

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Нерубайський академічний ліцей №1 Нерубайської сільської
ради Одеського району Одеської області
Одеський приватний заклад освіти «Тіква–Ор Sameax»

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
III ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»**

Одеса
2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Нерубайський академічний ліцей №1 Нерубайської сільської
ради Одеського району Одеської області
Одеський приватний заклад освіти «Тіква–Ор Sameax»

**ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
III ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«МОДЕРНІЗАЦІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В СУЧАСНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ»**

Одеса
2026

УДК: 371

DOI: <https://doi.org/10.24195/ModernisationEP-2026-3>

М 74

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Державного закладу
«Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
Протокол № 10 від 26 лютого 2026 року*

Рецензенти:

***Княжева Ірина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Університету Ушинського;*

***Тягнирядно Євгенія**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки Одеського державного університету внутрішніх справ.*

М 74 Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти:
збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції
(м. Одеса, Україна, 20 лютого 2026 року). Університет Ушинського. Одеса:
Бондаренко М.О., 2026. 372 с.

ISBN 978-617-8814-06-9

УДК: 371

*Усі матеріали збірника подаються у редакції авторів.
Відповідальність за достовірність фактів несуть автори.*

ISBN 978-617-8814-06-9

- © Кафедра педагогіки Університету Ушинського, 2026;
- © Нерубайський академічний ліцей №1 Нерубайської сільської ради Одеського району Одеської області, 2026;
- © Одеський приватний заклад освіти «Тіква–Ор Sameax», 2026.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ №1: РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ 6

1. Артемьева І.С. Педагогічна практика як пропедевтичний етап формування професійного іміджу майбутнього вчителя..... 6
2. Афанасьєв В.В. Інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у процес підготовки майбутніх учителів інформатики як специфічна характеристика оновлення освітнього простору педагогічного університету 12
3. Бартенева І.О. Діалогічні форми навчання як засіб формування екологічної культури здобувачів вищої освіти 19
4. Галіцян О.А. Методичний ресурс актуалізації акмеологічного сегменту підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти (на матеріалі освітнього компоненту «Акмеологічна культура та акмефьючеринг викладача») 32
5. Княжева І.А., Тарасовська М.Ю. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку..... 38
6. Княжев І.О. Математична підготовка майбутніх педагогів як основа формування здатності до прогнозування: огляд сучасних наукових досліджень 44
7. Кібіч Д.О. Модель формування комунікативної культури майбутніх фахівців у системі технологічної та дизайнерської професійної освіти 50
8. Лісогор А.В. Проектно-орієнтоване навчання як інструмент розвитку інноваційного мислення студентів дизайнерських спеціальностей..... 55
9. Moroza V. The role of non-formal education in the professional development of university teachers 61
10. Ноздрова К.В. Модернізація системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти..... 67
11. Naudyonov I. Specifics of training future teachers in pedagogical institutions of higher education 73
12. Palshkova I. Didascological and acmeological approaches as innovative strategies for constructing the architectonics of the educational and scientific space of the pedagogical university 78
13. Соловейчук О.М. Проектування та розробка ІІІ-асистента: практична підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін 84
14. Zhong Chenyu Culturological approach as a key factor in preparing future art teachers 96
15. Чорний О.С. Методична підготовка майбутніх учителів як ключовий компонент професійної освіти в умовах модернізації освітнього простору. 102
16. Шедіна С.В. Комп'ютерне моделювання як дидактичний засіб підвищення ефективності підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти 108
17. Штреблев М.Ю. Особливості підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії в освітньому просторі 113

СЕКЦІЯ № 2: ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....118

1. Андреева Т.Г. Психологічні особливості та механізми керування емоційним станом підлітків118
2. Алаторських І.В. Профільне навчання української мови та літератури: шлях до особистісної самореалізації учнів 129
3. Вівсюк О.О. Логіка успіху: як знання математики відкривають двері до престижних професій 140
4. Волянська Т.М. Навчання зарубіжної літератури в умовах профільної старшої школи – сучасні виклики та можливості 147
5. Gilko A. Teaching english in profile secondary school: modern challenges and innovative approaches 157
6. Довганюк С.О. Профорієнтаційний потенціал уроків української мови та літератури в умовах профільного навчання 164
7. Демченко В.В. Формування в учнів профорієнтаційних компетентностей на уроках фізичної культури у процесі використання ігрових видів спорту 174
8. Данілова І.В. Дослідницько-пошукова діяльність дошкільників як умова формування їх пізнавальних інтересів 178
9. Du Jingyi The role of visual arts in developing ethnocultural competence of modern school students 191
10. Зубрицька С.П. Старша профільна школа як простір особистісного та професійного становлення 198
11. Захарова А.А. Розвиток старшої профільної школи в умовах сучасних освітніх трансформацій 205
12. Іванова І.В. Профорієнтація в початковій школі як важлива складова формування особистості учня 212
13. Калінчук Л.О. Психолого-педагогічні особливості формування світогляду учнів підліткового віку під впливом комунікаційних технологій 222
14. Кораблев В.В. Сучасна інтроспекція параметрів застосування освітньої робототехніки у розрізі STEM-освітньої моделі навчання 236
15. Люлька О.С. Ідеї та практики Нової української школи у викладанні мистецтва в профільній старшій школі 241
16. Мороз Н.О. Профорієнтаційна робота з учнями початкової ланки у Новій українській школі 251
17. Маркітан С.В. Сучасний урок географії в старших класах: від карти до життєвих рішень 259
18. Прокопенко Т.В. Психолог у статусі кар’єрного радника: реалізація концепції профільного навчання в Новій українській школі 265
19. Павловська Ю.М. Пізнання власних здібностей як основа ранньої профорієнтації учнів початкової школи 275

20. Сухініна А.О. Інформатика як мистецтво мислення: старша профільна школа між кодом, творчістю та майбутнім 282
21. Торбенко С.Г. Підтримка дітей початкової школи з особливими освітніми потребами у визначенні професійного шляху 289
22. Халіль Луай Створення інноваційного середовища закладів загальної середньої освіти як фактор модернізації освітнього простору 294
23. Чернега О.І. Індивідуальна освітня траєкторія учнів на уроках хімії профільного рівня 301
24. Чалюк А.Л. Комунікативний підхід як основа формування мовної особистості в умовах Нової української школи 313

СЕКЦІЯ №3: СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН 320

1. Браткевич А.О. Крос-культурна проблематика у сучасному науково-педагогічному дискурсі 320
2. Ісаєнко М.М. Професійна орієнтація як чинник підвищення мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти в закладах освіти, що належать до сфери управління МВС України 325
3. Koucheva T. Cluster-driven innovation in pedagogical university: frameworks of strategic implementation 330
4. Кинєва П.П. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі: можливості та виклики 336
5. Осипова Т.Ю. Професійний розвиток учителя в системі післядипломної освіти 343
6. Панкратова Н.М. Атрибутивні характеристики розвитку культури професійної діяльності викладача математики в сучасному освітньому просторі 351
7. Тягнирядно Є.В. Мова як маркер ідентичності: соціокультурний та політичний виміри 357
8. Штайнер Т.В. Роль стейкхолдерів у модернізації освітнього процесу в закладах освіти: партнерство педагогів, сім'ї та громадськості 362

Артемьєва Інна Сергіївна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ ЕТАП ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями в системі педагогічної освіти, де професійний імідж учителя постає не просто як зовнішній атрибут, а як складний інструмент діяльності та чинник успішної комунікації в освітньому середовищі. У контексті впровадження професійних стандартів Нової української школи особливої ваги набуває здатність майбутнього фахівця до ефективної самопрезентації, лідерства та моделювання авторитетного образу вже на етапі навчання у закладі вищої освіти. Це вимагає переходу від стихійного формування іміджу до цілеспрямованої підготовки здобувача вищої освіти, спрямованої на усвідомлену розбудову власного професійного обличчя та випереджальну адаптацію до умов майбутньої діяльності.

Центральну роль у цьому процесі відіграє педагогічна практика, яка виступає пропедевтичним етапом занурення в професію та першою платформою для реалізації практичних спроб майбутнього бакалавра. Саме під час практики студент уперше стикається з необхідністю корекції поведінки, мовлення та зовнішнього вигляду відповідно до запитів реального освітнього процесу, що дозволяє закласти фундамент фахової ідентичності. Науковий аналіз цього етапу є вкрай важливим, оскільки вчасна робота над складниками іміджу під час перших контактів зі шкільним середовищем дозволяє попередити адаптаційні труднощі та сформувати стійкий позитивний образ педагога-фахівця.

Разом з тим, потенціал педагогічної практики як пропедевтичного етапу професійного становлення майбутніх учителів у контексті іміджмейкінгу залишається недостатньо розкритим у науково-педагогічному дискурсі. Попри те, що окремі аспекти формування професійного іміджу майбутнього вчителя та загальної ролі практичної підготовки в їх фаховому розвитку висвітлено у працях Ю. Багно [1], А. Добридень [2], Н. Ткаченко [5], Н. Юрійчук [6], М. Яцків [7] та ін., питання реалізації потенціалу практики саме як пропедевтичного етапу цілеспрямованої розбудови професійного іміджу потребує подальшого комплексного дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті ролі педагогічної практики як пропедевтичного етапу у процесі формування професійного іміджу майбутнього вчителя, а також у визначенні основних умов, що сприяють усвідомленій розбудові складників професійного іміджу студентів під час перших професійних спроб.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури та сучасних розвідок [1–7] свідчить про те, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти роль практичного навчання трансформується з репродуктивної в креативно-моделюючу. Такий характер підготовки дозволяє здобувачу вищої освіти не просто репродукувати дії досвідчених учителів, а свідомо моделювати власну професійну подобу, апробовуючи різні складники індивідуального іміджу в реальних умовах освітнього середовища. Як зазначають Ю. Багно [1], саме педагогічна практика виступає фундаментом для закладання ключових професійних цінностей та формування цілісного іміджу майбутнього фахівця.

У контексті нашого дослідження важливо підкреслити, що цей процес не є стихійним. Зокрема, Н. Ткаченко [5] наголошує на необхідності цілеспрямованого проектування професійного образу вже з перших курсів, що забезпечує готовність студента до виконання функціональних обов'язків. Пропедевтичний потенціал початкових етапів практики створює умови для первинної професійної ідентифікації, що у науковому доробку Н. Юрійчук [6] визначається як критично важливий етап становлення фахової ідентичності та

практичної апробації соціальної ролі педагога. Ця фаза супроводжується активним формуванням адаптивної поведінки студента, на чому акцентує увагу О. Комар [3], обґрунтовуючи роль практики як безпечного простору для перших професійних спроб та рефлексивного аналізу власної діяльності.

Особливого значення на етапі навчальної (ознайомлювальної) практики набуває засвоєння академічних та етичних стандартів. У цьому контексті доречною є позиція А. Добридень [2], яка розглядає професійний імідж як невід'ємну складову академічної культури сучасного закладу вищої освіти. Водночас в умовах цифровізації пропедевтика іміджу набуває нових форм: як зазначає С. Кононенко [4], сучасний образ вчителя інтегрує цифровий складник, що вимагає від студента дотримання стандартів професійної етики не лише в класі, а й у віртуальному освітньому просторі.

Завершальним вектором такої підготовки стає активна апробація комунікативних стратегій під час безпосередньої взаємодії з учнівським колективом. Як підкреслює М. Яцків [7], трансформація професійного образу має відповідати вимогам концепції «Нова українська школа», де ключовими характеристиками іміджу стають партнерська взаємодія та розвинені «м'які навички» (soft skills).

Узагальнюючи наукові підходи, можна констатувати, що професійний імідж майбутнього вчителя на пропедевтичному етапі постає як багатогранна структура. Вона охоплює такі ключові складники: ціннісно-етичний (академічна культура та етика), комунікативно-поведінковий (стратегії взаємодії та soft skills) та цифровий (професійна присутність у віртуальному просторі).

Дотримання окреслених етичних, цифрових та комунікативних стандартів потребує створення специфічних умов, що забезпечують перехід від стихійного формування професійної подоби до свідомого моделювання власного професійного іміджу майбутнього вчителя вже на пропедевтичному етапі практики.

Ключовою серед визначених умов є поетапність занурення студента у професійне середовище, що реалізується через послідовне проходження різних складників практично-педагогічної підготовки. У зв'язку з цим, розглядаючи динаміку формування професійного образу, ми вбачаємо доцільним простежити еволюцію ролі майбутнього вчителя від пасивного засвоєння стандартів до активного самовираження в межах навчальної (ознайомлювальної) та виробничої (виховної) практик.

На етапі *репродуктивного моделювання*, що припадає на навчальну (ознайомлювальну) практику, здобувач вищої освіти виступає переважно у ролі «спостерігача-реципієнта». Його діяльність зосереджена на фіксації та імітації зовнішніх атрибутів професії: мовленнєвого етикету, жестикуляції та дотримання дрес-коду, що дозволяє накопичити первинний «візуальний капітал» через репродукування досвіду наставників.

Подальша трансформація образу відбувається під час *адаптивно-корекційного* пошуку на етапах виробничої (виховної) практики. У цей період роль здобувача якісно змінюється: виникає потреба в апробації сформованого іміджу на життєздатність у реальних умовах взаємодії з учнівським колективом. Необхідність утримання уваги аудиторії та налагодження дисципліни змушує майбутнього фахівця оперативно коригувати свій образ, шукаючи баланс між професійною дистанцією та педагогічним оптимізмом.

Завершальним етапом пропедевтики стає рівень *креативно-суб'єктивного самовираження*, коли майбутній учитель остаточно відходить від копіювання чужих моделей і починає інтегрувати власні особистісні якості у професійну діяльність. На цьому рівні педагогічний образ набуває ознак індивідуального стилю, де харизма, емпатійність та креативність стають не просто зовнішніми характеристиками, а природним виявом внутрішньої професійної позиції. Таким чином, упродовж педагогічної практики професійний імідж еволюціонує від зовнішньої «маски» (імітації) до цілісного вираження «Я-реального» майбутнього вчителя.

Отже, усвідомлена розбудова професійного іміджу майбутнього вчителя на пропедевтичному етапі можлива за умови системної рефлексії здобувачем власної діяльності та активної підтримки з боку менторів-наставників. Це забезпечує плавний перехід між репродуктивним, адаптивним та креативно-суб'єктивним рівнями формування образу, перетворюючи педагогічну практику на цілісний процес становлення фахової подоби, що відповідає запитам сучасної школи.

Висновки. Теоретичне обґрунтування та аналіз ролі практичної підготовки дозволяють стверджувати, що педагогічна практика є фундаментальним пропедевтичним етапом формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Встановлено, що через вектори навчальної (ознайомлювальної) та виробничої (виховної) практик відбувається послідовна трансформація образу: від первинної ідентифікації та засвоєння академічних стандартів до активної апробації комунікативних стратегій у реальному освітньому середовищі.

Цей процес забезпечує поетапний перехід здобувача від репродуктивного моделювання до креативно-суб'єктивного самовираження, де ключовими характеристиками професійної подоби стають партнерська взаємодія та розвинені «м'які навички». Визначено, що основною умовою такої розбудови є поетапність професійного занурення, яка дозволяє майбутньому фахівцю адаптувати свій образ до вимог сучасного освітнього простору. Еволюція від зовнішньої «маски» до цілісного вираження «Я-реального» стає показником успішності перших професійних спроб, що відкриває перспективи для розробки методичного супроводу моніторингу рівнів сформованості іміджу студентів у процесі подальшої фахової підготовки.

Список використаних джерел

1. Багно Ю., Сергійчук О. Педагогічна практика як базис формування професійних цінностей та іміджу майбутнього вчителя. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(45). С. 45–58.

2. Добридень А. Професійний імідж викладача в контексті академічної культури сучасного закладу вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 1(135). С. 112–124.
3. Комар О. А. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічної практики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 88. С. 142–147.
4. Кононенко С. Цифровий імідж майбутнього вчителя як складник його професійної культури. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. С. 95–99.
5. Ткаченко Н. Формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у закладах вищої освіти: теорія та практика : монографія. Київ : Видавничий дім «Кондор», 2023. 320 с.
6. Юрійчук Н. Д. Роль педагогічної практики у формуванні фахової ідентичності майбутніх філологів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60, Т. 3. С. 201–207.
7. Яцків М. Ю. Трансформація професійного іміджу вчителя в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 71. С. 18–24.

Афанасьєв Владислав Валерійович,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ (ШІ) У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЯК СПЕЦИФІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Актуальність дослідження. Сучасний освітній простір педагогічного університету перебуває у стані глибоких трансформацій, що зумовлені глобальними процесами цифровізації та інтенсивним розвитком технологій штучного інтелекту (ШІ). Інтеграція ШІ у сферу підготовки майбутніх учителів інформатики постає не лише як інноваційний напрям модернізації освітньої діяльності, але й як специфічна характеристика оновлення освітнього середовища, що відповідає викликам XXI століття. Актуальність теми зумовлена кількома ключовими чинниками. По-перше, стрімке поширення технологій ШІ у різних сферах суспільного життя потребує від майбутніх педагогів інформатики не лише ґрунтовних знань у галузі комп'ютерних наук, але й здатності інтегрувати інтелектуальні системи в освітній процес. По-друге, підготовка вчителів інформатики має враховувати нові вимоги до професійної компетентності, що включають уміння працювати з інструментами ШІ, критично оцінювати їх можливості та обмеження, а також формувати у здобувачів освіти навички безпечного та етичного використання таких технологій.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі інтеграції технологій штучного інтелекту (ШІ) у процес підготовки майбутніх учителів інформатики як специфічної характеристики оновлення освітнього простору педагогічного університету.

Виклад основного матеріалу. Специфіка професійної діяльності вчителя інформатики на всіх етапах становлення системи освіти Незалежної України була у фокусі уваги вчених.

Нам імponує думка Н. Морзе, яка виокремлює в підготовці майбутніх учителів інформатики два рівні: фундаментальний та профільний (професійний). Фундаментальна підготовка забезпечує формування інформаційної культури вчителя інформатики. Її зміст складають такі розділи: теоретичні основи інформатики, теорія алгоритмів, структури даних, технологія розробки програмного забезпечення, архітектура комп'ютерних систем, парадигми програмування, комп'ютерна графіка, операційні системи, інформаційні системи, теоретичні основи баз даних, дискретна математика, глобальна мережа Інтернет тощо. На думку науковця, професійною для майбутнього вчителя інформатики є методична підготовка, яка спирається на зміст фундаментальної підготовки, має враховувати діяльнісну модель учителя, що побудована на підставі аналізу основних видів його професійної діяльності та ключових функцій учителя інформатики в сучасній школі: інформаційно-орієнтаційній, проєктувальній (моделювальній), аналітичній, мобілізаційній, трансляційній, діагностично-оцінювальній діяльності [2].

Дослідник Г. Шугайло у своїх працях звертає увагу на специфіку професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних закладах вищої освіти. Дослідник підкреслює важливість превентивних заходів, спрямованих на підтримання актуальності змісту профільних дисциплін, що зумовлено постійним оновленням комп'ютерних технологій. Автор також акцентує на необхідності інтенсифікації освітнього процесу та формуванні у студентів цілісного уявлення про сучасний спектр інформаційних технологій. Автор доводить, що на ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики негативно впливають істотні розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів із питань комп'ютерних технологій, тому необхідним є впровадження диференційованого підходу, яке враховує

розбіжності у вихідних знаннях, уміннях і навичках студентів, а тому сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів [4].

Продуктивною вважаємо думку О.Коротун про те, що однією з нагальних проблем є підготовка студентів до впровадження та використання сучасного освітнього середовища в ЗЗСО, що потребує широкого та активного застосування новітніх інформаційних технологій. Відповідно до реформи шкільної освіти, майбутній учитель інформатики має фахово викладати свій предмет. Для цього йому необхідно сформувати таке середовище навчання інформатики, яке враховує навчальні інтереси учнів різних класів (початкова, середня, старша школа), відповідає знанням та вмінням учнів різної вікової категорії використовувати ІТ, дозволяє поглиблено вивчати предмет. Використання такого середовища підвищує мотивацію учнів до вивчення інформатики й допомагає вчителю реалізувати сучасні форми та методи навчання свого предмета. Тому вже на етапі підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО має бути організоване сучасне середовище навчання обов'язкових предметів, де викладачі змогли б продемонструвати різноманітні засоби для його формування, а студенти - набути знань, умінь та навичок із його використання. Важливим і своєчасним, на думку О.Коротун, є широке залучення хмаро орієнтованих засобів навчання [1].

В умовах цифровізації освіти роль вчителя інформатики значно посилилась. Наразі він є провайдером інформаційно-комунікаційних технологій, модератором дистанційного навчання, тьютором асинхронного навчання.

Отже, підготовка майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах має глобально змінитись, насамперед врахувати тенденції поширення штучного інтелекту в усі сфери життєдіяльності людини. Відтак, на сучасному етапі оновлення моделі підготовки студентів у ЗВО надважливим аспектом є педагогічний вимір інтеграції ШІ.

Використання інтелектуальних систем у навчанні відкриває нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу, автоматизованого

оцінювання, створення адаптивних навчальних програм та симуляційних середовищ. Це дозволяє майбутнім учителям інформатики оволодівати сучасними методами викладання, що відповідають потребам цифрового покоління студентів. Водночас, інтеграція ШІ ставить перед педагогічною освітою низку викликів, пов'язаних із розробкою нових навчально-методичних матеріалів, підготовкою викладачів до роботи з інтелектуальними системами та забезпеченням високого рівня академічної доброчесності.

Не менш значущими є етичні та правові аспекти використання ШІ у підготовці майбутніх учителів інформатики. Освітній процес має гарантувати захист персональних даних, уникати упередженості та неточностей у роботі алгоритмів, а також формувати у студентів відповідальне ставлення до використання інтелектуальних технологій. У цьому контексті особливої ваги набуває завдання виховання культури академічної чесності, що передбачає недопущення використання ШІ як інструменту для спрощення навчальної діяльності шляхом автоматичного генерування текстів чи розв'язання завдань.

Інтеграція технологій ШІ у підготовку майбутніх учителів інформатики є також важливим чинником оновлення освітнього простору педагогічного університету. Вона сприяє модернізації IT-інфраструктури закладів освіти, розширенню доступу до сучасних платформ і сервісів, розвитку партнерства між університетами та IT-компаніями. Такий підхід забезпечує формування інноваційного освітнього середовища, у якому майбутні педагоги отримують можливість не лише засвоювати новітні технології, але й брати участь у їх розробці та апробації.

Таки чином, актуальність дослідження інтеграції технологій ШІ у процес підготовки майбутніх учителів інформатики визначається необхідністю комплексного осмислення технічних, педагогічних, етичних та правових аспектів цього процесу. Вона полягає у потребі створення сучасного освітнього простору педагогічного університету, здатного забезпечити формування висококваліфікованих фахівців, які володіють компетентностями у сфері

штучного інтелекту та готові до професійної діяльності у глобалізованому цифровому суспільстві.

На думку В. Уманець, В. Шахіної, інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у процес підготовки учителів інформатики супроводжується низкою технічних, педагогічних, етичних та правових викликів. З технічної точки зору основними перешкодами є недостатня інфраструктура закладів освіти, обмежений доступ до інструментів і платформ ШІ, а також відсутність належної технічної підтримки та експертизи [4].

Педагогічний вимір упровадження технологій штучного інтелекту супроводжується низкою викликів, серед яких варто відзначити обмеженість навчально-методичного забезпечення, недостатній рівень практичного досвіду викладачів та складність інтеграції елементів ШІ у чинні освітні програми. Поряд із цим особливого значення набувають етичні та правові аспекти використання інтелектуальних систем у навчанні. Йдеться про необхідність гарантування конфіденційності та захисту даних, подолання упередженості й неточностей алгоритмів, розв'язання моральних дилем та визначення відповідальності за рішення, що ухвалюються системами ШІ. Важливим завданням залишається також дотримання принципів академічної доброчесності та запобігання неправомірному використанню ШІ для автоматичного створення текстів чи виконання навчальних завдань.

Подолання технічних, педагогічних, етичних і правових бар'єрів можливе лише за умови консолідації зусиль закладів освіти, державних інституцій, ІТ-компаній та галузевих експертів. Ефективне вирішення цих проблем є передумовою успішної інтеграції технологій штучного інтелекту у процес професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Для модернізації ІТ-інфраструктури освітніх закладів необхідно забезпечити їх сучасними обчислювальними ресурсами, високошвидкісними мережами та актуальним програмним забезпеченням. Розширення доступу до інструментів і платформ ШІ може здійснюватися шляхом співпраці з ІТ-компаніями та розробниками,

що дозволить отримати пільговий або безкоштовний доступ до відповідних сервісів для освітніх цілей.

Технології штучного інтелекту можуть забезпечувати автоматизоване оцінювання та зворотний зв'язок, використовуючи системи для аналізу відповідей студентів та виявлення прогалин у знаннях. Це допомагає викладачам ефективно оцінювати та коригувати освітній процес. Майбутні вчителі інформатики отримують можливість удосконалювати свої навички програмування та проектування шляхом практики у розробці й тестуванні застосунків, алгоритмів та моделей ШІ на спеціалізованих платформах, таких як TensorFlow, PyTorch чи Azure AI. Навчання на основі моделювання та симуляцій із використанням ШІ дозволяє студентам експериментувати з різними сценаріями та ситуаціями, пов'язаними з викладанням інформатики, наприклад, у віртуальних класних симуляторах. Рішення на базі ШІ можуть автоматизувати окремі адміністративні завдання, зокрема складання розкладу, оптимізуючи його за допомогою відповідних систем. Інструменти ШІ здатні підтримувати професійний розвиток учителів, надаючи рекомендації, удосконалюючи методи викладання, оновлюючи знання та навички. Впровадження ШІ в освітній процес відкриває можливості для студентів і викладачів проводити дослідження у сфері штучного інтелекту, розробляти нові алгоритми та застосунки, використовуючи сервіси Google AI, IBM Watson чи Microsoft Cognitive Services.

Висновки. У дослідженні розкрито сутність і особливості інтеграції технологій ШІ у систему професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Визначено технічні, педагогічні, етичні та правові виклики, що супроводжують процес упровадження ШІ в освітній простір педагогічного університету. Проаналізовано можливості використання інструментів і платформ ШІ для формування професійних компетентностей майбутніх учителів інформатики. Окреслено роль ШІ у модернізації освітнього середовища педагогічного університету, зокрема в аспектах індивідуалізації навчання, автоматизації оцінювання та розвитку міжкультурної комунікації.

Схарактеризовано перспективи інтеграції ІІІ у педагогічну освіту як стратегічного напрямку її гуманізації та відповідності викликам сучасного цифрового суспільства.

Список використаних джерел

1. Коротун О. Основи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Випуск №61. С. 104-114.
2. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 43 с.
3. Уманець В., Шахіна І., Розпутня Б. Підготовка майбутніх учителів інформатики до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2024. Випуск №72. С.162-169
4. Шугайло Г.В. Диференційований підхід до навчання комп'ютерних технологій майбутніх учителів інформатики: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 24 с.

Бартенєва Ірина Олександрівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ДІАЛОГІЧНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-екологічні виклики, спричинені зростанням антропогенного навантаження на довкілля, глобальним потеплінням, виснаженням природних ресурсів і погіршенням екологічної безпеки, зумовлюють потребу формування покоління, здатного відповідально взаємодіяти з природою. У цих умовах особливої ваги набуває розвиток екологічної культури особистості здобувачів вищої освіти, оскільки саме в цьому віці формуються стійкі ціннісні орієнтації, поведінкові установки та усвідомлена позиція щодо збереження навколишнього середовища. Екологічна культура виступає важливою умовою громадянської зрілості та здатності приймати виважені рішення у сфері екологічної безпеки.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемі екологічного виховання (М. Глушенко, Б. Супрун, О. Стефаненко, Т. Лебедева, О. Завгородня, Л. Івашенко, О. Карпенко та ін.), питання формування екологічної культури студентів залишається надзвичайно актуальним. Це зумовлено тим, що сучасні екологічні загрози ускладнюються, змінюються соціальні умови, інформаційне середовище та потреби юнаків. Традиційні підходи не завжди забезпечують достатній рівень сформованості ціннісного ставлення до природи, відповідальних моделей поведінки та здатності до практичних екологічних дій. Тому виникає потреба в оновленні методик, пошуку більш ефективних форм організації освітнього процесу, зокрема використання діалогічних форм навчання, які відповідають вимогам Нової української школи та сучасної педагогіки партнерства.

Діалогічні форми навчання відкривають широкі можливості для розвитку екологічного мислення, ціннісних орієнтацій і рефлексивних умінь здобувачів. Вони забезпечують активне залучення їх до обговорення екологічних проблем, сприяють формуванню здатності аргументовано висловлювати власні позиції, приймати зважені рішення та усвідомлювати свою відповідальність за стан довкілля. Саме тому дослідження потенціалу діалогічних підходів у формуванні екологічної культури є важливим і своєчасним.

Виклад основного матеріалу. Поняття «екологічна культура» має тривалу історію становлення, яка пов'язана з розвитком природничих наук, філософських уявлень про взаємодію людини й природи та формуванням екологічного мислення в суспільстві. Його витoki простежуються ще у філософських концепціях античності, де мислителі, зокрема Аристотель і Платон, підкреслювали необхідність гармонійного співіснування людини з навколишнім середовищем. У працях мислителів Середньовіччя та Відродження простежується ідея цілісності світу, відповідальності людини за результати своєї діяльності, що згодом стало підґрунтям для розвитку природоохоронних поглядів.

Історія становлення поняття «екологічна культура» свідчить про його поступову еволюцію від філософських уявлень про гармонію людини й природи до сучасного розуміння як інтегрованої характеристики особистості та суспільства, що забезпечує екологічно відповідальну взаємодію з довкіллям. У контексті вищої освіти воно набуває особливої важливості, оскільки розвиток екологічної культури студентів є передумовою формування громадян, здатних мислити екологічно, діяти усвідомлено та сприяти сталому розвитку [5].

Поняття «екологічна культура» є багатовимірним і широко досліджується у сучасній педагогічній науці. У тлумаченні різних авторів воно охоплює систему цінностей, норм, знань, переконань і моделей поведінки, спрямованих на гармонійну взаємодію людини з природним середовищем. У «Тлумачному словнику української мови» екологічна культура визначається як рівень

усвідомлення людиною свого місця в природі, відповідальності за стан довкілля та готовності діяти відповідно до законів екологічної безпеки [8]. У науковому дискурсі цим поняттям часто позначають інтегровану характеристику особистості, що проявляється у поінформованості щодо екологічних проблем, відповідальному ставленні до природи та практичній діяльності, спрямованій на її збереження.

За визначенням В. Кириленко, екологічна культура – це сформована система ціннісних орієнтацій, яка визначає екологічно доцільну поведінку особистості. Дослідник наголошує, що вона охоплює усвідомлення взаємозалежності людства і природи, відповідальність за наслідки власної діяльності та готовність дотримуватися норм екологічної етики [4]. На думку Ю. Кузьменко, екологічна культура є соціальним феноменом, що формується під впливом освіти, виховання та суспільних чинників і відображає здатність індивіда жити відповідно до принципів сталого розвитку. Учений підкреслює важливість світоглядної складової, яка визначає поведінкові пріоритети людини у ставленні до довкілля [6, с. 114].

Інші автори розглядають екологічну культуру як інтегративну якість особистості. Зокрема, Г. Приймаченко трактує її як єдність екологічних знань, емоційно-ціннісного ставлення до природи та діяльнісних умінь щодо раціонального природокористування [7, с.42]. Подібного підходу дотримується Г. Полякова, яка зазначає, що екологічна культура проявляється у внутрішній готовності особистості діяти на користь довкіллю навіть за відсутності зовнішнього контролю, що свідчить про високий рівень сформованих переконань.

У педагогічних енциклопедіях поняття «екологічна культура» визначається як елемент загальної культури особистості, що забезпечує усвідомлення цінності природи, екологічно відповідальне прийняття рішень та орієнтацію на збереження екосистем. Відповідно до «Українського педагогічного словника», її структура включає когнітивний компонент (знання законів природи й екологічних процесів), емоційно-ціннісний (ставлення,

переживання, екологічна свідомість) та поведінковий (уміння і реальні дії щодо охорони довкілля) [9]. Таким чином, екологічна культура поєднує інтелектуальний, моральний і практичний аспекти навчання і виховання. Кожен із них має свою змістову специфіку та відіграє важливу роль у формуванні цілісного екологічного світогляду.

Когнітивний компонент відображає рівень обізнаності щодо екологічних законів, процесів, проблем і шляхів їх розв'язання. Він включає знання про будову й функціонування екосистем, закономірності природокористування, наслідки антропогенного впливу, принципи сталого розвитку та раціонального використання природних ресурсів. Важливою складовою когнітивного компоненту є розуміння причинно-наслідкових зв'язків, що дозволяє усвідомлювати, як повсякденні дії людини впливають на стан довкілля. Саме на основі науково обґрунтованих знань формується екологічне мислення, здатність аналізувати екологічні ситуації та прогнозувати можливі наслідки [2].

Ціннісно-емоційний компонент визначає ставлення особистості до природи, переживання, оцінки та внутрішні мотиви екологічно відповідальної поведінки. Науковці підкреслюють, що саме емоційно-ціннісна сфера є ядром екологічної культури, оскільки вона забезпечує формування переконань щодо необхідності збереження природи як загальнолюдської цінності. До цього компоненту належать такі характеристики, як емпатія до живих істот, розвиток почуття відповідальності за стан навколишнього середовища, сформованість екологічної свідомості та розуміння морального змісту взаємодії людини з природою. Чим глибше учень переживає екологічні проблеми й усвідомлює власну причетність до їхнього розв'язання, тим більш стійкими стають його екологічні переконання [2].

Поведінковий компонент характеризує здатність особистості застосовувати екологічні знання та цінності у практичній діяльності. Він проявляється через конкретні дії та моделі поведінки: дотримання правил екологічної безпеки, участь у природоохоронних заходах, відповідальне споживання, сортування відходів, економне використання енергії та води,

підтримку екологічних ініціатив. Центральним показником цього компоненту є не лише готовність діяти, але й реальні, систематичні кроки, які свідчать про сформовану екологічну відповідальність. Поведінковий компонент є завершальним етапом формування екологічної культури, оскільки зосереджений на практичному втіленні набутих знань та цінностей у повсякденному житті [2].

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що компоненти екологічної культури перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості. Когнітивна поінформованість створює підґрунтя для усвідомлення важливості екологічних цінностей, а сформовані ціннісні орієнтації, у свою чергу, мотивують до екологічно відповідальної поведінки. Усі три компоненти у своїй сукупності забезпечують формування цілісної, свідомої та активної екологічної позиції.

Проаналізувавши підходи різних науковців і словникових джерел, можна стверджувати, що екологічна культура – це цілісне особистісне утворення, яке виявляється у наявності системи екологічних знань, сформованих ціннісних уявлень та переконань, а також у готовності й здатності особистості до відповідальної екологічної поведінки в повсякденному житті.

У сучасній педагогічній теорії формування екологічної культури студентів ґрунтується на комплексі методичних підходів, які забезпечують цілісність, системність і результативність освітнього процесу. Методичні підходи визначають логіку організації навчання, способи активізації пізнавальної діяльності здобувачів та педагогічні засоби, що сприяють розвитку екологічного мислення, ціннісних орієнтацій і відповідальної поведінки.

Одним із провідних є системний підхід, який розглядає екологічну культуру як цілісне утворення, що складається з взаємопов'язаних компонентів – когнітивного, ціннісно-емоційного та поведінкового. Системний підхід передбачає формування екологічної культури не лише через викладання окремих фактів чи правил, а через цілісне охоплення екологічних понять, процесів і цінностей у тісному взаємозв'язку. Такий підхід забезпечує

створення у здобувачів науково обґрунтованого уявлення про екосистеми, їхні функції та взаємозалежність природних явищ, що сприяє глибшому розумінню екологічних проблем і шляхів їх розв'язання [3, с.197].

Важливою науковою основою є також особистісно орієнтований підхід, який ставить у центр освітнього процесу студента з його індивідуальними потребами, цінностями, мотивами та досвідом. Відповідно до цього підходу екологічна культура формується як індивідуальна якість, що залежить від особистісного залучення здобувача освіти, його внутрішньої потреби діяти на користь природи та усвідомлення власної ролі у збереженні довкілля. Використання цього підходу передбачає застосування рефлексивних методів навчання, творчих завдань, діалогічних форм взаємодії та залучення його до ситуацій морального вибору.

Значний потенціал у формуванні екологічної культури має компетентнісний підхід, який орієнтований на розвиток здатності студента застосовувати екологічні знання у практичній діяльності. Він передбачає не лише оволодіння теоретичним матеріалом, а й набуття практичних умінь: аналізувати екологічні ситуації, оцінювати наслідки діяльності людини, приймати відповідальні рішення та здійснювати конкретні дії щодо охорони природи. Компетентнісний підхід акцентує увагу на міждисциплінарних зв'язках, умінні працювати з інформацією, критичному мисленні та участі в реальних екологічних проектах.

Дієвим методичним підґрунтям є також діяльнісний підхід, у рамках якого екологічна культура розглядається як результат практичної активності студентів. Цей підхід передбачає їх залучення до природоохоронних акцій, проєктної діяльності, дослідницьких робіт, участі у шкільних екологічних гуртках та волонтерських ініціативах. Діяльнісний підхід забезпечує формування не лише знань, а й навичок екологічно відповідальної поведінки, що є ключовим у становленні екологічної культури.

Таким чином, методичні підходи, що застосовуються у процесі формування екологічної культури здобувачів вищої освіти, є

взаємодоповнювальними й забезпечують багатовимірність та комплексність педагогічного впливу. Їх поєднання дозволяє створити сприятливе освітнє середовище, у якому здобувачі набувають екологічних знань, формують ціннісні орієнтації та оволодівають навичками екологічно відповідальної поведінки, що є необхідною умовою сталого розвитку та екологічної безпеки суспільства.

Принципи екологічного виховання формують методологічну основу педагогічного процесу та визначають орієнтири для організації навчальної діяльності, спрямованої на розвиток екологічної культури. У сучасній педагогічній науці виділяють низку ключових принципів, які забезпечують ефективність екологічного виховання: принцип науковості, системності, послідовності та поступовості, наочності, діяльності, інтегрованості, індивідуалізації, виховання цінностей, зв'язку з практикою та активністю студентів.

Усі зазначені принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Їхнє комплексне застосування в освітньому процесі дозволяє формувати у студентів цілісну екологічну культуру, яка поєднує знання, цінності та практичні навички, забезпечуючи усвідомлену і відповідальну взаємодію з навколишнім середовищем.

У сучасній педагогічній практиці значну роль у формуванні екологічної культури відіграють інноваційні освітні стратегії, які орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення, творчих здібностей та соціальної відповідальності студентів. Інноваційні стратегії відрізняються від традиційних тим, що вони спрямовані не лише на передавання знань, а й на формування компетентностей, цінностей та практичних навичок екологічно відповідальної поведінки. До найпоширеніших стратегій належать: проблемне навчання, проєктна діяльність, інтерактивні методи, кооперативне навчання, дослідницька діяльність, ігрові технології та використання інформаційно-комунікаційних технологій [1, с.135].

Проблемне навчання передбачає створення навчальних ситуацій, які потребують від студентів самостійного пошуку рішень, аналізу та узагальнення інформації. У межах проблемного навчання застосовуються методи дискусій, мозкового штурму та кейс-аналізу, що формує у студентів навички аргументованого обґрунтування власних позицій.

Проектна діяльність є однією з найбільш ефективних стратегій для формування екологічної культури. Вона передбачає виконання учнями комплексних практичних завдань, спрямованих на вивчення та розв'язання конкретних екологічних проблем. Проекти можуть бути індивідуальними або колективними, короткостроковими та довгостроковими, включати польові дослідження, природоохоронні акції, розробку соціальних кампаній чи створення навчальних матеріалів. На нашу думку, така діяльність формує цінності, навички планування та відповідальності.

Інтерактивні методи навчання включають дискусії, дебати, «круглі столи», рольові ігри та тренінги. Вони спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток комунікативних умінь та критичного мислення студентів. Інтерактивні методи дозволяють їм обмінюватися думками, відстоювати власну позицію, оцінювати альтернативні точки зору та виробляти спільні рішення щодо екологічних проблем.

Кооперативне навчання базується на груповій взаємодії, де кожен учасник відповідає за результат колективної роботи. Така стратегія формує навички командної роботи, взаємодопомоги та колективної відповідальності, сприяє розвитку емпатії та готовності до співпраці в природоохоронних проєктах і соціальних ініціативах.

Дослідницька діяльність передбачає залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи, експериментів, спостережень та збору емпіричних даних. Вона дозволяє відчувати себе суб'єктами пізнавальної діяльності, формує аналітичні навички, вміння робити висновки та практично застосовувати знання в екологічних ситуаціях.

Ігрові технології включають як освітні ігри, так і рольові симуляції, які моделюють реальні екологічні ситуації. Вони сприяють розвитку творчого мислення, мотивації та соціальної активності, дозволяють студентам випробувати власні рішення у безпечному освітньому середовищі та краще засвоювати принципи екологічної поведінки.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) забезпечує доступ до сучасної наукової інформації, інтерактивних ресурсів, віртуальних лабораторій та онлайн-платформ. Застосування ІКТ дозволяє формувати медіаграмотність, критичне оцінювання інформації, а також інтегрувати навчання з сучасними технологічними та науковими практиками, що підвищує мотивацію студентів та ефективність засвоєння матеріалу.

Комплексне застосування зазначених інноваційних стратегій дозволяє створити активне, інтерактивне та мотивуюче освітнє середовище, у якому студенти формують екологічну свідомість, ціннісні орієнтації та практичні навички екологічно відповідальної поведінки. Ми вважаємо, такі стратегії сприяють не лише накопиченню знань, а й формуванню компетентностей та особистісних якостей, необхідних для сталого розвитку та взаємодії людини з довкіллям.

Для ефективного формування екологічної культури здобувачів вищої освіти на аудиторних та позааудиторних заняттях застосовуються різноманітні інноваційні методи та прийоми навчання. Серед найбільш дієвих методів і прийомів у педагогічній практиці виділяють діалогічні, інтерактивні, рольові та проектно-дослідницькі методик.

Інтерактивні методи передбачають активне залучення студентів до освітнього процесу через взаємодію, ігрові ситуації, моделювання та використання сучасних цифрових ресурсів. До інтерактивних прийомів належать мозковий штурм, робота в парах або групах, метод «сніжної кулі» та «мозковий штурм у колі». Ці методи формують здатність генерувати нові ідеї, вирішувати нестандартні завдання та приймати колективні рішення, що

особливо важливо при аналізі екологічних ситуацій і розробці природоохоронних заходів.

Рольові методи та симуляції дозволяють студентам моделювати реальні екологічні ситуації, виступати у ролі учасників екологічних проєктів, органів управління природними ресурсами або громадських екологічних організацій. Використання рольових ігор допомагає розвивати емпатію, соціальні навички, вміння приймати рішення в умовах обмеженої інформації та оцінювати наслідки власних дій.

Проектно-дослідницькі методи спрямовані на залучення студентів до виконання комплексних завдань, які передбачають пошук, аналіз та систематизацію інформації, розробку конкретних рішень і реалізацію природоохоронних проєктів. Студенти можуть виконувати індивідуальні або колективні проєкти, проводити польові дослідження, експерименти та спостереження за екологічними процесами. Така діяльність формує практичні навички, уміння працювати в команді, планувати та оцінювати результати власної діяльності.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у поєднанні з інтерактивними методами дозволяють створювати мультимедійні уроки, заняття, віртуальні лабораторії, онлайн-симуляції та інтерактивні тренінги. Використання ІКТ сприяє залученню здобувачів освіти до сучасних форм навчання, підвищує мотивацію, формує медіаграмотність і здатність критично оцінювати екологічну інформацію.

Комплексне застосування цих інноваційних методів і прийомів забезпечує цілісне формування екологічної культури студентів. Інтерактивні методи стимулюють активність та творче мислення, рольові ігри розвивають соціальні навички і відповідальність, а проєктно-дослідницькі методи забезпечують практичне застосування знань. На наше переконання, такий підхід дозволяє не лише засвоювати знання, а й формувати ціннісні орієнтації, навички і компетентності, необхідні для свідомої та відповідальної взаємодії з довкіллям.

Особливе значення у формуванні екологічної культури здобувачів вищої освіти має діалогічний підхід, який ґрунтується на взаємодії, обміні думками, аргументації та співтворчості учасників освітнього процесу. Діалогічний підхід сприяє розвитку екологічної свідомості, уміння відстоювати власну позицію, критично оцінювати інформацію та здійснювати моральний вибір щодо взаємодії з природою. Саме через діалог студент переходить від засвоєння інформації до її осмислення та інтеріоризації цінностей. Його суть полягає в організації навчання через дискусії, проблемні діалоги, евристичні бесіди, дебати та інші форми комунікативної діяльності [6]. Кожна форма має свої особливості, методичні засоби та педагогічну цінність.

Дискусія є однією з найбільш поширених діалогічних форм навчання. Вона передбачає активне обговорення студентами конкретної екологічної проблеми або питання, що потребує різних точок зору. Під час дискусії вони аналізують інформацію, порівнюють аргументи, висловлюють власні позиції та роблять обґрунтовані висновки. Дискусія сприяє розвитку умінь критично оцінювати інформацію, аргументовано відстоювати власну думку, слухати інших і знаходити компромісні рішення. У контексті екологічної освіти дискусії дозволяють обговорювати проблеми забруднення довкілля, збереження біорізноманіття, раціонального використання ресурсів та формувати усвідомлене ставлення до природи.

Дебати відрізняються від дискусії більш структурованою формою взаємодії та наявністю чіткої протилежної позиції. Студенти поділяються на команди, які представляють різні точки зору щодо конкретного екологічного питання. Дебати передбачають підготовку аргументів, контраргументів і доказів, а також ведення логічного, регламентованого обговорення. Вони розвивають навички аналітичного мислення, уміння переконливо висловлювати думки та обґрунтовувати позицію. Для екологічного виховання дебати можуть бути присвячені темам, що викликають соціальне та моральне обговорення, наприклад, будівництво промислових об'єктів у природних зонах, використання відновлюваних джерел енергії або заходи зі збереження лісів.

Діалогові заняття є формою організації навчальної діяльності, у якій взаємодія між викладачем та студентами базується на обміні думками, співтворчості та активному обговоренні навчального матеріалу. Основна мета діалогового заняття – не лише передати знання, а й забезпечити їх осмислення та інтеграцію у власний досвід студентів. Така форма дозволяє ставити питання, дискутувати, формулювати висновки і висловлювати власну позицію з екологічних тем. Діалогові заняття сприяють розвитку критичного та творчого мислення, рефлексії та внутрішньої мотивації до екологічно відповідальної поведінки.

Круглі столи передбачають колективне обговорення певної проблеми за участю всіх членів групи. Особливістю цієї форми є рівноправна взаємодія всіх учасників, відсутність ієрархії та можливість висловлювати різні точки зору. Круглі столи ефективні для аналізу складних екологічних ситуацій, формування спільних рішень, вироблення колективних пропозицій щодо природоохоронних заходів. Вони сприяють розвитку умінь слухати співрозмовника, співпрацювати, аргументовано обговорювати проблеми та приходити до спільних висновків.

Рольові ігри є формою активного навчання, в якій студенти виконують певні ролі, моделюючи реальні екологічні ситуації. Вони можуть виступати у ролі природоохоронців, представників громади, екологічних експертів або представників влади. Рольові ігри дозволяють пережити наслідки рішень у безпечних умовах, розвивати емпатію, відповідальність та практичні навички ухвалення рішень. Ця форма сприяє формуванню екологічної свідомості через інтерактивний досвід, стимулює творче мислення та мотивує до активної участі у природоохоронних заходах.

Висновки. Усі діалогічні форми навчання взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи комплексне формування екологічної культури здобувачів вищої освіти. Дискусії та дебати формують аналітичні та аргументативні навички, діалогові заняття – здатність до рефлексії та усвідомлення власного досвіду, круглі столи – колективне обговорення і прийняття рішень, рольові ігри –

практичне застосування знань у моделюванні життєвих ситуацій. Використання цих методів в освітньому процесі створює сприятливі умови для активного, свідомого та відповідального ставлення студентів до природи та довкілля.

Список використаних джерел

1. Глуценко М.С. Методика організації екологічного виховання старших школярів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 30. С.131-136.
2. Зверєва І.Д. Виховання та розвиток особистості у парадигмі екологічних змін. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ: ППВ НАПН України, 2013. С. 26–35.
3. Іващенко Л.І. Методика формування екологічної культури школярів. *Наукові записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота*. 2018. Т. 31 (70), № 1 (2). С. 195-199.
4. Кириленко В.В. Формування екологічної культури школярів у навчальному процесі загальноосвітньої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: Зб. наук. праць. К. : Вид-во АПН України, 2015. Вип. 43. С. 102-107.*
5. Концепція екологічної освіти України. Київ: МОН України, 2001. 12 с.
6. Кузьменко Ю.В. Екологічна культура як складова професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. Київ: ППВ НАПН України, 2015. С. 111–119.
7. Приймаченко Г.М. Екологічна культура як фактор виховання учнів у навчальних закладах освіти. *Вісник Хмельницького національного університету. Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 1. С. 40-45.
8. Тлумачний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2021. 292 с.
9. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

Галіцян Ольга Анатоліївна,
*кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

**МЕТОДИЧНИЙ РЕСУРС АКТУАЛІЗАЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО
СЕКМЕНТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА МАТЕРІАЛІ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТУ
«АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА АКМЕФЬЮЧЕРИНГ ВИКЛАДАЧА»)**

Актуальність дослідження детермінується необхідністю диверсифікації розвивальних стратегій щодо акмеологічної складової поглибленої підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти (далі ЗВО) в межах магістерської програми. Фундаментальна підготовка майбутніх викладачів здійснюється в межах освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня та містить низку вибіркового компонент, що забезпечують індивідуальну траєкторію набуття майбутніми фахівцями сучасних функціональних компетентностей, наукового світогляду, аксіологічних настанов на самореалізацію в професії, методологічної культури. Акмеологічна складова такої підготовки наразі є надійним способом у вираженні персоніфікованих параметрів професіогенезу викладача вищої школи, адже надає реальних механізмів вияскравлення акме-інтенцій майбутніх науково-педагогічних працівників.

Мета статті полягає у специфікації сучасних дидактичних інструментів употужнення акмеологічної складової підготовки магістрів в Університеті Ушинського, що надають майбутнім фахівцям поглиблених знань про механізми акмеогенезу викладача-науковця, інструменти стимулювання внутрішніх прагнень до самодетермінації в професії.

Виклад основного матеріалу дослідження слід розпочати із конкретизації сутності акмеологічної методології та її значення для інноватизації освітнього простору педагогічного університету.

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 [1]. Отже, акмеологічний розвиток фахівця освіти детермінує його «рух» до вершин професіоналізму та поступово стає визначальним фактором суб'єктної реалізації індивіда, забезпечує можливість узістовити власний потенціал, виступає мірою самовизначення людини [3].

Педагогічну акмеологію у розрізі підготовки майбутніх викладачів ЗВО симетризуємо із категоріями «акмеогенез» та «акмеологічна культура». Будучи наукою, що вивчає закономірності, передумови, чинники та стимульні механізми, що сприяють/перешкоджають самореалізації внутрішніх творчих потенцій дорослих людей у межах процесу їхнього «саморуху» до вершинних максимумів професіоналізму й професійної продуктивності в межах творчої діяльності, акмеологія суттєво збагачує методологію підготовки майбутніх викладачів до наукової та викладацької діяльності [3, с.17]. В цьому контексті можна стверджувати, що акмеологічні принципи допомагають глибше розкрити якість професійної діяльності викладачів, процеси вдосконалення, корегування й реорганізації їх функціональних механізмів та індивідуальних ресурсів.

З-поміж інноваційних механізмів акмеологічного становлення майбутніх освітян виокремлюємо підхід, за яким досліджуються принципи та етапи акмефьючерингу. Акмефьючеринг як процес, що фіксує прогресивний розвиток і свідомий та цілеспрямований саморозвиток учителя, накреслює параметри та механізми досягнення акме-вершин. У свою чергу, абілітаційний синергетичний акмефьючеринг людини як відкритої та складної дисипативної системи, що невідворотно розвивається і, долаючи бар'єри та «катаболе» (термінологія В. Гладкової) [2], ефективно самоздійснюється та самореалізується, досягаючи педагогічної майстерності.

