України та Польщі</i>	55
РУЧКІНА Маріанна, ТАН Цінцін <i>Підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів в умовах глобальних освітніх трансформацій</i>	58
ЯКУБОВСЬКА Олена <i>Управління закладом дошкільної освіти в умовах сучасних змін</i>	61
Секція 4	
БАРАБАСЬ Дмитро <i>Культура інновацій у закладах вищої освіти</i>	64
ГОРЛІЧЕНКО Марина, ЛЮ Даньдань <i>Інноваційний розвиток закладу освіти –вимога часу</i>	67
КНЯЖЕВ Ігор <i>Технологізація педагогічної освіти: інноваційний вимір сучасного навчання</i>	68
КОВІЛІНА Вероніка <i>The role of innovative educational technologies in forming teachers' readiness for inclusive preschool education</i>	70
МАЛОФЕЄНКО Марина <i>Сучасні підходи науковців до професійного розвитку вихователів закладу дошкільної освіти</i>	74
RUSNAC Svetlana <i>Artificial intelligence in the development of university competencies: risks, opportunities and the institutional ethical framework</i>	76
RUSNAC Svetlana, MUSIENCO Natalia <i>Modular approach to curriculum design: perspectives for quality enhancement and program internationalization</i>	79
ТЕЛЕМУХА Святослав, ПИПТЮК Олександр, САБАДАШ Ростислав, ПАВЛЯК Андрій, ІВАНОЧКО Наталія, МІЩУК Віталій <i>Метод проектів в навчанні студентів медиків</i>	82
ХРОМЕЦЬ Вікторія <i>Організація психологічної служби в закладах вищої освіти України в сучасних умовах</i>	87
ШАТНИЙ Сергій, ШАТНА Анастасія, РЕУТ Дмитро, БОЙЧУРА Михайло, СИДОР Андрій <i>Методологічні основи та дидактичні принципи індивідуалізованого навчання в сучасній освіті</i>	89
ШТАЙНЕР Тетяна <i>Інтеграція інноваційних підходів у зміст дисциплін дизайнерського профілю як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців</i>	91
Секція 5	
БИКОВА Наталія, ТАТАРИНОВА Світлана <i>Трансформація системи захисту дітей в умовах воєнного стану в Україні</i>	95
БРЮХОВЕЦЬКА Наталя <i>Підготовка есе у системі формування мислячого здобувача та працівника-спеціаліста</i>	97
ВЕЛИЧКО Тетяна <i>Підготовка майбутніх педагогів до формування ціннісних орієнтацій у дітей старшого дошкільного та молодшого</i>	99

<i>шкільного віку</i>	
КАРЕТНА Ольга <i>Вплив соціокультурних факторів на розвиток критичного мислення молоді</i>	101
КНЯЖЕВА Ірина <i>Методична культура як умова ефективності професійної діяльності майбутніх викладачів закладів фахової передвищої та вищої освіти</i>	105
ЛЕОНОВА Вероніка <i>Завдання і зміст ознайомлення дітей з українським народознавством у закладах дошкільної освіти</i>	107
ОЛЕНЦЕВИЧ Наталія <i>Штучний інтелект: нові тренди на ринку праці і в освіті</i>	110
РУБАНЕЦЬ Олександра <i>Наукові дослідження та освітній менеджмент</i>	113
СВИНАРЕНКО Дмитро <i>Сучасні тенденції управління конкуренцією за людський капітал</i>	115
УСЕЇНОВ Імран <i>Соціальне партнерство як інструмент управління закладами освіти в умовах воєнного стану</i>	118
ЧЕРНЕНКО Наталія, БРИНЗА Ірина <i>Психолого-педагогічна підтримка ромських дітей у навчанні: значення родинного та шкільного середовища</i>	121
ЧЕРНИХ Даріко <i>Інноваційні підходи до підтримки національної ідентичності в українських секторах шкіл Грузії</i>	126
ЧОРНОМОРДЕНКО Дмитро <i>Свобода і контроль: філософські роздуми про приватність у ХХІ столітті</i>	130
ГАЛІЦАН Ольга <i>Акме-орієнтоване середовище педагогічного університету: інноваційні пошуки та тенденції акмепрофесіогенезу вчителя</i>	133
ШТРЕБЛЄВ Михайло <i>Роль soft skills для становлення вчителя як фасилітатора: сучасні пошуки інноваційних підходів</i>	134