Отже, професійний акмефьючеринг у розрізі становлення майбутнього викладача на акмеологічних засадах передбачає: динамічне та етапне просування майбутнього вчителя в логіці від Я-професійного-реального до Я-професійного-ідеального, тобто до рівня педагогічної майстерності. Процес професійного акмефьючерингу очевидно детермінується впливом екстра-середовища, або зовнішнього середовища [2, с.144]. Інтра-середовище, або внутрішнє середовище акмеологічного становлення майбутнього фахівця також не піддається сумніву. Екстра-середовище впливу на активний акмефьючеринг майбутнього викладача, або макросередовище, забезпечує вплив на саморозвиток та самовдосконалення студентів шляхом надання інформації про параметри акмеогенезу, його процедури та механізми. Інтра-середовище, або мікросередовище, передбачає активізацію внутрішніх чинників майбутніх педагогів – їхньої інтенції на самоздійснення в професії, акмезорієнтованість ціннісної сфери, самоефективність, професійну мобільність, педагогічну креативність та професійно-педагогічну ідентичність.

З метою посилення акмеологічного контексту підготовки майбутніх викладачів ЗВО в Університеті Ушинського розробляються потужні дидактичні механізми, що персоніфікують вектори занурення магістрантів у проблематику та функціонал педагогічної акмеології, методології акмеогенезу фахівця освіти [4]. Прикладом можемо назвати спеціально розроблену робочу програму навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня «Акмеологічна культура та акмефьючеринг викладача ЗВО», що пропонується як вибірковий компонент освітньо-професійної програми (далі ОПП). Дисципліна органічно доповнює зміст ОПП та насичує навчальну програму інформацією про шляхи впровадження акмеологічних варіативів у систему професійної діяльності викладача.

Назване фіксує мета дисципліни «Акмеологічна культура та акмефьючеринг викладача ЗВО», а саме: засвоєння здобувачами освіти стійкої системи знань про акмефьючеринг та акмеологічний розвиток фахівця освіти, параметри становлення його Я-концепції (Я-особистісного та Я-професійного),

сутність акмепрофесіогенезу викладача; розвиток внутрішнього ресурсу майбутнього викладача, його креативно-творчого та педагогічного потенціалу; формування акмеологічної грамотності, акмеологічної компетентності майбутнього викладача.

За результатами опрацювання та засвоєння матеріалу дисципліни здобувачі вищої освіти мають знати: термінологію, лексикологію та практику акмефьючерингу викладача; логіку розгортання філософської, психологічної, науково-педагогічної думки про феноменологію «акме»; специфіку формування акмеологічної самосвідомості викладача та формування його стійких світоглядних переконань щодо необхідності акмеологічного зростання, особистісного саморозвитку й професійної самореалізації; методологічні орієнтири акмеології в проекції викладацької діяльності фахівця.

У свою чергу, практико-орієнтована частина курсу покликана забезпечити такі вміння, як: розробляти акмеограму професійного та особистісного розвитку; використовувати прийоми й техніки самоактуалізації та самоздійснення в педагогічній професії, особистісне та професійне «Я»; застосовувати процедури та механізми акмефьючерингу як основи формування як акмеологічної культури.

Програма навчальної дисципліни структурується п'ятьма темами, кожна з яких репрезентує теоретичні та практичні сегменти формування акмеологічної культури викладача та його підготовленості до акмефьючерингу. Тема «Акмепрофесіогенез та акмефьючеринг учителя – основа його акмеологічної культури» містить інформацію про методологію акмефьючерингу та способи реалізації його механізмів для формування акме-інтенцій викладача на світоглядному рівні. Тема «Аксіологічно-трансцендентний компонент акмеологічної культури викладача» специфікує ціннісну платформу акме-зростання фахівця освіти, його свідоме позитивне ставлення до акме-розвитку. Тема «Концепція ціложиттєвої освіти у розрізі педагогічної акмеології» присвячена висвітленню сучасних проекцій акме-розвитку викладача як суб'єкта професійної діяльності. Тема «Андрагогіка, хьютагогіка, акме-

синергетика як індикатори концепції «Life long learning» (LLL)» фіксує реальні моделі акмеогенезу викладача, що апробовані в різних освітніх системах України та країнах ЄС та визнані успішними. Тема «Редукція і бар'єри акмеорозвитку викладача» покликана надати здобувачам освіти знань про суб'єктні механізми акмеогенезу фахівця та способи його індивідуалізації.

Вибірковий компонент зконструйовано за принципом комплексності міжпредметних зв'язків та забезпечує: артикульованість знань студентів, адже елементи знань про акмеогенез та його роль у становленні Я-концепції вчителя чітко зафіксовані і взаємозв'язані в єдину систему знань про методологію акмеологічного зростання вчителя. Дисципліна забезпечує гнучкість засвоєння матеріалу, адже зміст виокремлених елементів знання про акмеогенезу учителя і взаємозв'язки між ними набувають варіабельного характеру, тобто контекст їх може бути змінений під впливом об'єктивних чинників: акмеогенезу у психологічній теорії розвитку особистості, акмеогенезу з точки зору педагогічного професіоналізму, роль акмеогенезу в розвитку наукового світогляду викладача. Курс забезпечує категоріальний характер знань та їхнє цілісне термінологічне та дефініційно-тезаурусне оформлення, адже знання про акмеогенез викладача у вигляді методологічних принципів, ідей, варіативів реалізації репрезентуються за допомогою зміщення акцентів з «декларативності» знання студентів про акмеогенезу на його «процедурність».

Висновки. Сучасна підготовка майбутніх викладачів в Університеті Ушинського здійснюється на високому методологічному рівні та враховує тенденції до фундаменталізації знань та вмінь, акмеологізації професіогенезу, употужнення їх світоглядного профілю та загальнокультурної проєкції.

Список використаних джерел

1. Вакуленко В. М. Вступ до акмеології педагогічної освіти : [монографія]. Алчевськ : ДГМІ, 2003. 149 с.
2. Гладкова В.М., Пожарський С.Д.. Основи акмеології : підручник. Львів: Новий Світ-2000, 2020. 320 с.

3. Паламарюк В. А. Педагогічна інтроспекція категорії «акмеологічна культура вчителя» у міждисциплінарних дослідженнях. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: збірник наукових праць. Одеса, 2025. №1. С.16-25.

4. Офіційний сайт Університету Ушинського. URL: <https://pdu.edu.ua/>

Княжева Ірина Анатоліївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

Тарасовська Марія Юріївна,
*магістрант спеціальності А 2 Дошкільна освіта
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні, техногенні та інформаційні реалії зумовлюють зростання кількості проблемних ризиків, з якими стикаються діти дошкільного віку у повсякденному житті. Старший дошкільний вік є сензитивним періодом для формування основ безпечної поведінки, оскільки саме в цей час закладаються первинні уявлення про небезпеку, відповідальне ставлення до власного життя і здоров'я, здатність до самозахисту й адекватного реагування на потенційно небезпечні ситуації.

Заклад дошкільної освіти є ключовим простором первинного набуття дитиною досвіду життєвої взаємодії, у межах якого формуються не лише базові знання й уміння, а й основи життєвої компетентності, зокрема здатність до безпечної поведінки в різних умовах довкілля. Саме в дошкільному віці закладаються поведінкові орієнтири, що забезпечують збереження життя та здоров'я дитини й визначають її подальше ставлення до потенційних ризиків. Водночас, як зазначає Л. Карнаух [3], сучасна освітня практика виявляє суттєву диспропорцію між суспільною потребою у формуванні безпечної поведінки дошкільників як складника їхньої життєвої компетентності та фактичною готовністю педагогів до реалізації цього завдання в освітньому процесі закладу

дошкільної освіти. Саме тому особливої значущості набуває професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які є ключовими суб'єктами формування безпечної поведінки дітей. Ефективність цієї діяльності значною мірою залежить від рівня їхньої теоретичної обізнаності, практичних умінь, ціннісних орієнтацій та готовності інтегрувати питання безпеки життєдіяльності в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Безпека в сучасних умовах стає однією з найактуальніших проблем, яка охоплює як глобальний, так і індивідуальний виміри. Вона функціонує на рівні національної безпеки, економічної стабільності держави, а водночас безпосередньо стосується кожної окремої людини та її здатності захищати власне життя й здоров'я.

Узагальнене визначення терміна «безпека», яке включає ключові характеристики цього поняття, можна знайти у термінологічному словнику-довіднику. У ньому безпека визначається як «стан захищеності особи, суспільства, держави від внутрішніх і зовнішніх загроз і небезпек, який ґрунтується на діяльності людей, суспільства, держави, світового співтовариства щодо попередження (запобігання), послаблення (уникнення) та відбиття небезпек та загроз, здатних згубити їх, позбавити фундаментальних матеріальних та духовних цінностей, завдати недопустимої шкоди, унеможливити виживання та подальший розвиток» [2, с. 21]. Таке визначення дозволяє охопити комплексний характер безпеки та її багатовимірний вплив на людину й суспільство.

У педагогічному контексті поведінка розглядається як «система пов'язаних між собою цілеспрямованих дій, учинків, які здійснює суб'єкт з метою реалізації певної функції в процесі взаємодії з довкіллям» [6, с. 348]. Цей підхід дозволяє поєднати когнітивний, емоційний і практичний аспекти формування дій, що забезпечують безпеку індивіда в різних життєвих ситуаціях.

Л.Карнаух деталізує основні компоненти діяльності людини, спрямованої на підтримання безпеки. Серед них виокремлюються: попередження небезпеки,

що включає передбачення ризиків, профілактику та припинення загрозливих ситуацій; запобігання (уникнення), яке полягає у нейтралізації факторів, що можуть призвести до небезпеки; та припинення (подолання), тобто дії, спрямовані на обмеження розвитку або реалізації вже активованої загрози [3].

На основі вищезазначеного можна сформулювати визначення «безпечної поведінки»: це цілеспрямовані дії та вчинки людини, які спрямовані на попередження, уникнення та подолання потенційно небезпечних ситуацій, що виникають у довкіллі, з метою збереження життя і здоров'я.

Проблема виховання основ безпеки життєдіяльності особистості трактується в сучасному науковому дискурсі як багатоаспектне педагогічне явище, тісно пов'язане із соціальним розвитком дитини та становленням її життєвої компетентності. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (Т.Андрющенко, О.Богініч, Л.Гураш, О.Кононко, Л.Лохвицька, Т.Пироженко, П.Статмен та ін.) акцентується увага на тому, що засвоєння норм безпечної поведінки не обмежується оволодінням окремими знаннями чи правилами, а передбачає формування в особистості здатності усвідомлювати соціально значущі ризики, адекватно реагувати на них і відповідально ставитися до збереження власного життя та здоров'я. Дослідники [4; 5] підкреслюють, що безпека життєдіяльності виступає інтегративним складником життєвої компетентності, який поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. У цьому контексті виховання основ безпеки розглядається як цілеспрямований процес розвитку в дітей умінь орієнтуватися в соціальному та предметному середовищі, прогнозувати наслідки власних дій і приймати рішення з урахуванням можливих небезпек.

У сучасних наукових дослідженнях проблема безпеки дітей дошкільного віку все частіше розглядається крізь призму характеристик освітнього середовища, зокрема його предметно-просторової організації. Зокрема українські вчені [7] предметно-просторове середовище закладу дошкільної освіти інтерпретується не лише як сукупність матеріальних об'єктів, а як цілісний простір розвитку дитини, що безпосередньо впливає на її психологічне

благополуччя, активність і відчуття безпеки. Автори наголошують, що традиційний підхід до забезпечення безпеки в закладах дошкільної освіти здебільшого зосереджений на фізичних і нормативно-технічних параметрах, тоді як психологічні аспекти безпеки залишаються недостатньо концептуалізованими. Особливу увагу в дослідженні приділено обґрунтуванню необхідності виокремлення критеріїв психологічної безпеки предметно-просторового середовища, які мають забезпечувати емоційний комфорт дитини, зниження тривожності та підтримку її ініціативності. У цьому контексті безпечне середовище розглядається як умова, що запобігає можливим загрозам і створює передумови для формування в дітей адекватних моделей поведінки у взаємодії з предметним і соціальним довкіллям. Важливим для досліджуваної проблеми є висновок авторів про те, що предметно-просторове середовище виступає своєрідним «посередником» між педагогічним впливом і поведінковими реакціями дитини. Саме через щоденну взаємодію з елементами цього середовища дитина дошкільного віку набуває досвіду безпечної або небезпечної поведінки, що зумовлює необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з його організації. У цьому зв'язку підготовка майбутніх вихователів має передбачати знання нормативів безпеки та розуміння психолого-педагогічних механізмів впливу предметно-просторового середовища на формування безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

Як слушно зазначає О.Вашак [1], професійна підготовка майбутніх вихователів має бути зорієнтована не стільки на засвоєння окремих екологічних знань, скільки на усвідомлення їх виховного потенціалу в контексті формування безпечної поведінки дітей дошкільного віку. Опанування дітьми елементарних уявлень про природне середовище та взаємозв'язки в ньому створює підґрунтя для розвитку обережного ставлення до природи, екологічно відповідального мислення й становлення основ екологічної культури. У цьому сенсі екологічна освіченість виступає не самоціллю, а засобом формування ціннісного ставлення до життя і здоров'я як базових людських цінностей.

Важливим результатом освітнього процесу в закладі дошкільної освіти має стати інтеграція ідей екологічної безпеки в повсякденну діяльність дитини, що забезпечує перехід від декларативних знань до стійких моделей поведінки. Формування екологічно безпечної поведінки передбачає систематичне залучення дітей до практичної діяльності, у ході якої вони набувають досвіду відповідальних дій у природному середовищі, вчаться прогнозувати наслідки власних вчинків та співвідносити їх із можливими ризиками.

Процес виховання в цьому контексті має бути спрямований на поступове закріплення позитивних форм екологічної поведінки, їх трансформацію у звичні способи взаємодії з довкіллям і складники особистісної позиції дитини. Ефективність такого підходу забезпечується використанням активних педагогічних методів, що моделюють реальні або наближені до реальних життєві ситуації, стимулюють самостійність і рефлексію. Доцільним є застосування вправ, педагогічних доручень, спеціально створених виховних ситуацій, які сприяють формуванню відповідних умінь і рис характеру.

Зазначені методи мають стати предметом цілеспрямованого осмислення у процесі підготовки майбутніх вихователів. Їх аналіз і апробація під час лабораторних занять, дискусій, презентацій авторських освітніх програм сприяють розвитку професійної рефлексії студентів і підвищують їхню готовність до організації виховання екологічно та безпечно зорієнтованої поведінки дітей у практиці закладу дошкільної освіти. Реалізації цього завдання також сприяють практичні тренінги та рольові ігри, у яких майбутні вихователі моделюють поведінку дітей і водночас відпрацьовують педагогічні методи формування навичок безпеки, що сприяє розвитку критичного мислення, самоконтролю та відповідальності. Використання ситуаційних кейсів дозволяє аналізувати реальні приклади організації безпеки у ЗДО, визначати помилки та розробляти алгоритми запобігання небезпечним ситуаціям. Важливим складником підготовки є також розроблення майбутніми вихователями власних навчальних матеріалів, таких як ігри, картки та сценарії занять, з

використанням інтерактивних технологій, що дозволяє адаптувати педагогічні прийоми до конкретної групи дітей.

Висновки. Формування безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку є важливим завданням дошкільної освіти. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації цього процесу сприяє підвищенню рівня безпеки дітей і створенню середовища, що підтримує їхнє гармонійне та свідоме соціальне становлення.

Список використаних джерел

1. Вашак О.О. Проблема формування у дошкільників екологічно безпечної поведінки у фаховій підготовці майбутніх вихователів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2008. Том 1. № 49. С. 209–212.

2. Екологія і безпека життєдіяльності. Термінологічний словник-довідник. За ред. І.І. Дуднікової. Київ: Вища школа, 2005. 257 с.

3. Карнаух Л.П. Ретроспективний аспект проблеми збереження життя і здоров'я дітей дошкільного віку у соціальному середовищі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Ч. II. Умань, 2009. С. 98–106.

4. Кононко О. Соціально-психологічна безпека дошкільника: суть та умови. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 11. С. 18–30.

5. Лохвицька Л. Основи безпечної поведінки закладаються у дошкільному віці. *Безпека життєдіяльності*. 2012. № 1. С. 15–18.

6. Педагогічний словник. За редакцією Ярмаченка М.Д. Київ: Педагогічна думка, 2001. 1440 с.

7. Paramonova M.Y., Krichevtsova E.I., Nikiforova O.V., Burlakova I.A. On the issue of the safety of the developing subject-spatial environment of a preschool educational organization. *Psychological Science and Education*. 2025. №30(6). С.182–193.

Княжев Ігор Олексійович,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

МАТЕМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ: ОГЛЯД СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Актуальність дослідження. Здатність до прогнозування розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутнього педагога, що ґрунтується на розвиненому аналітичному, логіко-математичному мисленні, формування якого значною мірою забезпечує математична підготовка. Математична підготовка відіграє роль базису, на якому будується вміння майбутнього педагога розуміти суть, сенс і опанувувати як загальними, так і вузько орієнтованими в рамках професії знаннями, формує основу культурного, інтелектуального, творчого розвитку особистості. Математична підготовка є однією з суттєвих складників професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки математика є важливим способом пізнання навколишнього світу, його закономірностей, пошуку варіантів прикладного використання отриманих знань.

Виклад основного матеріалу. Проблеми гуманітаризації математичних знань присвячені дослідження Г.Варварецької, П.Греса, Т.Ключенко, Н.Набатникова, Є.Шкіна та ін. Шлях вирішення проблеми вчені бачать у забезпеченні професійної спрямованості циклу математичних дисциплін, нерозривного зв'язку математики з гуманітарними науками. М.Бантова, Г.Бельтюкова, М.Богданович, М.Глузман, Л.Кочина, А.Пішкало, О.Пчолко, С.Скворцова, Л.Стойлова, М.Моро та ін. Вибір показників як результату її успішності, як відомо, залежить від вихідної парадигми як вихідного концептуального підходу, моделі постановки та вирішення проблем у галузі освіти.

Готовність як результат професійної підготовки майбутніх освітян розглядали В.Іванова, С.Максименко, О.Мороз, О.Ліненко та ін. Використання особистісного підходу дозволяє трактувати готовність як «дієвий стан особистості, який виявляється у здатності продуктивної реалізації знань, умінь, навичок та дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізовувати прийняті рішення, створювати творчу обстановку» [5, с.6]. Готовність розглядається як складна динамічна структура, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини у їх співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми завданнями. Вони пропонують таку структуру готовності: позитивне ставлення до виду діяльності, професії, адекватні їй риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів.

В. Іванова [4] стверджує, що готовність майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності – це не стихійний, а педагогічно керований складний динамічний процес, успішність протікання якого багато в чому визначається тим, наскільки систематичною є діяльність, спрямована на розвиток складових цього особистісного новоутворення. У своєму дослідженні вона виходить з того, що даний феномен – це складне особистісне новоутворення, що поєднує стійку мотивацію творчої діяльності, знання про теоретичні основи педагогічної творчості, емоційно-психологічну спрямованість і творчі здібності особистості, що забезпечують створення оригінальних продуктів професійної діяльності та здатність до нестандартного вирішення.

Важливим складником професійно-педагогічної культури є математична культура. Є.Лодатко справедливо стверджує, що «математична культура виростає із загальної культури, що є середовищем та матеріалом для становлення першої» [5, с.1]. Сам термін «математична культура» виник у першій чверті ХХ століття та зводився до системи знань та умінь. Однак надалі розуміння та визначення сутності цього феномена змінювалося, і на даний момент не існує єдиної думки з цього питання. Його поява багато в чому

визначається поширенням культурологічного підходу до освіти, пов'язаним із сучасною ситуацією, коли освіта розглядається як невід'ємна частина та форма трансляції культури, процес, спрямований на культуровідповідний розвиток особистості. Однак надалі розуміння та визначення сутності цього феномена змінювалося, і на даний момент не існує єдиної думки з цього питання. Виникнення нових, зміна, плюралізм освітніх парадигм пов'язують з тим, що культуру індустріального суспільства, орієнтовану на отримання готового знання та інформації, поступово заміняє сучасна, постіндустріальна, спрямована на народження живої думки, на творчу ціннісно орієнтовану активність конкретної особистості, здатна тільки працювати з ними. ними, осмислювати, привласнювати ідеї різних культур для самореалізації у житті.

Важливою особливістю сучасної освіти є використання компетентнісного підходу як однієї з пріоритетних парадигм. І.Зязюн звертає увагу на важливість особистого досвіду у набутті компетентності. Основну увагу він звертає на розвиток свого творчого потенціалу. Основну роль у формуванні досвіду він надає «задачному підходу, імітації, моделювання, проєктного та контекстного методів навчання, інтеграції навчальної та дослідницької роботи» [3, с. 318].

Математична компетентність педагога стала предметом досліджень Г.Михаліна, С.Бурчак, Н.Глузман, С.Ракова та ін. Математична компетентність, за визначенням С.Ракова [6] – це вміння бачити та використовувати математику в реальному житті, розуміти сенс і метод математичного моделювання, вміння побудови математичної моделі, дослідження її математичними методами та інтерпретація отриманих результатів з урахуванням оцінки похибки дослідження. Також автор звертає увагу на те, що нові цілі та зміст компетентнісної освіти вимагають зміни позиції того, хто навчається у процесі навчання. Останній має бути активним суб'єктом здобуття особистого досвіду. Крім важливої ролі того, хто навчається, підкреслює навчачь, суттєвим є і робота викладача з формування компетентності майбутніх фахівців, що визначає стилі, умови та мотиви такої діяльності. Автор також виділяє такий аспект: сучасні вимоги до професійної компетентності фахівця неможливо

звести, як було ще нещодавно, до сукупності знань, умінь та навичок. Потрібно формувати систему професійної культури. Професійна компетентність фахівця формується у процесі професійно-спрямованого вивчення профільних дисциплін, а професійна культура має формуватися під час всього навчання у ЗВО щодо всіх навчальних дисциплін.

Працюючи в межах компетентнісної парадигми, К.Халецька пропонує модель формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики як цілісного професійно-педагогічного феномену. У цій моделі підкреслюється, що здатність до прогнозування педагогічної діяльності ґрунтується на розумінні основ педагогічної прогностики, аналітичних і рефлексивних умінь, які інтегрують математичні знання з професійним досвідом майбутніх педагогів [8]. Такий підхід сприяє розгортанню прогностичної компетентності як системи знань, вмінь і здібностей, що забезпечують здатність аналізувати минулі та поточні освітні процеси і на цій основі передбачати можливі освітні сценарії й ефективні освітні рішення в практичній діяльності вчителя.

Є.Спіцин та В.Лещенко [7] визначають прогностичну компетентність учителя як здатність передбачати розвиток освітніх процесів, адаптуватися до змін та формувати ефективні освітні стратегії, що є важливою складовою професійного стандарту вчителя в сучасній системі освіти України та світу. Учені зауважують, що прогностична компетентність виявляється у вмінні вчителя раціонально управляти часом і ресурсами, проєктувати можливі сценарії навчальної діяльності та вибудовувати алгоритми педагогічних дій відповідно до очікуваних результатів. Такий підхід безпосередньо корелює з математичною підготовкою майбутніх педагогів, оскільки передбачає сформованість аналітичного мислення, навичок моделювання, прогнозування наслідків і прийняття рішень на основі аналізу даних. На прикладі японської освітньої системи автори демонструють, що прогностична компетентність учителя ґрунтується не лише на оцінюванні навчальних досягнень учнів, а й на передбаченні потенційних труднощів, індивідуальних освітніх траєкторій і

довгострокових результатів розвитку особистості. Це актуалізує роль математичної підготовки як інструментального підґрунтя для формування здатності майбутніх педагогів до прогнозування, оскільки саме математичні методи забезпечують логічну послідовність, структурованість і обґрунтованість педагогічних прогнозів.

В.Чайченко аналізує тенденції методико-математичної підготовки вчителів початкової школи, підкреслюючи необхідність інтеграції математичних знань із професійними педагогічними вміннями, що сприяє здатності вирішувати складні освітні ситуації на основі логічного аналізу та моделювання навчальних процесів [9]. Подібні висновки містяться в роботах Т.Зорочкіної іта К.Гнезділової, які визначають методико-математичну компетентність як систему знань і умінь, здатних вирішувати професійні завдання, що включають оцінювання освітніх результатів і прогнозування освітніх потреб учнів [2]. Крім того, в українській науковій літературі зростає увага до дослідницьких підходів, де математична підготовка розглядається як основа розвитку умінь прогнозування в контексті педагогічного дослідження: здобувачі вищої освіти формують прогностичну компетентність через постановку гіпотез, аналіз даних і очікуваних результатів, що є важливою передумовою їхньої професійної компетентності [1].

Висновки. Математична підготовка є важливим складником професійної підготовки майбутніх освітян у закладі вищої освіти, а її результативність – запорукою успішності майбутньої педагогічної діяльності. У такому контексті математична підготовка постає як універсальний інтелектуальний інструмент, що підсилює рефлексивну, прогностичну та стратегічну складові професійної діяльності педагога. Математична підготовка майбутніх педагогів створює теоретичне та інструментальне підґрунтя для формування їхньої здатності до педагогічного прогнозування.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.А., Пермінова Л.А. Формування у здобувачів вищої освіти уміння прогнозувати у процесі педагогічного дослідження. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. 2022. № 100. С. 5–11.
2. Зорочкіна Т. С., Гнезділова К. М. Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 3. С.59–63.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Іванова В.В. Формування готовності майбутніх вчителів математики до творчої педагогічної діяльності. *Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць*. Кривий Ріг: КДПУ, 2004. Вип. 7. С. 54–61.
5. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів: монографія. Ред.: С.Т.Золотухіна; Міжнар. екон.-гуманіт. ун-т імені С.Дем'янчука. Рівне; Слов'янськ, 2011. 322 с.
6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія. Харків: Факт, 2005. 360 с.
7. Спіцин Є., Лещенко В. Прогностична компетентність учителя: сутність і місце у професійному стандарті. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2024. Т.1(17). С.58–61.
8. Халецька К.В. Модель формування прогностичної компетентності майбутніх учителів математики. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. №67(2). С.351–356.
9. Чайченко В.Ф. Сучасні тенденції методико-математичної підготовки майбутніх учителів Нової української школи. *Освітньо-науковий простір*. 2022. № 3(2). С. 115-122.

Кібіч Денис Олександрович,
*доктор філософії, викладач кафедри
професійної освіти та дизайну
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ТА ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації глобального соціокультурного простору та інтеграції вітчизняної вищої школи в європейський освітній простір, модернізація освітнього процесу набуває статусу стратегічного національного пріоритету. Особливої гостроти це питання постає у сфері технологічної та дизайнерської професійної освіти, яка безпосередньо реагує на виклики індустрії 4.0, стрімку цифровізацію та динамічні зміни на ринку праці [2]. Сучасна парадигма підготовки фахівця зміщується від вузькопрофесійного «техноцентризму» до антропоцентричного підходу, де ключову роль відіграє здатність особистості до ефективної професійної взаємодії.

Актуальність дослідження зумовлена глибокою суперечністю між традиційними методами навчання, що переважно орієнтовані на формування технічних навичок (hard skills), та реальними запитам креативних індустрій, які вимагають від дизайнера високого рівня соціокомунікативної мобільності. У системі «дизайнер — технологія — замовник» саме комунікативна культура стає тим сполучним елементом, що забезпечує успішну реалізацію творчого замислу. Брак комунікативних компетенцій часто стає бар'єром для фахової самореалізації здобувачів вищої освіти, що підкреслює необхідність переосмислення змісту професійної освіти [4].

З огляду на це, науковий пошук ефективної моделі підготовки фахівців, яка б гармонійно поєднувала технологічну грамотність із культурою

професійного спілкування, є вкрай нагальним. Розробка такої моделі дозволяє не лише модернізувати освітній процес, а й забезпечити формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до концептуального обґрунтування проектних рішень та конструктивної співпраці в мультидисциплінарних командах [3]. Таким чином, пропонуване дослідження спрямоване на розв'язання актуальної науково-педагогічної проблеми — створення цілісного середовища для розвитку комунікативного потенціалу майбутніх дизайнерів у межах сучасної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Процес модернізації професійної освіти в галузі дизайну та технологій на сучасному етапі вимагає не просто косметичних змін у навчальних планах, а розробки та впровадження цілісної структурно-функціональної моделі. Така модель має стати фундаментом для інтеграції комунікативного складника у фахову підготовку, перетворюючи його з допоміжної дисципліни на наскрізний елемент навчання [1]. Запропонована нами модель базується на синергії системного, компетентнісного та культурологічного підходів, що дозволяє розглядати підготовку фахівця як багатограний процес формування особистості.

Структура моделі охоплює наступні взаємопов'язані блоки, кожен з яких виконує специфічну функцію:

1. Методологічно-цільовий блок. Він виступає вектором усього освітнього процесу, визначаючи стратегічну мету — формування високого рівня комунікативної культури майбутнього фахівця. Це передбачає не лише опанування мовленнєвим етикетом, а й глибоке засвоєння етики ділового спілкування, розвиток здатності до професійної рефлексії та опанування психологічних механізмів впливу під час презентації творчих проєктів. Мета полягає у вихованні фахівця, який усвідомлює цінність комунікації як інструменту професійного самоствердження.
2. Змістово-теоретичний блок. Цей компонент відповідає за наукове та інформаційне наповнення освітнього процесу. Модернізація змісту традиційних дисциплін, таких як «Основи дизайну», «Технологія галузі»

та «Реклама та PR», відбувається через впровадження спеціалізованих навчальних модулів. Вони спрямовані на вивчення теорії та практики візуальної комунікації, основ семіотики, психології сприйняття кольору та форми, а також теорії аргументації, що дозволяє майбутньому дизайнеру чи технологу професійно обґрунтовувати власну візію перед замовником чи експертною спільнотою.

3. Організаційно-технологічний блок. Даний блок репрезентує динамічну сторону моделі — методи, форми та засоби навчання. Пріоритет у модернізованому процесі надається інтерактивним технологіям, які максимально наближають навчальну діяльність до реальних умов професійного середовища [5]. Ключове місце посідає метод проєктів (від ідеї до реалізації та захисту), професійно-орієнтовані ділові ігри, кейс-стаді та інтенсивні воркшопи. У процесі такої роботи студенти потрапляють у ситуації, що імітують реальну взаємодію в системі «дизайнер-замовник-виконавець», де від якості комунікації залежить успіх усього технологічного ланцюжка.

4. Результативно-діагностичний блок. Він забезпечує зворотний зв'язок та дозволяє оцінити ефективність моделі. Оцінювання проводиться за комплексною системою критеріїв: когнітивним (знання теорії комунікації), емоційно-ціннісним (ставлення до професійної етики та культури діалогу) та діяльнісним (вміння застосовувати комунікативні стратегії в реальних проєктах).

Специфіка підготовки фахівців у системі дизайнерської освіти в межах нашої моделі полягає у створенні нерозривної синергії «вербального» та «візуального» складників. Комунікативна культура в цьому контексті виходить за межі простої грамотності мовлення. Вона розглядається як вища здатність професіонала транслювати складні смисли, ідеї та цінності через візуальні образи, графічні символи та технологічні рішення. Це забезпечує якісний перехід від вузькоспрямованої технологічної підготовки до формування

цілісної особистості фахівця, здатного до продуктивної співпраці та соціокультурної адаптації в умовах глобального інформаційного суспільства.

Отже, впровадження такої моделі в освітній процес забезпечує трансформацію студентів із пасивних споживачів знань на активних суб'єктів професійної взаємодії. Це дозволяє реалізувати головну вимогу модернізації вищої школи — підготовку мобільного, компетентного, творчого та комунікативно розвиненого фахівця, готового до викликів сучасної індустрії.

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного дослідження щодо модернізації освітнього процесу в умовах сучасних викликів, можна сформулювати такі основні висновки:

1. Трансформація освітньої парадигми: Доведено, що модернізація професійної підготовки в галузі дизайну та технологій має базуватися на відмові від вузькоспеціалізованого підходу на користь формування цілісної професійної особистості. У цьому контексті комунікативна культура постає не як факультативна навичка, а як фундамент професійної компетентності, що забезпечує здатність фахівця до самопрезентації, аргументації проєктних рішень та успішної адаптації на динамічному ринку праці.
2. Ефективність системного моделювання: Розроблена структурно-функціональна модель формування комунікативної культури, що включає методологічно-цільовий, змістово-теоретичний, організаційно-технологічний та результативно-діагностичний блоки, дозволяє забезпечити системність та цілісність освітнього впливу. Впровадження цієї моделі сприяє гармонізації теоретичної бази та практичних навичок, створюючи передумови для підготовки конкурентоспроможних фахівців.
3. Синергія вербального та візуального: Визначено, що специфіка дизайнерської та технологічної освіти вимагає особливого підходу до комунікації, де вербальні навички (вміння вести діалог, етика спілкування) поєднуються з візуальною грамотністю. Саме здатність транслювати концептуальні ідеї через систему художніх образів та

технологічних рішень визначає високий рівень професійної культури майбутнього дизайнера.

4. Практичне значення та інтерактивність: Встановлено, що використання інтерактивних технологій, методу проєктів та імітаційних ігор у межах запропонованої моделі дозволяє перетворити освітній процес на активне середовище професійних спроб. Це забезпечує трансформацію здобувача освіти з пасивного об'єкта навчання на активного суб'єкта комунікативної взаємодії, готового до командної роботи в реальних виробничих умовах.

Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на вивчення впливу цифрових комунікаційних платформ та інструментів штучного інтелекту на трансформацію комунікативної культури майбутніх фахівців. Зокрема, актуальним є дослідження можливостей віртуальної та доповненої реальності як інноваційних середовищ для відпрацювання навичок професійної взаємодії в системі дизайнерської освіти.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних технологій. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2023. № 2. С. 12–24.
2. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2021. Вип. 18. С. 3–10.
3. Радкевич В.О. Модернізація професійної освіти і навчання: виклики та шляхи вирішення. *Науковий вісник ІПТО НАПН України*. 2022. № 25. С. 5–15.
4. Семенов О.М. Комунікативна культура викладача та студента в умовах цифрової трансформації освіти. *Професіоналізм педагога*. 2022. Вип. 17. С. 45–56.
5. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Освітологічний дискурс*. 2023. № 1 (40). С. 1–18.

Лісогор Алла Вікторівна,
*викладач кафедри професійної освіти та дизайну
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку дизайн-освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими цифровізацією креативних індустрій, змінами професійних ролей дизайнерів та зростанням значущості інноваційного мислення як ключової компетентності фахівця. Індустрія моди й дизайну дедалі активніше інтегрує проєктні, цифрові та міждисциплінарні підходи, що потребує перегляду традиційних моделей професійної підготовки [1; 11]. У цих умовах проєктно-орієнтоване навчання розглядається як ефективна освітня стратегія, спрямована на формування здатності студентів працювати з проблемою, генерувати ідеї, вибудовувати концепцію та приймати творчі рішення в умовах невизначеності [2; 3]. Українські дослідники наголошують, що проєктно-орієнтоване навчання забезпечує міждисциплінарну інтеграцію, залучення студентів до активної проєктної діяльності та формування професійної суб'єктності [2; 3; 6].

Особливого значення набуває застосування комплексного дизайн-проєктування як педагогічного механізму формування інноваційного стилю мислення, що поєднує аналітичні, візуальні та практичні компоненти навчання [4; 5]. Саме в межах проєктної діяльності студенти опановують логіку дизайнерського мислення: від аналізу проблеми до створення концепції та презентації результату.

Мета статті: обґрунтувати проєктно-орієнтоване навчання як інструмент розвитку інноваційного мислення студентів дизайнерських спеціальностей у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проектно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning, PBL) у дизайн-освіті виконує функцію інтегративного освітнього механізму, що поєднує аналітичні, творчі та практичні компоненти професійної підготовки. У межах PBL студент виступає активним суб'єктом проектної діяльності, послідовно проходячи етапи дослідження проблеми, формування концепції, візуалізації ідеї та презентації результатів [2; 3]. Такий підхід забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до розвитку інноваційного мислення як здатності працювати з ідеєю в умовах невизначеності. Сучасні дослідження підтверджують, що PBL позитивно впливає на когнітивні й афективні результати навчання, зокрема на розвиток критичного мислення, рефлексії та прийняття творчих рішень [9; 10]. У дизайн-освіті це проявляється у формуванні проектного бачення, умінні структурувати концепцію та адаптувати дизайнерські рішення до професійних вимог [7; 8].

Українські науковці підкреслюють роль комплексного дизайн-проектування як інтегративного компонента професійної підготовки дизайнерів, що забезпечує міждисциплінарну взаємодію та розвиток художньо-проектної компетентності [3; 5; 8]. Практична реалізація проектного підходу передбачає виконання навчальних проектів, наближених до реальних професійних кейсів, що сприяє формуванню інноваційного стилю мислення та професійної ідентичності студентів [4; 6]. Для практичної реалізації проектно-орієнтованого навчання у підготовці дизайнерів доцільно розглядати освітній процес як єдиний проектний цикл, у межах якого аналітичні, візуальні та презентаційні дії функціонують як послідовні фази розвитку дизайнерської ідеї (табл. 1).

Таблиця 1.

Проектно-орієнтоване навчання у формуванні інноваційного мислення студентів-дизайнерів

Етап проекту	Домінуючі навчальні дії	Когнітивні операції	Проектна функція
<i>Дослідження проблеми</i>	Аналіз контексту, збір візуального матеріалу	Аналіз, інтерпретація	Визначення проектного завдання
<i>Концептуалізація</i>	Генерація ідей, створення концепції	Синтез, уява	Формування дизайн-стратегії
<i>Візуалізація</i>	Розробка ескізів, прототипування	Моделювання	Тестування дизайнерських рішень
<i>Проектна реалізація</i>	Створення фінального продукту	Узагальнення	Матеріалізація ідеї
<i>Рефлексія</i>	Аналіз результатів, презентація	Оцінювання	Корекція та розвиток проекту

укладено автором на основі [2; 3; 5; 9]

У такій моделі студенти навчаються мислити не окремими техніками, а проектними категоріями: проблема – ідея – структура – результат. Саме ця логіка лежить в основі формування інноваційного мислення, що поєднує креативність, критичність і практичну спрямованість [9; 10], а також здатність до самостійного прийняття дизайнерських рішень, адаптації до змін професійного контексту та роботи з невизначеністю. Проектна діяльність формує у студентів навички системного бачення, коли кожен елемент проекту розглядається не ізольовано, а як частина цілісної концепції, що підлягає аналізу, трансформації й удосконаленню на різних етапах навчального циклу [3; 5]. У результаті інноваційне мислення проявляється як інтегрована професійна якість, що поєднує здатність генерувати ідеї, оцінювати альтернативні рішення та створювати практично значущі дизайнерські продукти, орієнтовані на реальні запити креативних індустрій [4; 11].

Подальша реалізація проектно-орієнтованого навчання у підготовці дизайнерів передбачає поетапне ускладнення навчальних завдань: від аналітичних вправ до комплексних дизайн-проектів, що імітують реальні професійні ситуації. Така динаміка дозволяє формувати інноваційне мислення як процес, що розгортається через послідовну зміну когнітивних стратегій: від сприйняття проблеми до створення авторського продукту [2; 3; 9]. Для

систематизації цього процесу доцільно розглядати розвиток інноваційного мислення як інтегрований освітній цикл, у межах якого проектні завдання виступають тригерами когнітивної активності та творчої рефлексії студентів. Наукова новизна дослідження полягає в концептуалізації проектно-орієнтованого навчання як цілісного когнітивно-проектного циклу розвитку інноваційного мислення студентів дизайнерських спеціальностей (табл. 2).

Таблиця 2

Формування інноваційного мислення студентів дизайнерських спеціальностей у процесі PBL

Фаза навчального проєкту	Навчальні дії студентів	Домінуючі когнітивні процеси	Освітній результат
<i>Проблематизація</i>	Аналіз брифу, дослідження контексту	Критичне мислення, інтерпретація	Усвідомлення проектної проблеми
<i>Концептуальне проєктування</i>	Генерація ідей, формування концепції	Дивергентне мислення, синтез	Створення дизайн-гіпотези
<i>Візуально-проектна розробка</i>	Розробка ескізів, прототипів	Моделювання, варіативність	Перевірка дизайнерських рішень
<i>Проектна реалізація</i>	Створення фінального продукту	Узагальнення	Матеріалізація концепції
<i>Рефлексія</i>	Презентація, самооцінка, аналіз результатів	Метакогніція	Усвідомлення професійного досвіду

укладено автором на основі [2; 3; 5; 9; 10]

Запропонована структура демонструє, що інноваційне мислення формується не як окрема навичка, а як результат взаємодії когнітивних, творчих і практичних компонентів навчання. Кожна фаза проєкту активізує специфічні мисленнєві операції, забезпечуючи поступовий перехід від аналізу проблеми до створення професійно релевантного дизайнерського продукту. Особливу роль відіграє метакогнітивний компонент, який забезпечує усвідомлення студентами власних дизайнерських стратегій та корекцію проєктних рішень у процесі рефлексії.

Таким чином, PBL створює освітнє середовище, у якому студент навчається працювати з ідеєю як системою, оцінювати альтернативні рішення

та інтегрувати знання з різних дисциплін у межах єдиного проектного процесу. Саме ця циклічність проектної діяльності забезпечує розвиток інноваційного мислення як здатності до творчої адаптації, стратегічного бачення та відповідального професійного вибору [4; 6; 11].

Висновки. Проектно-орієнтоване навчання є ефективним інструментом розвитку інноваційного мислення студентів дизайнерських спеціальностей, оскільки забезпечує цілісну інтеграцію теорії, практики та рефлексії. Використання комплексних дизайн-проектів дозволяє формувати візуальну грамотність і професійну ідентичність, готуючи майбутніх фахівців до роботи в умовах швидких технологічних і культурних змін. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричне вимірювання рівнів інноваційного мислення та розробку моделей інтеграції immersive-технологій у дизайн-освіту з використанням проектних індикаторів та рефлексивних інструментів оцінювання.

Список використаних джерел

1. Гардабхадзе І. Еволюція фешн-дизайну в умовах трансформації екосистеми індустрії моди. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв*. Серія: Мистецтвознавство. 2023. № 48. С. 151–161. DOI: <https://doi.org/10.31866/2410-1176.48.2023.282478>
2. Луценко Г., Луценко Гр. Проектно орієнтоване навчання: теоретичні та організаційні аспекти : навч.-метод. посіб. Черкаси : ЧДТУ, 2018. С. 5–78. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/6947/1/Посібник_2018.pdf
3. Лисенко Т. А. Проектно-орієнтоване навчання як модель міждисциплінарної інтеграції у студентоцентрованій освіті. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13. С. 34–40.
4. Lisohor A. Innovative methods of training in design projecting during professional training of future bachelors of professional education in the field of design. *Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference* (December 26–29, 2023). Madrid, Spain, 2023. P. 190–192. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18569>

5. Лісогор А. В., Штайнер Т. В., Силенко Ю. Застосування комплексного дизайн-проектування в освітньому процесі професійної підготовки фахівців у сфері дизайну. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 86(2). С. 102–107.
6. Мірошниченко О. Організація проектно-орієнтованого навчання у професійній підготовці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 43, № 3. С. 149–154.
7. Штайнер Т. В. Своєрідність підготовки майбутніх фахівців у галузі дизайн-освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 17(1). С. 185–188.
8. Шпетний О. Методи формування художньо-проектної компетентності майбутніх дизайнерів-графіків. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Т. 77, № 3. С. 303–308.
9. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. Art. 101586. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
10. Sánchez-García R., Reyes-de-Cózar S. Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation – A Systematic Review with a Sustainable Focus. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, No. 11. Art. 4978. DOI: <https://doi.org/10.3390/su17114978>
11. Faerm S. Towards a future pedagogy: The evolution of fashion design education. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2012. Vol. 2, No. 23. P. 210–219. URL: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_23_December_2012/24.pdf

Moroza Viktoriia,
postgraduate student,
Master's degree candidate
The State Institution
“South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky”

THE ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHERS

Research Relevance. One of the directions in the development of domestic pedagogical science at the present stage is the elaboration of conceptual approaches to the reform of higher pedagogical education in the country. Ukrainian society requires highly qualified pedagogical and scientific-pedagogical staff, since the foundation of the progressive development of any state is high-quality education, which is impossible without effective teaching personnel. At the same time, university teachers must continuously expand their knowledge and skills, transmitting professionally significant information to students. The development of professional competence, the mastery of educational innovations, and the improvement of teaching abilities are facilitated by non-formal education.

The purpose of the article: to characterize the features of organizing non-formal education for university teachers and to prove its role in the professional development of academic staff.

Presentation of the Main Material. Historically, non-formal education performed a compensatory and optional function in relation to formal education; however, today it can be argued that the relationship between them is gradually shifting in the opposite direction. At the same time, non-formal education is not so much an alternative as it is a complement and continuation of existing educational systems.

Unlike the system of formal education, which is rather conservative and requires considerable time and effort for restructuring and change, non-formal education, as a mechanism and instrument of the educational system, is much more dynamic, since it presupposes variability and quickly responds to the demands of society as a whole and

of each individual in particular. Non-formal education makes it possible to address both short-term tasks (acquiring certain skills and competencies, for example, language skills) and to form worldview and personal knowledge for a longer perspective (for example, the development of leadership qualities or legal education).

Today, non-formal education is understood as any organized learning carried out outside the formal education system, which complements it by providing the acquisition of skills and abilities necessary for the professional and personal development of a socially and economically active individual. This educational activity is structured, has an educational purpose, specific time frames, infrastructural support, and is conducted consciously.

Article 53 of the Law of Ukraine “On Higher Education” (2014) states that: academic and teaching staff are persons who, at their primary place of employment in higher education institutions, carry out educational, methodological, scientific (scientific-technical, artistic), and organizational activities [1]. Therefore, we believe that the system of non-formal education should reflect symmetrical directions: educational, methodological, and scientific.

In recent times, the enhancement of professional and pedagogical competence of university teachers has been marked by the active implementation of the model of online learning, which involves the extensive use of local and global computer networks within the university structure. Interactive online communication enables teachers to quickly send questions and receive necessary consultations.

Three types of courses aimed at improving the professional and pedagogical competence of teachers, based on the active use of information and communication technologies (ICT), are distinguished: Web-intensive – the learning process takes place entirely online; Web-focused – ICT is considered a mandatory element of the required training program for professional development; Web-enhanced – provides free access to electronic services, allowing teachers not necessarily to remain online at all times [2].

Such a model has also developed in other higher education institutions over the course of long historical evolution and today remains one of the most popular forms of

professional development and the formation of teachers' professional and pedagogical competence.

Non-formal education today is an integral part of the learning process in Ukraine. The market of non-formal (and informal) educational services is continuously developing, and the number of individuals engaged in such education is steadily increasing. Despite the fact that we still have very limited information about the resources required by citizens for self-education and lack the ability to assess the outcomes of learning in non-formal (and informal) education, an increasing number of educational organizations are offering seminars, trainings, discussions, master classes, workshops, courses, and other activities to meet the needs of adults and youth.

Equally important is that a significant number of educational resources for learners are free of charge, which undoubtedly opens and expands opportunities for remote participation in non-formal education. University teachers systematically introduce students to modern online services and platforms, encouraging young people to actively participate in various activities. Although non-formal education most often leads to qualifications that are not recognized as formal educational qualifications, or qualifications are not awarded at all, non-formal education represents one of the directions of professional and personal development of future teachers[3]. It positively influences the formation of their general and professional competencies, allowing them to deepen knowledge and improve skills and abilities.

The online resource «Learn LifeLong» aims to promote public awareness of educational programs implemented in Ukraine, to establish communication between those wishing to study and educational institutions, to foster the recognition of the value and the development of a culture of lifelong learning, to create conditions for the comprehensive realization of individual potential, and to enhance social and civic engagement. Prometheus, being the largest online education platform in Ukraine, provides universities, leading lecturers, and top companies with free opportunities to publish and distribute courses. Each course consists of video lectures, interactive assignments, and a forum where students can ask questions to the instructor and communicate with one another. Taking professional development courses by English

language teachers (EFL Teachers) on the online platform Coursera, a leading provider of Massive Open Online Courses (MOOCs), is a good choice for those who are in constant search, engaged in self-development, and wish to be confident in their abilities before undergoing another certification. Among the advantages of the courses offered on the platform is their flexibility: the time allocated for completing assignments can be distributed at one's own discretion. Moreover, teachers retain the choice of directions in which they will build their work: young learners or teens/adults. In addition to various instructions that describe actions step by step, participants have the opportunity to communicate in forums with colleagues from around the world, share their experiences on the discussed topics, and, accordingly, adopt the experiences of others. The online education studio EdEra (EducationEra) is another option for high-quality, accessible, and effective training for educators in Ukraine. The studio's team creates online courses, special projects, interactive textbooks, and educational blogs.

At present, new forms of organizing educational programs, innovations, and experiments are being sought not only in the field of adult education but also in education as a whole. It is precisely in non-formal education that methods, forms, and content are implemented which, for various reasons, cannot be realized within the system of formal education. Here they can be tested with subsequent adaptation, examined for viability, and introduced into formal education. In non-formal education, as a rule, there is no such concept as an academic year. The duration of learning in this sphere may range from one hour (for a single lecture), several days (a training), to several years (a long-term course). However, as practice shows, short-term educational courses prevail in non-formal education. A number of organizations are quite successful in promoting such a democratic and accessible form of adult non-formal education as study circles. In this sector, innovative educational approaches, directions, and methods of active learning (interactive, role-playing and business games, case studies, simulations, etc.) are actively used, along with various educational technologies (open space, future workshop, world café, peer education, adult study circles).

As researchers note, adult non-formal education, carried out by various actors in the educational space (including civic and non-profit organizations), is aimed at adapting adults to the rapidly changing social, economic, technological, and political environment, integrating them into society, activating participation in social processes, and ensuring the continuous renewal of knowledge, skills, and abilities regardless of age. In addition to maintaining the necessary level of social and educational competence of adults, non-formal education can also provide effective psychological and pedagogical support to individuals who find themselves in difficult, crisis life situations. The effectiveness of such support is determined by a number of properties of non-formal education that advantageously distinguish it from formal education.

Conclusions. Thus, based on the theoretical analysis of international experience regarding the development of professional and pedagogical competence of teachers for their work in the higher education system, the main aspects of addressing this issue can be distinguished, namely: the mandatory correlation of standards of pedagogical training of specialists with the standards defined in the regulatory and legal provisions governing the educational process in higher education institutions; the selection of necessary academic disciplines that must be directly related to pedagogical activity, taking into account essential issues of pedagogy and didactics.

Non-formal education is one of the important forms of developing competencies acquired in formal education and of cultivating new ones that significantly enhance the competitiveness of specialists. For a teacher, it is an opportunity to broaden and deepen professional competence and to meet personal educational needs. While formal education constitutes the foundation of professional training, non-formal education expands the spectrum of competencies in areas of interest and develops the professionally necessary abilities of the teacher.

References

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1391950419561429>.
2. Скорик Т., Вергунова В. Неформальна освіта як чинник професійного розвитку майбутніх учителів. *Синергія формальної, неформальної*

та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти:
матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (11–12 червня 2021 року, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка). Чернігів, 2021. С.86–89.

3. Офіційний сайт Університету Ушинського. URL: <https://pdu.edu.ua/>

Ноздра Катерина Віталіївна,
*головний спеціаліст відділу правового забезпечення
діяльності районної державної адміністрації апарату
Одеської районної державної адміністрації Одеської області*

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Модернізація системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти є важливим чинником розвитку правової держави та забезпечення ефективного функціонування правової системи України. В умовах реформування національного законодавства, євроінтеграційних процесів, цифровізації правової сфери та динамічної трансформації суспільних відносин зростають вимоги до професійної підготовки правників. Це актуалізує необхідність оновлення змісту, форм і методів юридичної освіти з урахуванням сучасних викликів та міжнародних освітніх стандартів.

Особливої уваги набуває проблема дисбалансу між теоретичною підготовкою студентів і рівнем сформованості їхніх практичних навичок.

Як слушно зазначає О.Скакун, ефективна підготовка юристів має ґрунтуватися на поєднанні ґрунтовних теоретичних знань із практичною складовою та спрямовуватися на формування професійних компетентностей майбутніх правників [2].

У цьому контексті модернізація юридичної освіти повинна бути орієнтована на розвиток правового мислення, навичок правозастосування та професійної відповідальності.

У статті досліджується сучасний стан підготовки правників у закладах вищої освіти, визначаються ключові проблеми та напрями її модернізації. Наголошується на важливості поєднання фундаментальної правової підготовки з практичною діяльністю як необхідної умови формування конкурентоспроможних фахівців у сфері права, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах сучасних правових викликів.

Мета дослідження: здійснити комплексний аналіз сучасного стану системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти України, виявити основні проблеми її функціонування та обґрунтувати напрями модернізації юридичної освіти з урахуванням євроінтеграційних процесів, цифровізації правової сфери та вимог формування професійних компетентностей правників.

Виклад основного матеріалу. Питання модернізації системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти досліджувалися у працях багатьох вітчизняних науковців, зокрема В.Тация, О.Скакун, М.Козюбри, Ю.Шемшученка, С.Шевчука, Н.Оніщенко, О. Білічак та інших [1].

Сучасні аспекти модернізації юридичної освіти, впровадження компетентнісного підходу та адаптації підготовки правників до європейських стандартів висвітлюються у наукових працях Л.Герасіної, А.Бойко, Н.Янчук. Значну увагу науковці приділяють питанням формування правової культури, професійної етики юриста та практико-орієнтованого навчання.

Незважаючи на наявність різноманітних наукових підходів до модернізації юридичної освіти, визначення її змісту, форм і методів підготовки майбутніх юристів, питання комплексного оновлення системи підготовки правників з урахуванням сучасних викликів, євроінтеграційних процесів та цифровізації правової сфери залишаються недостатньо дослідженими та потребують подальшого наукового опрацювання.

Система підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти України перебуває в стані трансформації, що зумовлено змінами у правовій системі, суспільних відносинах та вимогах до професійної діяльності правників.

Водночас трансформація юридичної освіти пов'язана із загальними тенденціями реформування вищої освіти в Україні, зокрема із запровадженням стандартів вищої освіти, орієнтованих на результати навчання та формування компетентностей. Це зумовлює необхідність переосмислення цілей, змісту й організації освітнього процесу, а також ролі викладача, який дедалі більше

виступає не лише джерелом знань, а наставником і модератором навчальної діяльності студентів.

Сучасний юрист має володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й практичними навичками, здатністю до правового аналізу, комунікації та прийняття рішень у складних правових ситуаціях.

Окрім цього, важливого значення набувають так звані «м'які навички» (soft skills): критичне мислення, здатність працювати в команді, стресостійкість, етична відповідальність, тайм-менеджмент. Саме поєднання фахових і надпрофесійних компетентностей забезпечує конкурентоспроможність випускників на ринку праці [5].

Однією з ключових проблем чинної системи юридичної освіти залишається домінування теоретичної складової над практичною. Навчальні програми часто орієнтовані на засвоєння значного обсягу нормативного матеріалу без належного формування навичок його застосування. Це призводить до ситуації, коли випускники мають достатній рівень знань, проте відчувають труднощі у реальній професійній діяльності. Відтак модернізація підготовки майбутніх юристів має бути спрямована на досягнення оптимального балансу між теоретичним навчанням та практичною підготовкою.

На думку М.Козюбри, компетентнісний підхід у юридичній освіті повинен передбачати розвиток умінь аналізувати правові явища, аргументувати правову позицію та приймати зважені рішення в умовах правової невизначеності [3]. Такий підхід орієнтує освітній процес на кінцевий результат — готовність випускника до самостійної професійної діяльності, здатність адаптуватися до змін у правовому середовищі та постійно підвищувати рівень своєї кваліфікації.

У контексті компетентнісного підходу важливим є перегляд структури освітніх програм із метою посилення практичної складової через збільшення кількості практик, стажувань, вибіркового дисциплін практичного спрямування, а також залучення до освітнього процесу практикуючих юристів.

Суттєву роль у модернізації системи підготовки майбутніх юристів відіграє оновлення методів навчання. Використання інтерактивних форм, зокрема аналізу практичних ситуацій, моделювання судових засідань, роботи з процесуальними документами, сприяє розвитку професійного мислення та формуванню навичок правозастосування. Такі методи дозволяють студентам на практиці усвідомити специфіку юридичної діяльності та підвищують мотивацію до навчання [7, с. 116].

С.Шевчук наголошує, що аналіз судових рішень сприяє формуванню навичок правової аргументації та глибшому розумінню механізмів реалізації норм права [4].

Особливе місце в системі підготовки майбутніх юристів посідають юридичні клініки, які поєднують освітню та соціальну функції. Участь студентів у клінічній діяльності сприяє набуттю практичного досвіду, формуванню професійної відповідальності та дотриманню етичних стандартів юридичної професії. Крім того, діяльність юридичних клінік забезпечує надання первинної правової допомоги населенню, що відповідає принципам соціальної спрямованості вищої освіти.

Не менш важливим аспектом модернізації є інтеграція міжнародного досвіду та освітніх стандартів у національну систему підготовки правників. Запровадження програм академічної мобільності, участь у міжнародних освітніх проектах, використання міждисциплінарного підходу сприяють підвищенню якості юридичної освіти та розширенню професійного світогляду студентів [6, с. 40].

Окремого аналізу потребує впровадження сучасних цифрових технологій в освітній процес. Використання електронних освітніх платформ, онлайн-ресурсів, баз правових даних та цифрових інструментів аналізу судової практики створює умови для формування у майбутніх юристів навичок роботи в інформаційному правовому середовищі. Це є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації правової сфери.

Важливим є також налагодження тісної взаємодії закладів вищої освіти з органами державної влади, судами, адвокатурою та іншими інституціями, що дозволяє узгоджувати зміст підготовки з реальними потребами ринку праці.

Таким чином, модернізація системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти має здійснюватися комплексно та передбачати оновлення змісту освіти, методів навчання, форм практичної підготовки й інтеграцію міжнародних стандартів. Реалізація зазначених напрямів сприятиме підвищенню якості юридичної освіти та підготовці конкурентоспроможних фахівців у сфері права [5].

Висновки. Модернізація системи підготовки майбутніх юристів у закладах вищої освіти є необхідною умовою підвищення якості юридичної освіти та формування конкурентоспроможних фахівців у сфері права. Сучасні вимоги до професійної діяльності юриста зумовлюють потребу в оновленні змісту освітніх програм, методів навчання та форм практичної підготовки.

Обґрунтовано, що впровадження компетентнісного підходу дозволяє поєднати теоретичні знання з практичними навичками та сприяє формуванню професійної, етичної й комунікативної готовності майбутніх юристів до здійснення правозастосовної діяльності. Доведено доцільність активного використання інтерактивних методів навчання та розширення практичної складової освітнього процесу.

Встановлено, що юридичні клініки відіграють важливу роль у системі підготовки майбутніх правників, оскільки забезпечують набуття практичного досвіду, розвиток професійної відповідальності та дотримання етичних стандартів юридичної професії. Водночас інтеграція міжнародного досвіду, академічна мобільність та використання сучасних цифрових технологій сприяють підвищенню якості юридичної освіти та її відповідності міжнародним стандартам.

Список використаних джерел

1. Бойко А.М. Окремі питання реформування вітчизняної правничої освіти. Реформування юридичної освіти: виклики часу. Збірник статей до ювілею

- доктора юридичних наук, професора Наталії Семенівни Кузнецової / Відп. ред. О.В. Кохановська, О.О. Кот. Київ: Юридична практика, 2019. С. 85-95.
2. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: підручник. 4-те вид., стер. Київ: Алерта, 2021. 528 с.
 3. Козюбра М. І. Загальна теорія права : підручник. Київ : Ваіте, 2015, 392 с.
 4. Шевчук С. В. Судова правотворчість: світовий досвід і перспективи в Україні. Київ: Реферат, 2007. 640 с.
 5. Ільченко К.Р., Письменна О.П. Адаптація юридичної освіти до вимог сучасного світу: проблеми, перспективи та забезпечення якості. *Нове українське право*. 2024. № 2. С. 109-113.
 6. Пацюрківський П., Гаврилюк Р. Ціннісні виклики українській юридичній (правничій) освіті. *Право України*. 2017. № 10. С. 38–55.
 7. Кот О.О., Міловська Н.В., Єфіменко Л.В. Методологічні засади реформування юридичної освіти в Україні: наукова парадигма та сучасний контекст. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2021. № 2. С. 114–122.

Naydyonov Ivan,
postgraduate student, Master's degree candidate
The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky"

SPECIFICS OF TRAINING FUTURE TEACHERS IN PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Research Relevance. The second (Master's) level of higher education in Ukraine is aimed at developing in candidates the ability to participate in the creation and implementation of new educational content and innovative teaching methodologies (technologies), to combine their pedagogical (scientific-pedagogical, artistic-pedagogical) activity at a high professional level with the dissemination of best practices, expert engagement, and mentoring based on their own pedagogical experience. A particular mission of the second (Master's) level of higher pedagogical education is the preparation of teaching staff to ensure the functioning of institutions of, primarily, pedagogical and specialized education, professional pre-tertiary, postgraduate, and specialized secondary education of both academic and vocational orientation [3]. However, in recent years the educational environment of institutions has undergone reforms: legislative acts have been amended, the working conditions of educators have been transformed, and societal demands for the professionalism of teachers have intensified. Therefore, it is considered appropriate to examine the specifics of training future teachers in a pedagogical university in accordance with the contemporary requirements of society, the state, and the academic community.

The purpose of the article: to present the characteristics of the modern educational space in terms of the requirements for the qualification and competence of future teachers, which they acquire during their studies at pedagogical universities.

Presentation of the Main Material. At the stage of training in a pedagogical institution of higher education, the foundation of teacher competencies is laid, ensuring the success of their future professional activity in the context of the transformation of Ukrainian education. This foundation also facilitates the

accelerated integration of graduates into professional employment and creates opportunities for their professional self-realization. The new State Educational Standards provide higher pedagogical institutions with significant academic freedom in seeking pathways for advanced professional teacher training. This determines the necessity of developing and implementing core educational programs of professional preparation that take into account the prospective requirements for teachers as subjects who have mastered various types and functions of professional activity. Advanced professional training of teachers in pedagogical institutions of higher education is aimed at mastering the competencies necessary for future specialists to engage in active professional activity both in the short-term and long-term perspective [1]. This training involves the design and implementation of the pedagogical process focused on the acquisition of knowledge, skills, competencies, value orientations, norms of behavior, and pedagogical communication, directed toward the formation of the student as a subject responsible for the development of professionally significant qualities, as well as the disclosure of internal resources required for the full performance of all types, functions, and roles of professional activity of a teacher. The pedagogical content of advanced professional teacher training consists in the systematic transition from a cognitively subject-oriented developmental type of education to a cognitively methodological developmental type, reflecting the transformations taking place in Ukrainian education.

The fundamental content components of advanced professional teacher training in pedagogical institutions of higher education include: the acquisition by students of a holistic vision of professional reality and value-semantic orientation toward pedagogical activity; the formation and manifestation of subjectivity in professional activity; and the acquisition of abilities and experience in constructing their own pedagogical system.

The first distinctive feature of the modern educational space can be identified as the strengthening of the inclusive component in the professional and pedagogical training of future teachers at the Master's level [2]. The formation of teachers' readiness to engage in inclusive activities is possible through professional education

programs. At the same time, a differentiated approach is required, taking into account the basic knowledge of participants regarding inclusive education.

Within the structure of the training program, two blocks should be distinguished. The first block must be mandatory for teachers who lack general basic psychological and pedagogical preparation. The second block is intended for all teachers. It provides methodological support for the implementation of inclusive activities (methodological and regulatory foundations, models of organizing the inclusive process, forms and methods of realizing educational potential), and also acquaints participants with the latest methodological developments in the field of teaching and educating learners with various nosologies. This block should be regularly revised in light of new theoretical, methodological, and regulatory developments. The periodicity of completing this course should be maintained at least once every three years.

A characteristic feature of modern educational programs for the training of future teachers should be their orientation toward the improvement of professional preparation, the purpose of which is a dual process: general professional development and professional self-cultivation of individual personal qualities. This must be supported by a conscious aspiration toward a new quality of teacher training. Contemporary requirements for the personality of a teacher consist in the necessity of being a specialist with high moral qualities, possessing appropriate pedagogical education, an adequate level of professional preparation, the ability to carry out pedagogical activity, and to ensure the effectiveness and quality of their work, which will enable them to fulfill professional duties in educational institutions. The role of the teacher in forming readiness for professional activity should be manifested not only in the proper selection of content, technologies, forms, and methods of teaching, but also in systematic and purposeful work on self-development, in the cultivation and improvement of the moral qualities of their own personality.

In our view, the above indicates the presence of another characteristic of the modern educational space – its humanistic and value-oriented focus, as well as the

formation of the individual, their creativity, individuality, inner inclinations, and abilities.

Conclusions. One of the leading trends in the educational sphere, which in recent years has been functioning under extremely challenging conditions of the pandemic and war, is the increased focus on developing a new level of human resources – specialists with high-quality research training. A number of requirements are placed on future teachers, including the ability to forecast and design the development of students' personal qualities with consideration of their age-specific characteristics, readiness for innovative exploration of new forms, methods, and technologies appropriate to current educational challenges, as well as the capacity to solve pedagogical tasks in the course of professional activity.

The conducted analysis highlights the importance of modernizing the professional and pedagogical training of future teachers in pedagogical institutions of higher education in accordance with contemporary social, state, and academic requirements. Advanced professional training should be oriented toward the acquisition of competencies that ensure readiness for innovative pedagogical activity, inclusive practice, and the cultivation of moral and personal qualities necessary for effective professional performance.

The modern educational space is characterized by a humanistic and value-oriented focus, which emphasizes the development of individuality, creativity, and the internal potential of future teachers. The integration of inclusive components, methodological support, and continuous professional self-cultivation constitutes the foundation for preparing specialists capable of responding to the challenges of the transformation of Ukrainian education.

References

1. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

2. Довженко Т.О., Небитова І.А. Особливості практичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64, т. 1. С. 9–15.

3. Fizeshi O. The Peculiarities of Preparation of Masters for Teaching of the Pedagogical Disciplines in the Institutions of Higher Pedagogical Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Volume 12, Issue 4. P.103–117.

Palshkova Iryna,
*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department
of Pedagogical Technologies of Primary Education,
"South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

**DIDASCOLOGICAL AND ACMEOLOGICAL APPROACHES AS
INNOVATIVE STRATEGIES FOR CONSTRUCTING THE
ARCHITECTONICS OF THE EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC SPACE
OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Research Relevance. The educational process in institutions of higher education is a purposeful, motivated, appropriately organized, and substantively enriched system of interaction between the subjects and objects of the educational process, aimed at the professional training of future specialists. The effectiveness of the educational process, as scholars affirm, is determined by internal and external criteria. Internal criteria include: learning success and academic achievement, the quality of knowledge and the degree of mastery of skills and abilities, the level of student development, and the degree of learning and erudition. External criteria comprise: the degree of adaptation of the graduate to social life and professional activity, the pace of growth of the process of self-education as a prolonged effect of learning, the level of erudition or professional mastery, and the readiness to pursue further education and self-improvement, among others.

Purpose of the article: to present the contemporary variable characteristics of the methodology for designing the innovative architectonics of the educational and scientific space of the pedagogical university.

Presentation of the Main Material of the article begins with an analysis of the essential foundations of the phenomenology of "methodological knowledge," which provides a conceptual understanding of the essence of the innovatization of the educational and scientific space of the pedagogical university.

The process of scientific cognition presupposes the accumulation of factual material, which is subject to systematization and generalization through concepts, categories, and criteria [3]. Concepts represent the highest form of thought expression and reflect objects and phenomena of the world in their specific and general features, by means of which the system of scientific knowledge is constructed. Scientific knowledge constitutes a system of interrelated concepts that embody the regular process of the development of nature and society. The advancement of the system of scientific knowledge, its refinement, systematization, and validation are carried out through scientific research [3]. To study and to engage in scientific inquiry is to discover, wherein intuition, the individuality of the researcher, and experience play a significant role. Scientific inquiry relies both on empirical material and on scientific fact, presupposes the application of diverse methods of scientific investigation, and leads to generalizations at the typological level. It is invariably directed toward the enhancement of the level of scientific knowledge, the discovery of new laws of nature, and is associated with novel and original ideas.

Methodology performs regulatory and normative functions. This, in fact, constitutes its essential purpose. Methodological knowledge, however, may appear either in a descriptive form or in a prescriptive (normative) form, that is, in the form of directives and explicit instructions concerning activity. It should be noted that description (specifically, scientific-cognitive description) represents a body of knowledge within a particular domain of phenomena, including theoretical explanation, insofar as it addresses not only the experience under consideration but also the internal content (essence) of the processes being studied. Descriptive methodological knowledge (which characterizes the structure of scientific knowledge and the regularities of scientific cognition) serves as a guide for young researchers in the course of their investigations, whereas prescriptive, normative knowledge is directly oriented toward the regulation of activity [2]. In normative methodological analysis, constructive tasks predominate, associated with the development of positive recommendations and rules for conducting scientific activity. Descriptive analysis, by

contrast, deals with the retrospective description of processes of scientific cognition that have already been carried out.

In contemporary understanding, the environment is interpreted as a dynamic system of cultural spheres of varying scope and content, characterized by mutual influence and interaction among the subjects of education, who are carriers of specific cultural and subcultural experience. At the same time, the educational and scientific environment is considered part of the scientific and socio-cultural space, a zone of interaction of educational systems (of various levels and types), their elements, educational material, and the subjects of education. It is also shaped by the subject in accordance with his or her individual characteristics. The educational environment of modern educational systems is formed as the result of complex interaction – of systems, models, standards, and, most importantly, the subjects of education. The scientific component of the educational environment is reflected in the intensity of the “involvement” of the subjects of the educational system in the processes of scientific comprehension of reality.

In the context of describing the methodological dimension of designing the innovative architectonics of the educational and scientific space of the pedagogical university, attention should be paid to the correlation between the very methodology of scientific knowledge and the subjective “involvement” of specialists who implement methodological approaches in education. In this regard, the focus is on the methodological culture of the teacher as a scholar. We support the view of O. Lavrentieva[4] that the methodological actions of the researcher, as well as his or her research intentions, are realized through a certain level of methodological culture. The scholar substantiates the structural and criterial components of methodological culture: the motivational-value component (internalized socio-pedagogical and research motives, norms, and values), the intellectual-cognitive component (specialized knowledge necessary for the effective implementation of methodological activity), the activity-practical component (methodological skills and a system of methodological competencies), and the creative-reflexive component (methodological abilities and individual-gnostic traits of personality). Thus, methodological culture modernizes scientific-pedagogical thinking, which must

acquire a forward-looking orientation, enabling the forecasting of the scientific activity of the young researcher. Central to this discussion is the problem of the correlation between the empathic, reflexive, and prognostic components of the pedagogical thinking of scholars, as well as the possibilities of their guided development. One of the most important characteristics of pedagogically oriented thinking in the young researcher is his or her orientation toward modeling subject-related activity, the involvement in which ensures the emergence of projected psychological novelties.

When discussing innovative methodological approaches that characterize the educational and scientific space of the modern pedagogical university, two of the key ones are the didascological and acmeological approaches. N.Guzii defines didascological education/training of future teachers as an integrative component of the professional-pedagogical preparation of various categories of specialists in the educational sphere [1]. It objectifies established didascological knowledge about the teacher and his or her professional activity in the form of academic disciplines, the mastery of which ensures that students acquire the theoretical and technological foundations of pedagogical work and enables the effective formation of the future teacher-professional as a subject of professional growth[1]. The essence and content of didascological training of students in higher pedagogical education determine the specificity of its methodological support, which is based on personally oriented humanitarian technologies of an innovative character.

The leading idea of the acmeological approach in pedagogical education is to ensure the acmeological development of the teacher, whose subjective characteristics include: initiative, independent goal-setting, planning, anticipation; intensive involvement in activity; striving for self-regulation (self-control, self-correction, self-compensation); constant orientation of the individual toward self-development and self-renewal; aspiration to self-realization and creative activity; integration of one's professional trajectory, structuring and systematization of one's own professional experience and that of others [5]. The acmeological development of the teacher determines his or her movement toward professionalism, which, according to scholars, characterizes the qualities of a person who has reached the heights of

professional maturity and serves as the principal condition for the subjective realization of the individual – as the possibility of embodying one’s social potential and as a measure of human self-determination.

The characteristics of the acmeological approach to constructing the educational and scientific space of the pedagogical university can be identified as fundamentality, integrative nature, and humanistic orientation. The fundamentality of theoretical acmeology is manifested in its engagement with the problem of defining acmeological laws and regularities. Its integrative nature is determined by broad interdisciplinary connections that accumulate the results of complex studies in addressing the central problem – the progressive development of a mature personality striving to reach the highest achievements in this development. The humanistic orientation is expressed in the focus of acmeological research on the benefit of the individual, the harmonization of his or her development and relationships. The main priority features of the acmeological approach in pedagogical education can be defined as: orientation toward “acme” – improvement at all stages of human life and activity; comprehensive development of consciousness and activity of groups (communities); conviction in the possibility of mass improvement; an optimistic view of the human being and his or her future; and the use of acmeological design of higher achievements by individuals as well as by groups and communities.

Conclusions. The methodological dimension of designing the innovative architectonics of the educational and scientific space of the pedagogical university affirms the recognition of pedagogical education as a sphere of providing human capital – teachers who must demonstrate a high level of professional performance, consciously transform and develop themselves, make an individual creative contribution to the profession, and stimulate societal interest in the results of their work. The innovatization of the contemporary educational and scientific space of the pedagogical university must take into account the principles of the acmeological and didascological approaches, which reflect the projection of learner-centered education and the worldview-developmental parameters of professional self-development.

References

1. Guzii, N.V. (2012). Tekhnolohiia kontekstnoho navchannia v orhanizatsii dydaskalohichnoi pidhotovky studentiv u vyshchii pedahohichnii shkoli [Technology of contextual learning in organizing didascological training of students in higher pedagogical education]. *Vyshcha osvita Ukrainy* [Higher Education of Ukraine], 3(Suppl. 1), 363–370.
2. Dokuchaieva, V.V. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological foundations of designing innovative pedagogical systems] (Doctoral dissertation). Luhansk.
3. Dubaseniuk, O. A., & Myronchuk, N. M. (2025). Metodolohiia pedahohichnykh doslidzhen ta akademichna dobrochesnist v osvitnii haluzi: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology of pedagogical research and academic integrity in education: A teaching manual] (2nd ed., revised and expanded). Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka [Zhytomyr Ivan Franko State University].
4. Lavrentieva, O.O. (2014). Rozvytok metodolohichnoi kultury maibutnoho vchytelia pryrodnychykh dystsyplin u protsesi profesiinoi pidhotovky: teoretyko-metodychnyi aspekt [Development of methodological culture of future teachers of natural sciences in the process of professional training: Theoretical and methodological aspect] [Monograph]. Kyiv: KNT.
5. Pinzenyk, O., & Orban, V. (2024). Akmeolohichniy pidkhid yak metodolohichniy oriientyr profesionalizatsii osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity [The acmeological approach as a methodological guideline for the professionalization of the educational process in higher education institutions]. *Molod i rynek* [Youth and Market], 1(221), 124–128.

Соловейчук Олена Максимівна,
аспірант третього року навчання
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА ШІ-АСИСТЕНТА: ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальність дослідження. Цифровізація освіти вже не обмежується «використанням окремих сервісів», а переходить у фазу системної цифрової трансформації освітнього середовища (інфраструктура, цифрові компетентності педагогів, безпека, етика, сталі механізми професійного розвитку), що є особливо критичним для природничо-математичної галузі, де цифрові інструменти (симуляції, візуалізації, віртуальні лабораторії, аналітика) безпосередньо впливають на якість формування предметних і дослідницьких компетентностей. Українські дослідження підкреслюють: наслідки пандемії та повномасштабної війни посилили потребу у стійкому цифровому освітньому середовищі та дефіцит можливостей (ресурси, готовність, підтримка, стандарти безпеки), що безпосередньо впливає на роботу вчителя та підготовку майбутніх педагогів. Питання цифрової трансформації освіти, впровадження інструментів та технологій, зокрема розвиток штучного інтелекту висвітлено в дослідженнях В. Бикова [2], О. Бутова [7], В. Гальперіної [2], О. Гриценчука [3; 8], О. Іванюк [2; 8], О. Кравчини [8], В. Коваленко [4], С. Литвинової [5; 7], О. Ляшенко [6], І. Малицької [8], М. Мар'єнко [4], Ю. Носенко [10], О. Овчарука [2; 8], Г. Онопченко [1], О. Онопченко [1], О. Пінчук [2; 7], Н. Поліхун [1], К.Постової [1], Г. Скрипки [9], О. Соколюк [5], О. Спіріна [6], А. Сухих [6], М. Шишкіної [10], І. Шевченко [1].

Стрімке входження генеративного штучного інтелекту в освітні практики - від створення контенту й автоматизації рутини до підтримки персоналізованих траєкторій та проєктування навчальних активностей згідно з методичними рекомендаціями В. Коваленко та М. Мар'єнко [4] - зумовлює

необхідність розроблення політик «людиноцентричного» впровадження ШІ. Водночас у Європі посилюється регуляторний контур ризик-орієнтованого управління технологіями, а на національному рівні розвиток ШІ визначено як пріоритетний напрям державної політики.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці трактування поняття «освітнє середовище» зазнає суттєвої трансформації: воно переходить від суто фізико-організаційного підходу до розуміння його як гібридної екосистеми, що об'єднує ресурси, взаємодії та цифрові сервіси. Важливим концептуальним фундаментом для цього переходу є теорія синтетичного навчального середовища, запропонована О.Пінчук, С.Литвиноюю та О.Буровим [7]. Автори розглядають таке середовище як результат синтезу реального світу та об'єктів моделювання (симуляцій), що стає активним компонентом освітнього процесу. Для використання штучного інтелекту такий підхід трансформує ШІ-асистента з зовнішнього «додатку до уроку», інтегруючи його в структуру освітнього середовища, що формує нову культуру проєктування навчання, де цифрові та реальні компоненти взаємодіють для досягнення освітніх цілей.

У сучасній українській науковій дискусії цифровізація ЗЗСО описується через сукупність стратегічних принципів: забезпечення доступу до високошвидкісного інтернету, персоналізацію навчання, впровадження інноваційних технологій, дотримання цифрової безпеки та етики, а також безперервний професійний розвиток педагогів. Як ґрунтовно описано у праці О. Ляшенка, О. Спіріна, С. Литвиноюю та ін. [6], цифровізація розглядається не просто як «технічна модернізація» інфраструктури, а як системний нормативно й методично керований процес. Вчитель, в межах визначеної концепції, розглядається як головний суб'єкт інноваційних перетворень, а рівень його сформованої готовності до роботи в цифровому середовищі безпосередньо корелює з ефективністю цифровізації сучасного закладу освіти

Міжнародний політико-освітній контекст вказує на необхідність реалізації програм, спрямованих на розвиток якісного та інклюзивного

цифрового навчання з особливим акцентом на стійкість систем та підтримку педагогічних кадрів. Розробка ІІІ-асистента як інструмента підготовки майбутніх учителів корелює з фундаментальними принципами цифрової освіти: якістю, доступністю та педагогічною доцільністю. Актуальність такого трактування підтверджується результатами емпіричних досліджень, представлених у праці В.Бикова, О.Овчарук, І.Іванюк, О.Пінчук та В.Гальперіної [2]. Аналізуючи стан використання цифрових засобів в українських ЗЗСО (зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання), автори фіксують гостру практичну потребу у формуванні «педагогіки добору інструментів». Вченими доведено, що для сучасного вчителя критично важливим є не просто володіння окремими платформами, а системне розуміння методики їх інтеграції в освітній процес.

В українських реаліях воєнного часу цифрова компетентність трансформується у стратегічний компонент освітньої стійкості. Вчитель постає перед необхідністю миттєвої адаптації інструментарію до обмеженого доступу, дефіциту ресурсів, безпекових ризиків та складного психоемоційного стану учнів. Як зазначає О.Овчарук та ін. [8], сьогодні існує гостра потреба у цільовій підтримці педагогів, створюючи цифрове середовище. Автори наголошують, що ефективність цифрового освітнього середовища прямо залежить від якості системи підвищення кваліфікації та виваженості управлінських рішень у кризових умовах. Водночас актуальна наукова дискусія переміщується у площину того, що цифрової підготовки вчителів недостатньо без належного рівня ІІІ-грамотності (розуміння принципів роботи штучного інтелекту, його обмежень, етичних та правових аспектів). Як зауважує Г. Скрипка [9], попри активне використання освітянами генеративних мовних моделей, існуючі програми підвищення кваліфікації не завжди встигають системно інтегрувати теми ІІІ, що зумовлює потребу в оновленні методичних підходів для забезпечення дидактично коректного застосування інструментів штучного інтелекту в підготовці майбутніх педагогів.

Штучний інтелект в освітній сфері доцільно розглядати як цілісну сукупність технологій, що забезпечують автоматизацію аналітичних та оцінювальних функцій, підтримку адаптивності й персоналізації навчання, а також створення високоінтерактивних середовищ завдяки використанню «віртуальних помічників» (чат-ботів та інтелектуальних асистентів). У ґрунтовному огляді трендів і перспектив, представленому О. Гриценчук [3], підкреслюється, що сучасний етап розвитку технологій охоплює потужні генеративні системи. Авторка наголошує на тому, що чат-боти, інтелектуальні тьютори та інші ШІ-інструменти вже стали частиною реальної освітньої практики, виступаючи важливими засобами підтримки навчальної діяльності.

На міжнародному рівні вектор наукової дискусії зосереджений на подоланні суперечності між інноваційним потенціалом штучного інтелекту (масштабованість, швидкість, персоналізація, підтримка вчителя) та супутніми ризиками, такими як непрозорість алгоритмів, упередженість даних, загрози конфіденційності та виклики академічній доброчесності. У відповідь на зазначені вище виклики ЮНЕСКО розробляє глобальні орієнтири щодо використання генеративного ШІ в освіті й науці, акцентуючи на пріоритетності людського контролю, необхідності розвитку професійного потенціалу педагогів та захисті прав здобувачів освіти. Правовий вимір регулювання технологій також зазнає стрімкої трансформації. У європейському просторі основоположним стає ризик-орієнтований підхід, закріпленій у нормативних актах Європейського Парламенту (зокрема AI Act). Для України врахування зазначених підходів є стратегічно важливим як орієнтир «належної практики» (good practice) для забезпечення безпеки та підзвітності освітніх рішень, побудованих на базі ШІ.

У національному контексті впровадження ШІ-інструментів у систему педагогічної освіти має чітко узгоджуватися з державними пріоритетами, визначеними у Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (2020). Водночас розробка будь-якого ШІ-асистента, що передбачає обробку параметрів запиту (рівень підготовки учнів, освітні потреби, контекст класу),

повинна здійснюватися за логікою мінімізації даних, адже дотримання вимог Закону України «Про захист персональних даних» є обов'язковою умовою етичного та правомірного проектування цифрових освітніх сервісів.

У галузі природничо-математичної освіти процес добору цифрових інструментів має ґрунтуватися не лише на технічних характеристиках, а передусім на методичній доцільності, тобто аналіз того, як саме інструмент підтримує навчальний експеримент, моделювання та роботу з даними у межах педагогічних цілей STEM/STEAM. Як зазначають Н. Поліхун та ін. [1], систематизація підходів і практичних інструментів для педагогів виступає своєрідним «каркасом», на якому має базуватися формування бази цифрових засобів та критеріїв їхнього дидактичного застосування.

Окремим методологічним викликом є формалізація якості цифрових ресурсів для того, щоб рекомендації ШІ-асистента мали прозорий критеріальний фундамент. У дослідженні С.Литвинової та О.Соколюк [5] запропоновано критеріально-показникову матрицю (criterion-indicative matrix) для оцінювання якості об'єктів доповненої реальності. Виокремлені вченими критерії (техніко-технологічні, візуально-динамічні, змістово-методичні) можна екстраполювати як універсальний підхід для оцінювання та ранжування інших цифрових інструментів у STEM-освіті, зокрема віртуальних лабораторій та симуляцій.

Для успішної інтеграції імерсивних технологій та рішень з елементами ШІ у підготовку вчителів необхідно враховувати низку передумов: від інфраструктурного забезпечення до розробки методик проектування середовища, що детально висвітлено у праці М. Шишкіної та Ю. Носенко [10]. Вчені акцентують увагу на важливості навчання студентів не лише проектуванню уроку, а й самій методології добору цифрових рішень. Такий підхід безпосередньо корелює з ідеєю «паспорта запиту» та логікою ранжування інструментів.

У практичній площині безпосередньою опорою для розробки алгоритмів роботи ШІ-асистента виступають методичні рекомендації щодо використання

сервісів штучного інтелекту в навчанні природничо-математичних предметів, що підготовлені В. Коваленко та М. Мар'єнко [4]. Запропоновані рекомендації забезпечують необхідний понятійний апарат та визначають роль ШІ у професійному розвитку вчителя, що дозволяє проектувати відкрите освітнє середовище.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до діяльності в умовах цифрової трансформації освіти повинна включати практико-орієнтовані завдання, що спрямовані на формування здатності обґрунтовано добирати цифрові інструменти відповідно до конкретної педагогічної ситуації. Саме тому, студентам спеціальності 014 Середня освіта (Природничі науки) в межах дисципліни «Сучасні інформаційні технології» було запропоновано розроблення прототипу ШІ асистента з рекомендації цифрових засобів для STEM-освіти.

Метою завдання було створення моделі ШІ асистента (у форматі чат-сценарію, структурованої бази цифрових ресурсів та описаної логіки рекомендацій), який на підставі сформульованого педагогом запиту пропонує найбільш релевантний цифровий інструмент або декілька альтернативних варіантів, аргументує вибір і подає стислий сценарій його інтеграції в освітній процес (акцент переноситься з технічного аспекту використання ресурсів на їхню дидактичну доцільність та методичну ефективність). Завдання спрямовані на формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя, так як студент має продемонструвати здатність співвідносити цифровий ресурс із дидактичною метою, оцінювати умови його застосування, аналізувати питання доступності, безпеки даних, доцільності реєстрації, а також прогнозувати потенційні труднощі впровадження в конкретному освітньому середовищі.

Відповідно до мети завдання асистент має опрацьовувати запит майбутнього вчителя, що містить опис теми, класу, тривалості заняття, технічних обмежень і очікуваного результату (наприклад, організація лабораторної роботи з фізики у 8 класі за наявності лише смартфонів і нестабільного інтернет-з'єднання). ШІ асистент, який наочно представлений на

рис. 1. повинен запропонувати один основний інструмент і 1–2 альтернативні варіанти, обґрунтувати критерії вибору (відповідність типу діяльності, віковим особливостям учнів, технічним умовам, мовній доступності, вимогам захисту персональних даних), подати покроковий сценарій реалізації заняття (5–7 етапів), окреслити потенційні ризики або обмеження використання ресурсу, а також запропонувати міні-шаблон навчального продукту, який має бути створений учнями (таблиця результатів, графік, звіт, скріншот із поясненням, узагальнювальний висновок тощо).

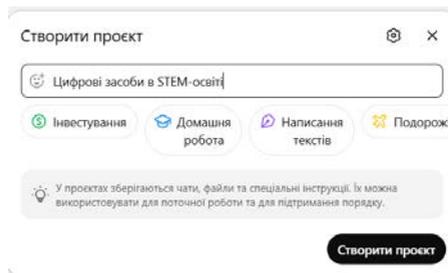


Рис.1. Перший етап: створення ІІІ асистента «Цифрові засоби в STEM-освіті».

Перший етап роботи передбачає розробку студентами «паспорт запиту» — структуровану форму уточнювальних запитань, які ІІІ асистент повинен поставити користувачеві за умови недостатності вихідних даних, що включає такі параметри: навчальний предмет і тема, клас або вік учнів, тип навчальної діяльності (лабораторна робота, дослід, проєкт, контроль знань, моделювання тощо), дидактична мета (пояснення нового матеріалу, тренування, перевірка, дослідження), технічні умови (типи пристроїв, доступ до інтернету, можливість використання облікових записів), формат і тривалість роботи, бажана мова інтерфейсу та вимоги щодо приватності.

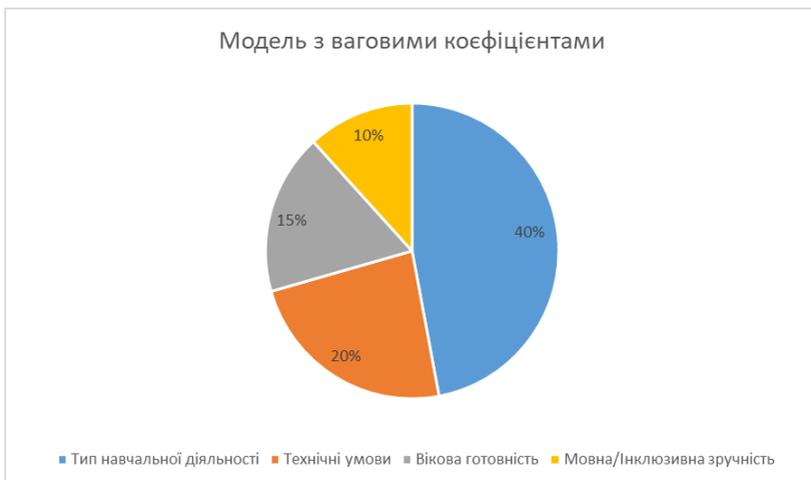
Другий етап передбачає формування бази цифрових інструментів (не менше 20 позицій), представленої у вигляді структурованої таблиці з чітко визначеними характеристиками: назва, тип (симуляція, візуалізація, тестування, моделювання, збір і аналіз даних, колаборація тощо), предметна спрямованість,

рекомендований вік або клас, потреба в інтернеті та реєстрації, модель доступу (безкоштовна чи платна), мова інтерфейсу, підтримувані пристрої та стислий опис оптимальних сценаріїв використання, що наочно представлено в табл. 1. Сформована база слугує не тільки підґрунтям для подальшої алгоритмізації процесу рекомендацій, а й допомагає сформувати у студентів систему критеріїв критичного оцінювання та навичку експертного добору цифрових засобів, базуючись на принципах дидактичної доцільності.

Назва	Тип	Предмет	Клас	Інтернет	Реєстрація	Доступ	Пристрої	Оптимальний сценарій
PhET	Симуляція	Фізика, хімія	7–11	частково	ні	безкоштовний	ПК, смартфон	Віртуальні лабораторії
GeoGebra	Моделювання	Математика	5–11	бажано	ні	безкоштовний	ПК, планшет	Побудова графіків
Quizizz	Тестування	Усі	5–11	так	так	freemium	смартфон	Формувальне оцінювання
Padlet	Колаборація	Усі	6–11	так	так	freemium	усі	Проектна робота
Tracker	Аналіз відео	Фізика	8–11	ні	ні	безкоштовний	ПК	Аналіз руху

Таблиця.1. Приклад бази цифрових інструментів.

На третьому етапі студенти описували логіку ранжування інструментів. Запропоновано застосування простої моделі з ваговими коефіцієнтами, у якій найбільша вага - 40% надається відповідності типу навчальної діяльності; 20% - технічним умовам; по 15% - доступності за віковими характеристиками (безкоштовність, відсутність обов'язкової реєстрації); 10% - мовній та інклюзивній зручності. Модель сприяє демонстрації розуміння принципів критеріального відбору ресурсів і ухвалення обґрунтованих педагогічних рішень.



Діаграма.1. Приклад розподілу вагових коефіцієнтів

На четвертому етапі розроблялася інструкція для ІІІ асистента, у якій визначаються його роль (методист із цифрових інструментів для природничих наук), критерії відповіді (лаконічність, практична спрямованість, доцільність), структура результату та алгоритм уточнення вхідних даних у разі їх недостатності, що сприяло формуванню навичок педагогічного проектування, взаємодії з генеративним штучним інтелектом.

П'ятий етап передбачав апробацію розробленого прототипу щонайменше на 10 кейсах, що охоплюють різні навчальні предмети (фізика, хімія, біологія, інтегровані курси), а також ситуації з обмеженими ресурсами (відсутність інтернету, використання лише мобільних пристроїв). Запропоновані завдання спрямовані на оцінювання результатів навчання. Для кожного кейсу студент подає формалізований запит, отриману відповідь асистента та самооцінку за визначеними критеріями: релевантність рекомендації, реалістичність з огляду на задані умови, чіткість покрокового сценарію, наявність альтернативних рішень, урахування ризиків і аспектів захисту даних.

Підсумковий пакет матеріалів містив: таблицю бази цифрових інструментів (не менше 20 позицій), опис логіки ранжування, текст системної

інструкції для асистента, 10 апробованих кейсів із самооцінюванням та стислий аналітичний висновок щодо можливостей удосконалення алгоритму рекомендацій.



Рис.2. Приклад створеного ШІ асистента.

Висновки. Синтезуючи представлені теоретичні підходи, можна стверджувати, що ШІ-асистент для рекомендації цифрових засобів у STEM-освіті має значну педагогічну цінність, оскільки виступає насамперед інструментом формування професійного мислення майбутнього вчителя. Його використання сприяє розвитку здатності здійснювати обґрунтований добір цифрових рішень на підставі прозорих критеріїв, дидактичних цілей та контекстуальних обмежень. Теоретичним підґрунтям реалізації моделі є концепції цифрового та синтетичного освітнього середовища, де середовище розглядається як гібридна екосистема взаємодій. Результати практичної роботи продемонстрували, що створення ШІ-агента дозволяє не лише опанувати нові ІТ-інструменти, а й навчитися прогнозувати труднощі впровадження технологій у реальному освітньому середовищі. Подальші дослідження доцільно спрямувати на емпіричну валідацію якості рекомендацій ШІ-асистента, зокрема на аналіз точності та «пояснюваності» (explainability) його алгоритмів, а також на розробку стандартів «цифрової гігієни» згідно з національними вимогами захисту персональних даних та міжнародними орієнтирами етики генеративного ШІ.

Ключові слова: цифровізація, цифрова трансформація, штучний інтелект, майбутні вчителі природничо-математичних дисциплін, підготовка до професійної діяльності, цифрове освітнє середовище; інформаційно-цифрова компетентність; STEM/STEAM-освіта; генеративний штучний інтелект; ШІ-асистент.

.Список використаних джерел

1. STEM/STEAM-освіта: від теорії до практики: методичний посібник / Н. І. Поліхун та ін. Київ : *Інститут обдарованої дитини НАПН України*, 2023. 130 с. ISBN 978-617-7734-44-3. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743852/>
2. Биков В. Ю., Овчарук О. В., Іванюк І. В., Пінчук О. П., Гальперіна В. О. Сучасний стан використання цифрових засобів для організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти: результати опитування 2022. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 90, № 4. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v90i4.5036>
3. Гриценчук О. О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». 2024. Вип. 10. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012)
4. Коваленко В. В., Мар'єнко М. В. Використання вчителями сервісів штучного інтелекту у навчанні природничо-математичних предметів у закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Київ : ІЦО НАПН України, 2024. 71 с. DOI: <https://doi.org/10.33407/lib.NAES.id/eprint/743886>
5. Литвинова С. Г., Соколюк О. В. Критерії та показники оцінювання якості освітніх об'єктів доповненої реальності в підручниках фізики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 88, № 2. С. 23–37. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v88i2.4870>
6. Ляшенко О. І. та ін. Концептуальні засади цифровізації освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 102, № 4. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5829>

7. Пінчук О. П., Литвинова С. Г., Буров О. Ю. Синтетичне навчальне середовище – крок до нової освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, № 4. С. 28–45. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v60i4.1831>
8. Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023». Аналітичний звіт / О. В. Овчарук та ін. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. 81 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736435/>
9. Скрипка Г. В. Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 101, № 3. С. 227–238. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v101i3.5639>
10. Шишкіна М. П., Носенко Ю. Г. Перспективні технології з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку педагогічних кадрів. *Фізико-математична освіта*. 2023. Т. 38, № 1. С. 66–71. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-010>

Chenyu Zhong
Doctor of Philosophy (PhD) degree holder,
Department of Pedagogy,
The State Institution “South Ukrainian
National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”

CULTUROLOGICAL APPROACH AS A KEY FACTOR IN PREPARING FUTURE ART TEACHERS

Research Relevance. Understanding the problems of education within a broad socio-cultural context is one of the most important challenges of our time. Addressing this challenge requires turning to the fundamental origins of education, considering it as part of culture and as a culture-forming process of humanity. Such a vision of education underlies the scientific direction of integrated knowledge of education — the culturology of education. In contemporary theory and practice of education, there is a clear tendency not only to search for new approaches to its organization but also to develop an understanding of its cultural features and mechanisms that is adequate to modern culture and science. When modeling the image of a university graduate, most scholars agree that this is a person of culture — free, humane, spiritual, and creative, capable of flexible thinking, navigating in a changing socio-cultural environment, and striving for creative self-realization and self-development within the space of culture. All this encourages researchers to design education and develop innovative approaches and models that would most fully correspond to the new type of culture.

The purpose of the article is to highlight the role of the culturological methodological approach in the training of future teachers of art disciplines.

Presentation of the Main Material. The culturological approach significantly expands both research and applied boundaries, contributing to the development of a panoramic, multidimensional perspective and a polysystemic explanation of the essence of cultural problems, values, and components of modern education. It stimulates the understanding of the evolution of the educational sphere as a cultural

phenomenon that corresponds to the tendencies and dynamics of the contemporary socio-cultural situation. This approach broadens the scope of educational design, helps participants in educational activities to define innovative, qualitative, and value-oriented tasks, encourages large-scale creative decisions, and, as a methodological tool, determines the priority of a culture-centered consideration of most phenomena of human existence.

The application of the culturological approach to the analysis of pedagogical problems is carried out within the context of a general philosophical understanding of culture at the level of everyday and theoretical consciousness. In everyday consciousness, culture is represented ambiguously: on the one hand, it is perceived as something normative, serving as a model for members of a particular society or professional group; on the other hand, it is identified with the education and intellectual refinement of the individual; and, finally, it is associated with the characteristics of a person's place and way of life.

The culturological approach ensures the creation of a culture-oriented environment in which learning takes place through a dialogue of cultures, with the humanistic value of the individual serving as the main reference point. It integrates psychological and pedagogical tools with cultural achievements, forming a holistic system of education that promotes the development of spirituality, tolerance, and intercultural communication [1].

The interrelation between culture and education is revealed through the culturological approach. Education cannot exist outside of culture, since culture itself determines value orientations, the content of teaching, and upbringing. The culturological approach in pedagogy is of particular importance in the context of globalization, as it enables the integration of the educational process into a broader civilizational framework, ensuring the formation of national identity while simultaneously fostering openness to global cultural achievements [2].

The culturological approach functions as a method of designing the educational process that places the student's personality at the center. Voronova emphasizes that the civilizational and culturological paradigm makes it possible to combine the

humanitarian development of education with the formation of spiritual and cultural orientations among young people. Within higher education, the culturological approach is regarded as an instrument for developing critical thinking, intercultural competence, and students' ability to make independent cultural choices [3].

The culturological approach enables the integration of traditional and innovative teaching methods, ensuring the formation of intercultural competence among future educators. The conclusions highlight that this approach fosters the ability to engage in cultural dialogue, promotes tolerance, and prepares students to work in a globalized educational environment. It is considered a strategic direction for the modernization of teacher education that responds to the challenges of contemporary society.

Most modern scholars working within the culturological paradigm define its primary task as overcoming manifestations of dehumanization in the educational sphere. In scholarly definitions, the culturological approach is interpreted as a methodology of understanding and transforming pedagogical reality, grounded in axiological principles. Education, in this context, is conceived as a cultural process unfolding within a culture-oriented environment filled with human meanings, which provide individuals with the opportunity to freely realize their individuality, develop the capacity for cultural self-development, and self-determination within the world of values. According to another definition, the culturological approach is a direction of pedagogical practice based on the principle of cultural conformity of education. It does not contradict the scientific content of education but rather complements and enriches it, ensuring genuine humanization and the humanitarian orientation of the educational process.

The culturological approach represents a set of theoretical and methodological principles and organizational-pedagogical measures aimed at creating conditions for the assimilation of professional values, which ensure the creative manifestation of the individual in professional activity. The essence of this approach lies in recognizing the student's personality as the highest value, capable of realizing cultural and ethnic ideas within the pedagogical process; orienting students toward cultural, aesthetic,

moral, legal, and professional values; ensuring mutual understanding and trust among representatives of different cultures in the educational process; and fostering an individualized approach to mastering culture and creating cultural elements within education [4].

The culturological approach to pedagogical phenomena opens the way for a deeper consideration of these phenomena in their historical retrospection, helping to identify their connections with the present and the future, thereby performing a prognostic function in research [2]. It emphasizes the significance of each culture, focuses attention on one's native culture from an external perspective, and creates the possibility of perceiving non-native cultures not as alien but as different — unfamiliar and enigmatic until a certain time. This approach contributes to the understanding of the educational process as a cultural and spiritual phenomenon and reproduces the trajectory of student self-determination in the dialogue of cultures within the worldview paradigm of “Self–Other.” Dialogical interaction and the exchange of meanings, as noted by researchers, provide each individual with the opportunity to engage with other “personalities–cultures,” thereby creating, comprehending, and appropriating their own norms and models [7].

The application of the principles of the culturological approach in the training of future art teachers often leads to stereotypical “culturalization” through the transmission of superficial cultural information. Some educators perceive culture as the aesthetics of behavior and everyday life, attempting to combine these with teaching methods and communication styles to address the assimilation of cultural achievements. However, in the context of art education, such an algorithm proves ineffective, since the introduction of cultural context into the student learning system must be comprehensive, permeating all stages of education and being activated in every discipline and at every class session.

In the context of the professional activity of art teachers, it is important to address the category of “self-realization.” Self-realization of art teachers is a creative process of personal development that includes acquiring professional and spiritual experience throughout professional formation and improvement, as well as revealing

personal creative potential and abilities in pedagogical, artistic-technological, and artistic activities.

Conclusions. The culturological approach is interpreted as a set of theoretical and methodological provisions and organizational-pedagogical measures aimed at creating conditions for the acquisition and transmission of pedagogical values and technologies that ensure the creative self-realization of the future art teacher in professional activity. In our view, the functional role of the culturological approach in the preparation of future art teachers determines the formation of their cultural competence. Future art teachers learn to perceive art not only as a technique or discipline but as a cultural phenomenon that reflects the values, traditions, and identity of society.

At the same time, the culturological approach ensures the integration of art education with the cultural environment. Teacher training within the culturological paradigm involves taking into account multiculturalism, cultural dialogue, and the interpretation of art as a means of socialization and spiritual development. Another important aspect is the development of aesthetic and humanistic thinking among future art teachers. The culturological approach fosters the ability of future educators to cultivate aesthetic values in students and to understand art as part of the cultural process rather than as an isolated discipline.

An essential dimension, dependent on the active implementation of the culturological approach in teacher training, is preparation for work in a multicultural environment. Art teachers acquire skills of intercultural communication, which is particularly relevant in the context of globalization and the cultural diversity of contemporary classrooms.

References

1. Bastun, M. V. (2024). Culturological approach in education and its psychological-pedagogical support. In *Current challenges of science and education: Proceedings of the 5th International scientific and practical conference* (pp. 290–296). Berlin: MDPC Publishing.

2. Halytska, M. M. (2023). “Culture” and “education”: Interdependence of concepts. *Actual Problems of Pedagogy and Psychology*, 2, 45–52.
3. Voronova, N. S. (2022). Culturological approach in higher education. *Pedagogical Discourse*, 31, 120–126.
4. Oliinyk, O. V. (2006). Culturological approach as a scientific basis for the development of theory and practice of teacher education [Electronic resource]. Retrieved from (bibl.kma.mk.ua in Bing)
5. Solodka, A. K. (Ed.). (n.d.). *Cultural Intelligence: Monograph*. Mykolaiv: FOP Shvets V. M.
6. Sysoieva, S. O., & Halytska, M. M. (2015). Culturological approach to the organization of the educational process. *Pedagogical Process: Theory and Practice*, 1–2, 18–22.
7. Tusheva, V., Guba, A., Kalina, K., & Temchenko, O. (2021). Culturological approach as a conceptual basis for renewing modern higher pedagogical education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(1), 45–53.

Чорний Олександр Сергійович,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Актуальність дослідження. Методична підготовка є центральним елементом професійної освіти майбутніх учителів, оскільки саме вона забезпечує перехід від теоретичних знань до практичної діяльності. Сучасні дослідження акцентують на необхідності оновлення змісту методичних дисциплін, інтеграції компетентнісного підходу та врахування світових освітніх тенденцій. Методична підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на формування практичних умінь, творчого мислення та здатності адаптуватися до змін у сфері освіти.

Актуальність проблеми визначається кількома чинниками: постійне оновлення освітніх стандартів та необхідність адаптації методичних систем до нових вимог Нової української школи та європейського освітнього простору; зростання ролі інноваційних технологій у навчанні, що потребує від майбутніх учителів умінь інтегрувати цифрові інструменти у методичну діяльність; необхідність формування методичної компетентності як інтегральної професійної якості, що поєднує знання, умінь, навички та ціннісні орієнтації; виклики модернізації освітнього простору, які передбачають підготовку педагогів до роботи в умовах багатокультурності, індивідуалізації навчання та розвитку критичного мислення учнів; проблема академічної доброчесності та професійної культури, що вимагає від майбутніх учителів високого рівня методичної культури та здатності до педагогічної рефлексії.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі особливостей методичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, визначенні її ролі як ключового чинника професійної компетентності та готовності педагогів до роботи в умовах модернізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці методична підготовка майбутніх учителів розглядається як інтегральний результат професійного становлення, що поєднує теоретичні знання, практичні навички та здатність до творчого застосування методів навчання.

Дослідник Р.Гурін наголошує, що методична готовність є не лише складовою професійної компетентності, а й показником здатності майбутнього педагога адаптуватися до змін у системі освіти та ефективно реалізовувати освітній процес. У роботах ученого доведено, що методична підготовка має багатовимірний характер і включає: змістовий компонент – опанування методик викладання відповідних дисциплін, знання сучасних освітніх технологій; практичний компонент – формування навичок планування уроків, організації навчальної діяльності, використання інтерактивних форм і засобів навчання; ціннісно-орієнтаційний компонент – розвиток педагогічної культури, гуманістичних орієнтирів, здатності до рефлексії та самовдосконалення [1].

Таким чином, у загальному вигляді методична підготовка розглядається як системний процес, що інтегрує знання, уміння та цінності, формуючи готовність майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах постійного оновлення освітнього простору.

Методична підготовленість у сучасній педагогічній науці визначається як інтегральна характеристика професійної готовності майбутнього вчителя, що поєднує знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації, необхідні для ефективної організації освітнього процесу.

Дослідниця Т.Дятленко розглядає методичну підготовленість як результат інтеграції методичних знань і практичних умінь, які формуються у процесі навчання у закладах вищої освіти. Вона підкреслює, що підготовленість

не зводиться лише до володіння методиками викладання, а включає здатність критично осмислювати й адаптувати їх до конкретних умов навчання. Вчена наголошує на важливості формування у студентів уміння здійснювати педагогічну рефлексію, аналізувати ефективність власної діяльності та коригувати її відповідно до потреб учнів [3]. Таким чином, методична підготовленість постає як динамічне утворення, що розвивається у процесі професійного становлення майбутнього педагога.

Науковець В. Редійло визначає методичну підготовленість як багатокомпонентну систему, що включає знання про методи навчання, уміння їх застосовувати та здатність творчо модифікувати методики відповідно до педагогічних ситуацій. Дослідник акцентує увагу на функціональному аспекті компетентності: вона забезпечує ефективність освітнього процесу, сприяє розвитку професійної мобільності та самостійності педагога [4]. Особливе значення надається здатності майбутнього вчителя інтегрувати інноваційні технології в освітній процес, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти.

Аналіз літератури свідчить, що методична підготовленість майбутніх учителів: має структурний характер, включаючи знання, уміння, навички та ціннісні орієнтації; виконує функції забезпечення ефективності навчання та професійного саморозвитку; формується на основі методичних знань і практичних умінь, здобутих у процесі навчання; потребує оновлення змісту методичної підготовки відповідно до компетентнісного підходу та сучасних освітніх викликів.

Дослідження О. Горошкіної демонструють, що методична підготовленість майбутніх учителів формується не лише через засвоєння методичних знань, але й через розвиток умінь їх творчого застосування, інтеграцію інноваційних технологій та формування рефлексивних навичок [2]. Її підхід підкреслює необхідність практико-орієнтованої та компетентнісної методичної освіти, яка відповідає сучасним тенденціям модернізації освітнього простору.

У своїх працях О. Горошкіна акцентує увагу на необхідності модернізації змісту методичної підготовки майбутніх учителів відповідно до сучасних освітніх викликів. Дослідниця підкреслює, що традиційна методична освіта, орієнтована переважно на засвоєння готових методик, не відповідає вимогам компетентнісного підходу та потребам цифрового суспільства [2].

З опорою на результати досліджень О. Горошкіної, В. Редійло, Р. Гуріна, Т. Дятленко можемо стверджувати, що методологічний фундамент сучасної методичної підготовки майбутніх учителів складає компетентнісний підхід. Методична підготовка має бути спрямована на формування у студентів здатності компетентно застосовувати знання у практичних ситуаціях, інтегрувати різні методи та технології навчання, а також критично оцінювати їх ефективність.

Водночас, важливим у контексті інновації системи методичної підготовки студентів вважаємо оновлення змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін. З цією метою, у зміст дисциплін «Педагогіка загальна», «Історія педагогіки», «Вступ до спеціальності» слід увести базові поняття компетентностей, що дозволяє студентам усвідомлювати зв'язок між теоретичними знаннями та практичною діяльністю.

Крім того, на нашу думку, має бути урахована практична спрямованість підготовки майбутніх учителів у ЗВО. В цьому контексті слід звернути увагу на важливість створення умов для формування навичок планування уроків, організації навчальної діяльності та використання інтерактивних методів.

Відтак, можемо стверджувати, що методична підготовленість виступає ключовим показником професійної готовності майбутнього педагога, що визначає його здатність ефективно діяти в умовах модернізації освітнього простору.

Структура методичної підготовленості, на нашу думку, включає:

➤ мотиваційно-аксіологічний компонент (усвідомлення значення педагогічної діяльності, орієнтація на гуманістичні цінності);

- гносеологічний компонент (знання методів, технологій та принципів навчання);
- інструментально-операційний компонент (уміння застосовувати методи у практиці, планувати й організовувати освітній процес);
- рефлексійно-світоглядний компонент (здатність до самоаналізу, оцінки результатів та корекції власної діяльності).

Висновки. Методична підготовка майбутніх учителів різних профілів (інформатики, математики, природничих наук, мистецтва тощо) має спільні риси, але водночас враховує специфіку предметної галузі. Вона спрямована на формування методичної підготовленості, яка забезпечує здатність педагога: обирати адекватні методи та засоби навчання; адаптувати навчальний матеріал до рівня та потреб учнів; інтегрувати інноваційні технології в освітній процес; здійснювати педагогічну рефлексію та корекцію власної діяльності.

У контексті модернізації освітнього простору методична підготовка майбутніх учителів набуває особливого значення. Вона стає не лише інструментом професійної підготовки, а й стратегічним напрямом розвитку педагогічної освіти, що забезпечує відповідність сучасним викликам – цифровізації, глобалізації та компетентнісному підходу.

Список використаних джерел

1. Гурін Р. С. Методична готовність майбутніх учителів як результат їх професійного становлення. *Збірник наукових праць «ΛΟΓΟΣ»*. Матеріали конференції. 2020. С. 26–27. DOI: 10.36074/30.10.2020.v3.09.

2. Горошкіна О. Оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу. *Науковий вісник Інституту педагогіки НАПН України*. 2019. № 4(67). С. 51–56. DOI: 10.33310/2518-7813-2019-67-4-51-56.

3. Дятленко Т. І. Методичні знання та вміння як основа методичної компетентності майбутніх учителів. *Сучасна наука в мережі Internet*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Глухів : Глухівський нац. пед. ун-т ім. О. Довженка, 2015. С. 14–18.

4. Редійло В. С. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. С.Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія.* 2025. № 2. С. 45–52. DOI: 10.32782/3041-2021/2025-2-1.

Шедіна Світлана Віталіївна,
*здобувач ступеня доктора філософії
зі спеціальністю А1 Освітні науки,
викладач-стажер кафедри
професійної освіти та дизайну
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Цифровізація суспільства та стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлюють суттєві зміни у системі вищої освіти, зокрема у сфері професійної підготовки фахівців творчих спеціальностей. Сучасний дизайнер повинен володіти не лише художньо-естетичними знаннями, а й цифровими, технологічними та проектними компетентностями, що забезпечують його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці [1].

Важливим напрямом модернізації освітнього процесу є впровадження цифрових технологій, які розширюють можливості організації навчання, сприяють індивідуалізації освітніх траєкторій і формуванню нових способів пізнавальної діяльності. Цифрові освітні середовища створюють умови для реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів у підготовці фахівців [2].

У професійній підготовці дизайнерів особливого значення набуває комп'ютерне моделювання, яке забезпечує візуалізацію проектних рішень, оптимізацію процесів конструювання та розвиток просторового мислення. Воно виступає як інтегративний інструмент, що поєднує художню творчість із цифровими технологіями [3].

Актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування можливостей комп'ютерного моделювання як дидактичного засобу підвищення ефективності підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерне моделювання у педагогічному контексті розглядається як цілеспрямований процес створення, аналізу та трансформації цифрових моделей об'єктів з метою глибшого пізнання їхніх властивостей, структурних особливостей і функціональних характеристик [4]. У закладах вищої освіти воно виступає не лише як технічний інструмент, а як повноцінний дидактичний засіб, що забезпечує активне залучення студентів до навчально-професійної діяльності.

У галузі дизайну комп'ютерне моделювання виконує комплекс взаємопов'язаних функцій: проектну, конструктивну, візуалізаційну, аналітичну та презентаційну. Ці функції дозволяють поєднати творчий пошук із технологічною точністю, що відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності дизайнера [3]. Цифрові моделі дають змогу відтворювати складні об'ємно-просторові структури, аналізувати їхню форму, пропорції та композиційні взаємозв'язки ще на етапі проєктування.

Як дидактичний засіб комп'ютерне моделювання сприяє формуванню професійних умінь і навичок, розвитку аналітичного та системного мислення, а також підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу [5]. Завдяки можливості оперативної зміни параметрів цифрових моделей студенти залучаються до процесу експериментування, порівняння варіантів і пошуку оптимальних проєктних рішень. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність і стимулює творчу ініціативу.

Особливе значення комп'ютерне моделювання має для реалізації принципу наочності. Тривимірні цифрові об'єкти забезпечують багатовимірне сприйняття навчального матеріалу, дозволяючи досліджувати форму та конструкцію виробу з різних ракурсів і в різних масштабах. Це сприяє розвитку

просторового мислення, що є ключовою професійною якістю майбутнього дизайнера [6].

Інтеграція комп'ютерного моделювання з традиційними методами навчання — ручним ескізуванням, макетуванням, роботою з матеріалами — створює умови для формування цілісної системи професійних знань. Така інтеграція забезпечує поступовий перехід від образного мислення до технологічного, що відповідає логіці професійного становлення дизайнера [7]. У цьому контексті цифрові інструменти не замінюють традиційні форми роботи, а доповнюють і розширюють їхні дидактичні можливості.

Комп'ютерне моделювання надає освітньому процесу практико-орієнтованого характеру. Виконання проєктних завдань із використанням цифрових інструментів дозволяє студентам наблизитися до реальних умов професійної діяльності, що підвищує мотивацію до навчання та відповідальність за результати власної роботи [8]. Навчальні завдання набувають характеру професійних ситуацій, у яких студент виступає активним суб'єктом проєктної діяльності.

У структурі професійної підготовки майбутніх дизайнерів комп'ютерне моделювання виконує низку взаємопов'язаних функцій. Пізнавальна функція забезпечує засвоєння теоретичних основ дизайну та принципів проєктування. Навчальна функція спрямована на формування практичних умінь створення цифрових моделей. Розвивальна функція сприяє формуванню креативного, просторового та системного мислення. Контрольно-оцінювальна функція дозволяє аналізувати як процес виконання завдань, так і отримані результати [9].

Поетапне впровадження комп'ютерного моделювання в освітній процес передбачає поступове ускладнення навчальних завдань — від опанування базових операцій до виконання комплексних проєктів. Такий підхід забезпечує логічну послідовність навчання, формування стійких професійних навичок і запобігає перевантаженню студентів [6].

Важливою дидактичною перевагою комп'ютерного моделювання є можливість індивідуалізації навчання. Студенти можуть працювати у власному темпі, зберігати різні версії проектів, аналізувати помилки та вдосконалювати результати. Це сприяє розвитку рефлексії, самостійності та відповідальності за власну освітню траєкторію [10].

Комп'ютерне моделювання також сприяє реалізації міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами художнього, технологічного та інформаційного циклів. Така інтеграція формує цілісне уявлення про професійну діяльність дизайнера як комплексний процес, що поєднує творчість, технології та інформаційні ресурси [11].

Формування цифрової компетентності майбутніх дизайнерів передбачає не лише оволодіння програмним забезпеченням, а й здатність критично оцінювати цифрові інструменти, використовувати їх для розв'язання професійних завдань та здійснювати презентацію результатів діяльності [12]. У цьому контексті комп'ютерне моделювання виступає важливим засобом професійної соціалізації студентів.

Ефективність упровадження комп'ютерного моделювання значною мірою залежить від матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, рівня методичної підготовки викладачів і системної інтеграції цифрових технологій у освітні програми [13]. Лише за умови комплексного підходу комп'ютерне моделювання може реалізувати свій дидактичний потенціал у повному обсязі.

Висновки. Комп'ютерне моделювання сприяє формуванню цифрових, проектних і творчих компетентностей майбутніх дизайнерів, розвитку просторового мислення та професійної мобільності.

Отже, використання комп'ютерного моделювання як дидактичного засобу підвищує ефективність освітнього процесу та створює умови для підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері дизайну.

Список використаних джерел

1. Шевченко А. І. Результати навчання майбутніх педагогів-дизайнерів з метою підготовки їх до художньо-проектної діяльності. 2017. №11

C.170-173.

URL:<https://phm.cuspu.edu.ua/ojs/index.php/NZ-PMFMTO/article/view/1228>

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 2011. С.1-374.

URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/106820/1/Гончаренко.%20Педагогічний%20словник%20%281%29.pdf>

3. Усов В.В. Комп'ютерне моделювання як дидактичний засіб у підготовці майбутніх фахівців. *Педагогічні науки: теорія і практика*. 2021. №7. С.68-71.

URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1706/1674>

4. Морзе Н. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ : Центр навчальної літератури. 2019.

URL: <https://scholar.google.com/scholar?q=Морзе+Інформаційно-комунікаційні+технології+в+освіті>

5. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. С.69-79.

URL:https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1618/1/S_Sysoyeva_NPO_4_GI.pdf

6. Алексеєва, С.В. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії*. Серія «педагогіка». 2022. №1(4). С.25-30.

URL <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>

7. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті. Вінниця : Планер, 2015. С.58-63

URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ec9a57a-72b7-4183-8b45-63bf148d27e9/content>

8. Bates A. Teaching in a Digital Age. Vancouver : BCcampus, 2019.

URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3/>

Штрєблєв Михайло Юрїєвич,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Актуальність дослідження. У центрі простору генерування сучасної гуманістичної педагогіки знаходиться цілісна особистість учня, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, є відкритою для сприйняття нового досвіду, здатною на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних професійних і життєвих ситуаціях [1]. Реалізація гуманістичного підходу в сфері освіти безпосередньо пов'язана з підготовкою вчителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти, що передбачає становлення і розвиток студентів як особистостей та професіоналів – їхніх інтелектуальних можливостей, духовно-моральних якостей, професійних позицій, а не тільки оволодіння теорією та технологією педагогічної праці. Своєрідність сучасної професійної діяльності вчителя полягає в тому, що повертається істинний сенс призначення діяльності педагога: ведення, підтримка, супровід учня. Допомогти кожному здобувачу освіти усвідомити його власні можливості, увійти у світ культури обраної професії, знайти свій життєвий шлях – такі пріоритети сучасного вчителя [2]. У традиційній моделі системи освіти такі атрибути особистості і її психіки, як свідомість, активність, суб'єктність, ставлення, цілеспрямованість, вмотивованість, виявляються затребуваними не повною мірою, тому слід звернутися до такого явища, як фасилітаційна взаємодія.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних інтерпретацій та підходів до розуміння сутності фасилітаційної взаємодії в освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження розпочинаємо із висвітлення сутності самого поняття «фасилітація» (від англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти) визнає самоцінність особистості, яка передбачає

цілеспрямовану, професійно організовану підтримку і супровід; в аспекті нашого дослідження це тісна взаємодія між учителем та учнем.

Фундатори суб'єктно-маркованого напрямку в освіті С. Rogers, Н. Freiberg, виклали свої думки щодо доцільності застосування людиноцентрованого підходу в освіті в книзі «Freedom to learn for the 80's», що трансформувала погляди багатьох теоретиків і практиків у галузі педагогіки [5].

Розвиток особистості на основі Я-концепції в умовах фасилітаційної взаємодії С. Rogers досліджував, ґрунтуючись на принципах людиноцентризму (пізніше вчені стали використовувати терміни «гуманістичне», «особистісно орієнтоване», «рефлексійне навчання»). На противагу біхевіоризму С. Rogers наполягав на осмисленому навчанні, коли учень є суб'єктом освіти й самоосвіти, для чого варто змінити позиції вчителя та учня в освітньому процесі [5]. Викладання традиційно фокусувалось на вчителі, що, згідно з С. Rogers, мало сенс в нестабільному середовищі (інтерпретація І. Прокопенко[4]). Коли ж освітнє середовище нестабільне, постійно змінюється активність учня, який набуває знання у процесі взаємодії з однолітками та вчителем.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі найвагоміший вплив на тлумачення концепта «фасилітаційна взаємодія» мають наукові розвідки І. Прокопенко. Авторка обґрунтовує як теоретичні, так і прикладні аспекти підготовки освітян до фасилітаційної взаємодії з учнями. На думку І. Прокопенко [3], сутність такої взаємодії розкривається такими аспектами: надання компетентної превентивної та оперативної допомоги учням у вирішенні проблеми цілісного самовизначення в особистісному, гендерному, цивільному, професійному аспектах; своєчасне вирішення питань міжособистісної комунікації як необхідної умови гуманних відносин всіх суб'єктів освітнього процесу на основі реалізації базових принципів фасилітації (довіра, емпатія, безумовне прийняття кожного), що зміцнюють віру в учня і в себе як компетентного професіонала, який уміє передбачати можливість виникнення конфліктних ситуацій [4], а також профілактика таких питань;

співробітництво фасилітатора з учителями з метою підвищення їхньої психолого-педагогічної та методичної компетентності, орієнтованої на створення ситуації успіху кожного учня на основі розвитку мотивації та оволодіння способами діяльності для своєчасного самовизначення.

З урахуванням того, що у Концепції НУШ (2016 р.) зазначено, що освітній процес у закладах загальної середньої освіти має ґрунтуватися на засадах педагогіки партнерства, зокрема сприяти у процесі організації фасилітаційної взаємодії особистісному зростанню та самовдосконаленню вчителя та учня.

Принциповими для нашого дослідження є наукові репрезентації О. Галіцан, які дають підстави стверджувати, що педагогічна фасилітація є невід’ємною характеристикою підготовки майбутніх учителів. За гуманістичного підходу «фасилітація, як створення специфічної соціальної ситуації розвитку здатності до творчості самоактуалізації, стає сутнісною характеристикою особистісно орієнтованого педагогічного процесу, способом його реалізації» [1].

Педагогічна фасилітація дозволяє вчителю знаходити правильні орієнтири у взаємовідносинах з учнями та, завдяки постійному рефлексивно-мисленневому аналізу власних дій, перетворювати педагогічну дійсність відповідно індивідуальній професійній позиції, яка ґрунтується на гуманістичній науковій платформі. Панувальним принципом професійної діяльності вчителя як фасилітатора є ціннісне ставлення до учня, що є віддзеркаленням функціональної потреби особистості – потреби в іншій людині, та проєкцією власної правильної картини світу на площину педагогічного спілкування. Водночас, педагогічна фасилітація вимагає від учителя вмінь адекватно визначати радіус поля особистісної підтримки учня, що поступово стає життєвизначальною домінантою на сучасному етапі трансформації сфери освіти.

Перебудова освітнього процесу на засадах людиномірної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення потенціалу (задатків) у дітей та їх найбільш

повне розкриття з урахуванням вікових та психологічних особливостей. Велінням часу є відмова від шаблонів авторитарної педагогіки і звернення до гуманістичних ідей, які наголошують на повазі до особистості кожного, хто навчається, до його бажань і прагнень. Гуманізація освітнього простору ЗШЗСО пов'язується з особливостями особистісної позиції вчителя, яку він реалізує у взаємодії з учнями – позиції фасилітатора. Відтак, виступаючи в ролі партнера, консультанта, актуалізатора, наставника, тобто фасилітатора для учнів, учитель організовує педагогічний супровід його навчальних та особистісних досягнень, а саме: адекватного, свідомого вибору власної стратегії учіння, спілкування, поведінки, взаємодії з довколишніми.

Отже, фасилітаційну взаємодію в учителя та учнів в освітньому просторі тлумачимо як інтегративну форму педагогічної комунікації, що поєднує психологічні, соціальні та дидактичні аспекти й ґрунтується на принципах довіри, емпатії, прийняття та підтримки. Це професійно організований процес безпосередньої чи опосередкованої спільної дії між учителем і здобувачем освіти, спрямований на ініціювання, підтримку та конструктивну реалізацію індивідуально-творчого потенціалу особистості.

Фасилітаційна взаємодія виконує функцію гуманізації освітнього середовища, забезпечує оптимізацію психологічного стану учасників та підвищує ефективність групової динаміки; передбачає перехід від авторитарної моделі навчання до моделі співробітництва, де педагог виступає не джерелом знань, а фасилітатором — організатором умов для самостійного здобуття, осмислення й творчого застосування знань учнями.

Висновки. Останніми роками відбулися суттєві зміни в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО): затверджені нові Державні стандарти, створені варіанти нових навчальних програм і підручників, визначені об'єкти, функції, види контролю та критерії оцінювання навчальних досягнень учнів. Водночас в учнів спостерігається тенденція зниження рівня мотивації до навчання. Новій українській школі потрібен учитель, здатний діяти творчо й ефективно, здійснювати фасилітаційну взаємодію з учнями.

Список використаних джерел

1. Галіцян О.А. Теоретичне підґрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики»*. 2012. Вип. 18(28). С. 129–132.
2. Коломійченко С.Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2010. 24 с..
3. Прокопенко І.А. Функціональні та структурні компоненти підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №4 (31). С. 214–223. DOI: 10.24919/2308-4863.4/31.214301.
4. Прокопенко І.А. Характеристика компонентів науково-технологічної системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. *Педагогічні науки*. 2020. №48. С. 45–52. DOI: 10.34142/23128046.2020.48.
5. Rogers, C. R., Freiberg, H. J. *Freedom to Learn*. 3rd ed. New York: Merrill; Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International, 1994. xxv, 406 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА МЕХАНІЗМИ КЕРУВАННЯ ЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. Переважне значення набуває проблема діагностики та керування емоційним станом в підлітковому віці. Емоції як невід'ємний компонент психічної діяльності змінюється у процесі життя людини. Вплив емоцій на протікання багатьох психічних процесів посилює необхідність пізнання механізмів їхнього виникнення, розвитку і можливого коригування в освітньому процесі, зокрема в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. В зарубіжній психології емоційність частіше всього розуміється як емоційна збудженість (чуйність людини до емоціогенних ситуацій) та реактивність. Емоційність використовується як синонім гіперемоційності, тобто як прояв більш частих та більш міцних емоційних реакцій, ніж це в середньому властиво людям. Емоційність трактується у термінах актів поведінки, які можна спостерігати і які теоретично пов'язані з емоцією, яка лежить в їх основі.

В основу емоційності покладено знак, тобто позитивне або негативне відношення до об'єкту, спрямованість на об'єкт, модальність емоції. Модальність – це інформація про якість переживання емоційних ознак та стійких схильностей до переживання емоцій. Виділяють три основні емоції: задоволення-радість, гнів та страх. Пізніше, в якості самостійної емоції до тріади додалась печаль [1].

Намагаючись визначити сутність радощі, психологи відчують значні труднощі. Тому деякі з них йдуть в розумінні від противного – чім вона не є.

К. Ізард не відносить її до почуття сенсорного задоволення (емоційного тону відчуття), так як радість не має локалізації, вона охоплює увесь організм. Радість та емоційний тон з'являються на різних рівнях емоційної сфери. К. Ізард

відмічає, що радість супроводжується переживанням задоволення собою та навколишнім світом – мабуть це і є її головна відмінна риса. Тому можна визначити радість як сильне задоволення. Характерним для радощі є її швидкісна поява, чім вона наближується до афекту. Афект – це сильне та відносно короткочасне емоційне переживання, яке супроводжується різко виразними руйнівними та вісцеральними проявами.

Емоцію печалі сприймають як сумність, хандру, смуток. У печалі людина відчуває навколо себе темряву та порожнечу, відсутність іншої людини, з ким можливо було б розділити це відчуття порожнечі та самотності. Ця емоція включає в себе комплекс почуттів, які супроводжуються конкретними образами, думками та спогадами. Переживання печалі викликає спогади про інші печальні події, часто визначаючи наше сприйняття світу, яке здається сірим та похмурим. Гнів – це емоційний стан, негативний по знаку, який, як правило, проходить у формі афекту, що є серйозною перешкодою на шляху задоволення важливої для суб'єкта потреби.

Поняття «гнів» синонімічно поняттям «злість», «обурення». Сильний гнів визначають як ярість, при якій з'являється невтримна агресивна поведінка, яка завжди сигналізує про недостачу засобів або здібностей для вирішення якоїсь проблемної ситуації.

Страх – це емоційний стан, який відображає захисну біологічну реакцію людини при переживанні їм реальної або мнимої небезпеки здоров'ю та благополуччю. Суб'єктивно страх може сприйматись як передчуття, невпевненість, як незахищеність, ненадійність свого положення, як почуття небезпеки та загрози (фізичної або психологічної) своєму існуванню.

Різні сполучення вказаних емоцій, ступень домінування кожної з них складають індивідуальну своєрідність емоційного реагування. Емоційні реакції гніву, радощі, печалі та страху підрозділяються на емоційний оклик, емоційний вибух (афект) та емоційний спалах. Емоціональний оклик є самим динамічним та постійним явищем емоційного життя людини, яке відображає швидкі та неглибокі переключення в системах відносин людини рутинним змінам

ситуацій життя. Інтенсивність та довготривалість емоційного оклику не великі, він не здатен суттєво змінити емоційний стан людини. Більш виразною інтенсивністю, напругою та довготривалість переживання характеризується емоційний спалах, який здатен змінити емоційний стан, але не зв'язаний з втратою самовладання.

Емоційний вибух характеризується бурним розвитком емоційної реакції великої інтенсивності з послабленням контролю волі над поведінкою. Це короткочасне явище, після якого настає невеликий спадок сил.

Таким чином, емоційність розглядають як властивість людини, що характеризує зміст, якість та динаміку його емоцій та почуттів. Змістові аспекти емоційності відображають явища та ситуації, які мають особливе значення для суб'єкта. Якісні властивості емоційності характеризують відношення людини до явищ навколишнього світу і знаходять свій виріз в знаку та модальності домінуючих емоцій. Поява емоцій у людини індивідуальна, тому говорять про таку особисту характеристику, як експресивність. Чим більш виразно людина висловлює свої емоції через міміку, жести, голос, тим більше в нього виражена експресивність [2]. Відтак, емоційність – це інтегральна властивість людини. Чим вище емоційна збудливість, тим більше інтенсивність появи емоцій і тим довше вони зберігаються.

Зміни емоційної сфери пов'язані як з фізичним, так і з психічним станом людини. Нездатність людини що-небудь зробити для інших викликає в неї почуття заздрі та вини, які потім проростають байдужістю к навколишнім людям, байдужім відношенням до свого теперішнього та майбутнього, к зниженню емоційного контролю.

Емоційний стан – це об'єднання емоцій та почуттів, тобто те як людина себе відчуває всередині, на психологічному рівні. Будь який емоційний стан дуже сильно впливає на життя людини. Контролювати свої емоції (які впливають на емоційний стан, а точніше на його зміну) дуже важливо. Якщо у дорослих емоції та настрої більш-менш стабілізувалися і не мають різких змін,

то у підлітків усе навпаки, різкі зміни настрою та бажань.

Підлітковий вік відрізняється мінливістю настрою з переходами від нестримних веселощів до зневіри, і поєднання ряду полярних якостей, що виступають чергуванням [3].

До них відноситься особлива підліткова сенситивність – чутливість до оцінки іншими своєю зовнішності, здібностей, умінь, і поряд з цим, зайва самовпевненість та надмірна критичність щодо оточуючих. Тонка чутливість іноді уживається з черствістю, хвороблива сором'язливість – з розв'язаністю, бажання бути визнаним та оціненим іншими – з підкресленою незалежністю, боротьба з авторитетами – з обожнюванням випадкових кумирів, чуттєве фантазування – із сухим мудруванням.

Деякі особливості емоційних реакцій перехідного віку відносяться до гормональних та фізіологічних процесів. Фізіологи пояснюють підліткову психічну невірноваженість та характерні для неї різкі зміни настрою, перехід від екзальтації до депресії та навпаки.

У підлітковому віці кардинально змінюються умови життя, навчання, діяльності, що призводять до розбудови емоційної сфери, перебудови взаємин із дорослими, однолітками, навколишнім світом. У підлітка суттєво змінюється його становище у колективі, суспільні позиції. До підлітка висуваються серйозніші вимоги з боку сім'ї, школи, колективу.

У цьому віці відбувається інтенсивний та нерівномірний фізичний розвиток, що також накладає величезний відбиток на емоційний стан підлітка. Підліток, розуміючи нескладність свого тіла, починає соромитися, намагається якось згладити свою нескладність. Усе це викликає в нього емоційні переживання, невдоволення собою, невпевненість. Підлітка гнітить думка, що він смішний і безглуздий в очах людей [4].

Почуття дорослості стає центральним новоутворенням підліткового віку. Воно зв'язано з етичними нормами поведінки. З'являється моральний кодекс, який диктує підліткам стиль поведінки і взаємин з ровесниками. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме у підлітковому віці. Інтелектуальні зміни

дозволяють розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на поведінку підлітка. Розвиток ціннісних орієнтацій підлітка характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації починають складатися в складну і стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції.

Основні потреби підліткового віку:

- 1) потреба у самовираженні;
- 2) потреба уміти щось робити;
- 3) потреба щось значити для інших;
- 4) потреба рівноправного спілкування з дорослими;
- 5) посилення статевої ідентифікації.

Підлітковий період – це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На межі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різкий зріст незадоволеності собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується вміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, але і через власні вимоги.

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У молодших підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у взаєминах з іншими. Основним критерієм оцінки себе стають морально-психологічні аспекти взаємовідносин.

Зміст і характер уявлення про себе безпосередньо залежить від міри залученості школяра в різні види діяльності та від досвіду спілкування з ровесниками і дорослими.

Виділяють такі стадії розвитку самооцінки підлітка:

1 стадія (10-11 років): підлітки підкреслюють свої недоліки, вони глибоко переживають невміння оцінити себе, переважає критичне ставлення до себе.

2 стадія (12-13 років): актуалізується потреба в самоповазі, загальному позитивному ставленні до себе як до особистості серед людей та світу.

3 стадія (14-15 років): виникає «оперативна самооцінка», яка визначає ставлення підлітка до себе в теперішній час, підліток зіставляє свої властивості з нормами.

Стадії розвитку особистісної рефлексії:

1 стадія – предметом рефлексивного очікування виступають окремі вчинки дітей.

2 стадія – головним стає аналіз рис свого характеру і особливостей взаємин з іншими людьми.

3 стадія – зростає критичне ставлення підлітків до себе [4].

Для підліткового періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, безперервності у часі власної особистості та виникнення, у зв'язку з цим, відчуття, що інші також це визнають. Підліток вперше прагне пізнати власну індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути. Образи «Я» різноманітні, вони відображають різноманіття життя підлітка. Зрозуміти себе допомагають друзі. Після пошуків себе, особистісної нестабільності, у дитини до кінця підліткового віку уявлення про себе стабілізуються і утворюють цілісну систему внутрішньо узгоджених уявлень про себе – «Я – концепцію» [3].

Підлітковий період пов'язаний з виникненням самосвідомості як усвідомлення себе в системі суспільних відносин, розвитком соціальної активності і соціальної відповідальності. Важливою стороною самосвідомості виступає потреба у самовираженні, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків.

Для цього періоду характерним є прагнення до самоствердження, самореалізації та самовиховання. Самовиховання стає можливим завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція.

Становлення «Я» підлітка це:

– Досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей, безвідносно до поглядів референтних осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, зростання стійкості до фрустрації.

– Потреба в самостійності, підвищення вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності.

– Заміна гедоністичних мотивів, більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу.

Підліток – ще не цільна зріла особистість. Особистісна нестабільність проявляється у боротьбі протилежних рис, прагнень.

Для підлітків характерні: реакція емансипації (тип поведінки, за допомогою якої підліток хоче вийти з-під опіки дорослих), реакція захоплення (захоплення в цей період дуже різноманітні: інтелектуально-естетичні; тілесно-мануальні; накопичення; азартні; лідерські), реакція групування з ровесниками (бажання належати до певної групи), реакція відмови (пасивно-оборонний тип реакції опозиції) [3].

З психотерапевтичного досвіду відомо, що людина може свідомо регулювати інтенсивність своєї емоційної реакції та розвивати це вміння. Вміння розпізнавати та визначати якісні характеристики емоцій теж піддаються розвитку. Крім цього, людина може контролювати і свідомо змінювати і більш глибокі параметри своєї емоційної сфери, якісні та кількісні характеристики емоційного фону.

Актуалізація емоційної пам'яті та уяви як засіб виклику певного емоційного стану – захід, який використовується як складова частина саморегулювання – людина пригадує ситуації зі свого життя, які супроводжувались в нього сильними переживаннями, емоціями радості або

смутку. В останній час заявив про себе новий напрямок управління емоційним станом – глотологія (від греч. *Gelos* -- сміх). Встановлено, що сміх оказує позитивну дію на психічні та фізіологічні процеси. Він пригнічує біль, так як під час сміху звільнюються гормони катехоламіни та ендорфіни, що перешкоджають запаленню та мають знеболювальну дію. Сміх також зменшує стрес та його наслідки, знижує концентрацію стресових гормонів.

Експресивні засоби вираження емоцій сприяють розрядженню виникаючої нервово-емоційної напруги. При плаче разом зі слізьми з організму виводиться речовина, яка утворюється при сильному нервово-емоційному напруженню. К Ізард відмічає три засоби переборення небажаного емоційного стану: 1) за допомогою іншої емоції; 2) когнітивна регуляція; 3) моторна регуляція. Психічна регуляція зв'язана або з впливом ззовні, або з саморегулюванням: релаксаційне тренування, аутогенне тренування, медитація та ін.

Розглядаючи механізм впливу когнітивно-стильових характеристик на емоційну сферу, потрібно відзначити існуючі положення про те, що в житті звичайної людини позитивні «підкріплення», реальні досягнення та успіхи, зустрічаються з більшою частотою, ніж негативні – «невдачі», якщо мати на увазі первісні, елементарні мотиви та цінності [4].

Велику узагальненість та меншу інформативність позитивних емоцій порівняно з негативними можна розглядати як наслідок неоднакової емоційної адаптації до «негативних» та «позитивних» подій, в силу більшої частоти останніх. До цього ж слід віднести дані про те, що рівень задоволення первісних мотивів (позв'язані, наприклад, зі станом здоров'я, загальним становищем у сім'ї, матеріальним благополуччям та ін.) корелює (негативно) лише з частотою та силою негативних емоцій.

Вчені вказують на перевірену у багатьох експериментах універсальну тенденцію частіше використовувати слова, які висловлюють позитивні оцінки, ніж негативні. Є дані, що співвідношення цих оцінок відповідає правилу «золотого переріза» (відповідно 62 % та 38 %).

Щоб пізнати себе, потрібно частіше прислухатися до себе. Що знаходиться всередині нас? Чого ми дійсно хочемо? Розуміючи це, потрібно відразу ж «включити мозок» і зіставити почуття і раціональне мислення. Ми повинні зрозуміти різницю між «Я відчуваю» і «Я думаю». У кожній конкретній ситуації потрібно чітко зрозуміти, яка емоція охоплює вас. Аналізуйте себе, контролюйте те, що відчуваєте. Незабаром ви зрозумієте, як навчитись керувати своїми емоціями грамотно, щоб це призвело до позитивного результату.

Негативні емоції у більшості випадків виникають у той момент, коли інша людина зганяє на вас своє невдоволення, зло, поганий настрій або образу. Нам автоматично хочеться відповісти тим самим, захиститися від потоку негативу. Але така дія може лише посилити ситуацію. У цей момент краще не реагувати на емоційні прояви людини, пропустити повз себе неприємні слова і не дати емоціям взяти верх над вами. Дайте людині охолонути і спробуйте знову розпочати розмову. Буде складно виповнити умови даного способу, але сам спосіб підійде людині будь-якого віку та є дуже раціональним рішенням.

Іноді важко відразу повністю заспокоїтися, сказавши собі «стоп, вистачить нервувати». Основне завдання емоційного інтелекту – вміти загальмувати, зробити паузу. У цей момент потрібно включити мозок і подумати про те, що сталося, чому ви так реагуєте. Потім ухваліть рішення, як краще вчинити в цій ситуації, і тільки потім починайте діяти.

Дихання допомагає розслабитися, відволіктися від ситуації і прийти до тями. Досить просто глибоко дихати протягом декількох хвилин, щоб відчути внутрішнє полегшення.

Щовечора записуйте найяскравіші моменти дня – що ви відчували, коли прокинулися, який був настрій дорогою на роботу. Воно зіпсувалося чи стало краще? Хто вплинув на це? Ви були виснажені емоційне наприкінці дня? Чи вдалося відновити ресурс? Така практика допоможе зрозуміти свої емоції і простежити, до яких рішень вони привели. Ви зможете точно визначити, що

робили несвідомо, і наступного разу взяти під контроль емоції, які призвели до неприємних з боку інших.

Наведемо рекомендації щодо контролю емоцій.

«Подвійний спосіб» – цей спосіб так називається тому, що він складається з двох частин. Перша частина створена для заспокоєння емоцій. Так як ця частина допомагає тільки «відсунуть» емоції на деякий час, за який вони вщухають, тому для цього й існує друга частина.

«В одній хвилині – весь Всесвіт» – перша частина «Подвійного способу».

Цей спосіб спирається на заспокоєння свого внутрішнього Я. Для початку заплющте очі, вдихніть повітря, відчуйте наскільки воно холодне, відчуйте як видихаєте вже тепле, майже гаряче повітря. Уявіть прозору стінку довкола себе, відчуйте себе у просторі навколо. Ця частина допомагає переосмислити ситуацію та заспокоїтись. Якщо ви спокійні, то емоції переходять на задній план і ви вже можете контролювати себе. Може здатися, що в палкій суперечці цей спосіб не дуже доречний, але на справді це не займає багато часу і як казав А. Ейнштейн: «Час – поняття відносне».

Друга частина «Подвійного способу» – «Весь Всесвіт – це Я».

Увечері або в будь-який інший час, сідайте в кімнату, головне щоб ви були один, у тиші та спокої. І ставте сам собі різні питання, наприклад:

-Що я люблю їсти?

-Морозиво

- Чому я люблю його їсти і яке?

Ця частина допоможе розібратися з почуттями, більше розібратися у собі та згодом ви зможете повністю контролювати свої емоції.

Висновки. Емоції охоплюють всі сфери життя підлітка. Від емоцій та почуттів залежить емоційний стан та настрої, а також діяльність, яку виконує особистість. Тому важливо розуміти та усвідомлювати свій емоційний стан та вміти його контролювати.

Розглядаючи сутність поняття емоційний стан, ми з'ясували, що дане поняття можна трактувати як сукупність здібностей людини правильно

усвідомлювати свої емоції та контролювати свої почуття, керувати емоціями і регулювати емоції інших людей у відповідності до ситуації для вирішення певних задач. Також варто відмітити, що в структуру емоційного стану входять такі поняття як емпатія, відповідальність, самосвідомість, самодисципліна, соціальні навички та інші.

Підлітковий вік 12-14 років особливо важливий для формування емоційного стану, оскільки саме в період цього віку, виникають фізіологічні та психологічні передумови для його становлення, розвитку та функціонування.

На першому етапі дослідження рівня емоційного стану у підлітків було виявлено, що школярі добре розуміють що таке емоції, мають здібність до емпатії та добре розпізнають ту чи іншу емоцію у інших людей. Проте мають низький рівень розвитку здібності до самомотивації та здібності керувати своїми емоціями. На другому етапі нашого дослідження, ми розробили декілька методичних рекомендацій та порад для того, щоб сприяти розвитку емоційного стану підлітків 12-14 років. Та в результаті дослідили динаміку розвитку емоційного стану та його контролю. Тому можемо стверджувати, якщо систематично працювати над розвитком та керуванням емоційним станом, то в результаті зможемо вільно керувати своїми емоціями.

Список використаних джерел

1. Васянович Г. П. Основи психології : навчальний посібник. К. : Педагогічна думка, 2012. 114 с.
2. Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. К. : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. К. : Академвидав, 2005. 360 с.
4. Одінцова А.М., Коваленко А.О. Схильність до маніпулювання у підлітковому віці. Інсайт : зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих. Херсон: ВД «Гельветика», 2018. 296 с.

Алаторських Інга Валеріївна,
вчитель української мови та літератури
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ: ШЛЯХ ДО ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку української освіти характеризується посиленням уваги до особистісно-орієнтованого навчання, яке враховує індивідуальні освітні потреби, здібності та життєві плани учнів. У цьому контексті особливого значення набуває профільна старша школа, покликана створити умови для свідомого освітнього вибору та самореалізації здобувачів освіти. Профільне навчання спрямоване не лише на поглиблення предметних знань, а й на розвиток ключових і предметних компетентностей, необхідних для подальшої освіти та професійної діяльності.

Українська мова та література як навчальні дисципліни мають значний потенціал для формування ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій і творчого мислення учнів. Профільне вивчення цих предметів сприяє розвитку мовленнєвої культури, критичного читання, уміння інтерпретувати тексти різних жанрів і стилів, а також формує здатність до самовираження та аргументованого висловлення власної позиції. Саме тому профільне навчання української мови та літератури розглядається як важливий інструмент особистісного становлення старшокласників.

В умовах реалізації реформи старшої профільної школи актуалізується проблема забезпечення змістовної та методичної якості профільного навчання гуманітарного спрямування. Зростає потреба в оновленні підходів до організації освітнього процесу, використанні інтерактивних методів, проектної та дослідницької діяльності, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів і підвищити їхню мотивацію до навчання. Профільні курси з української мови та літератури створюють сприятливе середовище для виявлення

індивідуальних освітніх інтересів і творчих здібностей учнів. Особистісна самореалізація учнів у процесі профільного навчання пов'язана з можливістю вибору змісту навчання, форм і темпів освітньої діяльності, а також з усвідомленням власних досягнень і перспектив розвитку. Профільне вивчення української мови та літератури дозволяє поєднувати академічну підготовку з розвитком комунікативних, культурних і соціальних компетентностей, що є важливими для успішної адаптації випускників у сучасному суспільстві.

З огляду на зазначене, актуальним є наукове осмислення ролі профільного навчання української мови та літератури у процесі особистісної самореалізації учнів старшої школи. Це зумовлює необхідність аналізу теоретичних засад профільного навчання, а також визначення його впливу на формування освітніх і життєвих компетентностей учнів, що й обумовлює мету та завдання даної статті.

Виклад основного матеріалу. Профільне навчання у старшій школі розглядається як форма організації освітнього процесу, спрямована на врахування індивідуальних освітніх інтересів і професійних намірів учнів. Його запровадження обумовлене необхідністю переходу від уніфікованої моделі навчання до диференційованої та особистісно-орієнтованої. У старшій школі профільність забезпечує поглиблення змісту окремих навчальних предметів і формування стійкої навчальної мотивації. Українська мова та література в цьому контексті виконують не лише освітню, а й світоглядну та культуротворчу функцію.

Теоретичні засади профільного навчання базуються на компетентнісному підході, який передбачає формування в учнів здатності застосовувати знання у практичних і життєвих ситуаціях. Відповідно до концепції Нової української школи, профільна освіта орієнтована на розвиток критичного мислення, комунікативних умінь та уміння навчатися впродовж життя [6, с. 13–14]. Це зумовлює перегляд змісту навчальних програм і методів викладання гуманітарних дисциплін. Українська мова та література у профільних класах мають забезпечувати глибше опрацювання мовних і літературних явищ.

Важливою теоретичною передумовою профільного навчання є принцип варіативності змісту освіти. Він передбачає поєднання інваріантного компонента, обов'язкового для всіх учнів, та варіативного, який формується відповідно до обраного профілю. У гуманітарному профілі варіативна частина збільшує кількість годин на українську мову та літературу, а також передбачає запровадження спецкурсів і факультативів. Це створює умови для поглибленого аналізу текстів і розвитку мовленнєвої практики.

Структура профільного навчання української мови та літератури включає кілька взаємопов'язаних складників, що відрізняються за обсягом навчального навантаження. Інваріантний компонент забезпечує досягнення базових результатів, тоді як варіативний орієнтований на розвиток індивідуальних здібностей. Співвідношення цих складників у профільній старшій школі є кількісно визначеним і регламентованим. Узагальнена структура такого співвідношення представлена на рисунку 1.

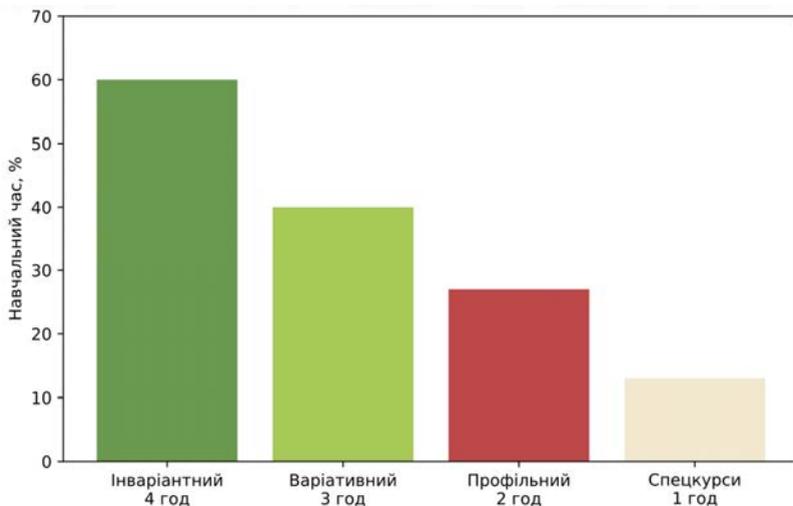


Рисунок 1 Структура профільного навчання української мови та літератури в старшій школі

Нормативною основою профільного навчання є Державний стандарт профільної середньої освіти, який визначає обов'язкові результати навчання та

рекомендовані обсяги годин. Згідно з положеннями стандарту, гуманітарний профіль передбачає збільшення частки мовно-літературної галузі до 30–35 % загального навчального навантаження [3, с. 13–14]. Це дозволяє системно реалізувати завдання мовної та літературної освіти. Такий підхід забезпечує баланс між теорією та практикою мовленнєвої діяльності.

Зміст профільного навчання української мови та літератури визначається навчальними програмами для 10–11 класів, які орієнтовані на поглиблення мовної компетентності. У програмах акцент робиться на розвиток умінь аналізу тексту, аргументованого письма та публічного мовлення. Значна увага приділяється роботі з текстами різних стилів і жанрів. Це створює основу для формування академічної та культурної грамотності учнів. У наукових дослідженнях профільне вивчення української літератури розглядається як ефективний засіб розвитку читацької компетентності. Зазначається, що збільшення кількості годин на літературу дозволяє перейти від репродуктивного засвоєння змісту до аналітичного й інтерпретаційного рівня роботи з художнім текстом [2, с. 13–14]. Учні отримують можливість виконувати дослідницькі та проєктні завдання. Це підвищує якість засвоєння літературного матеріалу.

Методичні засади профільного навчання передбачають активне використання інтерактивних форм роботи. До них належать дискусії, дебати, аналіз кейсів, творче письмо та міжпредметні проєкти. Такі методи сприяють розвитку мовленнєвої ініціативи та самостійності учнів. У профільних класах вони застосовуються системно, а не епізодично.

Ефективність профільного навчання підтверджується статистичними показниками навчальної успішності та мотивації учнів. За даними освітніх досліджень, рівень навчальної мотивації в профільних гуманітарних класах є вищим порівняно з універсальними класами. Кількісні показники цієї динаміки узагальнено на рисунку 2. Вони демонструють зростання інтересу до предмета впродовж навчального року.

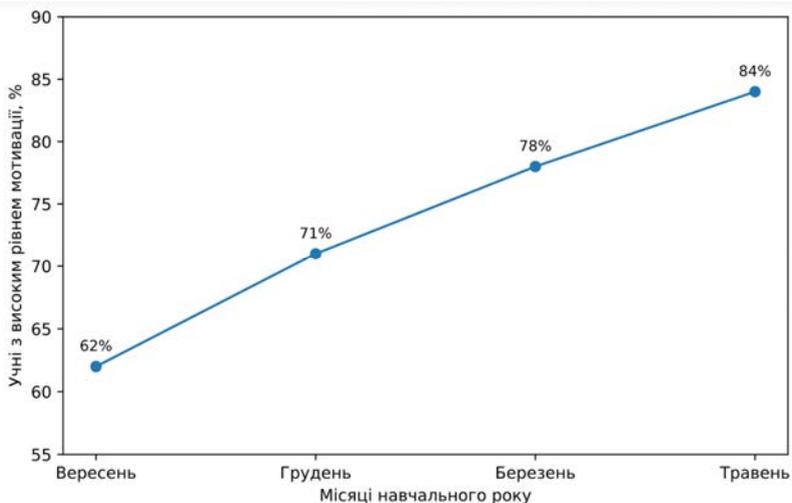


Рисунок 2 Динаміка рівня навчальної мотивації учнів профільних гуманітарних класів, %

Профільне навчання української мови та літератури також пов'язане з реалізацією принципу освітнього вибору. Учні мають змогу обирати спецкурси, теми проєктів та форми підсумкового контролю. Це підвищує рівень відповідальності за результати навчання. Такий підхід відповідає сучасним освітнім тенденціям розвитку старшої школи.

У контексті реформи старшої школи профільна освіта розглядається як ключовий інструмент підготовки учнів до подальшого навчання або професійної діяльності. Аналітичні матеріали засвідчують, що гуманітарний профіль сприяє формуванню стійких освітніх траєкторій [8, с. 13–14]. Це підтверджує доцільність посилення ролі української мови та літератури в структурі профільної освіти. Теоретичні засади профільного навчання, таким чином, мають комплексний і системний характер.

Профільне навчання української мови та літератури у старшій школі відіграє важливу роль у процесі особистісної самореалізації учнів. Воно створює умови для усвідомленого вибору освітньої траєкторії, що відповідає інтересам і здібностям старшокласників. Самореалізація в освітньому процесі

розглядається як здатність учня виявляти власні інтелектуальні, творчі та комунікативні можливості. У гуманітарному профілі ця здатність реалізується насамперед через мовленнєву та літературну діяльність.

Особистісна самореалізація учнів у профільних класах пов'язана з розширенням змісту навчання та зміною характеру навчальної діяльності. Замість репродуктивного засвоєння матеріалу домінує аналітична, інтерпретаційна та творча робота з текстом. Це дозволяє учням формувати власну позицію, аргументувати думки та публічно їх представляти. Такий підхід відповідає завданням профільної середньої освіти, визначеним у сучасних нормативних документах [1, с. 13–14].

Українська мова в умовах профільного навчання виступає інструментом самовираження та соціальної взаємодії. Поглиблене вивчення мовних норм, стилістики та культури мовлення сприяє формуванню впевненості у власних комунікативних можливостях. Учні активніше беруть участь у дискусіях, публічних виступах і проєктній діяльності. Це безпосередньо впливає на рівень їхньої особистісної реалізованості в освітньому середовищі.

Профільне вивчення української літератури створює умови для розвитку емоційно-ціннісної сфери учнів. Аналіз художніх творів сприяє осмисленню життєвих ситуацій, моральних виборів і соціальних ролей. У наукових дослідженнях наголошується, що літературна освіта у профільних класах позитивно впливає на формування самоідентичності старшокласників [4, с. 13–14]. Це є важливою складовою процесу самореалізації. Важливим чинником самореалізації є можливість освітнього вибору, яку забезпечує профільне навчання. Учні мають змогу обирати спецкурси, факультативи та теми творчих робіт відповідно до власних інтересів. Така автономія підвищує внутрішню мотивацію до навчання та відповідальність за результати. Реалізація цього підходу передбачена сучасними навчальними програмами для старшої школи.

Навчальні програми з української мови та літератури для 10–11 класів орієнтовані на розвиток ключових і предметних компетентностей. Вони передбачають виконання творчих завдань, написання есе, рецензій,

дослідницьких робіт. Це сприяє формуванню навичок самостійної інтелектуальної діяльності. Таким чином, навчальний процес стає засобом самореалізації, а не лише засвоєння знань [5, с. 13–14].

Методичні рекомендації МОН акцентують увагу на необхідності використання активних і інтерактивних методів навчання у профільних класах. До них належать проектна діяльність, групова робота, аналіз кейсів і публічні презентації. Такі форми роботи створюють ситуації успіху для учнів з різним рівнем підготовки. Вони сприяють розвитку самостійності та ініціативності в навчанні. Самореалізація учнів у процесі профільного навчання може бути оцінена за низкою кількісних показників. До них належать рівень навчальної мотивації, участь у творчих і наукових заходах, а також освітня активність учнів. Узагальнені результати таких показників у гуманітарних профільних класах подано на рисунку 1. Вони свідчать про позитивну динаміку особистісного розвитку старшокласників.

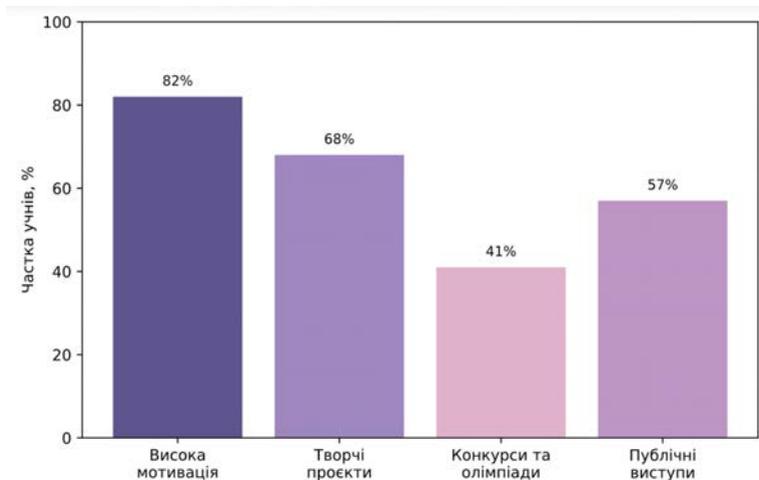


Рисунок 3 Показники особистісної самореалізації учнів у профільних гуманітарних класах, %

Отримані показники підтверджують, що профільне навчання створює сприятливі умови для розвитку особистісного потенціалу учнів. Зростання навчальної мотивації та активності свідчить про усвідомлене ставлення до

освітнього процесу. Учні сприймають навчання як інструмент досягнення власних цілей. Це відповідає сучасному розумінню якості освіти.

Профільне навчання також сприяє формуванню освітньо-професійних намірів старшокласників. За результатами аналітичних матеріалів, учні гуманітарного профілю частіше пов'язують майбутню освіту з філологічними, педагогічними та медійними спеціальностями [10, с. 13–14]. Це свідчить про узгодженість освітнього вибору та особистісних інтересів. Таким чином, профільне навчання виконує орієнтаційну функцію.

Практика впровадження профільного навчання в ліцях демонструє його позитивний вплив на самореалізацію учнів. Освітні кейси засвідчують зростання впевненості учнів у власних здібностях і готовності до публічної діяльності [9, с. 13–14]. Учні активніше залучаються до позаурочних форм роботи. Це розширює межі освітнього простору та можливості самореалізації.

Профільне навчання української мови та літератури виступає важливим чинником особистісної самореалізації учнів старшої школи. Воно поєднує поглиблений зміст навчання, варіативність освітніх маршрутів і активні методи роботи. Кількісні та якісні показники свідчать про його ефективність. Це обґрунтовує доцільність подальшого розвитку гуманітарного профілю в системі старшої школи.

Висновки. Профільне навчання української мови та літератури в сучасній старшій школі є важливим інструментом реалізації особистісно-орієнтованої освітньої парадигми. Воно забезпечує перехід від уніфікованого змісту навчання до диференційованого, що враховує освітні інтереси, здібності та професійні наміри учнів. У межах профільної освіти українська мова та література набувають статусу ключових дисциплін гуманітарного розвитку особистості. Це створює підґрунтя для цілісного формування мовної, культурної та світоглядної компетентностей.

Теоретичний аналіз засвідчив, що профільне навчання ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах. Таке поєднання дозволяє забезпечити не лише поглиблення предметних знань, а й

розвиток критичного мислення, комунікативних умінь та здатності до самостійного навчання. Структура профільного навчання з чітким розмежуванням інваріантного та варіативного компонентів створює умови для індивідуалізації освітнього процесу. Це відповідає стратегічним цілям реформування старшої школи.

У процесі дослідження встановлено, що профільне вивчення української мови сприяє розвитку мовленнєвої впевненості та здатності до ефективної соціальної комунікації. Поглиблена робота з мовним матеріалом формує навички аргументованого висловлення думок, публічного мовлення та академічного письма. Такі вміння є необхідними для подальшого навчання та професійної діяльності. Отже, українська мова в умовах профільного навчання виконує функцію засобу самовираження та самоствердження особистості.

Профільне вивчення української літератури має вагомий вплив на формування ціннісних орієнтацій та самоідентичності учнів. Аналітичне й інтерпретаційне опрацювання художніх текстів сприяє осмисленню моральних проблем, соціальних ролей і життєвих стратегій. Це дозволяє учням співвідносити літературні образи з власним життєвим досвідом. У результаті літературна освіта стає важливим чинником особистісної самореалізації.

Отримані кількісні показники навчальної мотивації та освітньої активності учнів підтверджують ефективність профільного навчання гуманітарного спрямування. Зростання участі учнів у творчих проєктах, конкурсах і публічних виступах свідчить про підвищення рівня їхньої самостійності та ініціативності. Профільне навчання створює ситуації успіху, що позитивно впливає на самооцінку старшокласників. Це є важливою умовою сталого особистісного розвитку.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що профільне навчання української мови та літератури є ефективним чинником особистісної самореалізації учнів старшої школи. Воно поєднує поглиблений зміст освіти, варіативність навчальних маршрутів і сучасні методи навчання. Подальший розвиток профільної гуманітарної освіти потребує удосконалення

методичного забезпечення та системного моніторингу результатів. Це сприятиме підвищенню якості мовно-літературної освіти та конкурентоспроможності випускників.

Список використаних джерел

1. Більше вибору для учнівства: уряд затвердив Державний стандарт профільної середньої освіти : новина [Електронний ресурс] Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/news/bilshe-vyboru-dlia-uchnivstva-uriad-zatverdyv-derzhavnyi-standart-profilnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 20.01.2026).
2. Вивчення української літератури в профільній школі : стаття [Електронний ресурс]. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/66_2023/part_2/40.pdf (дата звернення: 21.01.2026).
3. Державний стандарт профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 року № 851 [Електронний ресурс]. Урядовий портал. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennia-derzhavnoho-standartu-profilnoi-serednoi-osvity-851-250724> (дата звернення: 24.01.2026).
4. До проблеми вивчення літератури в умовах профільного навчання : стаття [Електронний ресурс]. URL: <https://surl.li/brqqxz> (дата звернення: 22.01.2026).
5. Навчальні програми для 10–11 класів [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 23.01.2026).
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).

7. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : лист МОН України від 13.08.2025 року № 1/16828-25 [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 24.01.2026).
8. Профільна освіта у старшій школі: як запроваджується реформа : стаття [Електронний ресурс]. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/2025/08/26/profilna-osvita-u-starshij-shkoli-yak-zaprovadzhuetsya-reforma/> (дата звернення: 22.01.2026).
9. Профільне навчання в ліцеї: шлях до успіху, самореалізації та майбутньої професії : стаття [Електронний ресурс]. «На Урок». URL: <https://naurok.com.ua/profilne-navchannya-v-lice-shlyah-do-uspihu-samorealizaci-ta-maybutno-profesi-502170.html> (дата звернення: 23.01.2026).
10. Реформа старшої школи 2027: профільне навчання, вибір предметів і нові можливості для учнів : стаття [Електронний ресурс]. Освіта Нова. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/6614-reforma-starshoi-shkoly-2027-profilne-navchannia-vybir-predmetiv-i-novi-mozhlyvosti-dlia-uchniv> (дата звернення: 20.01.2026).

Вівсюк Олена Олександрівна,
вчитель математики
Нерубайського академічного ліцею № 1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ЛОГІКА УСПІХУ: ЯК ЗНАННЯ МАТЕМАТИКИ ВІДЧИНЯЮТЬ ДВЕРІ ДО ПРЕСТИЖНИХ ПРОФЕСІЙ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема професійного самовизначення учнів набуває особливої актуальності. Динамічні зміни на ринку праці, стрімкий розвиток цифрових технологій та зростання ролі аналітичних і технічних спеціальностей зумовлюють потребу у формуванні в учнів ключових компетентностей ще на етапі навчання в основній школі. Саме тоді відбувається активне становлення навчальних інтересів, формування самооцінки та перших уявлень про власні професійні перспективи.

Математика як навчальний предмет відіграє важливу роль у цьому процесі, оскільки сприяє розвитку логічного мислення, умінню аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та працювати з кількісними даними. Вона також розвиває аналітичні здібності та вміння застосовувати знання на практиці, що є важливими складовими професійної компетентності сучасного фахівця [1]. Ці вміння є необхідними для широкого спектра сучасних професій, зокрема в галузях інформаційних технологій, економіки, інженерії, медицини та управління. Водночас результати навчання з математики часто стають визначальними під час вибору профілю навчання у старшій школі та подальшого освітнього маршруту учнів.

Особливої значущості дана тема набуває в умовах реформування системи загальної середньої освіти в Україні, орієнтованої на компетентнісний підхід та практичну спрямованість навчання. Усвідомлення учнями зв'язку між математичними знаннями та реальними професійними сферами сприяє підвищенню мотивації до навчання та формуванню відповідального ставлення

до вибору майбутньої професії. Таким чином, дослідження впливу математики на професійне самовизначення учнів є актуальним педагогічним завданням, що відповідає сучасним освітнім викликам і потребам суспільства.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі вибір майбутньої професії все частіше пов'язаний не лише з інтересами дитини, а й з її навчальними успіхами. Одним із предметів, що найбільше впливає на професійне самовизначення учнів, є математика. Вона допомагає виявити індивідуальні здібності, стиль мислення та готовність працювати з абстрактними або прикладними задачами. Уміння аргументувати, знаходити оптимальні рішення та працювати з помилками є важливими не лише для майбутніх математиків, а й для менеджерів, юристів, економістів та науковців [2].

Математика є однією з ключових навчальних дисциплін, що суттєво впливає на формування логічного мислення, аналітичних навичок та здатності приймати обґрунтовані рішення. Вивчення математики не лише забезпечує базові знання, необхідні для повсякденного життя, а й допомагає учням визначитися з майбутньою професією. Через окремі математичні теми діти можуть усвідомити власні здібності, інтереси та нахили до певних сфер діяльності.

Математика розвиває точність, послідовність, уміння аналізувати інформацію та знаходити оптимальні рішення. Учні, які проявляють інтерес до математичних задач, часто мають схильність до професій, пов'язаних з технікою, економікою, ІТ наукою або інженерією. Ті ж, хто виявляє інтерес до геометричних побудов, можуть бути зорієнтовані на інженерно-технічні або творчі спеціальності.

Таким чином, математика виконує роль своєрідного «професійного маркера», допомагаючи учням краще пізнати власні можливості. Навпаки, труднощі з математикою також можуть допомогти дитині усвідомити, що її майбутня професія лежить у гуманітарній чи творчій сфері.

Багато учнів ще середньої школи ставлять собі питання: «Навіщо мені вивчати відсотки чи рівняння, якщо я хочу бути дизайнером або лікарем?». Відповідь проста: математика – це тренажер для мозку, який розвиває логіку, системне мислення та вміння знаходити вихід із складних ситуацій. Давайте розберемося, які саме теми можуть стати фундаментом для майбутньої кар'єри учнів.

1. Відсотки та пропорції: Шлях до бізнесу та фінансів.

Це теми, які діти починають вивчати у 5-6 класах. Вони є основою для будь-якої діяльності, пов'язаної з грошима. Професії: Банкір, бухгалтер, маркетолог, підприємець, аналітик даних. Як це працює: Якщо ви розумієте, як працюють відсотки, ви зможете розрахувати прибуток магазину, знижки на товари або відсоткову ставку за кредитом. Без знання пропорцій неможливо скласти бізнес-план чи навіть правильно змішати інгредієнти в хімічній лабораторії.

2. Геометрія та вимірювання: Світ дизайну та архітектури

Геометрія розвиває просторову уяву [3]. Вивчення площ, об'ємів та властивостей фігур – це база для створення всього матеріального навколо нас. Професії: Архітектор, інженер, дизайнер інтер'єру, 3D-моделіст, будівельник, ландшафтний дизайнер. Як це працює: Дизайнеру потрібно розрахувати кількість матеріалів для ремонту, а інженеру – переконатися, що міст не впаде під власною вагою. Навіть розробники відеоігор використовують геометрію для створення реалістичних світів.



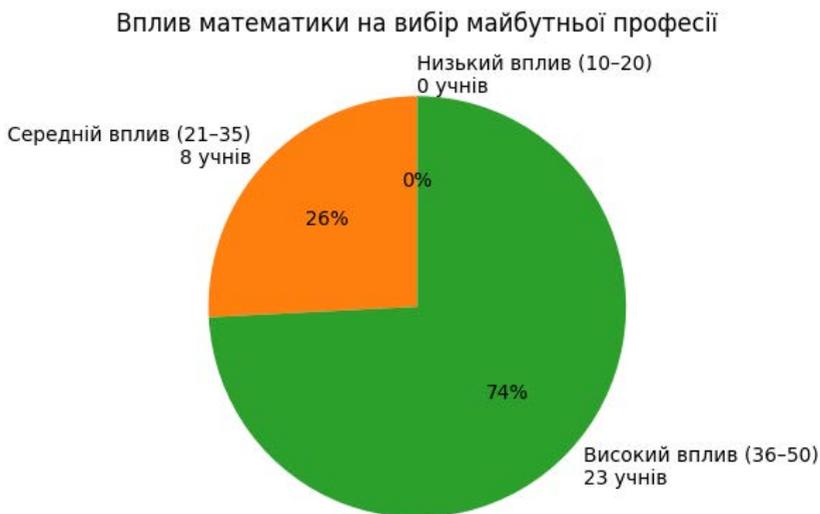
3. Алгебра та функції: Майбутнє в ІТ та технологіях

Рівняння, графіки та функції – це те, на чому тримається програмування. Професії: Програміст, розробник штучного інтелекту, кібербезпека, геймдизайнер. Як це працює: Код – це набір логічних виразів та алгоритмів. Функції в математиці дуже схожі на функції в програмуванні: ви даєте певні дані на вхід і отримуєте результат.

4. Статистика та ймовірність: Наука та велика аналітика

Елементи статистики. Професії: Соціолог, лікар-епідеміолог, логіст, метеоролог, фахівець з реклами. Як це працює: Лікарі використовують статистику, щоб зрозуміти ефективність ліків. Метеорологи розраховують імовірність дощу. Логісти шукають найкоротші та найдешевші шляхи доставки товарів.

У ході роботи було проведено анкетування учнів на тему «Вплив математики на вибір майбутньої професії». Результати опитування свідчать, що у переважної більшості учнів (74%) спостерігається високий вплив математики на вибір майбутньої професії та усвідомлений зв'язок між математичними знаннями й професійним самовизначенням. 26% учнів мають середній рівень впливу, що вказує на потребу подальшої профорієнтаційної роботи. Учні з низьким рівнем впливу не виявлено.



Учитель математики може цілеспрямовано впливати на професійне самовизначення учнів через використання прикладних задач, міжпредметних зв'язків та проєктної діяльності [4]. Він може розширювати професійний кругозір учнів, демонструючи практичне застосування математичних знань у реальному житті. Пояснюючи, як математичні моделі використовуються в

програмуванні, фінансах, архітектурі, медицині чи науці, педагог допомагає учням побачити зв'язок між шкільним предметом і конкретними професіями.

Такий підхід сприяє усвідомленню того, що математика – це не лише абстрактні формули, а інструмент для розв'язання реальних проблем [5]. Він сприяє формуванню усвідомленого ставлення до навчання та майбутнього професійного вибору. Учитель часто виступає неформальним наставником у питаннях вибору профілю навчання або подальшої освіти. Рекомендації щодо участі в олімпіадах, конкурсах, STEM- проектах або вибору математичного чи технологічного профілю можуть суттєво вплинути на подальшу освітню траєкторію учня. Завдяки професійному досвіду педагог здатен помітити схильності учнів і спрямувати їх у відповідному напрямі [6].

Математика має істотний вплив на процес вибору майбутньої професії, оскільки виступає не лише навчальним предметом, а й засобом пізнання власних інтелектуальних можливостей. У процесі її вивчення учні отримують змогу оцінити здатність до логічного мислення, аналізу та узагальнення, що є важливими складовими професійної готовності.

Засвоєння математичних знань сприяє формуванню універсальних умінь, які є затребуваними у більшості сучасних професій, незалежно від галузі діяльності. Саме через математичні задачі учні навчаються працювати з інформацією, приймати обґрунтовані рішення та відповідати за отриманий результат, що безпосередньо впливає на їхнє професійне самовизначення.

Окремі розділи математики допомагають школярам усвідомити власні нахили до певних видів діяльності. Інтерес до обчислень, просторових побудов або аналізу даних може стати підґрунтям для вибору технічних, економічних, інформаційних чи аналітичних професій. Водночас труднощі у вивченні математики також відіграють важливу роль, сприяючи усвідомленню сильних сторін у інших напрямках.

Важливим чинником впливу математики на професійний вибір є її практична спрямованість. Усвідомлення зв'язку між математичними знаннями

та реальними професійними завданнями підвищує мотивацію учнів до навчання та сприяє більш відповідальному ставленню до вибору майбутньої професії.

Висновки. Математика створює інтелектуальну основу для професійного самовизначення учнів і допомагає їм зробити обґрунтований вибір подальшого освітнього та життєвого шляху. Математична освіта не є самоціллю, вона виступає потужним профорієнтаційним інструментом. Успіх у певних розділах математики може слугувати маркером для вибору майбутнього фаху: успіхи в алгебрі – шлях до високих технологій; успіхи в геометрії – шлях до дизайну та інженерії; успіхи в арифметиці та статистиці – шлях до бізнесу та соціальних наук.

Вибір професії – це не лише про «люблю» чи «не люблю». Це про інструменти, якими ви володієте. Математика – це універсальний ключ, який відчиняє двері до будь-якої інтелектуальної діяльності. Навіть якщо ви не станете професійним математиком, математична підготовка зробить вас конкурентоспроможним фахівцем у будь-якій галузі.

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. *Дидактика загальної середньої освіти*. Київ: Грамота, 2018.
2. OECD. *Education 2030: Skills for the Future*. Paris, 2018.
3. Тарасенкова Н. А. *Геометрія в основній школі*. Київ: Генеза, 2019.
4. Концепція профільного навчання у старшій школі. Київ, 2019.
5. Полякова Н. І. *Методика навчання математики в загальноосвітній школі*. Київ: Освіта, 2018.
6. Бех І.Д. *Особистісно-орієнтоване виховання*. Київ: Либідь, 2017.

Волянська Тетяна Миколаївна,
вчитель зарубіжної літератури
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району, Одеської області

НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ – СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Актуальність дослідження. Оновлення системи загальної середньої освіти в Україні зумовлює переосмислення ролі навчальних предметів у старшій школі, зокрема в умовах упровадження профільного навчання. Профільна старша школа орієнтована на врахування освітніх потреб, інтересів і професійних намірів учнів, що зумовлює зміну змісту, форм і методів навчання гуманітарних дисциплін. У цьому контексті зарубіжна література постає не лише як складник мовно-літературної освіти, а як важливий засіб інтелектуального, культурного й ціннісного розвитку старшокласників. Навчання зарубіжної літератури у профільній школі відбувається в умовах істотних суспільних і культурних трансформацій. Глобалізаційні процеси, міжкультурна комунікація, активний розвиток цифрового середовища та зміна способів сприйняття інформації суттєво впливають на читацькі практики сучасної молоді.

Профілізація старшої школи водночас створює низку викликів для викладання зарубіжної літератури. Серед них – обмеження навчального часу в окремих профілях, зниження мотивації учнів нефілологічних напрямів, складність добору змісту, що був би значущим для різних освітніх траєкторій. Актуальною стає проблема забезпечення балансу між збереженням класичної літературної спадщини та включенням творів, близьких і зрозумілих сучасному старшокласнику. Водночас профільна старша школа відкриває нові можливості для розвитку предмета «Зарубіжна література». Диференціація та варіативність навчання дозволяють застосовувати поглиблений аналіз текстів у філологічних класах і компетентнісно орієнтовані підходи – в інших профілях. Зростає

потенціал міжпредметної інтеграції, проєктної діяльності, використання цифрових ресурсів і сучасних педагогічних технологій, спрямованих на формування читацької, культурної та громадянської компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Профільна старша школа в Україні формується як самостійний рівень загальної середньої освіти, зорієнтований на академічну спеціалізацію та усвідомлений освітній вибір учнів. У такій моделі змінюється функція навчальних предметів, зокрема зарубіжної літератури, яка набуває не лише культурно-освітнього, а й світоглядного значення. Предмет спрямований на розвиток читацької культури, критичного мислення та ціннісних орієнтацій старшокласників. Це узгоджується з вимогами Державного стандарту профільної середньої освіти, де акцент зроблено на компетентнісному результаті навчання [3, с. 8–10].

Навчання зарубіжної літератури в профільній школі відбувається в умовах варіативності навчальних планів і різного статусу предмета в окремих профілях. У філологічних класах він має поглиблений характер, тоді як у нефілологічних – виконує загальнокультурну й інтегративну функцію. Це вимагає від учителя гнучкого добору змісту та методів роботи з художніми текстами. Водночас зберігається потреба в системному літературному розвитку учнів незалежно від обраного профілю.

Концепція профільної середньої освіти визначає старшу школу як простір академічної свободи та індивідуальних освітніх траєкторій. У цьому контексті зарубіжна література може бути інструментом міждисциплінарної інтеграції, поєднуючи літературні знання з історією, мистецтвом, філософією та мовною освітою. Таке бачення предмета відповідає науковим підходам до профілізації навчання, що розглядають гуманітарні дисципліни як основу формування цілісного світогляду учня [6, с. 22–24]. Важливою особливістю профільної старшої школи є орієнтація на самостійність і відповідальність учнів за результати навчання. Це змінює роль читання художніх творів, яке перестає бути виключно навчальним обов'язком і набуває характеру особистісного досвіду. Учень має можливість обирати теми, тексти та формати роботи, що

підвищує мотивацію до вивчення зарубіжної літератури. Такий підхід відповідає загальним засадам реформування загальної середньої освіти.

Навчальні програми з зарубіжної літератури для 10–11 класів профільного рівня передбачають глибше осмислення художніх явищ, роботу з першоджерелами та розвиток інтерпретаційних умінь. Значна увага приділяється аналізу тексту в культурному та історичному контексті, зіставленню літератур різних епох і народів. Це створює умови для формування цілісного уявлення про світовий літературний процес. Такі орієнтири чітко зафіксовані в чинних навчальних програмах [1, с. 5–7]. Профільна старша школа також актуалізує проблему відбору змісту навчання зарубіжної літератури. Обмеженість навчального часу в окремих профілях змушує зосереджуватися на ключових творах і темах, які мають найбільший освітній потенціал. Виникає потреба в узгодженні класичного літературного канону з інтересами сучасних старшокласників. Це питання потребує науково обґрунтованих методичних рішень.

Методика навчання зарубіжної літератури в умовах профільної школи передбачає активне використання аналітичних, проблемно-пошукових і проєктних методів. Учні залучаються до дискусій, порівняльного аналізу текстів, творчих інтерпретацій і міжпредметних проєктів. Такий підхід сприяє розвитку читацької компетентності та вміння аргументовано висловлювати власну позицію. Методичні аспекти цієї роботи ґрунтовно розкриті в сучасних навчальних посібниках [9, с. 41–44].

Важливою складовою навчання зарубіжної літератури є формування читацької компетентності старшокласників. У профільній школі вона розглядається як інтегрований результат знань, умінь і ціннісного ставлення до художнього слова. Учні навчаються не лише розуміти зміст тексту, а й аналізувати авторську позицію, художні засоби та ідейно-тематичні доміанти. Це особливо актуально в умовах зростання впливу цифрових медіа на читацькі практики молоді. Організація навчання зарубіжної літератури в профільній старшій школі має відповідати загальним принципам Нової української школи.

Серед них – дитиноцентризм, компетентнісний підхід, педагогіка партнерства та орієнтація на життєву практику. Реалізація цих принципів дає змогу підвищити освітню цінність предмета та зробити його значущим для учнів різних профілів. Саме на цьому наголошується в нормативних документах щодо реформування профільної освіти [2, с. 3–5].

Наукові дослідження з проблеми формування змісту профільного навчання підкреслюють необхідність балансування між академічністю та доступністю навчального матеріалу. Зарубіжна література в цьому сенсі має значний потенціал, оскільки дозволяє поєднувати глибокий аналіз тексту з обговоренням універсальних людських цінностей. Це сприяє розвитку емоційного інтелекту й культурної свідомості старшокласників. Такі підходи обґрунтовані в працях українських науковців [8, с. 56–59].

У підсумку навчання зарубіжної літератури в умовах профільної старшої школи постає як складний і багатовимірний педагогічний процес. Його ефективність залежить від узгодженості нормативних вимог, змісту освіти та методичних рішень учителя. Предмет має значний потенціал для розвитку ключових компетентностей, що підтверджується також міжнародними дослідженнями читацької грамотності. У цьому контексті зарубіжна література залишається важливим чинником гуманітарної освіти старшокласників [13, с. 17–19].

Сучасний етап розвитку профільної старшої школи актуалізує низку викликів у викладанні зарубіжної літератури, пов'язаних із трансформацією освітніх цілей і результатів навчання. В умовах реформування освіти акцент переноситься з засвоєння обсягу знань на формування ключових і предметних компетентностей. Це вимагає перегляду традиційних методів роботи з художнім текстом і посилення діяльнісного складника навчання. Зарубіжна література має адаптуватися до нових освітніх орієнтирів, визначених державною політикою у сфері освіти [4, с. 4–6].

Одним із суттєвих викликів є зниження читацької мотивації старшокласників, зумовлене домінуванням цифрових форматів споживання

інформації. Короткі тексти, візуальний контент і соціальні мережі формують фрагментарне мислення, що ускладнює сприйняття об'ємних художніх творів. У таких умовах учитель змушений шукати нові способи зацікавлення учнів літературою. Водночас це стимулює оновлення педагогічного інструментарію та переосмислення ролі читання.

Профілізація старшої школи також створює труднощі, пов'язані з нерівномірним розподілом навчального часу на предмет «Зарубіжна література». У нефілологічних профілях кількість годин часто є мінімальною, що обмежує можливості глибокого аналізу художніх текстів. Це потребує ретельного відбору змісту та концентрації на найбільш значущих темах і творах. Проблема оптимізації змісту навчання в профільній школі активно обговорюється в сучасних наукових дослідженнях [7, с. 18–20]. Ще одним викликом є необхідність урахування різного рівня читацької підготовки учнів, які приходять до старшої школи. Навіть у межах одного класу спостерігається істотна диференціація читацького досвіду та аналітичних умінь. Це ускладнює організацію спільної роботи з текстом і потребує індивідуалізації навчання. Разом із тим така ситуація відкриває можливості для застосування диференційованих завдань і гнучких форм оцінювання.

Виклики сучасного викладання зарубіжної літератури тісно пов'язані з упровадженням компетентнісного підходу. Учитель має спрямовувати навчальний процес не лише на аналіз художнього твору, а й на розвиток умінь інтерпретації, аргументації та критичного мислення. Це змінює структуру уроку й підвищує значення активних і інтерактивних методів навчання. Такий підхід узгоджується з ідеями Нової української школи [5, с. 11–13].

Водночас сучасні освітні умови відкривають нові можливості для розвитку предмета «Зарубіжна література». Профільна старша школа створює простір для міжпредметної інтеграції, зокрема з історією, мистецтвом, філософією та мовами. Це дозволяє розглядати літературні твори в широкому культурному контексті та робить навчання більш цілісним. Такий підхід підсилює практичну значущість предмета для учнів різних профілів.

Значний потенціал має використання сучасних педагогічних технологій у викладанні зарубіжної літератури. Проектна діяльність, групова робота, дискусії та творчі завдання сприяють активному залученню учнів до навчального процесу. Вони формують навички співпраці, комунікації та самостійного мислення. Методичні рекомендації щодо застосування таких підходів докладно представлені в навчально-методичних матеріалах з методики викладання літератури [10, с. 27–30]. Окрему роль у сучасному викладанні відіграють цифрові ресурси та електронні освітні платформи. Вони дозволяють урізноманітнити форми роботи з текстом, поєднувати читання з мультимедійними матеріалами та інтерактивними завданнями. За умови педагогічно виваженого використання цифрові інструменти можуть підвищити інтерес учнів до літератури. Водночас учитель має зберігати баланс між цифровими і традиційними формами навчання.

Важливою можливістю профільної старшої школи є наступність у формуванні читацької компетентності. Модельні навчальні програми з зарубіжної літератури для 5–9 класів закладають основу аналітичного читання, яка має розвиватися на старшому етапі навчання. Це дозволяє поступово ускладнювати завдання й переходити до глибшої інтерпретації художніх текстів. Така наступність є важливою умовою ефективного навчання [11, с. 6–8].

Розвиток читацької компетентності старшокласників залишається ключовим завданням викладання зарубіжної літератури. У профільній школі вона набуває ознак усвідомленої інтелектуальної діяльності, пов'язаної з аналізом смислів і цінностей художнього тексту. Учні вчать співвідносити прочитане з власним досвідом і сучасними суспільними процесами. Це сприяє формуванню зрілої читацької позиції [12, с. 2–4].

У викладанні зарубіжної літератури в профільній старшій школі дедалі очевиднішою стає потреба в такій організації навчання, за якої учень не лише читає художній текст, а й вступає з ним у діалог, осмислюючи прочитане крізь призму власного досвіду [11, с. 6–8].

Практика роботи зі старшокласниками показує, що найбільш результативними є форми діяльності, які надають учням простір для особистісної реакції на прочитане, зокрема читацькі щоденники, творчі та аналітичні завдання, проектна робота, дискусії й рефлексивні письмові тексти. Така організація роботи сприяє зростанню читацької зацікавленості, розвитку вміння мислити критично та забезпечує реалізацію компетентнісного підходу у викладанні зарубіжної літератури в умовах профільної освіти.

У сучасних умовах цифровізації освіти викладання зарубіжної літератури в профільній старшій школі набуває нових можливостей завдяки використанню цифрових освітніх ресурсів. Електронні платформи, мультимедійні матеріали, інтерактивні завдання та онлайн-інструменти для спільної роботи з текстом сприяють урізноманітненню форм навчальної діяльності й підвищенню зацікавленості учнів у читанні художніх творів. Цифрові технології дозволяють поєднувати традиційне читання з візуалізацією культурного та історичного контексту, організувати порівняльний аналіз літературних явищ, а також підтримувати індивідуальні освітні траєкторії старшокласників. Цифрові інструменти не замінюють безпосередню роботу з художнім текстом, а розширюють можливості його інтерпретації, що відповідає компетентнісним орієнтирам профільної середньої освіти [13, с. 17–19].

Отже, сучасні виклики викладання зарубіжної літератури у профільній старшій школі поєднуються з новими педагогічними можливостями. Успішна реалізація предмета залежить від здатності вчителя адаптувати зміст і методи навчання до умов профілізації. Зарубіжна література має потенціал стати важливим чинником інтелектуального й культурного розвитку старшокласників. Саме це визначає її значення в сучасній освітній парадигмі.

Висновки. Навчання зарубіжної літератури в умовах профільної старшої школи постає важливим складником сучасної гуманітарної освіти, зорієнтованої на формування ключових і предметних компетентностей учнів. Профілізація старшої школи змінює зміст і функції предмета, актуалізуючи його світоглядний, культурний та ціннісний потенціал. Зарубіжна література в

такому контексті виходить за межі традиційного вивчення текстів і стає засобом осмислення глобальних культурних процесів і людського досвіду.

У процесі дослідження встановлено, що сучасне викладання зарубіжної літератури супроводжується низкою викликів, зокрема зниженням читацької мотивації, обмеженістю навчального часу в окремих профілях та різнорівневою підготовкою старшокласників. Ці чинники потребують від учителя гнучкості, методичної майстерності та здатності до адаптації навчального матеріалу. Водночас вони стимулюють пошук нових педагогічних підходів і форм організації навчальної діяльності.

Профільна старша школа відкриває широкі можливості для оновлення викладання зарубіжної літератури через міжпредметну інтеграцію, використання проєктних і діяльнісних методів, упровадження цифрових освітніх ресурсів. Такі підходи сприяють активному залученню учнів до роботи з художнім текстом, розвитку критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію та співвідносити літературні явища з сучасними реаліями.

Отже, ефективне викладання зарубіжної літератури у профільній старшій школі можливе за умови поєднання нормативних вимог, сучасних методичних підходів і урахування освітніх потреб учнів. Предмет має значний потенціал для формування культурної та читацької компетентності старшокласників, а також для їхнього особистісного й інтелектуального розвитку. Це підтверджує доцільність подальшого науково-методичного осмислення проблем і перспектив навчання зарубіжної літератури в умовах профільної освіти.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Зарубіжна література. 10–11 класи (профільний рівень). Навчальна програма. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.zarubizhna.literatura-10-11-profil.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).
2. МОН України. Про затвердження Концептуальних засад реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) : наказ від 10.10.2024 року

- № 1451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v1451729-24> (дата звернення: 16.01.2026).
3. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова від 25.07.2024 року № 851. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF> (дата звернення: 17.01.2026).
4. Кабінет Міністрів України. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року : розпорядження від 14.12.2016 року № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 18.01.2026).
5. Міністерство освіти і науки України. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 19.01.2026).
6. Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засєкіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, Вип. №5(2), С. 1–8. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/389> (дата звернення: 20.01.2026).
7. Ляшенко О. І. Профільна середня освіта для Нової української школи: виклики та шляхи реалізації. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/434> (дата звернення: 21.01.2026).
8. Васьківська Г. О. та ін. Формування змісту профільного навчання : монографія. Київ, 2018. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713853/1/Monograf_2018%20didactics.pdf (дата звернення: 16.01.2026).

9. Удовиченко Л. М. Методика навчання зарубіжної літератури в школі : навчальний посібник. Київ, 2022. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41511/1/L_Udovychenko_Posibnyk_IF.pdf (дата звернення: 17.01.2026).
10. Поліщук Л. Б. Методика навчання зарубіжної літератури : навчально-методичні матеріали. Запоріжжя, URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi84/0063999.pdf> (дата звернення: 18.01.2026).
11. Міністерство освіти і науки України. Зарубіжна література. 5–9 класи : модельна навчальна програма (авт. Ніколенко О. М. та ін.). 2023. URL: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prouhramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Zar.lit.5-9-kl.Nikolenko.ta.in.28.12.2023.pdf> (дата звернення: 19.01.2026).
12. Снегір'ова В. В. Читацька компетентність старшокласників у процесі аналізу художнього тексту : тези доповіді. 2019. URL: <https://surl.li/rdoxlc> (дата звернення: 20.01.2026).
13. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf (дата звернення: 21.01.2026).

Gilko Alla,
*English Teacher at
Nerubaiskyi Academic Lyceum №1
Nerubaiska Village Council
Odesa District Odesa Region*

TEACHING ENGLISH IN PROFILE SECONDARY SCHOOL: MODERN CHALLENGES AND INNOVATIVE APPROACHES

Research Relevance. Modern profile secondary education in Ukraine is aimed at developing key competencies in students, which are necessary for successful continuation of studies and professional activities in a globalized society. One of the leading subjects in profile classes of senior secondary school is English, which provides access to international academic and professional resources, contributes to the development of communicative, cognitive, and critical thinking skills, and enhances graduates' competitiveness in the global labor market [1, p.10].

At the same time, teaching English in profile classes faces a number of challenges typical for modern Ukrainian education. These include unequal levels of students' basic language competencies, insufficient motivation for active and independent learning, limited material and digital resources, and the need to integrate modern technologies and innovative methods into the educational process [2, p.12].

In the context of globalization and digitalization of education, the implementation of innovative methodologies that combine the development of language competencies with an interdisciplinary approach and practical application of knowledge in real-life situations is of particular importance. This includes the use of project-based learning, Content and Language Integrated Learning (CLIL), digital educational platforms, and interactive resources, which promote active student engagement and the development of their independence and critical thinking.

Thus, the relevance of this topic is determined by the need to search for effective pedagogical and technological approaches to teaching English in profile classes, which

would meet modern educational standards, the requirements of profile secondary education, and students' needs, ensuring their comprehensive preparation for further studies and professional activity in an international environment.

Presentation of the Main Material. Profile education implies specialization of students according to directions (humanities, natural sciences, STEM, etc.), which allows for deeper mastery of subjects necessary for future professional activities. English in profile classes serves as a communicative tool and a key to academic and professional resources [3].

The main goals of teaching English in profile classes include:

- developing communicative competence;
- fostering critical thinking;
- preparing for international tests and certifications;
- integrating knowledge from other profile subjects through English.

For effective teaching in profile senior classes, it is not enough to rely solely on traditional methods. A modern lesson should combine communicative orientation, interdisciplinary integration, and innovative technologies that stimulate active student engagement. The most common and effective methods include:

- communicative approach;
- project-based learning;
- CLIL (Content and Language Integrated Learning);
- digital and interactive technologies;
- interactive teaching methods;
- individualized learning.

The communicative approach focuses on practical use of the language in real-life and professional situations. Students actively participate in discussions, debates, presentations, and role-plays, which promotes the development of all types of language activities: reading, listening, writing, and speaking [4].

Example tasks:

1. Debates on global issues: ecology, technology, social innovations.
2. Role-plays: business meetings, product presentations, modeling scientific conferences.
3. Written projects: preparing resumes, articles, or short scientific reports in English.

Project-based learning involves students working on practical tasks in groups, where English is used as the working language. For example, creating research projects on ecology, STEM topics, or social issues, preparing presentations, and public speeches [5, p.18].

Real-life cases:

1. Project “Green City” — students prepare proposals in English for ecological changes in their city.
2. STEM project “Robotics in Action” — English is used to describe algorithms and present results.
3. Social project “Community Helpers” — analysis of local social issues and proposing solutions in English.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) allows students to study English and profile subjects simultaneously. For example, in chemistry or biology classes, part of the material is presented in English, stimulating active language use and deepening subject knowledge [6].

Stages of a CLIL lesson:

- introduction to vocabulary and terms in English;
- practical application in laboratory or research tasks;
- preparation of presentations and reports in English;
- evaluation of results and discussion of issues in English.

Modern education actively integrates digital tools to enhance learning effectiveness. English lessons in profile classes may include online platforms for exercises, tests, and quizzes, interactive presentations, video materials, and VR/AR resources for simulating practical situations. For example, students can use Quizlet or Kahoot to practice

vocabulary and grammar, collaborate on projects via Padlet, or conduct virtual labs and scientific experiments in English using VR resources. Integration of such tools also helps develop information technology skills, an important competence for modern graduates [6, p.22].

Interactive platforms allow:

- tracking individual progress;
- applying differentiated tasks for students of varying levels;
- motivating students to independent learning and project participation.

Using digital platforms, interactive tasks, video, and VR/AR resources helps students practice language in simulated situations and receive immediate feedback [7].

Interactive methods aim at active student engagement, development of communication, analytical, and critical skills. These include group discussions, debates, role-plays, educational quests, brainstorming, and simulation exercises. For example, in a lesson on “Global Environmental Issues,” students may form groups to prepare debates on climate change and present their solutions in English. Another example is simulating an international conference where students represent different countries and discuss global problems using specialized English terminology. These methods help students actively use language skills in real-life and professional contexts, increase motivation, and develop teamwork and leadership qualities [4, p.18].

Individualization implies adapting content and teaching methods to the specific needs and level of each student. This allows for effective skill development and deep material mastery. For example, students with a high English level may work on complex research projects, conduct independent studies, or create articles and presentations in English, while students at beginner levels receive additional materials for self-practice and interactive exercises on platforms like Duolingo [2, p.12].

The most effective results are achieved by combining methods. For instance, project-based learning can be integrated with the communicative approach and digital platforms, allowing students to simultaneously practice speaking, critical thinking, and

information processing. Interactive methods and individualization allow adapting the process to each student, increasing motivation and learning effectiveness. Such an integrated approach meets modern educational standards and the requirements of profile schools.

Challenges in profile English education:

1. Unequal student preparation levels. Students entering profile classes often have different levels of English proficiency, which complicates lesson planning and affects motivation and achievement [1, p.12].
2. Limited resources for modern technologies. Many schools lack sufficient digital devices, interactive boards, or licensed software, limiting innovative methods [2, p.15].
3. Low motivation for independent learning. Students often passively receive information and do not use opportunities to develop language skills outside class [3, p.20].

Ways to address these challenges:

1. Implement innovative methodologies (communicative approach, project-based learning, CLIL, interactive and digital technologies) [4, p.22].
2. Professional development for teachers through trainings, seminars, and courses [5, p.18].
3. Adapt learning programs to individual student needs through differentiated tasks and additional self-study materials [2, p.16].
4. Integrate interdisciplinary learning and digital tools, e.g., English-based projects using data from mathematics or science subjects [6, p.21].

Conclusions. Teaching English in profile senior classes is strategically important for developing students' language competencies, necessary for academic and professional growth.

Profile English develops not only grammar and vocabulary knowledge but also speaking, writing, listening, and critical thinking skills.

Innovative teaching methods such as interactive exercises, project-based learning, CLIL, and digital platforms significantly enhance lesson effectiveness. They combine theoretical knowledge with practical activities, foster analytical and communicative skills, and maintain high student motivation.

Optimal results are achieved through a combination of modern methods, digital technologies, and adapted curricula that consider individual student needs. Online platforms, interactive tasks, video lessons, and simulation exercises enable differentiated learning, encourage independent work, and provide immediate feedback.

Profile English prepares students for active participation in international educational and professional environments, providing access to academic resources and participation in projects, competitions, and conferences. Integration of interdisciplinary learning, digital tools, and practical tasks allows students to master professional terminology, develop analytical and presentation skills, and improve intercultural competence.

The expanded curriculum and use of innovative technologies allow profile schools to train graduates ready for study in international universities and effective professional activity. Graduates possess high language competence, can conduct independent research, participate in scientific and professional projects, work in multicultural environments, and integrate into the global educational and professional space.

Thus, teaching English in profile classes is not only a formal subject but a strategic tool for forming modern competencies necessary for successful academic and professional realization in a globalized world. Innovative approaches, technology integration, and adapted curricula create conditions for developing well-prepared, motivated, and competitive youth.

References

1. Brown H.D. *Modern Approaches to Language Teaching*. London: Pearson, 2022.
2. Ivanenko M.V. *Innovative Approaches to Teaching in Profile Schools*. Kharkiv: KhNU Publishing, 2022.

3. Johnson D., Johnson R. *Cooperative Learning in Language Education*. London: Routledge, 2022.
4. Kovalchuk T.O. *Project-Based Activities in English Language Teaching*. Odesa: Astroprint, 2022.
5. Oliynyk L.M. *Using Digital Technologies in English Language Learning*. Lviv: LNU, 2022.
6. Petrenko O.I. *Profile Secondary Education and Contemporary Challenges*. Kyiv: Osvita, 2022.
7. Smith J. *CLIL in Secondary Education*. New York: Springer, 2022.

Довганюк Світлана Олексіївна,
вчитель української мови та літератури
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Праця стає великою виховною силою тоді, коли вона входить
у духовне життя вихованців, дає радість творчості,
відкриває нову ціну людської гідності.*

Василь Сухомлинський

Актуальність дослідження. У сучасному світі профільна школа стає не лише освітнім інститутом, а й стратегічним простором соціалізації, самовизначення та професійного становлення учнів. Стрімкі зміни на ринку праці, тотальна цифровізація суспільства, розвиток креативних та інформаційних індустрій підвищують вимоги до компетентностей випускників, які мають бути здатними до швидкої адаптації, критичного мислення та здійснення свідомого професійного вибору. Особливо гостро ця проблема постає в старшій школі, оскільки саме в період профільного навчання учні формують системні уявлення про власні здібності, інтереси та життєві перспективи.

Профорієнтаційна робота, інтегрована в шкільний освітній процес, дає змогу поєднувати академічні знання з практичними компетентностями, допомагаючи учням усвідомити вектори реалізації навчальних досягнень у майбутній професійній діяльності. Особливий потенціал у цьому контексті мають уроки української мови та літератури, оскільки вони спрямовані на формування комунікативної, аналітичної та критичної компетентностей, а також здатності до самовираження й рефлексії. Уроки літератури дають можливість моделювати та обговорювати соціальні ролі, морально-етичні дилеми й

стратегії життєвого вибору персонажів, що безпосередньо корелює з процесом професійного самовизначення особистості.

Сучасні дослідження як українських (Т. Кузьменко, Т. Мельничук, Н. Олійник, Л. Соколенко), так і зарубіжних науковців (J. Coigo, J. Gee, G. Lemke, M. Leu) підтверджують, що розвиток критичного мислення, мовленнєвої компетентності та навичок аналізу текстів безпосередньо сприяє формуванню готовності молоді до свідомого вибору професійного шляху. Водночас наявні методики та навчальні плани потребують подальшого вдосконалення задля повної реалізації профорієнтаційного потенціалу мовно-літературних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Державний стандарт базової середньої освіти визначає, що ключова компетентність – «навчання впродовж життя» – передбачає здатність визначати власні навчальні цілі та способи їх досягнення, а також об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності [8]. Саме тому сучасна концепція профільного навчання вимагає від учителя-словесника не лише трансляції мовних норм, а й сформованості профорієнтаційної компетентності. Як зазначає В. Зінченко, це є фундаментом для побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня [4]. У цьому контексті вчитель української мови та літератури постає ментором, який допомагає школяреві ідентифікувати власні інтереси та зіставити їх із реальними запитами суспільства.

Важливо розуміти, що кабінет української мови та літератури має стати специфічним стимулювальним середовищем. У такому просторі учень через саморефлексію отримує можливість для самопізнання. Зворотний зв'язок від педагога у цьому процесі є ключовим: він допомагає дитині виявити свої сильні сторони, як-от: хист до аналітики, ораторська майстерність чи креативне мислення.

На уроках української мови профорієнтаційний складник може бути реалізований через роботу з комплексними завданнями до текстів профільного спрямування, як рекомендує Л. Федчук [12]. На думку дослідниці, опрацювання

таких текстів забезпечуватиме реалізацію всіх змістових ліній програми та формуватиме мотивацію до вивчення мови. Це, своєю чергою, дозволить підвищити як пізнавальний, так і профорієнтаційний потенціал навчального заняття.

Доцільними будуть і комунікативно спрямовані завдання, що моделюють реальні ситуації професійної взаємодії. Наприклад, під час вивчення теми «Офіційно-діловий стиль мовлення» учням варто запропонувати практичні вправи, безпосередньо пов'язані з їхньою майбутньою діяльністю:

- складання резюме та мотиваційного листа;
- написання заяви на стажування або працевлаштування;
- моделювання ділового електронного листування;
- проведення «мініспівбесіди» у парах чи мікрогрупах.

Такі вправи сприяють формуванню мовної стійкості, культури ділової комунікації та навичок самопрезентації, що є критично важливими для конкурентоспроможності фахівця в будь-якій галузі.

Під час опрацювання теми «Публіцистичний стиль. Усний виступ» ефективною є вправа «Моя майбутня професія», у межах якої учні готують коротку промову або презентацію про обрану спеціальність, аргументуючи її актуальність, перелік необхідних компетентностей та власну мотивацію.

У межах вивчення розділу «Стилі мовлення» учні можуть реалізувати колективний проєкт «Українська мова в професіях майбутнього». Дослідження фокусується на тому, які саме мовні складники є критичними в ІТ-сфері, медицині, юриспруденції, дипломатії чи культурному менеджменті. Результатом такої діяльності може стати створення інтерактивного словника фахової лексики або мінідовідника «Мова моєї професії».

До теми «Складнопідрядне речення» доцільно запропонувати учням завдання у форматі «Редакторська майстерня». Старшокласники отримують текст рекламного оголошення, фрагмент публіцистичної статті або проєкт мотиваційного листа, які мають відредагувати відповідно до норм української літературної мови. Виконання таких вправ актуалізує значущість професій

редактора, філолога, копірайтера, журналіста та фахівця з медіакомунікацій. У такий спосіб учні усвідомлюють, що граматики й синтаксис є не просто теоретичними абстракціями, а дієвими інструментами успішної професійної діяльності.

Значного профорієнтаційного спрямування набувають і теми з розвитку мовлення, зокрема:

- інтерв'ю (моделювання діалогу з представником обраної професії);
- дискусія (наприклад, на тему «Які професії будуть затребуваними в майбутньому?»);
- есе-роздум («Професія як шлях до самореалізації»).

Ми поділяємо думку В. Заєць, що «у творчому портфоліо вчителя-словесника мають бути дидактичні матеріали професійного спрямування, розподілені за рубриками, як-от: «Відомі мовознавці», «Світ лінгвістичних професій» тощо» [3].

Інноваційним вектором профорієнтаційної роботи є інтеграція елементів медіаосвіти та цифрових форматів в освітній процес [14]. Зокрема, учням доцільно запропонувати реалізацію мультимедійного проекту «Професії у сучасному інформаційному просторі», у межах якого вони записують подкасти українською мовою, готують відеоінтерв'ю з фахівцями або розробляють контент для професійного блогу. Виконання таких завдань сприяє комплексному формуванню цифрової грамотності, комунікативної мобільності та навичок критичного аналізу інформації – компетентностей, що є фундаментальними для конкурентоспроможності на сучасному ринку праці [1].

Ще одним перспективним підходом є впровадження елементів гейміфікації, що значно підвищує навчальну мотивацію старшокласників. Зокрема, ефективним є проведення уроку у форматі квест-гри «Професійні горизонти», де кожна локація відповідає певній галузі діяльності:

- «Журналістика» (редагування заголовка та створення стислого інформаційного повідомлення);

- «Юриспруденція» (складання проєкту офіційного документа з дотриманням норм ділового стилю);
- «Психологія» (написання емпатійного тексту підтримки);
- «Менеджмент» (підготовка лаконічної презентації командного проєкту).

Такий ігровий формат дозволяє учням апробувати різні соціальні ролі, що сприяє глибшому самопізнанню та усвідомленню власних професійних інтересів.

Професійна діагностика не обов'язково має бути реалізована через окреме тестування. На уроках мови вона може відбуватися імпліцитно (приховано). Завдяки методу педагогічного спостереження за тим, як учень взаємодіє з текстами різних стилів (публіцистичним, науковим, художнім), учитель має змогу ідентифікувати його схильність до певного типу професійної діяльності. Це дозволяє оптимізувати траєкторію професійного самовизначення особистості ще на етапі шкільного навчання.

Українська література володіє потужним потенціалом для формування професійних цінностей та життєвих орієнтирів учнів. Її змістове наповнення спрямоване не лише на розвиток читацької компетентності, естетичного смаку чи національної свідомості, а й на осмислення учнями життєвих стратегій, етичних виборів та моделей професійної поведінки [5]. Аналіз художніх творів сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу особистості, її мотивації та відповідальності, що безпосередньо корелює з процесами особистісного й професійного самовизначення старшокласників [11].

Особливо значущим є те, що літературні персонажі постають носіями певних ціннісних орієнтирів, прикладами відданості фаховому покликанню або, навпаки, застереженням щодо моральних помилок і соціальної дезадаптації. У такому контексті уроки української літератури створюють умови для формування в учнів здатності співвідносити власні здібності й амбіції з вимогами сучасного суспільства та майбутньої професійної діяльності.

Так, під час вивчення поеми Івана Франка «Мойсей» доцільно акцентувати увагу на проблемах лідерства, служіння суспільству, ролі наставника та відповідальності за колектив. Образ Мойсея постає символом особистості, яка чітко усвідомлює власну місію та бере на себе складну функцію духовного провідника.

У профорієнтаційному аспекті твір дає змогу актуалізувати обговорення професій соціального спрямування, зокрема педагога, психолога, соціального працівника, управлінця та громадського діяча. Старшокласники можуть проаналізувати перелік якостей і компетентностей, що є визначальними для цих фахівців: здатність мотивувати, емоційна витримка, моральна стійкість, відповідальність і гуманізм. Таким чином, художній текст слугує підґрунтям для усвідомлення суспільної значущості професій, орієнтованих на роботу з людьми.

Не менш вагомий профорієнтаційний потенціал має повість Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», у якій розкрито деструктивні наслідки порушення міжособистісної комунікації та культури взаємин. Аналізуючи конфліктну поведінку героїв, учні приходять до висновку, що успішність фахівця в будь-якому професійному середовищі залежить не лише від рівня кваліфікації, а й від уміння співпрацювати, конструктивно розв'язувати суперечності та підтримувати здоровий психологічний клімат у колективі. На матеріалі твору доцільно організувати дискусії про значущість соціальних компетентностей у сучасному світі, роль емоційного інтелекту та комунікативної культури в ділових і трудових відносинах.

Особливу цінність у контексті самореалізації має драма-феєрія Лесі Українки «Лісова пісня», яка актуалізує проблеми свободи особистості, творчого покликання та духовного вибору. Образ Мавки уособлює автентичний талант, прагнення до самовираження, здатність до творення краси й гармонії.

У профорієнтаційному вимірі твір дає змогу розглянути професії креативного та гуманітарного спрямування: мистецтво, дизайн, культурний менеджмент, педагогіку, психологію та літературну діяльність. На основі тексту

учні можуть виконувати творчі завдання, що сприяють глибшому усвідомленню власних здібностей та пошуку способів їх успішної реалізації в майбутній професійній діяльності.

Надзвичайно актуальним для старшокласників у контексті професійного становлення є роман Валер'яна Підмогильного «Місто», у якому відображено процес адаптації молодого людини до динамічного соціального середовища, формування кар'єрних амбіцій та пошук життєвого шляху. Головний герой Степан Радченко долає складний шлях самоствердження, стикаючись із моральними дилемами та необхідністю ухвалювати відповідальні рішення, що визначають його майбутнє.

Аналіз твору сприяє осмисленню учнями проблем професійного вибору, ролі внутрішньої мотивації та етичної відповідальності за власні дії. Обговорення роману допомагає учням усвідомити, що справжній кар'єрний успіх та інтеграція в професійне співтовариство мають ґрунтуватися на фундаментальних моральних цінностях і безперервному саморозвитку.

Проблематика професійної незалежності та самореалізації особистості яскраво представлена у творчості Ольги Кобилянської. Зокрема, у повісті «Людина» порушено питання рівних можливостей, значення освіти та права на вільний професійний вибір. Прагнення героїні бути самостійною особистістю, здатною визначати власну долю, актуалізує сучасні дискусії про подолання соціальних стереотипів, гендерну рівність у професійному середовищі та важливість безперервної освіти як ресурсу свободи й розвитку.

Важливим аспектом профорієнтаційної роботи на уроках літератури є також формування соціальної відповідальності. Роман Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» дає змогу осмислити вплив середовища на долю людини, проблему морального вибору та наслідки соціальної дезадаптації. У цьому контексті доцільно акцентувати увагу на професіях правозахисної та соціальної сфер: адвоката, правознавця, соціального працівника, громадського активіста.

Використання технології ЧПКМ допомагає впорядковувати інформацію, виділяти головне та формувати критичне мислення [6]. Зокрема, графічні організатори (кластер, «асоціативний куш», діаграма Венна, таблиця «ЗХД», «інсерт», концептуальна таблиця) дозволяють учням нелінійно структурувати власні думки, порівнювати риси персонажів та їхні соціальні ролі.

Висновки. Уроки української мови та літератури в умовах профільного навчання постають дієвим інструментом професійної орієнтації молоді, оскільки забезпечують розвиток мовленнєвих умінь, комунікативної культури, критичного мислення та здатності до самопрезентації. Мовно-літературна освіта сприяє формуванню ціннісних орієнтирів, морально-етичних установок і соціальної відповідальності – фундаментальних складників професійного становлення особистості.

Інтеграція профорієнтаційних завдань в освітній процес через аналіз художніх образів, моделювання ситуацій фахового спілкування, виконання практико-орієнтованих вправ та використання інтерактивних методів (гейміфікації, ЧПКМ, медіапроектів) створює умови для свідомого вибору майбутнього фаху. Реалізуючи потужний потенціал мовно-літературних дисциплін, профільна школа забезпечує підготовку компетентного випускника, здатного до успішної самореалізації та адаптації в сучасному динамічному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Андрейко С.С. Формування критичного мислення учнів ЗЗСО на уроках літератури в профільних класах : кваліфікаційна робота; наук. керівник М. Починкова. Лубни : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2025. 105 с.

2. Гришин В.В. Підготовка майбутніх учителів до використання технологій практико-орієнтованого навчання як засобу розвитку їх профорієнтаційної компетентності : магістерська робота ; наук. керівник І. Є. Макаренко. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 94 с.

3. Заєць В. Г. Методичні рекомендації до роботи з професійно орієнтованими навчальними текстами на уроках української мови у

допрофільних 8-9 класах. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка., 2012, 17. С. 36-39.

4. Зінченко В.П. Модель формування профорієнтаційної компетентності майбутніх педагогів та їх експериментальна перевірка. *Sciences of Europe*. № 48. Прага, 2020. 70 с.

5. Кришук В.Л. Підготовка майбутніх учителів української мови та літератури до реалізації основних завдань літературної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 1. С. 217-388.

6. Легоненко О.А. Розвиток критичного мислення на уроках української мови та літератури як умова самовдосконалення вчителя та самореалізації учня : методичний посібник. 2023. 112 с.

7. Міністерство освіти і науки України (МОН). Концептуальні засади мовно-літературної освітньої галузі (українська мова, українська та зарубіжна літератури) : нормативно-методичний документ. Київ : МОН України, 2023. 48 с.

8. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. Верховна Рада України : сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 03.02.2026)

9. Профільна середня освіта: профорієнтаційний супровід учнів в умовах реформування старшої профільної школи: колективна монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2025. С. 5-25.

10. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича / за ред. Н. В. Павлик. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 147 с.

11. Українська мова і література в школі: методичний збірник, 2024. № 80-81. Львів : ПТТА, 2024. 112 с.

12. Федчук Л. Робота з текстами профільного спрямування як один із шляхів реалізації особистісно зорієнтованого навчання української мови у 8-9 класах. *Нова педагогічна думка*. 2008. №4. С. 182.

13. Kokhanovska O., Kasatkin O. Literary pedagogy in the education system: achievements and prospects of development in the XXI century. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 29. С. 55-60.

14. Rozman I., Kravchenko L. Media education as a factor in the development of students' critical thinking in the lessons of foreign literature in senior classes / I. Rozman, L. Kravchenko. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 29. С.122-125.

Демченко Вадим В'ячеславович,
вчитель фізичної культури
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього простору та реалізації компетентнісного підходу особливої актуальності набуває проблема професійного самовизначення учнівської молоді. Формування профорієнтаційних компетентностей є важливою складовою цілісного розвитку особистості, адже сприяє усвідомленому вибору майбутньої професії, розвитку життєвих навичок і соціальної активності школярів.

Фізична культура як освітня галузь має значний потенціал для реалізації профорієнтаційної роботи. Залучення учнів до ігрових видів спорту, зокрема футболу, дозволяє поєднати фізичний розвиток із формуванням соціально значущих і професійно важливих якостей: відповідальності, командної взаємодії, лідерства, цілеспрямованості.

Виклад основного матеріалу. Профорієнтаційна компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що включає знання про світ професій, уміння оцінювати власні здібності, інтереси та можливості, а також готовність до свідомого професійного вибору [3]. В умовах сучасного суспільства ця компетентність набуває особливої актуальності, оскільки ринок праці постійно змінюється, вимагаючи від молоді гнучкості, мобільності та адаптивності.

Фізична культура як освітня галузь сприяє формуванню життєвих і професійно важливих навичок: цілеспрямованості, витривалості,

стресостійкості, комунікабельності, уміння працювати в команді. Саме ці якості є необхідними для подальшої професійної діяльності в різних сферах [4].

Ігрові види спорту, зокрема футбол, мають потужний виховний та освітній потенціал. Вони створюють умови для моделювання реальних життєвих і професійних ситуацій: прийняття рішень у стресових умовах, відповідальності за результат команди, розподілу ролей і функцій, взаємодії з партнерами [5].

Під час гри учні не лише вдосконалюють фізичні якості, а й навчаються аналізувати ситуації, прогнозувати результат, планувати власні дії, що є важливими елементами професійної компетентності. Футбол як командний вид спорту формує соціальну активність, лідерство та здатність до співпраці.

Футбол є одним із найпопулярніших видів спорту серед школярів, що значно підвищує мотивацію до участі в освітньому процесі. Його використання на уроках фізичної культури дозволяє ефективно поєднувати фізичний розвиток із формуванням професійно значущих якостей [6].

У процесі навчання футболу учні знайомляться з різними ролями: гравець, капітан команди, суддя, тренер, організатор змагань. Це сприяє розширенню уявлень про спортивні професії, а також суміжні спеціальності: спортивний менеджер, фізичний терапевт, журналіст, аналітик, фітнес-тренер.

Для формування в учнів профорієнтаційних компетентностей на уроках фізичної культури доцільно використовувати такі методи:

1. Рольові ігри та моделювання ситуацій, де учні виконують функції тренера, судді, капітана команди. Це допомагає розвивати організаторські та управлінські навички [7].

2. Проектна діяльність, що передбачає створення мініпроектів: «Моя майбутня професія у спорті», «Футбольний клуб моєї мрії», «Професії у світі футболу».

3. Змагальна діяльність, яка формує відповідальність, уміння працювати на результат, дотримуватися правил і норм спортивної етики.

4. Рефлексивні бесіди та обговорення, під час яких учні аналізують власний досвід, труднощі та досягнення.

Ефективною є також співпраця з місцевими спортивними клубами, тренерами, організація зустрічей із представниками спортивних професій, участь у турнірах та спортивних заходах.

Інтеграція профорієнтаційної складової в уроки фізичної культури повинна здійснюватися системно та послідовно. Вона може бути реалізована через тематичні уроки, спортивні свята, тижні фізичної культури, факультативні заняття та гурткову роботу [8].

Важливим є індивідуальний підхід до кожного учня, врахування його інтересів, фізичних можливостей та професійних нахилів. Це сприяє підвищенню самооцінки, розвитку мотивації до навчання та формуванню позитивного ставлення до здорового способу життя.

Практичний досвід показує, що систематичне використання футболу на уроках фізичної культури сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості учнів, формуванню навичок командної роботи та відповідального ставлення до навчальної діяльності. Учні стають більш активними, ініціативними, виявляють інтерес до спортивних професій, охочіше беруть участь у позакласних заходах та змаганнях. Це позитивно впливає на їхню соціалізацію та професійне самовизначення [9].

Вагомою складовою формування профорієнтаційних компетентностей є діяльність футбольного гуртка, який функціонує на базі ліцею та об'єднує учнів різних вікових груп. Особливістю роботи гуртка є те, що 95% його вихованців – учні нашого ліцею, що забезпечує тісний зв'язок між урочною та позаурочною діяльністю.

Команди гуртка систематично беруть участь у всеукраїнських проєктах «Пліч-о-пліч», «Шкіряний м'яч», а також у Чемпіонаті Одеської області з футболу. У період з 2022 по 2025 роки вихованці гуртка вибороли понад 40 призових місць, що свідчить про стабільно високий рівень спортивної підготовки та ефективність організації тренувального процесу.

У минулорічному випуску троє учнів футбольного гуртка обрали професії, пов'язані зі спортом, зокрема спеціальності тренера та вчителя фізичної культури. Це свідчить про ефективний вплив спортивно-освітнього середовища на професійне самовизначення школярів.

Висновки. Використання футболу як засобу формування профорієнтаційних компетентностей на уроках фізичної культури та в роботі гуртка є ефективним інструментом сучасної освіти. Поєднання освітнього процесу із практичною спортивною діяльністю сприяє розвитку фізичних, соціальних і професійно значущих якостей учнів.

Системна участь команд у проектах «Пліч-о-пліч», «Шкіряний м'яч» та Чемпіонаті Одеської області з футболу, значна кількість призових місць і позитивні результати професійного самовизначення випускників підтверджують результативність упровадженого досвіду.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. Київ: МОН України, 2016.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Київ: МОН України, 2020.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка. Київ: Знання, 2018.
4. Круцевич Т.Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Київ: Олімпійська література, 2019.
5. Журавльов В.О. Психолого-педагогічні основи спортивної діяльності. Харків: Основа, 2017.
6. FIFA Grassroots Football Development Programme. Zurich, 2018.
7. Бех І.Д. Виховання особистості. Київ: Либідь, 2016.
8. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід в освіті. Київ: Педагогічна думка, 2019.
9. Сергієнко Л.П. Основи спортивної підготовки школярів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2020.

ДОСЛІДНИЦЬКО-ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ

Актуальність дослідження. В умовах постійного зростання потоку інформації, яка надходить з різних джерел, збільшення обсягу навчального матеріалу, що мають засвоїти діти, постають нагальні потреби: віднайти шляхи ефективного навчання та виховання, розкриття прихованих резервів розумової активності дитини, підвищення самостійності у пізнанні довкілля, здійснити пошук оптимальних методів та прийомів, які сприяють кращому опануванню дітьми необхідних знань, умінь та навичок у різних видах діяльності.

Дедалі частіше однією з труднощів професії педагога називають управління дитячою діяльністю, організацію дітей. Навіть вихователі старшого покоління, які не поспішають відмовлятися від авторитарного стилю, скаржаться на те, що діти тепер не такі, як двадцять і навіть десять років тому. Сьогодні значно більше вихованців не поважають старших, не хочуть слухатися, проявляють агресивність, вдаються до грубощів. Їхні інтереси буває важко зрозуміти, а хід думок і висловлювання часом вражають. Через це у педагога виникають неприємні ситуації не лише з дітьми, а й з батьками. Такі колізії засмучують, викликають відчуття власної фахової неспроможності.

Нинішні дошкільнята – діти батьків, які зростали у зовсім інших соціальних, економічних і культурних умовах, ніж кілька попередніх поколінь. Значною мірою на них вплинув і стрімкий інформаційно-технічний прогрес. Такі зовнішні чинники формування батьків внесли корективи і в генетичну інформацію, яку успадкували їхні діти. Крім того, знову кардинально змінилися умови життя, в яких зростають сучасні дошкільнята. Тож у їхньому фенотипі й проявляються незнайомі нам, іноді незрозумілі, риси. Таким чином,

споконвічна проблема батьків і дітей загострилася швидкістю змін у розвитку суспільства.

Слід додати ще проблеми екології, які випали на долю бабусь, дідусів, батьків і саме нинішніх дошкільнят, та тотальну хімізацію нашого харчування. Здебільшого лікарі пов'язують із цим підвищену агресивність, гіперактивність, синдром дефіциту уваги, дитячі депресії.

Некерованість деяких дітей спричинена також зміною стилю родинного виховання з авторитарного, що панував у нашій країні споконвіку, на демократичний. Молоді батьки прагнуть, щоб їхні діти не зазнавали, як попередні покоління, утисків і пригнічень людської гідності, волі і думки. Тож дають малцям багато свободи, поблажливо ставляться не лише до їхніх пустощів, а й до відверто зухвалої, агресивної поведінки.

Нерідко, коли вихователь намагається дати дітям повну свободу, заняття проводиться лише з тими, хто зацікавився, а решта займаються «своїми справами»; хтось бігає по кімнаті, інший добудовує щось в ігровому куточку. В інших закладах дошкільної освіти не намагаються йти за дитиною, працюють по-старому. Діти змушені слухатися і все начебто добре. Та виникає запитання: «А чи є тут місце для саморозвитку, для розвитку пізнавальних інтересів дитини?». Скоріше ні, ніж так.

Виклад основного матеріалу. Мета сучасної освіти – не дати дитині багаж знань, а навчити їх здобувати. З дошкільного віку малюк має оволодіти способами здобуття потрібної інформації, вміннями аналізувати, систематизувати, розуміти причини і робити висновки, що знадобиться йому в усьому подальшому житті. Саме такі завдання лежать в основі організації пізнавальної діяльності дітей у закладі дошкільної освіти [5].

Кожна людська істота з'являється на світ для того, щоб її потенційна можливість стати людиною перетворилася на вміння бути нею.

Дошкільні роки – це важливий період життя майбутнього школяра. Отже, необхідно створити позитивний психологічний мікроклімат, де дитина зможе

розкрити своє «Я» продемонструвати всі свої сильні та слабкі сторони (надалі вони не виправляються, а корегуються).

Дуже важливою умовою для подальшого успішного навчання дитини у школі є створення належного предметного розвивального середовища. Відомо, що дитина дошкільного віку не спроможна сприймати значну кількість усної інформації, тому вона повинна розвиватись через спілкування, ігри (як колективні, так і самостійні).

Провідну роль відіграє самостійна дослідницька-пошукова діяльність дітей, під час якої увага звертається на:

- формування морально-етичних якостей: посидючості, працьовитості, уміння доводити розпочате до логічного кінця, аналізувати здобуті результати;
- формування комунікативних якостей: уміння висловлюватися чітко, зрозуміло, логічно пояснювати хід дій.
- спостережливість.
- здатність аналізувати, узагальнювати, критично мислити.

У сюжетно-ролевих іграх дитина вдосконалює свій соціальний досвід; збагачуються її зв'язне мовлення, комунікативні здібності.

Під час будівельних ігор та конструювання розвиваються сприйняття, увага, уявлення; формується вміння прогнозувати результат, планувати свої дії та здійснювати їх послідовно. Це сприяє активній пошуковій діяльності, розвитку пізнавальних інтересів.

У дидактичних іграх розвиваються інтелектуальні здібності дошкільників.

Куточок образотворчої діяльності, в якому є різні палички, гудзики, ниточки, щітки, допомагає розвивати дрібну моторику, окомір, злагодженість рухів, тактильне відчуття, адже проблема підготовки руки до письма є найскладнішою. За цим напрямком проводяться: пальчикові вправи, ігри («Нанизай намисто», «Заштрихуй», «Обведи»); вправи з піпеткою, пінцетом;

вправи на відривання шматочків паперу (ускладнення: відривання смужечок паперу, геометричних фігур); шнурівка.

Сучасний освітній процес вимагає від нас змін, удосконалення з метою виховання життєво компетентної дитини. Перевагу маємо надавати спільній діяльності, де діти повинні проявляти ініціативу під час реалізації поставлених завдань.

Дошкільний вік вважається періодом розквіту дитячої пізнавальної активності [1].

Спостерігайте й вивчайте своїх дітей, але не поспішайте приклеювати ярлики, засмучуватися або навпаки радіти після своїх спостережень. Дитина розвивається, тому з часом змінюються її здібності. І тільки трепетна, делікатна, постійна увага й розуміння допоможуть вашому малюкові яскравіше, повніше й всебічно проявлятися в суспільстві.

Але здібності розвиваються не насильно, а за умови благополучного емоційного клімату в дитячому колективі, спираючись на власний життєвий досвід, набуття нового досвіду в процесі дослідницько-пошукової діяльності дитини за таких умов:

1. Діти повинні стати не головними, а рівноправними членами своєї родини, але просто поки ще малолітніми.

2. Ми, дорослі, зобов'язані по-різному виявляти любов до дітей (за допомогою контакту очей, фізичного контакту: обіймів, прогладжувань, постійних торкань, а також за допомогою пильної уваги).

3. Часто ставити запитання з дієсловом БАЖАЄШЬ: «Яку кофточку ти бажаєш сьогодні одягти?», «Чому ти цього бажаєш?», «А чим би ти бажав(ла) зайнятися?», «Ти бажаєш на свято щось конкретне або сюрприз?» тощо.

4. Безмежно вірити: дитина навчиться, але свого часу и по-своєму.

5. Довіряти, хвалити й заохочувати частіше, ніж карати.

6. Надавати дітям час, щоб досліджувати світ, можливість навчатися у різні способи, можливість розібратися у своїх почуттях і відчуттях, припускатися помилок, розв'язувати конфлікти.

7. Не тиснути зі страшною силою, намагатися не прищепити стійкої відрази до навчання з перших шкільних років. Можливо, згодом і виявляться пристрасні, інтереси й здібності, тоді наш герой у шкільному житті не загубиться.

8. Усе виховання й освіту дитини слід будувати на тлі ігор, забав, гумору, знайомства із класичною літературою і у процесі дослідницько-пошукової діяльності.

Багато років тому М. Монтесорі зазначала, що важливо підштовхнути дитину до самовиховання, самоосвіти, саморозвитку. Завдання дорослого – допомогти дитині реалізувати свою індивідуальність, піти своїм унікальним шляхом, використовуючи елементи дослідницько-пошукової діяльності набувати нових навичок. Дорослий не повинен робити щось за дитину, а має допомогти їй діяти самостійно.

Перш ніж висловити власне бачення змістових та процесуальних характеристик особистісно-орієнтованого освітнього середовища та організації навчально-пізнавальної діяльності, коротко представимо сутність ключових педагогічних понять, щоб мати спільні стартові позиції в обговоренні такого важливого питання й акцентувати увагу на найгостріших його моментах [3].

Освіта – (за визначенням В. Даля) – процес розвитку особистості щодо її розуму й моральності. Відповідно, освітній процес має забезпечити становлення й гармонійний розвиток розуму й моральності особистості. Але, якщо в знаннєвій моделі освітній процес жорстко лімітований у часі й просторі, в ньому домінує засвоєння знань, умінь, навичок і перевага надається викладанню (з боку педагога) й сприйманню та відтворенню (з боку дітей) готового знання, то в гуманістичній моделі освітній процес передбачає створення оптимальних психолого-педагогічних умов для ефективного перебігу процесів «самості» кожного вихованця: самостановлення, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації всіх позитивних якостей особистості.

У традиційній системі навчання домінує пасивний спосіб набуття знань та засвоєння інформації: знання приходять до дитини в готовому вигляді ззовні.

Тим часом доведено хибність цієї системи: яким би різнобічним знання не було, який би великий обсяг інформації дитина механічно не завчила, якщо не активізовано інтелектуальні процеси людини, не сформовано культуру мислення, психічний розвиток не відбуватиметься повноцінно. На жаль, багато хто з педагогів і сьогодні надає перевагу монологізованим методам навчання перед інтерактивними, тобто знання передають у готовому вигляді, а не навчають їх здобувати [4].

Згідно із законами гуманістичної парадигми, знання має стати привласненим (своїм), що можливо лише в процесі навчального пізнання, коли дитина сама вчиться (мається на увазі не на самоті, а завдяки власним зусиллям). Наш складний швидкоплинний час потребує від кожної особистості максимальної самореалізації, оволодіння системою знань як основою цілісного світосприймання. Дискусії про вибір між особистістю та знаннями не мають сенсу. Отже, без навчання не можна ніяк. Питання в тому, яким же воно має бути, сучасне навчання.

Традиційна система навчання дітей майже не залишає їм часу для вільного особистісного самовизначення. Тож і не дивно, що свободоспроможність більшості наших дошкільнят на низькому рівні: ми постійно ними керували (керуємо), організовували (організовуємо), спрямовували (спрямовуємо). Отже, мимоволі тим самим затримували (затримуємо) їхній особистісний розвиток, оскільки відомо, що особистість може розвиватися повноцінно лише в ситуації вільного, свідомого й відповідального вибору.

За гуманістичним особистісно-орієнтованим підходом актуалізується поняття «освітнє середовище», яке було мало затребуваним у попередні часи, оскільки, по суті, майже цілком підмінялося поняттям освітній процес. Більшість науковців визначає освітнє середовище як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексного застосування людських та всіх інших ресурсів для реалізації освітніх цілей та завдань.

У сучасному закладі дошкільної освіти організований освітній процес у формі занять мінімізовано, зате збільшено можливості для особистісного самовизначення дітей у різних видах діяльності в освітньому середовищі. Це не заняття за типом шкільного уроку, а діяльність, яка максимально враховує психологічні закони пізнання. Адже процедура засвоєння знань – складна психологічна система, елементами якої є: сприймання на основі цілеспрямованої й концентрованої уваги; розуміння на основі зв'язку з раніше засвоєними елементами знань, які мають слугувати системою опорних сигналів; запам'ятовування на основі розуміння, тобто поняттєве запам'ятовування, без якого навчання не може бути результативним; відтворення на основі запам'ятовування (репродуктивне та продуктивне).

Отже, якщо будувати освітній процес так, щоб забезпечити послідовне й водночас комплексне задіяння всіх названих елементів, він буде результативним, незалежно від того, які саме методи організації сприймання (розуміння, запам'ятовування тощо) ви обрали. Є ще надзвичайно вагомий чинник – позитивна мотивація до навчально-пізнавальної діяльності, яку в жодному разі не можна ігнорувати. Якщо не забезпечити «включення» кожної дитини в процес заняття, без цілеспрямованої та концентрованої уваги ніякого сприймання й, відповідно, засвоєння пізнавальної інформації не буде. Нерідко вихователі забувають про цей важливий момент і задовольняються тим, що в занятті беруть активну участь окремі діти, тоді як інші просто нудьгують, і в кращому разі, не заважають працювати.

Щоб забезпечити максимальний розвивальний ефект заняття, важливо також, щоб сприймання й засвоєння нового знання спиралося на попередній досвід, засвоєну раніше інформацію. Тоді легше буде зрозуміти її суть, віднайти власний сенс у ній, а отже, привласнити. Чим більш проблематизованим буде пізнавальний процес, а діти вмотивовані на усвідомлення й розв'язання проблеми, тим активнішою буде їхня позиція у процесі пізнання і кориснішим буде досвід участі в ньому та у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Практика доводить доцільність забезпечення багатоканальності «проживання», яке означає занурення дітей в активний процес навчального пізнання, коли допустимі й навіть бажані помилки, адже усвідомлення їх причин та пошук способів виправлення дає матеріал для напруженої роботи мозку, зацікавленого обговорення, ділової взаємодії.

Проживання не можна абсолютно передбачити, контролювати, це – творчий процес, якій надмірна заорганізованість та упорядкованість, зовнішня «красивість» знищують. Щодо такої характеристики, як багатоканальність пізнавальної діяльності, то практика доводить: чим більше інформаційних каналів задіяно в процесах пізнання й навчання, тим повнішими й глибшими будуть знання. Щоб діти засвоїли тему заняття, зрозуміли ключові поняття, бажано не просто пояснити сутність цих понять, а допомогти проникнути в їхній зміст самостійно, спираючись на власну ерудицію, проявляючи дотепність, відкрити для себе власні смисли, відчути їх за допомогою різних органів чуттів, а потім на основі засвоєної раніше інформації вибудувати своє власне бачення, вивести власне правило.

Сьогодні дедалі глибше усвідомлюється думка, що фундамент особистісного розвитку, який закладають роки дошкільного дитинства, має величезне значення не лише для успішного навчання у школі, а й для всього подальшого життя людини.

Актуальність вивчення потенційних можливостей, специфічно дитячих видів діяльності з метою вдосконалення освітньо-виховного процесу закладу дошкільної освіти сьогодні підсилюється вимогами, які пред'являє шкільне навчання. Одне з центральних місць посідає проблема розумового розвитку дошкільників. У дослідженнях провідних психологів теоретично обґрунтовані унікальні, неповторні можливості, які криються у дошкільному дитинстві для розвитку розумових здібностей і загалом усього творчого потенціалу особистості. Зрозуміло, що в центрі уваги – пізнавальна діяльність.

Заради справедливості маємо визнати: цій проблемі приділяється неабияка увага і в психолого-педагогічній науці, і в методичній літературі, і в

безпосередньо в практиці закладу дошкільної освіти ЗДО. Водночас, якщо психолого-педагогічна наука здійснила рішучий поворот до управління самим процесом пізнавальної діяльності, підвищення самостійності та активності дитини у пізнанні істотних зв'язків і відношень між предметами та явищами, формування творчого, активно-пізнавального ставлення дитини до навколишнього світу, то в реальній практиці виховання в ЗДО, на жаль, ще й досі широко застосовуються шкільні методи навчання. А головну мету дошкільного навчання вбачають у прямій передачі знань.

Результатом такого стану речей є знайома всім ситуація, коли дитина, що володіє достатнім багажем знань, потрапляючи в неординарну ситуацію, розгублюється і не здатна на пошук розв'язку. Переконливі докази того, що можливості розумового розвитку дошкільнят значно вищі, ніж вважається традиційно, поки що підтверджуються лише тим, що сьогодні діти шостого року життя успішно оволодівають читанням, початковою лічбою і майже письмом. Зауважимо при цьому, що ці навички прицільно відпрацьовуються і в ЗДО, і на підготовчих заняттях у школі. Такий підхід до виконання «соціального замовлення» (школи, родини) не може не тривожити. Адже водночас порушуються дві головні заповіді: «Не зашкодь!» і «Не втрач можливості!».

Пізнавальний розвиток дитини є процесом взаємопов'язаних переходів від незнаного до відомого, від стійкого до нестійкого, від відомого до знову незрозумілого. Внаслідок цього дитячі уявлення, образи та елементарні поняття про предмети та явища навколишнього світу набувають усе нових ознак і змінюються якісно. Це і є розумовий розвиток, що зумовлений єдністю зовнішніх і внутрішніх умов. Творчий характер такого процесу виявляється в індивідуальній своєрідності та неповторності пізнавальної сфери дитини і неможливості її чітко регламентувати з боку дорослого.

Формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, здатність довільно регулювати свою пізнавальну діяльність

– ось ті умови, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають швидкість та легкість засвоєння нею нових знань і здатність їх творчо використовувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Таке розуміння проблеми ґрунтується на тому, що дошкільний вік – період інтенсивного розвитку творчих здібностей дітей, період нескінченних запитань, невичерпної фантазії, розмаїття ігрових задумів. І дуже важливо саме тепер формувати в дітей загальне творче ставлення до навколишнього світу. На розв'язання цього завдання і мають спрямовуватися основні зусилля при навчанні дошкільнят. Тож пошуки нових ефективних методів, націлених на розвиток пізнавальної активності й самостійності дитини, набувають особливого значення.

Поняття «метод» (грец. *metedos* – шлях дослідження, пізнання) означає спосіб теоретичного і практичного засвоєння дійсності, а їх сукупність – це «методологія». Виховання як специфічний вид діяльності та наукова галузь охоплює відповідну сукупність методів.

Методи виховання – шляхи і способи діяльності вихователів із метою досягнення виховної мети.

Метод виховання поділяють на окремі елементи – прийоми виховання, що використовують для підвищення виховної ефективності методів.

Приєм виховання – складова частина методу, що визначає шляхи реалізації вимог методів виховання.

Методи і прийоми виховання є своєрідними інструментами в діяльності вихователя. Їх дієвість залежить від використання виховних засобів.

Головне завдання дошкільної освіти – озброїти дитину наукою життя, щоб полегшити їй входження до незнайомого світу, в якому вона має незабаром адаптуватися.

У дошкільні роки, коли діти тільки входять через свій життєвий світ у світ науки, необхідно сформувати систему цілісних знань про довкілля, рідну природу. Основу цих знань становить взаємозв'язок таких чинників: виховання емоційно позитивного сприйняття природного та предметного довкілля;

подання доступних знань про живу та неживу природу; організація практичної діяльності дітей; розвиток мовлення та пізнавальних здібностей дітей.

Розвиток пізнавальних здібностей, допитливості – важливий момент на заняттях. Наявність у дітей пізнавальних інтересів створює сприятливі умови для педагогічної роботи, інтенсивно і всебічно впливає на їхній розвиток. Період дошкільного дитинства має важливе значення для всього наступного розвитку особистості. Якщо в цей період дитина не здобуде уявлень, корисних і цікавих знань про навколишнє, якщо не розвинеться допитливість, потреба дізнатися незрозуміле, нове, вона не матиме міцної основи для засвоєння системи знань для успішного навчання в школі.

Пізнавальну діяльність дитини слід розглядати як таку, в процесі якої вона вчиться, пізнає навколишній світ. Пізнавальну діяльність ще називають розумовою, маючи на увазі ті дії, які людина здійснює подумки і ті практичні дії з реальними об'єктами, за допомогою яких вона розв'язує пізнавальні та навчальні завдання. Зважаючи на це, на заняттях вихователь використовує такі методи і прийоми, що спрямовані на розвиток у дітей пізнавальних здібностей (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, умовивід), психічних процесів (увага, уява, сприйняття, мислення, пам'ять, мова) і пізнавальної активності, а саме: ігрові; створення проблемної ситуації; використання проблемних і творчих завдань; проблемні запитання; мовні логічні завдання («Послухай», «Знай», «Відгадай», «Відповідай», «Склади казку» та ін.); досліди із водою, повітрям, ґрунтом та ін.; моделювання (розвиток рослин, «Екологічні ланцюжки»); використання схем та символів; використання елементів ТРВЗ; педагогічно заплановані помилки вихователя; організаційні прийоми активізації пізнавальної діяльності (подумайте; здогадайтесь; висновки ви зробіть самостійно; хто помітив помилку; хто доповнить відповідь; як сказати по-іншому; хто думає інакше; доведи, що...); використання художнього слова: загадок, прислів'їв, приказок, лічилок, віршів.

Процес формування пізнавальних здібностей може здійснюватись у всіх видах діяльності, які вихователь запланував на занятті (спостереження, досліди,

малювання, читання, ліплення, художні твори відповідно до теми заняття, вправи з моделюванням та ін.).

Форми організації роботи з розвитку у дітей пізнавальних здібностей також можуть бути різноманітними: заняття з розвитку пізнавальних здібностей; комбіновані заняття з елементами пошуково-дослідницької діяльності; екскурсії, заняття серед природи, цільові прогулянки, праця; атракціони, розваги з використанням розвивальних ігор.

Довкілля – поле розумової діяльності, зона актуального розвитку, з якої дитина через наукові поняття переходить на інший рівень свідомості – до зони найближчого розвитку. Отже, довкілля як інтегроване явище є підґрунтям для словникового запасу дітей, розвитку їх пізнавальних здібностей [2].

Дослідницько-пошукова діяльність дитини складається з різноманітних видів діяльності, спрямованих на розвиток мовлення, художніх здібностей, особистісних якостей дитини як члена соціуму тощо.

У дошкільні роки дітей необхідно навчити ставити запитання, знаходити невідоме в знайомих предметах, аналізувати, планувати. Запитання дітей спрямовуються вихователем, вони ведуть малят до розуміння загальних закономірностей природи та життєдіяльності людини. Діти не тільки запитують, вони вчаться мислити, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, збагачують своє мовлення. Наполеглива праця та спостережливість допомагають їм знайти відповіді на свої запитання.

Дитина сама обирає цікаві для неї об'єкти, запитує довкілля, спостерігає, досліджує його. Дослідницька діяльність дає можливість усвідомити єдність людини з Природою і Світом. Стратегічна мета освітнього процесу – формування цілісної свідомості людини, яка здатна брати на себе відповідальність за своє майбутнє, яка здатна навчатися упродовж усього життя.

Висновки. Основними ознаками дослідницько-пошукової діяльності є формування у дитини цілісності знань, які базуються на уявленнях дитини та розвиток психічних процесів (уваги, пам'яті, логічного мислення тощо).

Використання дослідницької діяльності як навчального метода дає змогу активізувати, удосконалити та зробити інноваційним процес навчання як у школі, так і в ЗДО. Дослідницько-пошукова діяльність дітей дошкільного віку є умовою формування пізнавальних інтересів.

Список використаних джерел

1. Андрусич Н. Іти за дитиною. Як і куди? *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 6–7.
2. Бичко І., Пиріг О. Розвиток пізнавальних здібностей дітей на заняттях із «Довкілля» (старша група). *Дошкільний навчальний заклад*. 2008. № 12(24) С. 7–9
3. Гавриш Н. Навчально-пізнавальна діяльність: сучасні підходи. *Дошкільне виховання*. 2010. № 11. С. 2–5.
4. Ладивір С. Не готові знання, а вміння їх здобувати. *Дошкільне виховання*. 2007. № 8. С. 3–6.
5. Погулич О. Створення у дошкільному закладі передумов для подальшого успішного навчання дітей у школі. *Дошкільний навчальний заклад*. 2010. № 12(48). С. 8–9.

Du Jingyi,
Doctor of Philosophy (PhD) degree holder
Department of Pedagogy
The State Institution
“South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky”

THE ROLE OF VISUAL ARTS IN DEVELOPING ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF MODERN SCHOOL STUDENTS

Research Relevavce. The integration of Ukraine into the global educational sphere necessitates the exploration of innovative pathways for the development of a modern professional, one who can confidently orient within a multicultural environment and exhibit tolerance toward representatives of different nations, their cultural diversity, and values. Consequently, the problem of cultivating ethnocultural tolerance has gained particular importance in pedagogical science, becoming topical not only in Ukraine but also internationally. This relevance stems, on the one hand, from the intensification of integrative interactions among countries, peoples, and cultures, and on the other hand, from the escalation of destructive tendencies in interstate relations, the outbreak of local wars, conflicts of religious and interethnic origin, aggression, and terrorism.

Therefore, it is reasonable to focus attention on effective ways of eliminating destructive attitudes from the educational environment, which are caused by ethnic intolerance, intercultural conflicts, and interethnic barriers.

Within educational models, disciplines of artistic orientation prove to be most effective in fostering a cultured, educated, and intellectually sophisticated young generation. Given their considerable potential to shape the multicultural orientation of today’s school students and to promote interethnic tolerance, the cycle of art-related subjects ought to be focused on cultivating students’ ethnocultural competence.

The aim of this article is to elucidate the role of visual arts in the development of ethnocultural competence among contemporary school students.

Presentation of the Main Material. The holistic image of culture, and its very essence, may be comprehended through the unity of two interconnected dimensions. On the one hand, culture represents the most precious treasure of humankind, inseparable from humanity as the agent of creation, preservation, reproduction, and enrichment of cultural achievements. On the other hand, culture is invariably national and deeply personal. The processes of enculturation and socialization encompass cultural transmission, which serves as the mechanism for conveying ethnoculture to its new members[2]. In ethnopsychological research, scholars distinguish three types of transmission: vertical transmission, in which cultural values, skills, and beliefs are passed from parents to children; horizontal transmission, whereby a child assimilates social experience and cultural traditions through interaction with peers from birth to adulthood; and indirect transmission, which occurs under the influence of specialized institutions of socialization (educational establishments, social agencies), as well as informally (through individuals from the immediate environment, elder members of the community, relatives, and others).

Ethnic culture finds expression in language, child-rearing practices, attire, domestic arrangements, household management, folklore, conceptions of propriety, understandings of justice, tact, and virtually all domains of an ethnic community's life[5].

Its principal features include: integrity, understood as the unity of diverse yet functionally interrelated elements such as national language, literature, music, and art; interconnectedness of national cultures; creative orientation, realized through the individual's assimilation of value representations, attitudes, norms, and orientations of their people, which impart distinctive national characteristics; authenticity, manifested in phenomena such as national sentiment, consciousness, character, and modes of thought; integrative nature, grounded in the interrelation of general elements across various scholarly domains (literature, history, ethnography, and others). No ethnic group can evolve in isolation; the interplay of diverse intra-ethnic directions ensures continued existence and progress.

The cultivation of ethnocultural competence ought to commence in early childhood to ensure subsequent positive outcomes. Contemporary pedagogical practice extensively utilizes methodological frameworks and recommendations that contribute to increasing the effectiveness of this endeavor. Ethnocultural competence among school students implies a personal attribute marked by constructive engagement in interethnic interaction, together with a child's preparedness for collaboration and communication within a multiethnic context.

Artistic and creative activity is a specific type of aesthetic activity, the ultimate result of which is works of art addressed to an individual capable of perceiving, comprehending, and evaluating various forms of visual arts.

Traditions in the teaching of visual arts in Ukraine correlate with ethnically inherent coloristic and representational means. The primordial triad of color classification (white, red, black) served as a universal means of designating and symbolizing the fundamental forms of human life activity and conceptions of the environment and of oneself. At the same time, color was always revealed in the aspect of historical-national and regional particularities, taking into account that major historical epochs possessed their own distinctive color expression and specific modes of thinking, which functioned not only as artistic means but also as indicators of the spiritual and cultural level of society, its aesthetic achievements, its knowledge of nature and the environment, as well as a medium of communication and a subject of aesthetic-spiritual exchange[2].

The ethnocultural environment, particularly Ukrainian folk visual and decorative-applied arts, serves as an effective means of aesthetic and educational influence, corresponding to the conceptual foundations of humanistic pedagogy and acquiring special relevance under the new paradigm of social values in our country. Folk art and crafts vividly reflect and best preserve the traditional educational ideal of the Ukrainian people, which is accessible for perception and comprehension by youth through various forms of art. A decisive factor in the ethnocultural and labor education of modern youth should be their involvement in folk crafts and decorative-applied arts[3]. It can be stated with confidence that the Ukrainian folk toy occupies

an important place in the educational process of schoolchildren, since works of folk art influence the development of the cognitive and emotional spheres of the individual, their creative abilities, and stimulate creative and productive learning activities.

Ethnocultural education ensures the assimilation of models and values of national culture, as well as the cultural-historical and social experience of one's state, fostering a sense of belonging and respect for the native land. The inner world of the individual serves as the driving force behind the development of human spirituality and is a decisive factor in actions and behavior, value orientations, and life and civic positions. This process is facilitated primarily by ethnopedagogical factors through which the aims and objectives of ethnocultural education are realized. These include: native language, family and domestic culture, folklore, emotional culture, national psychology, national character, folk beliefs, folk games, knowledge of genealogy and history, pedagogy of the folk calendar, national symbols and folk symbolism, foundations of folk morality, national self-awareness, folk didactic knowledge, folk play and folk toys, folk customs, holidays, traditions, and rituals[1].

Ethnocultural competence constitutes a component of general cultural competence, which is recognized as one of the key competences (the ability to analyze and evaluate the achievements of national and world culture, to navigate within the cultural and spiritual context of contemporary society, and to apply methods of self-education oriented toward universal human values).

The use by the teacher of visual arts of the entire arsenal of expressive means of folk artistic creativity enriches the methodology of teaching visual arts in such sections as painting, drawing, sculpture, decorative-applied arts, and art history. Works of folk painting and decorative art, being an organic part of spiritual and ethnic culture, serve as a productive means of ethnocultural education of students. By engaging in the practical reproduction of elements of painting and decoration during visual arts lessons, students acquire initial experience in expressing their impressions of outstanding works of decorative painting (familiarization with the "naïve" art of the primitivist Kateryna Bilokur; the fairy-tale and fantastic pictorial compositions of

the folk artist Mariia Prymachenko, etc.). Within such activities, students make their first attempts at artistic and substantive analysis of a folk artwork, and with the teacher's guidance, strive to determine the degree of coherence between form, color, and various techniques of execution[4]. Thus, the activation of the potential of folk painting constitutes a powerful means of ethnocultural education.

Ethnocultural education constitutes a pivotal dimension in the formation of students' national identity and value orientations. Within the framework of art education, learners are provided with opportunities to engage with the symbolic universe of traditions, cultural codes, and aesthetic practices inherent to their community. The integration of ethnocultural elements into the curriculum not only strengthens patriotic consciousness but also fosters intercultural tolerance and creative self-expression.

Art lessons serve as an effective medium for the transmission and reinterpretation of folk traditions. Pedagogical tasks involving Ukrainian ornaments, Easter egg decoration, embroidery, and decorative painting contribute to the development of artistic competencies while simultaneously cultivating an appreciation of cultural heritage and its relevance in contemporary society.

Folklore, encompassing fairy tales, legends, and folk songs, represents a rich reservoir for creative exploration. Its incorporation into artistic practice enables students to translate verbal narratives into visual forms, thereby reinforcing the interconnection between oral and visual culture. Such integration enhances imaginative capacity and nurtures figurative thinking.

Painting, as one of the most expressive artistic domains, provides a powerful vehicle for the articulation of ethnocultural motifs. Introducing students to the works of Ukrainian artists who employed folk symbols and themes facilitates an understanding of the national school of painting. Comparative analysis of Ukrainian traditions with artistic practices from other cultures further promotes intercultural dialogue and broadens learners' aesthetic horizons.

The methodology of art education can be enriched through the application of ethnopedagogical principles, including learning through tradition, symbolism, and

ritual. The synthesis of academic approaches with folk practices generates a culturally authentic and pedagogically meaningful learning environment, contributing to the development of holistic worldviews and cultural competence among students.

Contemporary educational technologies expand the possibilities for ethnocultural enrichment. Interactive workshops with folk artisans, multimedia presentations of traditional techniques, and project-based activities – such as the creation of cultural maps or student exhibitions – render art lessons dynamic and culturally immersive.

Conclusions. The present time emphasizes the development of creative and critical thinking, social skills and tolerance, intercultural awareness, and the ability to prevent and resolve conflicts, which reinforces the necessity of a thorough study of art and culture as a powerful source for achieving such outcomes. At present, national culture and traditions are being revived in Ukraine. In this context, the affirmation of ethnic values of art within the educational process is of particular importance, as they represent an inexhaustible source of the spiritual mentality of the Ukrainian people. As world experience demonstrates, a necessary prerequisite for the intellectual progress of a nation is its ethnic identification, which is impossible without taking into account and utilizing historical and cultural heritage.

In conclusion, ethnocultural education through art emerges as a vital instrument for cultivating national consciousness and cultural literacy. The integration of ethnocultural traditions into the educational process stimulates creative potential, nurtures patriotic sentiments, and enhances intercultural sensitivity. The application of culture-enriching technologies ensures that art education remains modern, interactive, and deeply connected to the spiritual values of the nation.

References

1. Krasyl'nykova, I. V. (2024). Etnokul'turna osvita: poniatiino-katehoriinyi ta zmistovyi aspekty [Ethnocultural education: Conceptual-categorical and content aspects]. *Current challenges of science and education*. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Berlin, Germany: MDPC Publishing, pp. 290–296.

2. Slobodianiuk, N. A., Doshchechkina, I. V., & Marushchak, O. V. (2023). Etnokul'turne vykhovannia uchniv starshoi shkoly zasobamy dekoratyvno-uzhytkovoho mystetstva: teoretyko-metodychnyi aspekt [Ethnocultural education of high school students through decorative-applied arts: Theoretical and methodological aspect]. *Aktual'ni problemy tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity: materialy Vseukrains'koi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* (Kremenets, 30.05.2023). Kremenets: VTs KOHPA im. Tarasa Shevchenka, pp. 125–130.

3. Kotliar, V. P. (2006). *Osnovy obrazotvorchoho mystetstva i metodyka khudozhnoho vykhovannia ditei: navchal'nyi posibnyk* [Fundamentals of visual arts and methodology of artistic education of children: Textbook]. Kyiv. 200 p.

4. Koicheva, T., & Du, J. (2025). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do etnokul'turnoho vykhovannia uchniv [Specifics of preparing future visual arts teachers for ethnocultural education of students]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrains'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho*, 1(150), 90–96.

5. Lychkovakh, V. A. (2011). *Filosofii etnokul'tury: Teoretyko-metodolohichni ta estetychni aspekty istorii ukrains'koi kul'tury: monohrafiia* [Philosophy of ethnoculture: Theoretical-methodological and aesthetic aspects of the history of Ukrainian culture: Monograph]. Kyiv: PARAPAN. 196 p.

Зубрицька Світлана Петрівна,
директорка
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

СТАРША ПРОФІЛЬНА ШКОЛА ЯК ПРОСТІР ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Актуальність дослідження. Сучасні виклики, що постали перед українською освітою в умовах реформування та воєнного стану, вимагають переосмислення ролі старшої школи у формуванні життєвих і професійних орієнтирів учнів. Особливої актуальності набуває старша профільна школа як освітній простір, у якому учень отримує можливість усвідомлено обрати подальшу освітню траєкторію та закласти підґрунтя власного професійного становлення.

Реформа «Нова українська школа» визначає профільну старшу школу як завершальний етап формування компетентної, відповідальної та соціально активної особистості [1]. У цьому контексті профорієнтаційна діяльність набуває практичного значення, оскільки дозволяє поєднати освітній процес із реальними потребами громади та ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Модернізація національної освіти в Україні є складним і багатограним процесом, спрямованим на приведення освітньої системи у відповідність до сучасних викликів і потреб суспільства. Вона охоплює оновлення змісту освіти, цифровізацію освітнього процесу, розвиток професійної компетентності педагогів, децентралізацію управління освітою та інтеграцію в європейський і світовий освітній простір [2].

Одним із ключових напрямів модернізації національної освіти є впровадження профільного навчання у старшій школі. Профільна освіта орієнтована на індивідуалізацію навчання, врахування освітніх інтересів і здібностей учнів, а також на формування готовності до самостійного прийняття рішень.

Важливу роль у реалізації профільного навчання відіграє система професійної орієнтації. Саме з цією метою в Україні розпочато національне пілотування системи профорієнтації дітей і підлітків у 396 територіальних громадах. Ініціатива спрямована на створення цілісної, стійкої та доступної моделі супроводу учнів у виборі майбутньої професії та є складовою третього етапу реформи «Нова українська школа» – розвитку старшої профільної школи [3].

Упродовж 2025–2027 років у громадах забезпечується експертний супровід створення профорієнтаційних систем, підготовка кар’єрних координаторів і радників, інтеграція профорієнтаційних курсів у навчальні плани закладів загальної середньої освіти. Особливу увагу приділено курсу за вибором для учнів 8–9 класів, який допомагає підліткам усвідомити власні інтереси, здібності та можливості подальшого навчання [4].

Нерубайська територіальна громада увійшла до переліку громад – учасниць національного пілотування системи профорієнтації дітей і підлітків. Нерубайський академічний ліцей №1 було визначено як локацію реалізації проєкту. Для нашого закладу це є логічним продовженням багаторічної роботи над упровадженням інноваційних освітніх практик, розвитку партнерства з громадою та створення безпечного й мотивувального освітнього середовища.

Наразі пілотування системи профорієнтації дітей і підлітків реалізується в межах Швейцарсько-українського проєкту DECIDE. Участь нашого ліцею у проєкті дозволила вибудувати системний підхід до профорієнтаційної роботи, залучивши учнів, педагогів, батьків та представників громади. Знаковою подією стало проведення 16 січня 2026 року інформаційно-комунікаційного заходу «Майбутнє, яке обираємо МИ: як громада підтримує вибір професії». У заході взяли участь учні, батьки, педагоги, представники місцевої влади та освітні експерти. Формат групової роботи, аналіз професійних галузей, знайомство з кар’єрними радниками сприяли усвідомленню складності й відповідальності професійного вибору, а також важливості супроводу з боку школи та громади [5].



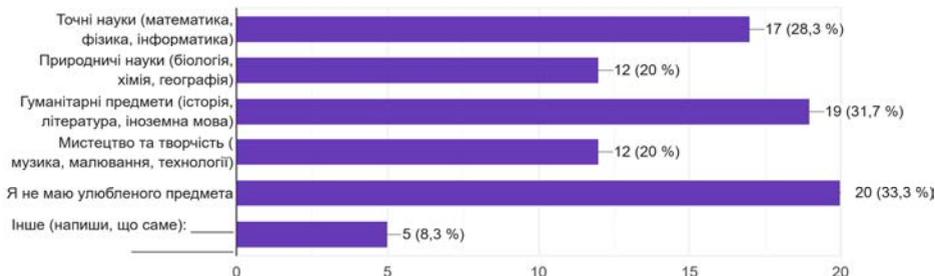
Важливим елементом реалізації національного пілотування системи профорієнтації є вивчення освітніх інтересів, нахилів та ціннісних орієнтацій учнів. З цією метою у Нерубайському академічному ліцеї № 1 було проведено анкетування серед учнів, у якому взяли участь 60 респондентів, учні 8-9 класів. Метою опитування було виявлення освітніх інтересів, особистісних сильних сторін, професійних намірів та чинників, що впливають на вибір майбутньої професії.

Отримані результати стали підґрунтям для осмислення запитів учнів та коригування профорієнтаційної роботи відповідно до принципів Нової української школи [6].

Аналіз відповідей на запитання «Який твій улюблений предмет у школі?» засвідчив значну диференціацію навчальних інтересів учнів. Найбільшу кількість виборів отримали гуманітарні предмети (31,7 %) та точні науки (28,3 %), що свідчить про наявність як гуманітарного, так і природничо-математичного освітніх векторів. Водночас 33,3 % опитаних зазначили, що не мають улюбленого предмета, що є тривожним сигналом і вказує на необхідність посилення мотиваційної та профорієнтаційної складової освітнього процесу. Це вказує на необхідність посилення прикладної складової навчання та зв'язку змісту освіти з реальним професійним середовищем. Така ситуація підтверджує актуальність запровадження профільного навчання, яке дозволяє пов'язати навчальні предмети з реальними професійними перспективами.

Який твій улюблений предмет у школі? (Можна обрати кілька варіантів)

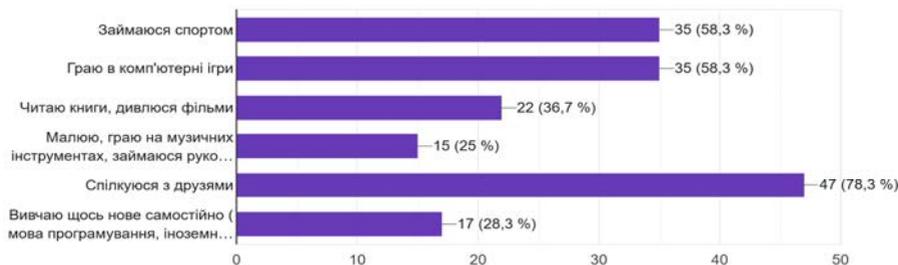
60 ответов



Аналіз дозвіллевої діяльності показав, що більшість учнів віддають перевагу спілкуванню з ровесниками, заняттям спортом та цифровим формам дозвілля. Менша частка учнів займається самостійним навчанням. З огляду на це, профільна старша школа має створювати умови для розвитку пізнавальної автономії та навичок навчання впродовж життя.

Як ти проводиш свій вільний час? (Можна обрати кілька варіантів)

60 ответов



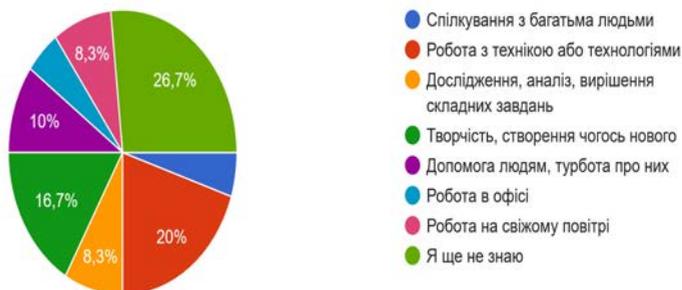
У блоці, присвяченому самооцінці особистісних якостей, учні найчастіше визначали себе як уважних до деталей і таких, що люблять точність (41,7 %), а також здатних знаходити спільну мову з людьми (40 %). Водночас лише 23,3 % респондентів вважають себе здатними швидко приймати рішення. Отримані дані підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку м'яких навичок

(soft skills), зокрема відповідальності, ініціативності та лідерства, у межах освітнього процесу старшої профільної школи .

У блоці ціннісних орієнтацій учнів домінують прагнення до високої заробітної плати (86,7 %) та стабільності у майбутньому (61,7 %). Професійні очікування учнів здебільшого пов'язані з матеріальною стабільністю та впевненістю в майбутньому, проте значна частина респондентів також орієнтується на роботу за покликанням. Це підтверджує необхідність поєднання економічної доцільності та особистісної самореалізації при виборі професійного шляху, що і є завданням сучасної профорієнтації.

Що для тебе найцікавіше в майбутній роботі? (Обери один варіант)

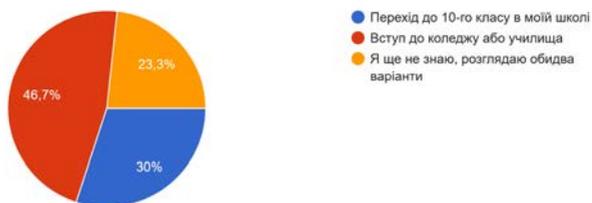
60 ответов



Аналіз професійних інтересів учнів засвідчив високий рівень невизначеності: 26,7 % опитаних відповіли «Я ще не знаю», обираючи найбільш цікаву для себе майбутню діяльність. Водночас найбільший інтерес викликає робота з технікою та технологіями (26,7 %) і робота на свіжому повітрі (20 %). Ці дані підтверджують важливість раннього ознайомлення учнів з реальним світом професій через екскурсії, практики та співпрацю з роботодавцями.

Аналіз намірів щодо продовження навчання після 9 класу показав, що частина учнів орієнтується на вступ до коледжів і училищ, інші – на продовження навчання в академічному ліцеї, а третина ще не визначилася. Така ситуація підтверджує необхідність гнучкої моделі старшої профільної школи, яка враховує різні освітні траєкторії.

Який варіант продовження навчання після 9-го класу ти розглядаєш?
60 ответов



Отже, аналіз діаграм переконливо доводить, що старша профільна школа має стати простором підтримки, консультування та розвитку, де кожен учень отримує можливість краще пізнати себе, світ професій і зробити відповідальний вибір свого майбутнього.

Практичний досвід участі ліцею в пілотуванні довів ефективність командної роботи, партнерства з громадою та залучення кар'єрних радників як важливих чинників успішної профорієнтаційної діяльності.

Висновки. Таким чином, старша профільна школа є важливим простором особистісного та професійного становлення учнів. Результати практичної діяльності Нерубайського академічного ліцею № 1 підтверджують, що системна профорієнтаційна робота сприяє усвідомленому вибору освітнього та професійного шляху, а також заснована на партнерстві школи, громади, бізнесу та закладів вищої освіти, створює умови для усвідомленого вибору життєвого шляху та підвищення мотивації до навчання.

Досвід участі Нерубайського академічного ліцею № 1 в національному пілотуванні системи профорієнтації підтверджує, що інвестиції в розвиток старшої профільної школи є інвестиціями в майбутнє громади та держави загалом. Саме через підтримку учня в момент вибору формується відповідальний громадянин, здатний реалізувати свій потенціал на благо України.

Подальший розвиток профільної старшої школи потребує розширення партнерства з громадою, закладами професійної та вищої освіти, роботодавцями, а також постійного аналізу освітніх запитів і потреб учнів.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. К.: Грамота, 2019.
3. Матеріали Міністерства освіти і науки України щодо розвитку старшої профільної школи.
4. Аналітичні матеріали Швейцарсько-українського проєкту DECIDE.
5. Матеріали інформаційно-комунікаційного заходу Нерубайського академічного ліцею. 2026. №1.
6. Державний стандарт базової середньої освіти. К., 2020.

Захарова Анастасія Андріївна,
учитель фізичної культури
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

РОЗВИТОК СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

«Здоров'я – це не все, але без здоров'я все – ніщо».
Артур Шопенгауер

Актуальність дослідження. Система загальної середньої освіти України перебуває в умовах глибоких і багатовекторних трансформацій, зумовлених суспільними викликами, реформою Нової української школи, євроінтеграційними процесами та потребами сучасного учня. Особливого значення в цьому контексті набуває старша профільна школа, яка покликана не лише завершити загальноосвітню підготовку, а й сприяти свідомому професійному самовизначенню здобувачів освіти.

У процесі цих змін важливо переосмислити місце й роль навчальних предметів, зокрема фізичної культури, яка традиційно сприймалася як допоміжна дисципліна. Сьогодні фізична культура розглядається як потужний інструмент формування здорової, соціально активної, стресостійкої особистості, здатної до самореалізації в умовах динамічного світу.

Виклад основного матеріалу. Старша профільна школа є завершальним етапом повної загальної середньої освіти та орієнтована на врахування індивідуальних освітніх потреб, інтересів і здібностей учнів [2, 4]. Профілізація навчання дає можливість старшокласникам поглиблено вивчати предмети, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, формувати ключові та предметні компетентності.

Основними завданнями старшої профільної школи є:

- підготовка учнів до свідомого вибору професії;

- розвиток критичного мислення та навичок самонавчання;
- формування відповідального ставлення до власного життя і здоров'я;
- соціалізація та громадянське становлення особистості.

У цьому контексті фізична культура набуває нового змісту, оскільки вона безпосередньо пов'язана з формуванням життєвих компетентностей і культури здоров'я.

Сучасні освітні трансформації характеризуються переходом від знанневої парадигми до компетентнісного підходу [1, 2], орієнтацією на особистість учня, інтеграцією формального й неформального навчання, активним використанням цифрових технологій.

Для фізичної культури це означає:

- зміну акцентів з нормативного оцінювання фізичних якостей на оцінювання індивідуального прогресу;
- упровадження варіативних модулів і видів рухової активності;
- формування мотивації до занять фізичною культурою протягом усього життя;
- урахування психоемоційного стану учнів.

Учитель фізичної культури в умовах трансформацій виступає не лише інструктором, а й наставником, консультантом, мотиватором здорового способу життя.

У старшій профільній школі фізична культура виконує комплексну функцію, поєднуючи освітній, виховний і оздоровчий компоненти. Особливо важливою є її роль у період підвищених навчальних навантажень і професійного самовизначення учнів.

Фізичне виховання та фізична культура сприяє: зниженню рівня стресу та емоційного вигорання; підвищенню працездатності та концентрації уваги; формуванню відповідальності за власне здоров'я; розвитку командної взаємодії та лідерських якостей [5, 6].

Таким чином, урок фізичної культури стає простором для гармонійного розвитку особистості, а не лише для виконання фізичних вправ.

На практиці часто спостерігається зниження інтересу старшокласників до уроків фізичної культури. Причинами цього є перевантаженість навчанням, страх отримати низьку оцінку, невпевненість у власних фізичних можливостях.

Власний педагогічний досвід переконує, що ключовим чинником є мотивація [7], яку можна підвищити через: право вибору видів рухової активності; індивідуалізацію завдань; партнерські відносини між учителем і учнем; пояснення практичної цінності фізичної активності для майбутньої професії.

Особливо ефективним є залучення учнів до обговорення тем здоров'я, фізичної форми, самопочуття, що формує довіру та внутрішню мотивацію.

У сучасній профільній школі доцільно використовувати інноваційні підходи до організації уроків фізичної культури [6, 8]. Це можуть бути: фітнес-програми, йога, пілатес; елементи функціонального тренування; командні ігри з адаптованими правилами; використання цифрових ресурсів для самоконтролю фізичного стану.

Згідно з концепцією Нової української школи, фізичне виховання безпосередньо впливає на формування таких ключових компетентностей [1, 2]:

- уміння вчитися впродовж життя;
- соціальна та громадянська компетентності;
- ініціативність і підприємливість;
- екологічна та здоров'язбережувальна компетентність.

Через рухову діяльність учні вчаться планувати власну активність, працювати в команді, дотримуватися правил і нести відповідальність за власний вибір.

Висновки. Розвиток старшої профільної школи в умовах сучасних освітніх трансформацій потребує переосмислення ролі фізичної культури як важливого чинника формування всебічно розвиненої особистості. Уроки фізичної культури мають стати простором підтримки, мотивації та самореалізації старшокласників.

Авторські педагогічні роздуми свідчать, що саме через індивідуальний підхід, варіативність, партнерство та орієнтацію на здоров'я можливо підвищити значущість фізичної культури та фізичного виховання в профільній школі та забезпечити його відповідність сучасним освітнім викликам.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Київ.
2. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти.
3. Закон України «Про освіту».
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту».
5. Лях В. І. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Київ.
6. Круцевич Т. Ю. Фізичне виховання різних груп населення. Київ.
7. Москаленко Н. В. Формування мотивації до занять фізичною культурою у старшому шкільному віці.
8. Матеріали Міністерства освіти і науки України з питань профільної старшої школи.



Фото 1. Організація рухової діяльності учнів під час уроку фізичної культури на відкритому повітрі



Фото 2. Фрагмент уроку фізичної культури з учнями середньої ланки: розвиток координаційних здібностей та рухової активності



Фото 3. Закладання основ мотивації, що є базою для подальшого навчання у старшій профільній школі



Фото 4. Упровадження елементів черлідингу на уроках фізичної культури з метою підвищення мотивації до рухової активності



Іванова Інна Вікторівна,
вчитель початкових класів
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Сучасна система освіти в Україні орієнтується не лише на засвоєння учнями знань, умінь і навичок, а й на формування всебічно розвиненої особистості, здатної до самопізнання, самореалізації та усвідомленого вибору життєвого шляху [1;3;5]. Одним із важливих напрямів цього процесу є профорієнтаційна робота, яка, на мою думку, як учителя початкових класів, перестає бути виключно завданням старшої школи й набуває особливої актуальності вже з перших років навчання дитини в школі. Хоча молодші школярі ще не обирають професію, та саме в цьому віці закладається основа для майбутнього усвідомленого вибору[2;4].

Як учитель початкових класів, я переконана, що профорієнтація в молодшому віці має відбуватися ненав'язливо, цікаво, спостерігаючи та пізнаючи навколишній світ.

Важливою складовою профорієнтаційної роботи є спостереження за нахилами та здібностями кожної дитини[6]. Одні із задоволенням малюють, інші люблять рахувати. Комуś подобається складати вірші, різні твори, загадки, а хтось проявляє технічне мислення, конструює, моделює. Перш за все на це має звернути увагу вчитель[1;2].

Вже в молодшому шкільному віці закладаються основи трудової мотивації, допитливості та самопізнання, формуються перші уявлення про соціальні ролі та значення праці в житті людини[4;6].

Профорієнтація — це система заходів, спрямованих на допомогу особистості у пізнанні світу професій, власних інтересів і можливостей[6;11]. У початковій школі вона має переважно підготовчий характер і реалізується через

навчально-виховний процес[9;10]. У цьому віці діти надзвичайно допитливі, емоційні та відкриті до нового.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом, коли дитина має найвищу чутливість і найбільш ефективно засвоює певні навички чи знання. Діти активно наслідують дорослих, охоче пробують різні соціальні ролі[1;4]. Саме тому ознайомлення з професіями в цей період є природним і ефективним[7;11].

Працюючи вчителем початкових класів, я впевнилася, що профорієнтаційна робота є ефективною тоді, коли вона тісно пов'язана з повсякденним навчальним процесом і життєвим досвідом дітей[2;8;9].

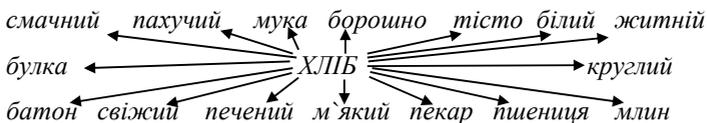
На своїх уроках я часто використовую завдання, пов'язані з різними професіями.

Плануючи роботу на навчальний рік, у календарі святкових і пам'ятних дат обираю дні, яким приділяю особливу увагу, проводячи тематичні дні «В цей день відзначаємо», що відповідає інтегрованому підходу НУШ.

Наприклад: 16 жовтня відзначається Всесвітній день хліба, тому цього дня я планую уроки, на яких поступово знайомлю діток із професіями, які пов'язані із цією темою. На ранковій зустрічі розгадуємо тему дня, використовуючи загадки.

*Був зерном він у землі,
Став із сіллю на столі.
З ним їсти ми сідаємо,
І гостей стрічаємо. (Хліб)
Народився із землі,
Зарум'янивсь на вогні
І з'явився на столі
До борщу тобі й мені. (Хліб)*

Проводжу метод «Асоціативний кущ».



Діти називають які асоціації у них виникають, коли вони чують слово «Хліб». Оголошую тему дня.

На першому уроці «Я досліджую світ» проводжу вступну бесіду. Учні дають відповіді на питання «Звідки береться хліб на столі?» Переглядаємо відеоматеріал «Від зернинки до хлібинки».



Створюємо ланцюжок робіт: *переорювання землі на полі* → *висіювання пшениці* → *догляд за ростом та умовами дозрівання* → *збирання врожаю* → *первинна обробка, сушіння* → *відправка на елеватор для зберігання* → *борошномельні заводи, млини* → *виробництво круп, макаронів, хлібобулочних виробів*. Звідси з'ясовуємо, люди яких професій беруть участь у виготовленні хліба (*тракторист, агроном, комбайнер, водій, мельник, пекар, кондитер*). Така діяльність сприяє усвідомленню соціальної значущості праці та взаємозв'язку професій [6; 10].

На уроці математики проводжу «Усний рахунок». Перед дітками на дошці приклади, які потрібно розв'язати усно. Відповіді записати у порядку спадання. Встановити відповідні літери і розгадати слово.

$8 \cdot 6 - 24 : 4$ (Р) $64 : 8 - 42 : 7$ (И)

$56 : 8 - 28 : 7$ (Р) $30 - (21 : 3 + 22)$ (С)

$72 : 8 + 54 : 6$ (К) $3 \cdot 8 + 6 \cdot 7$ (Т)

$8 \cdot 4 + 32 : 8$ (А) $(45 : 5 - 8) \cdot 8$ (О)

$16 : 8 + 3 \cdot 5$ (Т) $5 \cdot 8 - 40$ (Т)

ТРАКТОРИСТ

Обговорюємо «Хто такий тракторист?»

Далі пропоную розв'язати задачу, у якій пояснюється, яку роботу виконує тракторист.

(Тракторист орав поле для посіву пшениці. До обіду він зорав 3 смуги по 8 гектарів, а після обіду – 6 смуг такої ж площі. Скільки гектарів поля зорав тракторист першого дня? На скільки більше він зорав другого дня, ніж першого?)

Урок української мови починаємо розгадуванням ребусів:



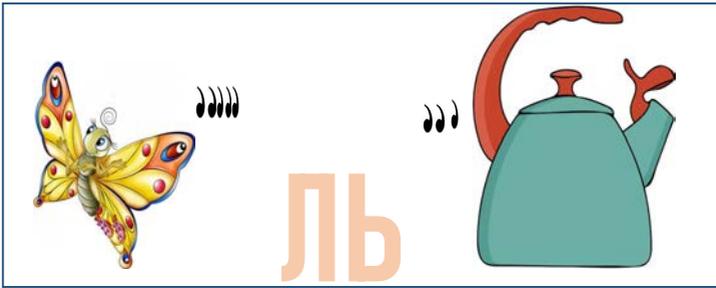
(Агроном)



(Комбайнер)



(Водій)



(Мельник)

Проводжу усну словникову роботу. Діти, у яких на парті жовтий конверт, дістають з нього картку, читають тлумачення цих слів і детально переказують зміст поданих професій. Далі пропоную з кожним словом скласти змістовне, поширене речення так, щоб утворився короткий текст.

В зошиті записуємо каліграфічну хвилинку:

Агроном комбайнер водій мельник

Агроном контролює ріст та умови дозрівання пшениці. Комбайнер збирає врожай золотого колосся. А водій обережно перевозить зерно. Мельник перетворює його на борошно та висівки.

На уроці літературного читання продовжуємо роботу над темою дня. Діти читають з дошки короткі вірші про пекаря та кондитера.

*Пшину випічку всі люблять,
тому пекаря цінують,
в нього руки трудівливі,
з борошна він робить диво.*

*Шедеври створює солодкі,
торти низенькі та високі,
тістечка на будь-який смак –
кондитер, своєї справи мастак.*

Знаходимо відмінності між цими професіями. З'ясуємо, що основна різниця між пекарем та кондитером полягає в асортименті продукції та технології її приготування: пекар спеціалізується на випіканні хліба, булочок та

несолодких борошняних виробів, працюючи з дріжджовим тістом, тоді як кондитер

створює десерти, торти та тістечка, приділяючи увагу художньому оформленню, кремам та різним видам тіста (пісочне, бісквітне тощо).

Наступне завдання «Тасмний сувій». В деяких учнів на парті лежать сувої, на яких записані цікаві факти про хліб. Виразно читаючи, діти знайомлять усіх з поданою інформацією. Обговорюємо почуте.

Науково доведено, хліб є єдиним продуктом, який їдять і цінують у всьому світі люди всіх релігій і національностей.

Людство в день з'їдає майже десять мільйонів буханців хліба.

Цей продукт вперше був отриманий в Стародавньому Єгипті приблизно

8000 років тому, про що свідчать настінні малюнки і записи на сувоях папірусу. Причому його винахід є випадковістю. Один з жителів Стародавнього Єгипту, вирушаючи спати, просто забув в печі юшку з пшеничного борошна. А на ранок він виявив в місці рум'яний хлібний корж.

Слово «хліб» має давньогрецькі корені. Античні жителі випікали хліб в спеціальному глиняному посуді «клібанос», який разом з грецькими мандрівниками поширився в Європі. На континенті слово зазнало змін і перетворилося в «хлайф», і позначало воно вже не тільки посуд для випікання, а й його вміст.

Протягом всієї історії соціальний статус людей можна було визначити за кольором хліба, який вони їли. Чим темніший хліб, тим нижче соціальний статус. Це було пов'язано з тим, що біле борошно було дорожчим. Сьогодні тенденція змінилася і тепер навпаки, темні сорти хліба коштують дорожче і цінуються за їх поживну цінність.

Чи знаєте ви, що найдовший хліб спекли в Мексиці, в місті Акапулько. Зарєстрували цю подію в 1996 році. Булка мала понад 9 кілометрів в довжину. Важко уявити скільки борошна і праці витрачено на цю булочку. А вже як її спекли, взагалі не зрозуміло.

Хліб стає солодше, чим довше ви його жуєте, через те, що слина починає розкладати крохмаль в цукор.

Під час розкопок в Геркулануме був знайдений майже 2000-річний буханець хліба, і рецепт був відтворений Британським музеєм.

Завершує день урок образотворчого мистецтва, на якому я підводжу підсумки теми дня. На дошці демонструю зображення хліба різних країн. Розглядаємо картинки, знайомимося із назвою. Пропоную намалювати хліб, який найбільше сподобався.

На уроках математики, української мови, читання реалізується міжпредметна інтеграція з елементами профорієнтації, що відповідає сучасним дидактичним підходам початкової освіти [2; 3]. Залучення художнього слова, ребусів, дидактичних ігор, сюжетних завдань сприяє розвитку пізнавального інтересу та позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності [4; 8]. Наведені під час уроків цікаві факти про хліб ґрунтуються на загальновідомих історичних, культурологічних та науково-популярних джерелах і використовуються з метою розширення кругозору учнів [10].

Зміст багатьох навчальних предметів дозволяє органічно поєднувати навчання з ознайомленням учнів зі світом професій.

На уроках української мови та читання знайомлю дітей з текстами про професії, обговорюємо їх значення в житті, складаємо розповіді «Я у майбутньому», «Я хочу бути...», «Моя майбутня професія», читаємо казки та оповідання про працю, проводимо хвилинки-цікавинки про різні види професій

«Що цікавого я знаю про...», що сприяє розвитку мовленнєвої компетентності та саморефлексії [2; 8].

На уроках математики часто використовую задачі, пов'язані з професійною діяльністю (продавець, будівельник, кухар, маляр, водій тощо), що допомагає учням сприймати навчальний матеріал як частину реального життя [2; 9]. Активно працюю з уявою дітей. Я завжди наголошую на тому, що задача – це певна життєва ситуація. Щоб її розв'язати, потрібно уявити сюжет. Інколи інсценізуємо їх.

На уроках «Я досліджую світ» вивчаємо професії свого краю, обговорюємо, ким працюють їхні батьки, що цікавого про ці професії вони дізналися в родині. Ефективність профорієнтаційної роботи значно зростає за умови тісної співпраці з сім'ями учнів. Батьки можуть розповісти про свою професію, організувати онлайн екскурсії, допомогти у проведенні тематичних заходів, в створенні колажу «Професія моїх батьків».

Також розробляємо проекти «Професії моєї сім'ї», які сприяють формуванню дослідницьких умінь і саморефлексії. Проводимо віртуальні екскурсії до підприємств, виготовляємо лепбуки.

На уроках технологій та мистецтва більшу увагу звертаю на професії естетичного спрямування.

В своїй роботі періодично використовую рольові та сюжетно-ділові ігри «Продавець», «Лікар», «Вчитель», «Поліцейський», «Пожежник», проводжу тематичні уроки, дидактичні ігри «Хто що робить?», «Яка професія?», «Вгадай професію за одягом».

На мою думку, значення профорієнтації в початковій школі полягає в тому, що вона розширює кругозір учнів, сприяє формуванню поваги до праці та працівників, допомагає дитині усвідомити власні інтереси та здібності, виховує працелюбність, відповідальність, самостійність, закладає основу для подальшого професійного самовизначення[1;6;9].

Я вважаю, що основними завданнями профорієнтації, над якими має працювати вчитель в початковій школі, є:

1. Формування уявлень про світ професій. Учні мають знати, що професій існує дуже багато, і кожна з них є важливою для суспільства.
2. Виховання позитивного ставлення до праці. Важливо показати дітям, що праця — це не лише обов'язок, а й спосіб самовираження та користі для інших.
3. Розвиток пізнавальних інтересів і здібностей. Через різні види діяльності учні можуть виявити, що їм подобається: малювати, рахувати, допомагати іншим, конструювати, моделювати, складати оповідання.
4. Формування початкових трудових умінь і навичок. Переважно це відбувається під час уроків трудового навчання, мистецтва, проєктної та групової роботи, перерв.
5. Сприяння самопізнанню дитини. Учень поступово вчиться розуміти свої сильні сторони та інтереси, зосереджуватися на тому, що найбільше подобається[5;6].

Важливу роль у профорієнтаційній роботі відіграють виховні години, конкурси, виставки, проєкти. Наприклад, у своїй практиці я проводжу виховні заходи на теми «Професії наших батьків», «Усі професії важливі», «Моя майбутня мрія». Діти з великим задоволенням готують малюнки, презентації, розповіді[8;12].

Я переконана, що вчитель початкових класів відіграє важливу роль у формуванні перших професійних уявлень учнів. Саме вчитель є прикладом ставлення до праці, відповідальності, любові до своєї справи[4;5]. Важливо, щоб педагог підтримував інтереси кожної дитини, не нав'язував власних уявлень про «популярні» професії, створював атмосферу довіри та підтримки, заохочував дітей до різних видів діяльності.

З упевненістю можу сказати, що щире зацікавлення вчителя, його позитивне ставлення до будь-якої праці передається учням і формує в них правильні ціннісні орієнтири[4;5].

Вважаю, що систематична, продумана та творча профорієнтаційна робота, що здійснюється у співпраці з батьками та з урахуванням вікових особливостей дітей, сприяє вихованню свідомих, активних і впевнених у собі особистостей[3;6;11].

Список використаних джерел

Основні наукові джерела з педагогіки та профорієнтації

1. Бех І. Д. *Виховання особистості*. Київ: Либідь, 2008.
2. Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти*. Київ: Грамота, 2012.
3. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016.
4. Сухомлинський В. О. *Серце віддаю дітям*. Київ: Радянська школа, 1977.
5. Бондар В. І. *Педагогіка*. Київ: Либідь, 2010.
6. *Профорієнтаційна робота в закладах освіти: методичні рекомендації*. Київ, 2019.

Наукові публікації та статті з інтернет-джерел

7. Прилущка Т. П. *Профорієнтаційна робота у загальноосвітній школі*. Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі. Харків, 2024. [Профорієнтаційна робота у загальноосвітній школі \(PDF\)](#)
8. *Профорієнтаційна робота в школі*. Стаття О. С. Алексєєвої про значення профорієнтації в навчальному закладі. [Профорієнтаційна робота в школі — Vseosvita.ua](#)
9. *Профорієнтаційна робота в початковій школі* — методичний конспект (В. Д. Власенко). [Профорієнтація у початковій школі — конспект](#)
10. *Професії та профорієнтаційна робота*. Опис етапів профорієнтаційної діяльності в освітньому процесі. [Професії та профорієнтаційна робота — schooldubliany.e-schools.info](#)
11. Орхименко З. і Вороніна Г. Р. *Career guidance in educational institutions in Ukraine: development, challenges and solutions*. Theoretical foundations of pedagogy and education: collective monograph, 2021. [Career guidance in educational institutions in Ukraine — Iitta.gov.ua](#)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ПІД ВПЛИВОМ КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві комунікація виступає одним із ключових чинників соціального розвитку, адже саме завдяки обміну інформацією формується система знань, цінностей, переконань і норм поведінки. З переходом людства до інформаційної епохи процеси спілкування значно розширили свої межі – від безпосереднього міжособистісного контакту до складних цифрових форм взаємодії у глобальному віртуальному просторі. Саме тому вивчення сутності та класифікації сучасних засобів комунікації має особливе значення для розуміння впливу цих процесів на формування світогляду підлітків.

Виклад основного матеріалу. Поняття «комунікація» належить до міждисциплінарних і трактується по-різному залежно від контексту дослідження. У «Тлумачному словнику сучасної української мови» подано визначення, згідно з яким комунікація – це «спілкування, передавання інформації, обмін думками між людьми за допомогою різних засобів» [11].

Українська дослідниця Л. Пироженко розглядає комунікацію як процес цілеспрямованої взаємодії, у ході якої відбувається не лише передавання інформації, а й взаємовплив суб'єктів спілкування, формування взаєморозуміння та соціального досвіду [7]. О. Пометун наголошує, що педагогічна комунікація є складовою освітнього процесу і передбачає партнерську взаємодію між учителем і здобувачем освіти, спрямовану на розвиток особистості учня [8].

На думку українського комунікативіста Г. Почепцова, комунікація – це не лише обмін повідомленнями, а й створення нових смислів, які формують

інформаційний простір суспільства. Учений підкреслює, що в епоху цифровізації інформаційні потоки стали невід'ємною частиною людського буття, а здатність до ефективного спілкування перетворилася на одну з базових компетентностей сучасної людини [10].

У наукових дослідженнях комунікації існує кілька підходів, які дозволяють глибше зрозуміти природу процесу спілкування та його вплив на світогляд особистості. Перш за все, українські дослідники виокремлюють інформаційний підхід, який розглядає комунікацію як процес передавання повідомлень від одного учасника до іншого. Згідно з цим підходом основна увага приділяється структурі комунікаційного процесу, засобам передавання інформації та ефективності отримання повідомлення. Відомий український науковець В. Іванов підкреслює, що саме правильне та своєчасне передавання інформації забезпечує досягнення комунікативної мети та формування адекватного сприйняття світу.

Соціокультурний підхід акцентує увагу на комунікації як механізмі формування цінностей, культурних норм та світоглядних установок. За цим підходом комунікація розглядається не лише як обмін даними, а як процес створення спільного соціального досвіду. Українські дослідники, зокрема Л. Пироженко та Н. Зражевська, зазначають, що через соціокультурну комунікацію особистість засвоює моделі поведінки, норми взаємодії та орієнтири моралі, які впливають на формування життєвих цінностей [5].

Інтерактивний підхід підкреслює двосторонній характер спілкування, наголошує на взаємодії та взаємовпливі учасників комунікаційного процесу. Важливою рисою такого підходу є розгляд комунікації як діалогу, у якому кожен учасник не лише отримує інформацію, а й активно формує її зміст. Українські психологи та педагоги, зокрема О. Пометун, відзначають, що інтерактивна комунікація сприяє розвитку критичного мислення, самовираження та здатності до прийняття рішень [9].

Таким чином, усі ці підходи взаємодоповнюють один одного: інформаційний акцентує увагу на технічних і структурних аспектах передачі

повідомлень, соціокультурний – на ціннісно-смыслових і виховних функціях комунікації, а інтерактивний підхід дозволяє враховувати активну участь особистості у процесі спілкування та формуванні власного світогляду. Разом вони створюють комплексну теоретичну основу для дослідження впливу засобів комунікації на особистість і світогляд людини.

Узагальнюючи різні погляди, можна зазначити, що комунікація – це процес взаємодії між людьми або соціальними групами, спрямований на передавання, сприйняття та осмислення інформації, що забезпечує становлення особистості та функціонування суспільства.

Поняття «засоби комунікації» охоплює усі інструменти, за допомогою яких здійснюється процес обміну інформацією. В «Українському педагогічному словнику» під редакцією С. Гончаренка зазначається, що засоби комунікації – це «способи, за допомогою яких повідомлення передаються від комунікатора до реципієнта з метою досягнення певного соціального ефекту» [2].

Дослідниця Г. Поцепцова визначає засоби комунікації як систему технічних, мовних і символічних ресурсів, що забезпечують спілкування між людьми та сприяють соціалізації особистості [10]. З погляду Н. Зражевської, сучасні комунікаційні технології є не лише технічним інструментом, а й важливим чинником формування інформаційної культури людини [5].

У контексті нашого дослідження засоби комунікації розуміються як сукупність технічних, вербальних і невербальних способів взаємодії, які забезпечують процес передавання, обміну та сприйняття інформації. Вони включають як традиційні (усне мовлення, письмо, друковані медіа), так і сучасні цифрові канали – соціальні мережі, месенджери, онлайн-платформи, блоги, відеохостинги, що відіграють провідну роль у формуванні світогляду.

Як вищезазначено, засоби комунікації є не лише технічними інструментами передавання інформації, а й важливими соціальними механізмами, які впливають на процес самовираження, пізнання світу та становлення особистісних орієнтирів людини.

У контексті сучасного інформаційного суспільства засоби комунікації розглядаються як невід’ємна частина життєдіяльності людини. Вони охоплюють як традиційні форми – усне мовлення, письмо, друковані медіа, так і сучасні цифрові платформи – соціальні мережі, месенджери, блоги, онлайн-форуми. Ці інструменти суттєво впливають на характер взаємодії, формування соціальних зв’язків і світоглядних орієнтацій.

На нашу думку, засоби комунікації є не лише технічними інструментами передавання інформації, а й важливим соціальним механізмом, який впливає на процес самовираження, пізнання світу та становлення особистісних поглядів. Їхній розвиток відображає загальні тенденції розвитку цивілізації, а сучасні цифрові технології стають потужним фактором формування світоглядних позицій, поведінкових моделей і культурних цінностей людини.

З огляду на динамічний розвиток інформаційних технологій та зміну способів взаємодії між людьми, сучасні засоби комунікації потребують чіткої систематизації. Більшість науковців погоджується, що класифікувати засоби комунікації можна за низкою ознак – способом передавання інформації, технічними засобами, кількістю учасників комунікативного процесу, а також рівнем впливу на аудиторію.

За способом передавання інформації розрізняють вербальні, невербальні та паравербальні засоби комунікації. Вербальні засоби передбачають використання мовних знаків – усного або писемного мовлення. Невербальні засоби охоплюють жести, міміку, пози, інтонацію, тембр голосу, тобто ті елементи спілкування, які доповнюють або замінюють слова. Паравербальні засоби виражають емоційний відтінок висловлювання, допомагають передати ставлення мовця до інформації та забезпечують повніше розуміння змісту повідомлення.

Важливою є класифікація засобів комунікації за технічними параметрами. Традиційно виділяють друковані, аудіовізуальні та електронні засоби. До друкованих належать газети, журнали, книги, брошури – тобто носії інформації, які передають зміст через текстовий формат. Аудіовізуальні засоби поєднують

звук та зображення, серед них – радіо, телебачення, кіно. Електронні або цифрові засоби комунікації ґрунтуються на використанні комп'ютерних технологій, мережі Інтернет та мобільних платформ. Саме ця категорія нині посідає провідне місце у процесі соціальної взаємодії, особливо серед молоді. До неї належать соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok), месенджери (Viber, Telegram, WhatsApp), відеохостинги (YouTube), блоги, онлайн-ЗМІ та інші медіаінструменти, які забезпечують швидкий і двосторонній обмін інформацією.

Крім того, засоби комунікації можна класифікувати за кількістю учасників процесу спілкування. Розрізняють міжособистісну, групову, масову та мережеву комунікацію. Міжособистісна відбувається між двома або кількома людьми, характеризується безпосереднім контактом і зворотним зв'язком. Групова комунікація передбачає обмін інформацією у межах невеликої спільноти, наприклад шкільного класу або студентської групи. Масова комунікація здійснюється через засоби масової інформації і спрямована на широку аудиторію. Особливо виділяють мережеву комунікацію, що є продуктом цифрової епохи. Вона має інтерактивний характер, відзначається високим рівнем доступності, відкритості та швидкості поширення повідомлень. Саме ця форма нині є доміантною у молодіжному середовищі, оскільки поєднує елементи масового і міжособистісного спілкування.

Українська дослідниця Г. Поцепцова пропонує також класифікацію за рівнем впливу засобів комунікації, виокремлюючи інформаційні, аналітичні, розважальні та освітні функції [10]. Такий підхід дозволяє простежити, як різні типи комунікаційних каналів не лише передають дані, а й формують ставлення аудиторії до подій, явищ та цінностей. У цьому контексті особливої уваги набуває вплив цифрових медіа на світоглядну сферу особистості, адже саме через них сучасна людина засвоює моделі поведінки, моральні орієнтири та уявлення про соціальну реальність.

Сучасні засоби комунікації мають низку специфічних ознак, що відрізняють їх від попередніх форм. До них належать інтерактивність,

мультимедійність, мобільність, персоналізація контенту та глобальність поширення інформації. Завдяки цим характеристикам комунікаційні процеси стають більш динамічними, емоційно насиченими та доступними для широкого кола користувачів. Проте така відкритість і швидкість передачі інформації зумовлюють і нові виклики – інформаційне перевантаження, маніпуляції свідомістю, поширення недостовірних даних, що особливо впливає на аудиторію.

Отже, сутність засобів комунікації полягає у їхній подвійній природі: з одного боку, вони є ефективним інструментом розширення можливостей взаємодії та обміну інформацією, а з іншого – чинником, який здатен суттєво впливати на психосоціальний розвиток особистості. Саме тому дослідження їхнього впливу, особливо на підлітків, набуває важливого значення для сучасної педагогічної науки та практики.

Підлітковий вік є одним із найскладніших і найдинамічніших періодів розвитку особистості, адже саме в цей час відбуваються інтенсивні зміни у когнітивній, емоційній та соціальній сферах. Ці особливості роблять підлітків більш чутливими до зовнішніх впливів, зокрема до інформації, яку вони щоденно отримують через засоби комунікації та цифрові медіа. Формування критичного мислення, емоційна нестійкість, прагнення до самостійності та потреба у груповій приналежності – усі ці чинники суттєво визначають характер сприймання інформації підлітками та їхню здатність протистояти маніпулятивним або психологічно шкідливим впливам.

Однією з ключових причин підвищеної вразливості є те, що критичне мислення у підлітковому віці перебуває у процесі становлення. Хоча підлітки вже здатні аналізувати інформацію та робити логічні висновки, ці навички ще не є достатньо сформованими, щоб повноцінно відфільтрувати суперечливий, неправдивий або маніпулятивний контент. Брак життєвого досвіду, схильність до поверхневого сприйняття матеріалу та намагання швидко отримувати інформацію без її глибокого аналізу спричиняють підвищену ймовірність прийняття недостовірних повідомлень за правдиві. Саме тому підлітки частіше

реагують емоційно, ніж раціонально, що ускладнює оцінювання реальних наслідків інформаційних впливів.

Важливу роль відіграє і виражена емоційність, яка є типовою для цього періоду. Підлітки гостро переживають як позитивні, так і негативні події, схильні до різких перепадів настрою та імпульсивних реакцій. Емоційний компонент часто домінує над логічним, тому інформація, яка викликає страх, радість, обурення чи співчуття, сприймається ними значно сильніше. Маніпулятивні повідомлення, емоційні образи, «кітчевий» контент або провокаційні відео легко привертають їхню увагу та впливають на формування поглядів, адже емоційний відгук затьмарює прагнення до раціонального аналізу. Саме через це підлітки стають більш уразливими до пропаганди, фейків та соціальних маніпуляцій [2].

Ще однією визначальною особливістю є підвищена потреба в самостійності та утвердженні власної ідентичності. Підлітки прагнуть відчувати автономію, приймати власні рішення, дистанціюватися від контролю дорослих та демонструвати свою зрілість. Проте, не маючи достатнього життєвого досвіду, вони часто потрапляють під вплив інформації, яка видається їм символом незалежності або «дорослості». Наприклад, контент, що пропагує ризиковану поведінку, «протестні» настрої чи викривлені уявлення про свободу, може видаватися підліткам привабливим саме тому, що резонує з їхнім прагненням до самоствердження. Унаслідок цього вони можуть ігнорувати потенційні ризики, не усвідомлюючи справжнього змісту інформаційного впливу [4].

Надзвичайно вагомим чинником також виступає соціальна потреба у приналежності до групи. Підлітковий період характеризується інтенсивним пошуком референтного середовища – групи людей, думка яких має особливу цінність. Саме до такої групи підліток прагне належати, переймаючи її норми, поведінку, стиль та світогляд. Соціальні мережі, онлайн-спільноти та цифрові тренди створюють штучні «групи належності», до яких підлітки прагнуть приєднатися, аби отримати схвалення, вподобайки чи увагу. Страх бути

відкинутим, залишитися «за межами» групи або виглядати нецікавим підсилює залежність підлітків від думки інших та зменшує їхню здатність до критичного оцінювання інформації. Саме тому вони часто піддаються груповим впливам, навіть якщо ці впливи суперечать їхнім реальним потребам чи цінностям.

Підтверджують цю тезу більшість науковців, зокрема О. Вознесенська, Т. Грабевник, Л. Драгола, Дж. Салер та В. Фріндте, які сходяться на думці, що психологічні особливості підліткового віку створюють складний фон, у межах якого засоби комунікації можуть чинити значний вплив на формування світогляду молодого покоління. Недостатньо сформоване критичне мислення, емоційна вразливість, прагнення до самостійності та потреба у соціальному прийнятті не лише визначають спосіб сприйняття інформації, а й роблять підлітків схильними до впливу зовнішніх комунікативних чинників.

З огляду на те, що формування світогляду підлітка зумовлене складною взаємодією біологічних, психологічних та соціальних чинників, які інтенсивно впливають на розвиток особистості в цей віковий проміжок, варто звернути увагу також і на наступні особливості.

Одним із провідних елементів світогляду є система цінностей. У підлітковому віці вона починає активно перебудовуватися: дитячі орієнтири поступово відходять на другий план, натомість формується особистісно значуща «доросла» система оцінювання явищ, подій та людей. Підлітки починають усвідомлювати важливість таких цінностей, як свобода вибору, самореалізація, взаємоповага, соціальна підтримка. Одночасно вони критично переосмислюють норми, які раніше сприймалися некритично, – насамперед родинні та шкільні правила. Саме тому у цьому віці нерідко виникають конфлікти між прагненням до автономії та вимогами дорослих, що є природним проявом становлення власної ціннісної системи.

Не менш важливою складовою світогляду є соціальні установки – стійкі уявлення про соціальні явища та взаємодію з оточенням. У підлітковому віці ці установки формуються особливо активно, оскільки рольові позиції у групі однолітків набувають надзвичайного значення. Як вищезазначено, підлітки

прагнуть до схвалення соціального оточення, тому нерідко переймають моделі поведінки, норми та переконання, характерні для референтної групи. Саме група однолітків стає найважливішим середовищем, яке впливає на світогляд, адже вона надає можливість відчувати власну значущість, самоствердитися та знайти соціальну підтримку. У результаті підлітки засвоюють соціальні ролі та зразки поведінки, які надалі впливають на їхні моральні переконання, ставлення до інших людей, громадянську позицію та стиль соціальної взаємодії.

Важливою складовою становлення світогляду є також формування уявлень про себе – самооцінки, образу «Я» та особистісної ідентичності. У цей період підліток активно аналізує власні можливості, зовнішність, риси характеру, соціальну значущість, порівнює себе з іншими, шукає відповіді на питання «Хто я?» та «Яким я хочу бути?». Саме тому такою чутливою є сфера самосприйняття: воно формується під впливом сім'ї, однолітків, шкільного середовища та інформаційного простору. Будь-які оцінки чи коментарі ззовні можуть мати значний вплив на становлення самооцінки, а отже – і на загальну систему світоглядних орієнтирів [3].

Окрім внутрішніх аспектів, підліток формує й загальну картину світу – уявлення про соціальні процеси, моральні норми, культурні цінності, моделі взаємин і навіть глобальні явища. У цьому віці зростає інтерес до суспільних подій, питань справедливості, свободи, взаємодії між людьми. Підлітки прагнуть зрозуміти правила, за якими функціонує світ, і одночасно виробити власну позицію щодо них. Саме тому вони активно реагують на інформацію з медіа та засобів комунікації, які стають одним із головних джерел формування їхніх світоглядних установок.

Отже, світогляд підлітків формується у складній взаємодії внутрішнього зростання та зовнішнього впливу. У цей період особливо важливими стають підтримка дорослих, позитивне соціальне середовище та доступ до достовірної, безпечної інформації, адже саме вони допомагають підлітку створити цілісну, стабільну та гармонійну систему поглядів на себе та навколишній світ.

На становлення таких компонентів як базові цінності, життєві орієнтири, уявлення про себе й навколишню дійсність значно впливають різноманітні канали комунікації, які забезпечують доступ до інформації, моделей поведінки та соціальних норм. У сучасних умовах провідну роль відіграють цифрові засоби взаємодії – соціальні мережі, месенджери, онлайн-спільноти, інтернет-ЗМІ, що створюють багатовимірний інформаційний простір, у якому розгортається соціальний досвід підлітків.

Соціальні мережі (Instagram, TikTok, Facebook, Threads тощо) є одним із найвпливовіших середовищ, що формують ціннісні орієнтації та соціальні установки. Вони подають інформацію у легкому для сприйняття форматі – через картинки, короткі відео, візуально привабливі образи, що напрями впливають на емоційну сферу підлітка. Алгоритмічні стрічки підбирають контент відповідно до уподобань користувача, тим самим підсилюючи певні погляди й поступово звужуючи спектр альтернативних думок. Це може сприяти як позитивному формуванню світогляду – наприклад, через просвітницький, мотиваційний або психоедукаційний контент, – так і формувати викривлені уявлення про успіх, красу, соціальні норми чи міжособистісні відносини. Соцмережі також впливають на уявлення про себе, оскільки дають можливість постійно порівнювати свої досягнення та зовнішність з ідеалізованими образами інших користувачів [6].

Месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp) впливають на світогляд більш приховано, але не менш суттєво. Тут підлітки отримують інформацію в особистих чи групових чатах, часто без попередньої перевірки достовірності. Швидкість поширення новин, чуток або неперевіраних тверджень формує у молоді певні моделі довіри чи недовіри до джерел інформації. У групових чатах часто виникають мікросоціальні норми – «свої» правила поведінки, жарти, теми для обговорень. Саме в таких цифрових мікроспільнотах формуються установки щодо того, що «приємно», «модно» або «цінно», що впливає на поведінку підлітка в реальному житті [1].

Онлайн-спільноти – ігрові платформи, тематичні форуми, фан-клуби, творчі групи – створюють для підлітків простір, де вони можуть знайти однодумців, підтримку та визнання. Належність до такої групи відіграє важливу роль у формуванні світогляду, оскільки підлітки активно переймають норми, стилі мовлення, моделі мислення групи, до якої прагнуть належати. У таких спільнотах формується відчуття своєї значущості та компетентності, що впливає на самооцінку, соціальні ролі та уявлення про власний потенціал. Водночас існують ризики — можливість потрапляння у токсичні, радикалізовані чи деструктивні групи, де нав'язуються небезпечні цінності чи поведінкові моделі.

Інтернет-ЗМІ та цифрові платформи новин формують більш широкий рівень світогляду, пов'язаний із розумінням суспільних процесів, політики, культури або глобальних подій. Проте підлітки нерідко зіштовхуються з проблемою інформаційного перевантаження або маніпулятивних матеріалів, що впливає на їхнє критичне мислення й здатність адекватно оцінювати інформацію. Брак досвіду та недостатній рівень медіаграмотності роблять їх особливо вразливими до фейків, пропаганди, емоційно забарвлених повідомлень. З іншого боку, якісні освітні та документальні ресурси можуть сприяти формуванню свідомої громадянської позиції, розширенню кругозору та глибшому розумінню соціальних процесів.

Таким чином, різні канали комунікації впливають на формування світогляду підлітків на різних рівнях: емоційному, ціннісному, соціальному та когнітивному. Вони можуть одночасно слугувати джерелом корисної інформації, підтримувати розвиток особистості, сприяти соціалізації, але й створювати ризики, пов'язані з маніпуляціями, інформаційними викривленнями та деструктивними впливами. Ефект залежить від змісту отриманої інформації, рівня критичності мислення підлітка та наявності дорослих, здатних спрямувати цей процес у конструктивне русло.

У процесі взаємодії підлітків із сучасними засобами комунікації активізується низка психологічних механізмів, які безпосередньо формують

їхні погляди. Одним із найпоширеніших механізмів є наслідування, що ґрунтується на природній віковій схильності підлітків переймати моделі поведінки тих, хто здається їм авторитетним або привабливим. Публічні особистості, блогери, лідери думок, інфлюенсери, а також популярні серед ровесників користувачі часто виступають неформальними «взірцями», які задають орієнтири щодо стилю життя, взаємин, цінностей чи навіть зовнішності. У підлітковому віці, коли власна ідентичність ще тільки формується, така імітація є особливо інтенсивною, що нерідко приводить до безкритичного сприймання продемонстрованих цифровим середовищем моделей.

Другим важливим механізмом є соціальне порівняння, яке посилюється завдяки відкритості онлайн-простору та постійному доступу до чужих досягнень, зовнішності чи способу життя. Підлітки порівнюють себе з ровесниками та медійними персонами, що може як підтримувати мотивацію до розвитку, так і спричиняти зниження самооцінки, викривлене сприйняття власних можливостей чи фізичної привабливості. Оскільки у соцмережах переважає відредагований, ідеалізований контент, підлітки часто співставляють реальне життя з уявним, що стає підґрунтям невпевненості та внутрішніх конфліктів.

Відчутний вплив на світогляд здійснює й процес створення образу «нормальності», коли конкретні стилі поведінки, висловлювання, думки або моделі спілкування отримують широке поширення й починають сприйматися як загальноприйнятні. Масовість онлайн-трендів формує колективні уявлення про те, що «правильно», «модно» чи «прийнятно», а що – ні. У підлітковому віці, який характеризується прагненням до соціального визнання, такі уявлення легко засвоюються, визначаючи ставлення до себе, інших людей та суспільних явищ.

Ще одним суттєвим механізмом є моделювання поведінки, що передбачає не просто спостереження, а й відтворення побачених дій та сценаріїв. У цифровому середовищі підлітки стикаються з величезною кількістю готових

моделей реакцій на різні життєві ситуації – від способів вирішення конфліктів до форм демонстрації емоцій чи самопрезентації. Чим частіше певна модель трапляється в інформаційному просторі, тим вищою є ймовірність її засвоєння та перенесення у власну поведінку.

Важливим чинником формування світогляду є також інформаційний тиск, який виникає під впливом надмірного обсягу повідомлень, думок, оцінок та позицій, що постійно надходять до підлітка з різних джерел. Інтенсивний інформаційний потік ускладнює критичне осмислення отриманих даних, сприяє поверхневому сприйняттю змісту та знижує здатність до раціонального аналізу, що особливо значуще у період, коли критичне мислення ще перебуває на стадії становлення. Крім того, алгоритми соціальних мереж можуть нав'язувати певний тип контенту, створюючи інформаційні «бульбашки», де підтверджуються лише окремі погляди, що формує однобічне бачення реальності.

Висновки. Взаємодія підлітків із засобами комунікації активує цілу систему психологічних механізмів, які діють комплексно та взаємопов'язано. Саме через наслідування, соціальне порівняння, конструювання норм, моделювання поведінки та вплив інформаційного середовища відбувається глибинне формування світоглядних орієнтирів, соціальних уявлень і ставлень підлітків, що робить цю проблему надзвичайно актуальною для сучасної педагогічної практики.

Список використаних джерел

1. Вознесеньська О. Л. Вплив цифрового середовища на соціалізацію підлітків: теоретичний аспект. *Педагогічний дискурс*. 2021. № 31. С. 45–53.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
3. Гречановська О.В., Мегем О.М., Потапюк Л.М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73), № 4. С. 60-

66. DOI: DOI <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/11> (дата звернення: 16.10.2025).

4. Гуменюк О. І. Психологічні ризики інтернет-соціалізації підлітків. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. № 45. С. 89–98.

5. Зражевська Н. І. Комунікаційні технології: лекції. Черкаси: Брама-Україна, 2010. 224 с.

6. Клопота Л. Г. Цифрові медіа як чинник формування світоглядних орієнтацій підлітків. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83. № 3. С. 57–69.

7. Пироженко Л. А. Соціальні мережі як середовище формування ідентичності підлітків. *Психологічний журнал*. 2022. № 1. С. 33–40.

8. Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89-98.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2018_2_14

9. Пометун О.І. Розвиток критичного мислення і медіаграмотності учнів: потенціал і проблеми. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2020. С. 105-109.

10. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. К.: Видавничий центр «Київський університет». 1999. 301 с

11. Тлумачний словник сучасної української мови [Електронний ресурс].URL:

<http://www.lingvo.ua/uk/Search/ukuk?searchMode=Interpretations&fromSlovyk=1>

(дата звернення: 01.11.2025).

Корабльов Віктор В'ячеславович,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СУЧАСНА ІНРОСПЕКЦІЯ ПАРАМЕТРІВ ЗАСТОСУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ РОБОТОТЕХНІКИ У РОЗРІЗІ STEM-ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Незважаючи на стрімкий розвиток інформаційних систем, комп'ютерних та цифрових технологій, дидактична параметрія конструювання шкільного курсу інформатики не повною мірою відповідає викликам часу. У вітчизняній моделі навчання інформатиці епізодично впроваджуються елементи освітньої робототехніки, проте стрімкий рух до STEM-орієнтованої парадигми освіти вимагає додаткової дослідницької уваги з як з боку вчених-педагогів, так і з боку розробників методичних платформ. Водночас, актуалізується необхідність трансформації наукового світогляду та інформаційно-цифрової культури вчителів, здатних збагатити методику засвоєння інформатики елементами робототехніки, розвинути алгоритмічне мислення учнів.

Мета статті полягає висвітленні сучасних концептуальних та методичних орієнтирів упровадження освітньої робототехніки в школі, як артефакта фундаменталізації STEM-освітньої моделі.

Виклад основного матеріалу. Процес імплементації елементів робототехніки в освіту розпочався в 2009 році схваленням МОН України програми вибіркового курсу інформатики «Основи робототехніки» для закладів загальної середньої освіти (протокол №4 від 28.05.2009 року). Курс мав на меті відтворення передумов для опанування учнями принципів алгоритмізації та програмування, формування у школярів первинних уявлень про технічні та технологічні параметри застосування роботів.

Наразі робототехніка є однією із найперспективніших наукових галузей прикладного спрямування, в межах якої вивчаються способи проектування, технічні механізми розробки, методологія конструювання, принципи експлуатації та використання роботів [6]. Насичення шкільного курсу інформатики елементами робототехніки надає учням практичного досвіду для усвідомлення й вільного послуговування технологічними складовими функціонування автоматизованих систем.

Робототехніка привертає увагу методистів, насамперед, як дієвий засіб розширення функціоналу інформаційно-комунікаційних технологій, адже на уроках робототехніки учні виступають співконструкторами та співрозробниками [1] власних технологічних проєктів, стають не споживачами технологій, а справжніми самостійними винахідниками.

В науково-педагогічний дискурс останніх років поступово вводиться категорія «освітня робототехніка», яку вперше репрезентувала видатна українська наукиня Н. Морзе. На думку дослідниці, коли мова йде про робототехніку в контексті її застосування в освітньому процесі, правомірним є використання лексеми «освітня робототехніка», що симетризується англійськомовним відповідником «educational robotics» [4]. Підтримуємо думку Н. Морзе про те, що освітня робототехніка натеper є перспективним інтегрованим дидактичним напрямом, у площині якого інтегруються знання/вміння синтетичного комплексу STEM-предметів (фізика, технології, математика), інформатики та основ кібернетики [4, с.179]. Центральною думкою розвідок Н. Морзе є теза про зв'язок освітньої робототехніки та випереджального навчання, яке авторка пов'язує із процесами інноваційної та науково-технічної творчості учнів.

Продуктивну думку щодо дидактичних параметрів упровадження робототехніки в школі висловлюють В. Глазова, О. Полторацький. Дослідники наполягають на тому, що провідною метою використання робототехніки під час уроків інформатики є покращення вивчення інформаційно-комунікаційних технологій, що допоможе розвинути в учнів навички в програмуванні,

електроніці та механіці [1]. Водночас, знання, що використовуються в робототехніці, підвищують розумові здібності, алгоритмічне мислення, та загалом когнітивний потенціал учнів. Крім того, дидактичними принципами упровадження робототехніки автори називають наочність та інтерактивність, що робить освітнє середовище сприятливим для розвитку автономності учнів, їх мотивації до навчання [1, с.99].

Приєднуємось до думки М. Кривоноса про ефективність двох робототехнічних платформ, що використовуються в освітніх цілях, а саме: LEGO MINDSTORMS EV3 та Arduino [2]. На думку дослідника, LEGO MINDSTORMS EV3 слід використовувати в молодших класах, оскільки для роботи з цією робототехнічною платформою використовується вбудована графічна мова програмування. Платформа Arduino підійде радше учням старших класів, наполягає М. Кривонос, оскільки застосовує низькорівневі мови програмування і навіть вимагає знання основ фізики [2, с.79].

На думку О. Яновського, Л. Яновської, О. Галіцян робототехнічні задачі в курсі інформатики включають в себе не лише програмування, але й зборку моделі, це дає більш широкую лінійку підзадач, що в повній мірі візуалізуються та матеріалізуються у реальному світі, що підвищує ефективність формування алгоритмічного мислення, мотивацію до досягнення позитивного результату [7]. Отже, наголошує А. Яновський, робототехнічні задачі, за допомогою яких можна вивчати теми з інформатики, можна розбити на етапи, за допомогою яких будується алгоритм вирішення поставленої проблеми, що в свою чергу формує алгоритмічне мислення у учнів [7, с.1159].

Напрями, за якими вчені пропонують досліджувати інтегративний міжгалузевий потенціал впровадження робототехніки свідчать, що поступово динаміка імплементації робототехніки корелює із принципами мехатроніки [6]. Мехатроніка у сучасному розумінні є інтегрованою галуззю знань, в межах якої синтезуються основи точної механіки, електротехнічні й комп'ютерні компоненти з інтелектуальним управлінням.

На нашу думку, освітня робототехніка є перспективним напрямом осучаснення методики навчання інформатики в школі насамперед через концептуальний зв'язок із методологією STEM-навчання, що покликана відтворити синергію природничих наук, технологій, інженерії, математики.

Впровадження в систему навчання інформатики елементів освітньої робототехніки приєє розвитку вмінь учнів аналізувати, формулювати й розв'язувати інформатичні задачі різного типу; забезпечує опанування ними стандартної та поглибленої низки методів алгоритмізації та програмування; засвоєння учнями систематики та функціоналу конструювання робототехнічних систем, структури контролерів, сенсорів і виконавчих механізмів; сприяє формуванню їх навичок моделювати роботів у віртуальних середовищах [5].

Збагачення системи підготовки майбутніх учителів інформатики матеріалом, що віддзеркалює методологію та технологію упровадження освітньої робототехніки дозволить студентам відпрацювати самостійний досвід проєктування інтегрованих навчальних проєктів, що синтезують інформатику, математику, фізику, електроніку та інженерну творчість [3]. Доповнення теоретичної бази студентів та їх практичного інструментарію методикою застосування елементів освітньої робототехніки позитивно впливає на розвиток їх методичної компетентності та дидактичної культури, адже готує до самостійного відтворення навчальних ситуацій, пов'язаних із задачами з програмування та робототехніки.

Висновки. Одним з надважливих сегментів процесу вивчення учнями інформатики в школі є розуміння принципів роботи пристроїв апаратного забезпечення, логіки його взаємодії з користувачем за допомогою програмного коду. Актуалізація названих знань та вмінь учнів відбувається в межах освітньої робототехніки, як окремого галузевого сегменту методики навчання інформатики. Впровадження освітньої робототехніки в шкільний освітній простір розвиває інтерес та мотивацію учнів до природничих та точних наук, активно залучає їх до самостійної науково-технічної творчості, употужнює когнітивний інтерес до навчання й дослідницьку ініціативність, що синтезовано

віддзеркалює концептуальні аспекти STEM-освіти. Отже, формування в учнів первинних навичок роботи з робототехнічними засобами, забезпечує актуалізацію метапредметних зв'язків між інформатикою, математикою, фізикою та технологіями, тож можемо вважати освітню робототехніку артефактом STEM-освітньої моделі навчання.

Список використаних джерел

1. Глазова В. В. Полторацький О. В. Підготовка майбутніх учителів інформатики до організації занять з робототехніки. *Зб. наук. пр. фізико-математичного факультету ДДПУ*. Слов'янськ, 2020. Вип. 10. С.98–103.
2. Кривонос О. М., Кузьменко Є. В., Кузьменко С. В. Огляд та перспективи використання платформи Arduino Nano 3.0 у вищій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. № 6 (56). С. 77–87.
3. Коротун О. Основи професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у ЗВО. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Випуск №61. С. 104-114.
4. Морзе Н., Струтинська О., Умрик М. Освітня робототехніка як перспективний напрям розвитку STEM-освіти. *Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2018, 5. С. 178-187.
5. Трет'як А.В., Кльон А.М. Основи робототехніки: навчальний посібник для студентів спец. Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. 135 с.
6. Цвіркун Л.І. (ред.). Робототехніка та мехатроніка: навчальний посібник. Дніпро : НГУ, 2017. 224 с.
7. Яновський А. О., Яновська Л. Г., Галіцан О. А. Роль робототехнічних систем у розвитку алгоритмічного мислення учнів на уроках інформатики: методичний ракурс аналізу проблеми. *Перспективи та інновації науки*. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-1158-1170](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1158-1170)

*Люлька Олена Сабіровна,
вчитель мистецтва
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області*

ІДЕЇ ТА ПРАКТИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ У ВИКЛАДАННІ МИСТЕЦТВА В ПРОФІЛЬНІЙ СТАРШІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Реформування загальної середньої освіти в Україні в межах концепції «Нова українська школа» зумовило суттєві зміни у цілях, змісті та підходах до навчання на всіх рівнях освіти. Особливої актуальності ці трансформації набувають у профільній старшій школі, яка покликана не лише забезпечити поглиблену підготовку учнів відповідно до їх освітніх інтересів, а й сформувати ключові компетентності, необхідні для успішної самореалізації в подальшому навчанні, професійній діяльності та суспільному житті.

У цьому контексті мистецька освіта посідає важливе місце, оскільки вона сприяє розвитку творчого мислення, емоційного інтелекту, ціннісних орієнтацій та культурної ідентичності старшокласників. Мистецтво як освітня галузь виходить за межі суто естетичного виховання, перетворюючись на потужний інструмент формування світогляду, здатності до рефлексії, критичного осмислення дійсності та усвідомленого сприйняття культурних процесів. Ідеї Нової української школи (НУШ) ґрунтуються на компетентнісному, діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах, що вимагає переосмислення традиційних методів викладання мистецьких дисциплін у старшій школі.

Профільна старша школа створює додаткові можливості для реалізації цих підходів, оскільки дозволяє варіювати зміст мистецької освіти залежно від обраного профілю, освітніх потреб і професійних намірів учнів. У такому освітньому середовищі мистецтво може виступати як самостійний профільний

напряма або як інтегрований компонент, що підсилює гуманітарну, технологічну чи креативну спрямованість навчання.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного осмислення ідей НУШ та аналізу практик їх запровадження у викладанні мистецтва в профільній старшій школі. Вивчення цих аспектів дає змогу визначити ефективні підходи до організації мистецької освіти, що відповідають сучасним освітнім стандартам і сприяють всебічному розвитку особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Нова українська школа як освітня реформа визначає стратегічний курс розвитку загальної середньої освіти, спрямований на формування компетентної, відповідальної та творчої особистості. Її ідеї ґрунтуються на переорієнтації освітнього процесу з накопичення знань на розвиток умінь, цінностей і практичного досвіду. У профільній старшій школі ці підходи набувають особливого значення, оскільки саме на цьому етапі відбувається усвідомлений освітній і професійний вибір учнів. Мистецька освіта в такому контексті стає важливим чинником особистісного та культурного розвитку.

Концепція НУШ підкреслює необхідність формування ключових компетентностей, серед яких культурна обізнаність і самовираження посідають окреме місце. Саме мистецтво створює умови для розвитку емоційної сфери, образного мислення та здатності до інтерпретації соціокультурних явищ. У профільній старшій школі ці якості сприяють не лише загальному розвитку, а й підготовці до подальшої освіти у сферах гуманітарного, креативного або соціального спрямування [2, с. 5–7].

Важливою ідеєю НУШ є компетентнісний підхід, який передбачає інтеграцію знань, умінь і ставлень у цілісні результати навчання. Для мистецької освіти це означає відхід від формального засвоєння теоретичних відомостей про стилі, жанри чи митців. Натомість акцент переноситься на здатність учнів аналізувати художні твори, створювати власні продукти та усвідомлювати їхній культурний сенс. Такий підхід відповідає потребам

старшокласників у самовираженні та самостійності. Нормативною основою впровадження ідей НУШ у профільній старшій школі є Державний стандарт профільної середньої освіти. У ньому визначено очікувані результати навчання, що орієнтують освітній процес на практичну діяльність, критичне мислення та міжпредметні зв'язки. Мистецька освітня галузь у стандарті розглядається як важливий ресурс формування світоглядних і соціальних компетентностей учнів [1, с. 18–21].

Особистісно-орієнтований підхід, задекларований у НУШ, передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, інтересів і здібностей учнів. У профільній старшій школі це реалізується через можливість вибору рівня вивчення мистецтва, тематики проєктів та форм творчої діяльності. Така організація навчання підсилює мотивацію старшокласників і сприяє формуванню відповідальності за власну освітню траєкторію.

Значну роль у концепції НУШ відіграє діяльнісний підхід, який безпосередньо пов'язаний із природою мистецької освіти. Навчання через практику, творчі завдання та проєктну діяльність дозволяє учням набути реального досвіду художньої комунікації. Це особливо важливо в профільній старшій школі, де мистецтво може виконувати функцію підготовки до майбутньої професійної діяльності в креативних індустріях [8, с. 22–24].

Профільна старша школа в умовах НУШ передбачає варіативність освітніх програм і гнучкість змісту навчання. Це створює умови для поглибленого вивчення мистецтва або його інтеграції з іншими освітніми галузями. У результаті мистецька освіта перестає бути другорядною та набуває статусу повноцінного інструмента розвитку ключових і предметних компетентностей.

Важливим аспектом ідей НУШ є інтеграція навчального змісту. Для мистецької освіти це означає поєднання знань з історії, літератури, громадянської освіти, технологій і медіаграмотності. Такий підхід дозволяє учням усвідомити взаємозв'язок мистецтва з реальними соціальними та культурними процесами, що відповідає завданням сучасної профільної освіти

[10, с. 9–11]. Переосмислення ролі вчителя є ще однією ключовою ідеєю Нової української школи. Учитель мистецтва в профільній старшій школі виступає не лише джерелом інформації, а й фасилітатором творчого процесу, наставником і партнером у навчанні. Така позиція сприяє розвитку довіри, відкритості та активної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

У контексті НУШ змінюється й підхід до оцінювання навчальних досягнень. Формувальне оцінювання, орієнтоване на зворотний зв'язок і саморефлексію, є особливо актуальним для мистецької освіти. Воно дозволяє оцінювати не лише кінцевий результат, а й процес творчої діяльності, що відповідає специфіці художньої практики [12, с. 37–39].

Ідеї НУШ також акцентують увагу на виховному потенціалі освіти. Через мистецтво учні профільної старшої школи засвоюють цінності культурної спадщини, толерантності та поваги до різноманіття. Це сприяє формуванню громадянської позиції та культурної самосвідомості молоді в умовах сучасних соціальних викликів.

Профільна мистецька освіта в логіці НУШ орієнтується на підготовку учнів до життя в динамічному культурному середовищі. Вона формує здатність адаптуватися до змін, працювати в команді та презентувати власні ідеї. Такі якості є важливими не лише для майбутніх митців, а й для представників інших професій. У наукових дослідженнях підкреслюється, що реформування мистецької освіти в межах НУШ потребує методичного оновлення та підвищення професійної готовності вчителів. Важливою умовою успіху є поєднання нормативних вимог зі свободою педагогічної творчості. Це дозволяє адаптувати ідеї реформи до конкретних умов закладу освіти та потреб учнів [9, с. 14–16].

Отже, ідеї Нової української школи створюють концептуальне підґрунтя для оновлення мистецької освіти у профільній старшій школі. Вони спрямовані на формування компетентної, культурно розвиненої та соціально активної особистості. Реалізація цих ідей у мистецькій галузі відкриває нові можливості для поєднання творчості, освіти та особистісного зростання старшокласників.

Реалізація ідей Нової української школи у викладанні мистецтва в профільній старшій школі передбачає насамперед зміну логіки організації освітнього процесу. Освітня діяльність вибудовується не навколо передачі готових знань, а навколо досягнення визначених результатів навчання та розвитку компетентностей. Учень у такій моделі стає активним учасником освітнього процесу, а мистецтво — середовищем для творчої взаємодії, самовираження та рефлексії.

Однією з ключових практик є проєктно-орієнтоване навчання, яке відповідає діяльнісному підходу НУШ. У межах мистецьких дисциплін проєкти можуть охоплювати створення візуальних, музичних або мультимедійних продуктів, організацію виставок, перформансів чи мистецьких подій. Такі форми роботи дозволяють поєднати теоретичні знання з практичними вміннями та розвинути навички командної взаємодії [3, с. 21–23].

Важливою практикою є індивідуалізація навчання, що реалізується через вибір тем, форм і рівнів складності завдань. У профільній старшій школі учні мають можливість поглиблено працювати з тими видами мистецтва, які відповідають їхнім інтересам і професійним намірам. Це підвищує мотивацію до навчання та сприяє формуванню відповідальності за власні освітні результати. Значну роль у впровадженні ідей НУШ відіграє оновлення змісту мистецької освіти відповідно до освітніх програм. Навчальні програми для 10–11 класів передбачають варіативність тем, міждисциплінарні зв'язки та орієнтацію на сучасні культурні процеси. У результаті мистецтво розглядається не лише як історико-культурний феномен, а як жива практика, актуальна для сучасної молоді [5, с. 4–6].

Практика інтегрованого навчання активно застосовується у викладанні мистецтва в профільній старшій школі. Поєднання мистецьких дисциплін з історією, літературою, громадянською освітою або технологіями дозволяє створювати цілісні навчальні модулі. Такий підхід сприяє глибшому розумінню культурних явищ і формує в учнів системне бачення світу.

Суттєвим елементом реалізації ідей НУШ є використання формувального оцінювання. У мистецькій освіті воно проявляється через портфоліо учнівських робіт, самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексивні обговорення. Це дозволяє оцінювати не лише кінцевий результат, а й динаміку творчого розвитку учня, що відповідає вимогам профільної освіти [6, с. 8–10].

Зміна ролі вчителя є ще однією важливою практикою впровадження НУШ. Учитель мистецтва виступає як тьютор, консультант і організатор освітнього простору, а не як єдине джерело знань. Така модель взаємодії сприяє розвитку довіри, відкритості та партнерських відносин між учителем і учнями.

Активне використання цифрових технологій є характерною рисою сучасних практик викладання мистецтва. У профільній старшій школі це може включати роботу з цифровою графікою, відеомонтажем, онлайн-галереями та освітніми платформами. Цифрове середовище розширює можливості творчої діяльності та відповідає запитам сучасних учнів.

Важливим орієнтиром для організації освітнього процесу є положення реформи профільної освіти, які акцентують увагу на практичній спрямованості навчання. У мистецькій освіті це реалізується через залучення учнів до реальних культурних практик, співпрацю з місцевими закладами культури та участь у мистецьких проєктах громади [4, с. 12–14]. Практики міжкультурного діалогу також посідають важливе місце у викладанні мистецтва. Ознайомлення з українським і світовим культурним контекстом, порівняння художніх традицій і стилів сприяють розвитку толерантності та культурної обізнаності. Це особливо актуально в умовах глобалізації та європейської інтеграції освіти.

Значний потенціал мають модельні навчальні програми НУШ для профільної школи, які орієнтують педагогів на гнучке проектування курсів. Вони дозволяють адаптувати зміст мистецької освіти до потреб конкретного закладу та освітнього профілю. Така свобода педагогічного вибору створює умови для творчих експериментів і методичних інновацій [7, с. 6–8].

Практика розвитку художньо-практичних компетентностей ґрунтується на активному залученні учнів до творчої діяльності. У процесі навчання вони

опановують різні техніки, засоби художньої виразності та навички презентації власних робіт. Це формує впевненість у власних можливостях і готовність до подальшої професійної самореалізації. Досвід європейських країн свідчить про ефективність поєднання мистецької освіти з практичною діяльністю та міждисциплінарними підходами. Використання таких практик у профільній старшій школі України сприяє підвищенню якості мистецької підготовки та її відповідності сучасним освітнім тенденціям [11, с. 7–9].

Отже, практики реалізації ідей НУШ у викладанні мистецтва в профільній старшій школі базуються на діяльнісному, компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах. Вони забезпечують умови для творчого розвитку учнів, формування ключових компетентностей і підготовки до свідомого професійного вибору. Комплексне впровадження цих практик підвищує роль мистецької освіти в сучасній системі профільної школи.

Висновки. Реформування загальної середньої освіти в межах концепції «Нова українська школа» зумовило переосмислення ролі мистецької освіти в профільній старшій школі. Мистецтво перестає виконувати допоміжну функцію та набуває статусу важливого засобу формування ключових і предметних компетентностей учнів. Воно сприяє розвитку творчого мислення, культурної самосвідомості та здатності до критичного осмислення соціокультурних явищ.

Ідеї НУШ, зокрема компетентнісний, діяльнісний і особистісно-орієнтований підходи, створюють концептуальне підґрунтя для оновлення змісту й методів викладання мистецтва. Їх реалізація в профільній старшій школі забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним стандартам і потребам учнів. Важливим результатом є формування в старшокласників умінь застосовувати мистецькі знання в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Практики проєктного навчання, інтеграції освітніх галузей, використання цифрових технологій та формувального оцінювання доводять свою ефективність у мистецькій освіті. Вони активізують пізнавальну діяльність учнів, підвищують мотивацію до навчання та сприяють розвитку навичок

самостійної й командної роботи. Такі підходи дозволяють розкрити індивідуальний творчий потенціал кожного учня.

Особливу роль у впровадженні ідей НУШ відіграє професійна діяльність учителя мистецтва, який виступає організатором освітнього середовища та партнером у навчанні. Його готовність до методичних інновацій, рефлексії та творчого пошуку є необхідною умовою успішної реалізації реформ. Саме від педагогічної майстерності значною мірою залежить якість мистецької освіти в профільній старшій школі. Отже, впровадження ідей і практик Нової української школи у викладанні мистецтва в профільній старшій школі відкриває широкі можливості для всебічного розвитку особистості учня. Мистецька освіта за таких умов сприяє формуванню культурно зрілої, соціально активної та творчо мислячої молоді.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 № 851 // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF> (дата звернення: 20.01.2026).

2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р // База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 19.01.2026).

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

[D1%80%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf](https://dpspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17086/1/%D0%84%D0%92%D0%A0%D0%9E%D0%9F%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%98%D0%99%20%D0%94%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%94%20.pdf) (дата звернення: 17.01.2026).

11. Кравченко Л. М., Маєвська О. Європейський досвід формування художньо-практичної компетентності особистості [Електронний ресурс] *Мистецтво та освіта*. 2017. Вип. № 3 (85). С. 6–10. Режим доступу: <https://dpspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17086/1/%D0%84%D0%92%D0%A0%D0%9E%D0%9F%D0%95%D0%99%D0%A1%D0%AC%D0%9A%D0%98%D0%99%20%D0%94%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%94%20.pdf> (дата звернення: 16.01.2026).

12. Нова українська школа: poradnyk dla vchytelja / za zag. red. H. M. Bıbık. – Київ : Літера ЛТД, 2019 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/nus-poradnyk.pdf> (дата звернення: 15.01.2026).

Мороз Наталя Олександрівна,
вчитель початкових класів
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПРОФОРІЕНТАЦІЙНА РОБОТА З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. У сучасних умовах реформування освіти та впровадження Концепції Нової української школи (НУШ) особливої актуальності набуває рання профорієнтаційна робота з учнями. Початкова школа є тим освітнім середовищем, у якому закладаються основи ціннісного ставлення до праці, формується уявлення про різноманіття професій і значущість діяльності людини для суспільства. Саме в молодшому шкільному віці діти виявляють природну допитливість, інтерес до світу дорослих і прагнення наслідувати різні соціальні ролі.

НУШ покликана допомогти випускникам бути конкурентоздатними, стати цілісними особистостями, котрі вміють робити свідомий вибір, у тому числі вибір свого подальшого освітнього та професійного шляху.

Виклад основного матеріалу. Система професійної орієнтації в НУШ має базуватись на: принципах освітньої діяльності, які закладено у Законі «Про освіту»: людиноцентризм; цілісність і наступність системи освіти; інтеграція з ринком праці; єдність навчання, виховання та розвитку; сприяння навчанню впродовж життя та забезпеченню рівних можливостей для всіх.

Сучасна профорієнтація – це не тільки «про професії та ринок праці». Сьогодні діти прагнуть самостійно та свідомо робити вибір та розуміти його наслідки. Школа покликана створити цілісні умови для повної реалізації цього прагнення. Сучасна професійна орієнтація, як наскрізний процес, може цьому сприяти через опанування учнями життєво необхідних навичок [2].

Саме тому професійна орієнтація в школі буде базуватися на ключових компетентностях НУШ: інноваційність, як відкритість до нових ідей,

ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада); навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, прав людини, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, уміння діяти в конфліктних ситуаціях; підприємливість та фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей [1].

Професійна орієнтація має впроваджуватись із врахуванням вікових особливостей розвитку та потреб дітей і надавати можливість подолати розбіжності у їхніх досягненнях [1].

Професійна орієнтація, професійна орієнтація – заходи, спрямовані на ознайомлення людини з її здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати їй вибрати одну з найбільш підходящих для неї професій з врахуванням потреб виробництва. Професійна орієнтація – це наукова дисципліна, яка допомагає людині обрати свою майбутню професію з урахуванням всіх її здібностей, потреб і бажань. Також професійна орієнтація містить технологію розвитку у людини позитивного ставлення до праці [2].

Завдання заходів професійної орієнтації у школі: ознайомити учнів із професіями; навчити робити правильний вибір; виховати спрямованість на самопізнання, яке допоможе визначитися з професією; забезпечити розвиток важливих для здобуття професії якостей особистості [3].

Три наскрізні напрямки/теми, які варто представити в професійно-орієнтаційному змісті освіти на кожному рівні шкільної освіти: власний особистісний розвиток через професійну орієнтацію або пізнання власних ресурсів та планування власного розвитку; вивчення світу професій і ринку праці; зв'язок між освітою і ринком праці;

Відповідно до рівнів освіти, очікувані результати можуть бути систематизовані таким чином для початкової ланки НУШ:

Учні 1–4 класів: знайомляться зі світом професій і ринком праці в ігровій формі та через проекти, які роблять самостійно чи у групі; обговорюють важливість навчання, трудової діяльності, поваги до будь-якої професії, до праці та результатів праці інших людей.

Як результат учні: розуміють/знають, що вони люблять робити, що у них вдається добре/найкраще; можуть пояснити, як досягнути бажаного/здійснити свої бажання; мають реалістичне уявлення про світ професій з різних сфер; розуміють важливість праці та, зокрема, окремих професій у житті кожної людини; можуть пояснити, що таке професія; ознайомлені з найбільш поширеними професіями, розуміють їхній зміст; можуть описати зміст/суть тієї чи іншої професії; розуміють, що таке праця та демонструють шанобливе ставлення до неї; демонструють зацікавленість у подальшому пізнанні світу професій; зацікавлені у дослідженні та розвитку своїх інтересів та здібностей; пояснюють важливість навчання у школі, розвитку власних здібностей для свого життя та добробуту; розуміють важливість спільної праці, разом з іншими визначають мету спільної праці і намагаються досягти її; зацікавлені у подальшому дослідженні зв'язку між світом професій та різноманітними сферами життя та навколишнього світу [1].

Профорієнтаційне навчання рекомендовано проводити на основі інтегрованих підходів:

1. Інтегровані уроки, наскрізна профорієнтація, профорієнтаційні кейс - уроки - зв'язок навчання та предметів з життям (1-12 клас)

2. Профорієнтаційні ігри: «Мої ресурси», «Сучасні навички», «Освіта впродовж життя», «Планування розвитку», «Прийняття рішень» та ін. – самопізнання, особистісний розвиток, усвідомлений вибір (1-12 клас)

4. Інтерактивні заходи – ярмарки та пікніки професій, професійні майстер-класи – практичні проекти, соціальні проекти, заходи для ознайомлення з професіями (1-12 клас)

5. Зустрічі з представниками компаній-роботодавців та центрів зайнятості, студентами та викладачами закладів професійної, фахової

передвищої та вищої освіти, з людьми (випускники шкіл, представники професій), що представляють свої власні шляхи професійного розвитку, проекти «Жива бібліотека», «Professionals go back to school» тощо – отримання «з перших рук» інформації про професії, ринок праці, подальше навчання, формування «рольових моделей» (1-12 клас)

6. Екскурсії в компанії, на виробництво, в заклади освіти, центри зайнятості – безпосереднє ознайомлення з професіями, умовами праці та навчання (1-12 клас)

Система профорієнтаційних заходів для учнів 1–4 класів

1 клас

Гра «Хто що робить?» – співвіднесення професії з діями та знаряддями праці.

Рольова гра «Місто професій» – діти приміряють ролі лікаря, вчителя, будівельника, продавця.

Читання та обговорення казок і оповідань про працю («Рукавичка професій», «Хто як працює»).

Малюнок «Професія моїх батьків» з усною розповіддю.

Бесіда «Навіщо люди працюють?»

2 клас

Проект «Професії навколо нас» (робота в групах).

Дидактична гра «Впізнай професію за описом».

Перегляд коротких відео про професії з подальшим обговоренням.

Екскурсія школою «Професії в нашій школі» (знайомство з роботою вчителя, бібліотекаря, медсестри).

Лепбук «Світ професій»

3 клас

Гра-дослідження «Що у мене виходить найкраще?»

Мініанкетування «Мої інтереси та здібності».

Груповий проект «Професії майбутнього».

Зустріч з батьками «Моя професія» (у форматі бесіди або презентації).

Творче завдання «Мій день у вибраній професії».

4 клас

Проект «Одна справа – багато професій» (наприклад: як створюється школа, лікарня, місто).

Ділова гра «Команда професіоналів» (визначення спільної мети та шляхів її досягнення).

Тренінг «Як здійснюються мрії?» (кроки до бажаного).

Інтегрований урок «Навчання і професії».

Презентація «Ким я хочу бути і чому».

У процесі профорієнтаційної роботи на власному досвіді використовувала заходи в межах Тижня професій, які сприяли розширенню уявлень учнів про різні види професійної діяльності, різновиди пр

Тиждень професій у 3 класі

Гасло: «Світ професій — світ можливостей»

Мета тижня: розширити уявлення учнів про різноманіття професій; формувати повагу до праці та людей праці; розвивати інтерес до пізнання власних здібностей; показати зв'язок між навчанням і майбутньою професійною діяльністю. Тривалість: 5 навчальних днів. Форми роботи: ігрові, проектні, інтегровані, групові.

План заходів

Понеділок – «Відкриваємо світ професій»

Бесіда «Навіщо людям різні професії?»

Гра «Вгадай професію за описом»

Створення асоціативного куща «Професія — це...»

Малюнок «Професії навколо мене»

Вівторок – «Професії нашої родини»

Мініпрезентації «Ким працюють мої батьки»

Фотовиставка «Професії моєї родини»

Інтерв'ю «Один день з професією»

Обговорення «Чому будь-яка професія важлива»

Середа – «Професії в школі»

Екскурсія школою «Хто працює в нашій школі?»

Рольова гра «Я — вчитель / бібліотекар / кухар»

Інтерв'ю з працівником школи

Складання міні-книжечки «Професії нашої школи»

Четвер – «Професії майбутнього»

Перегляд відео «Якими можуть бути професії майбутнього»

Груповий проєкт «Професії майбутнього»

Створення постерів або лепбуків

Презентація результатів групової роботи

П'ятниця – «Я і мої здібності»

Гра «Що у мене виходить найкраще?»

Вправа «Мое дерево здібностей»

Рефлексійне коло «Чого я навчився за тиждень»

Свято-завершення «Ярмарок професій»

Після проведення заходів у межах Тижня професій учні розширили уявлення про світ професій та їх значення в житті людини. Діти зрозуміли, що кожна професія є важливою та необхідною для суспільства, незалежно від її складності чи престижності.

Учні ознайомилися з різноманіттям професій, які існують у сучасному світі, зокрема з професіями, пов'язаними з родиною, шкільним середовищем та професіями майбутнього. Діти дізналися про особливості роботи вчителя, бібліотекаря, кухаря, технічного персоналу школи, а також професій своїх батьків.

У процесі ігор, бесід, творчих і практичних завдань учні усвідомили, що вибір професії пов'язаний із здібностями, інтересами та нахилами людини. Діти навчилися визначати власні сильні сторони, аналізувати свої вміння та замислюватися над тим, ким вони хотіли б стати в майбутньому.

Особливо зацікавили учнів завдання, пов'язані з рольовими іграми, проєктною діяльністю та створенням малюнків, постерів і лепбуків. Під час

рефлексії діти відзначали, що їм було цікаво дізнаватися нове, працювати в групах і презентувати результати своєї роботи.

Проведений Тиждень професії сприяв формуванню в учнів позитивного ставлення до праці, поваги до людей різних професій та розвитку пізнавального інтересу до власного професійного майбутнього.

Висновки. Профорієнтація – це не одноразова акція, яка проводиться у випускних класах шкіл, а систематична робота з дітьми та молоддю. У суспільстві дедалі зростає рівень вимог щодо професіоналізму та фахової підготовки спеціалістів. Життя вимагає від людини вміння орієнтуватися в навколишньому світі, шукати інформацію, бути компетентним в обраній справі, працювати в команді, приймати нестандартні рішення. Тому профорієнтація мусить стати повноцінним навчальним курсом, який молодь буде вивчати протягом свого становлення: від закладу дошкільної освіти до професійно-технічного чи закладу вищої освіти. Освіта не лише озброює сумою знань чи виховує певні навички, але й «відкриває людині саму себе», виявляє й розвиває її здібності, генетичні задатки, формує потреби й інтереси до майбутньої професії.

Профорієнтаційна робота в початковій школі, є важливим складником освітнього процесу в умовах Нової української школи. А системна й цілеспрямована профорієнтаційна робота, створює підґрунтя для подальшого успішного навчання й самореалізації учнів. І саме в початковій школі закладаються основи відповідального ставлення до майбутнього вибору, що сприяє гармонійному розвитку особистості та її готовності до життя в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р.
2. Профорієнтаційна робота в школі. *Позакласний час*. 2015. № 11. С. 1-48.

3. Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП ; Український Інститут Розвитку Освіти, 2022.

Маркітан Світлана Віл'янівна,
вчитель географії
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

СУЧАСНИЙ УРОК ГЕОГРАФІЇ В СТАРШИХ КЛАСАХ: ВІД КАРТИ ДО ЖИТТЄВИХ РІШЕНЬ

*Знання географії – це не просто
карти та точки на мапі,
це інструмент,
який допомагає орієнтуватися
в світі й ухвалювати рішення*

Актуальність дослідження. Воєнний стан в Україні суттєво вплинув на всі сфери життя суспільства, зокрема й на освітній процес. Часті повітряні тривоги, переривання занять, навчання в укриттях та постійне психологічне напруження призвели до освітніх втрат, які потребують переосмислення традиційних підходів до організації уроку. У таких умовах особливої ваги набуває здатність навчального предмета бути гнучким, практично орієнтованим та життєво значущим для учнів.

Географія як навчальна дисципліна має значний потенціал для адаптації до сучасних викликів. Вона формує просторове мислення, навички аналізу, орієнтування та прийняття рішень, що є вкрай актуальними в умовах нестабільності. Особливо це стосується учнів старших класів, які вже володіють достатнім рівнем абстрактного мислення та здатні працювати з інформацією свідомо й критично.

Виклад основного матеріалу. Сучасний урок географії має враховувати реалії життя сьогоденних дітей, їхнє сприйняття інформації та потребу у практичному застосуванні знань. Особливо це актуально в умовах воєнного стану, коли повітряні тривоги та інші надзвичайні обставини впливають на освітній процес, змушують адаптувати уроки та створювати умови для ефективного навчання навіть під час обмеженого часу та ресурсів [4].

Вивчення топографічної карти сьогодні набуває особливого значення. Знання висот, рельєфу, розташування природних і штучних об'єктів допомагає учням не лише орієнтуватися на місцевості, а й розвивати стратегічне мислення, планувати маршрути, оцінювати безпечні шляхи пересування та робити висновки на основі конкретних даних.

Приклади професій: військові, геодезисти, рятувальники [5].

Аналіз кліматичних зон, природних ресурсів і погодних умов дає можливість оцінювати ризики та планувати діяльність.

Приклади професій: агрономи, метеорологи, екологи [6].

Знання економічної та політичної географії допомагає визначати оптимальні місця для розвитку підприємств та транспортної інфраструктури.

Приклади професій: економісти, урбаністи, логісти [7].

Орієнтування на місцевості та використання навігаційних систем потрібні для планування маршрутів і швидкого реагування в надзвичайних ситуаціях.

Приклади професій: моряки, пілоти, кур'єри [8].

Вивчення промислової географії та розподілу ресурсів дозволяє планувати виробництво та управління територіями.

Приклади професій: інженери-планувальники, менеджери виробництва, екологи [9].

Критичний аналіз людського впливу на природу і планування розвитку територій корисний для профільних рішень у містобудуванні та природокористуванні.

Приклади професій: урбаністи, геоєкологи, будівельні інженери [10].

Навички роботи з цифровими картами, GIS та інтерактивними платформами дозволяють швидко знаходити потрібну інформацію та приймати обґрунтовані рішення.

Приклади професій: картографи, геоінформаційні аналітики, програмісти [11].

Сучасні учні сприймають інформацію через практичний досвід, інтерактивність та власне застосування знань. Тому уроки можна організувати у таких формах:

Інтерактивні уроки з цифровими ресурсами – онлайн-карти, симуляції, GIS.

Приклад застосування: учні планують маршрут доставки гуманітарної допомоги з урахуванням рельєфу та погодних умов.

Професії: логісти, рятувальники, військові [12].

Проектно-дослідницькі уроки – групові дослідження стану місцевих водойм, рельєфу, охорони природи.

Професії: екологи, геологи, агрономи [13].

Уроки-модельовання життєвих ситуацій – планування евакуацій,



Облаштування пунктів допомоги.

Професії: військові, рятувальники, міські планувальники [14].

Ігрові та квест-уроки – рольові ігри та командні завдання.

Професії: менеджери, логісти, геоаналітики [15].

Флеш-карти та інтерактивні завдання – швидке реагування на запитання, визначення координат, аналіз клімату.

Професії: картографи, метеорологи, морські навігатори [16].

Перевернуті уроки – теорія вдома, практичні завдання у класі.

Професії: будь-які професії, де потрібен аналіз даних та прийняття рішень [17].

Міжпредметні інтегровані уроки – географія + історія, економіка, біологія.

Професії: економісти, екологи, урбаністи [18].

Польові та екологічні уроки – вимірювання висот, складання топографічних схем, спостереження за природою.



Професії: геодезисти, екологи, інженери [19].

Практичне застосування знань у професіях

В екскурсії або поході: оцінка висот та маршруту допомагає уникнути небезпеки.

Професії: рятувальники, туристичні гіді, військові.



В надзвичайних ситуаціях: визначення безпечного маршруту до укриття.

Професії: рятувальники, пілоти, військові.

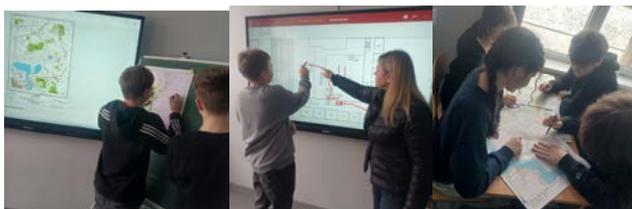
У спільних проєктах та командній роботі: аргументація вибору, логіка розташування об'єктів на карті.

Професії: урбаністи, економісти, логісти.

Аналіз економічних та екологічних ситуацій: оцінка доцільності розташування об'єктів.

Професії: менеджери виробництва, екологи, інженери.

Висновки. Сучасний урок географії – це не просто вивчення карт та термінів. Це практична підготовка до життя, розвиток мислення та навичок, які допомагають орієнтуватися у світі, ухвалювати рішення та працювати у команді.



Уроки стають живими, цікавими та корисними навіть у складних умовах, допомагають компенсувати освітні втрати та створюють відчуття безпеки і впевненості для учнів.

Завдяки сучасним формам уроків та адаптації матеріалу до потреб покоління, знання географії перестають бути сухою наукою – вони стають інструментом життя, який учні застосовують щодня, від простого планування маршруту до важливих рішень у реальних професійних обставинах.

Список використаних джерел

1. Іваненко О. Педагогічні технології в умовах воєнного стану. Київ, 2022.
2. Петренко А. Географія та критичне мислення. Львів, 2021.

- 3.Коваль Н. Сучасний урок у 8 класі. Харків, 2020.
- 4.Сидоренко Т. Адаптація навчальних програм. Київ, 2022.
- 5.Грищенко В. Топографічні карти та орієнтування. Львів, 2021.
- 6.Мороз Ю. Перевернуті уроки. Київ, 2020.
- 7.Бондаренко С. Інтерактивні технології. Харків, 2021.
- 8.Левченко М., Проектна діяльність у школі. Київ, 2019.
- 9.Романенко І. Моделювання життєвих ситуацій. Львів, 2021.
- 10.Шевченко П. Ігрові методи у навчанні. Харків, 2020.
- 11.Кравченко О. Інтерактивні завдання та флеш-карти. Київ, 2021.
- 12.Тищенко В., Перевернуті уроки, Львів, 2020.
- 13.Дмитренко Л. Міжпредметна інтеграція. Харків, 2021.
- 14.Соколова А. Польові уроки та екологія. Київ, 2020.
- 15.Федоренко Ю. Роль учителя у сучасному навчанні. Львів, 2019.
- 16.Козак Н. Критичне мислення через географію. Київ, 2021.
- 17.Олійник М. Практичне застосування знань. Харків, 2022.
- 18.Бабенко Л. Інтеграційний підхід у навчанні. Київ, 2020.
- 19.Мельник В. Географія та професійна орієнтація. Львів, 2023.

Прокопенко Тетяна Володимирівна,
*практичний психолог, вчитель ЗБД та ПФГ
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області*

ПСИХОЛОГ У СТАТУСІ КАР'ЄРНОГО РАДНИКА: РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Сучасна система загальної середньої освіти України перебуває в умовах глибоких трансформацій, зумовлених упровадженням Концепції Нової української школи (НУШ). Одним із ключових напрямів цих змін є становлення профільної школи, яка орієнтована на усвідомлений вибір освітньої та професійної траєкторії учнів. У зв'язку з цим значно зростає потреба в ефективному психологічному супроводі процесу професійного самовизначення старшокласників. Особливої актуальності набуває діяльність психолога не лише як фахівця з психодіагностики та корекції, а й як кар'єрного радника.

Період старшої школи є критично важливим етапом формування професійних намірів, життєвих цілей і ціннісних орієнтацій особистості. Учні стикаються з необхідністю прийняття рішень, що мають довгострокові наслідки для їх подальшого навчання та професійної реалізації. Водночас сучасні соціально-економічні умови, нестабільність ринку праці та швидкий розвиток технологій ускладнюють процес вибору професії. За таких умов зростає роль психолога як фахівця, здатного надати науково обґрунтовану та індивідуалізовану підтримку.

Профільна школа НУШ передбачає варіативність освітніх маршрутів і розширення можливостей для самореалізації учнів. Це потребує нових підходів до організації кар'єрного консультування, заснованих на компетентнісному підході та міждисциплінарній взаємодії. Психолог у закладі освіти стає

ключовою фігурою в координації процесу професійного орієнтування, поєднуючи психологічні, педагогічні та соціальні аспекти супроводу. Така трансформація професійної ролі зумовлює появу нових викликів для психологічної служби.

Серед основних викликів діяльності психолога як кар'єрного радника можна виокремити недостатню нормативно-методичну забезпеченість, обмежені часові ресурси та зростання кількості запитів з боку учнів і батьків. Разом із тим профільна школа відкриває нові можливості для впровадження сучасних методів кар'єрного консультування, зокрема індивідуальних консультацій, тренінгових програм та цифрових інструментів. Психолог отримує змогу працювати не лише з вибором професії, а й із формуванням кар'єрної зрілості та відповідальності за власні рішення. Це сприяє підвищенню якості освітнього процесу загалом.

Особливої значущості набуває наукове осмислення ролі психолога як кар'єрного радника у профільній школі НУШ. Аналіз нових викликів і можливостей цієї діяльності дозволяє визначити напрями її вдосконалення та адаптації до сучасних умов. Дослідження даної проблематики сприяє розвитку психологічної служби в системі освіти та підвищенню ефективності професійного самовизначення учнів. Саме це зумовлює актуальність обраної теми статті.

Виклад основного матеріалу. Кар'єрне консультування в сучасній освітній психології розглядається як системна діяльність, спрямована на підтримку особистості у виборі та проектуванні професійної траєкторії. Воно виходить за межі традиційної профорієнтації, орієнтованої лише на інформування про професії. У фокусі кар'єрного консультування перебуває розвиток суб'єктності учня, його здатності до самопізнання та відповідального прийняття рішень. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про освіту як простір особистісного і професійного розвитку.

У наукових дослідженнях кар'єрне консультування визначається як процес психологічного супроводу, що поєднує діагностику, консультування,

навчання та корекцію. Її метою є формування готовності особистості до свідомого управління власною кар'єрою протягом життя. Особливе значення надається індивідуалізації цього процесу з урахуванням здібностей, інтересів і цінностей учня. У межах освітньої психології кар'єрне консультування розглядається як один із ключових напрямів діяльності практичного психолога [4, с. 18–21].

Концепція Нової української школи суттєво трансформує підходи до організації освітнього процесу, зокрема на рівні профільної середньої освіти. Профільна школа орієнтується на усвідомлений вибір освітніх напрямів і майбутньої професійної діяльності. Це передбачає створення умов для розвитку в учнів здатності до самовизначення та планування життєвих перспектив. У такому контексті кар'єрне консультування стає невід'ємною складовою освітнього середовища.

Нормативно-правові та концептуальні засади НУШ підкреслюють необхідність психолого-педагогічного супроводу учнів у процесі вибору профілю навчання. Освітня політика спрямована на формування компетентностей, пов'язаних із самопізнанням, критичним мисленням і відповідальністю за власні рішення. Це зумовлює розширення функціоналу психологічної служби у закладах загальної середньої освіти. Психолог виступає не лише консультантом, а й активним учасником освітніх змін [5, с. 6–8].

Період навчання у старшій школі характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості та формуванням образу майбутнього. Старшокласники переживають кризу професійного вибору, яка супроводжується сумнівами, тривогою та невпевненістю. Водночас саме в цей період закладаються основи кар'єрної ідентичності. Тому психологічна підтримка професійного самовизначення набуває особливої актуальності.

Психологічні особливості старшокласників визначають специфіку кар'єрного консультування в профільній школі. Учні прагнуть автономії, але часто не мають достатнього досвіду для оцінки власних можливостей. Вони орієнтуються як на внутрішні інтереси, так і на зовнішні соціальні очікування.

Завдання психолога полягає у створенні умов для усвідомлення цих чинників та їх інтеграції у процес вибору.

У наукових працях підкреслюється, що ефективне кар'єрне консультування має ґрунтуватися на принципах добровільності, конфіденційності та партнерської взаємодії. Психолог не нав'язує готових рішень, а допомагає учневі самостійно сформулювати бачення власної кар'єрної траєкторії. Важливим є розвиток навичок самоаналізу та рефлексії. Такий підхід сприяє формуванню кар'єрної зрілості особистості [1, с. 42–45]. У профільній школі НУШ кар'єрне консультування набуває системного характеру та інтегрується в освітній процес. Воно може реалізовуватися через індивідуальні консультації, групові заняття, тренінги та проєктну діяльність. Психолог співпрацює з педагогами та класними керівниками для узгодження освітніх і кар'єрних цілей учнів. Така взаємодія підвищує ефективність профільного навчання.

Модель діяльності психолога як кар'єрного радника передбачає поєднання кількох професійних ролей. Він виступає діагностом, консультантом, фасилітатором і координатором кар'єрного розвитку учнів. Кожна з цих ролей реалізується залежно від потреб конкретного учня та освітнього контексту. Гнучкість професійної позиції психолога є важливою умовою успішного консультування.

Методологічною основою діяльності психолога як кар'єрного радника є компетентнісний і особистісно-орієнтований підходи. Вони передбачають врахування індивідуальних відмінностей учнів та активне залучення їх до процесу прийняття рішень. Кар'єрне консультування розглядається як безперервний процес, а не одноразова подія. Це відповідає сучасним уявленням про кар'єру як динамічний життєвий шлях [2, с. 9–12].

У сучасних умовах цифровізації освіти психолог як кар'єрний радник використовує електронні ресурси та онлайн-інструменти. Вони розширюють можливості доступу учнів до інформації та консультацій. Водночас це потребує від психолога нових професійних компетентностей. Поєднання традиційних і

цифрових форм роботи підвищує ефективність кар'єрного супроводу. Наукові дослідження засвідчують, що інтеграція кар'єрного консультування в діяльність школи позитивно впливає на мотивацію учнів. Вони починають усвідомлювати зв'язок між навчанням і майбутньою професійною реалізацією. Це сприяє підвищенню навчальної активності та відповідальності. Таким чином, діяльність психолога виходить за межі індивідуальної допомоги [9, с. 57–60].

Теоретико-методологічні засади діяльності психолога як кар'єрного радника в профільній школі НУШ формуються на перетині психології, педагогіки та освітньої політики. Вони відображають сучасні уявлення про розвиток особистості в умовах вибору та невизначеності. Психолог виступає провідником учня у складному просторі професійних можливостей. Це зумовлює необхідність постійного професійного розвитку фахівця.

Сучасні освітні трансформації суттєво впливають на процес кар'єрного вибору учнів профільної школи. Запровадження Нової української школи змінює логіку освітньої траєкторії, орієнтуючи її на індивідуальні потреби та здібності старшокласників. Учні отримують більше свободи у виборі профілю навчання, що водночас підвищує відповідальність за прийняті рішення. За таких умов кар'єрне консультування стає необхідним інструментом підтримки.

Соціальні трансформації, зокрема нестабільність ринку праці та зростання мобільності професій, ускладнюють процес професійного самовизначення. Старшокласники дедалі частіше стикаються з невизначеністю щодо майбутніх перспектив. Це призводить до зростання тривожності та зниження впевненості у власному виборі. Аналіз сучасного стану профорієнтаційної роботи засвідчує потребу в її оновленні та переосмисленні [10, с. 4–6].

Цифровізація освіти істотно змінює умови реалізації кар'єрного консультування у школі. Онлайн-ресурси, цифрові платформи та дистанційні формати розширюють доступ учнів до інформації про професії та освітні можливості. Водночас надмір інформації ускладнює її критичне осмислення. Це

підвищує значущість ролі психолога як навігатора у цифровому освітньому просторі.

В умовах профільної школи психолог стикається з низкою об'єктивних обмежень у реалізації кар'єрного консультування. Серед них – значне навантаження, обмежені часові ресурси та велика кількість учнів. Нерідко діяльність психолога зводиться до епізодичних заходів замість системної роботи. Нормативні документи визначають широкий спектр функцій психологічної служби, що також ускладнює фокусування на кар'єрному супроводі [7, с. 2–3].

Проблемою залишається й недостатній рівень підготовки окремих фахівців до виконання ролі кар'єрного радника. Традиційна підготовка практичних психологів не завжди враховує специфіку профільної школи. Це потребує оновлення змісту професійного навчання та підвищення кваліфікації. Особливої актуальності набуває розвиток компетентностей у сфері кар'єрного консультування.

Суттєвим викликом є також взаємодія психолога з батьками учнів. Батьківські очікування нерідко впливають на вибір професії більше, ніж інтереси та здібності дитини. Це може призводити до конфліктів і внутрішніх суперечностей у старшокласників. Психологу необхідно враховувати цей чинник у процесі консультування.

Разом із тим профільна школа НУШ відкриває нові можливості для розвитку кар'єрного консультування. Освітнє середовище стає більш гнучким і відкритим до інновацій. З'являється можливість інтегрувати кар'єрну тематику у навчальні предмети та позакласну діяльність. Методичні рекомендації пропонують різноманітні форми організації такої роботи [3, с. 11–14]. У практиці шкільного психолога використовуються різні інструменти кар'єрного консультування. До них належать психодіагностичні методики, індивідуальні консультації, тренінги та профорієнтаційні заняття. Важливу роль відіграють вправи, спрямовані на розвиток самоусвідомлення та рефлексії. Поєднання різних методів дозволяє врахувати індивідуальні потреби учнів.

Цифрові інструменти стають невід'ємною частиною кар'єрного консультування. Онлайн-курси, інтерактивні платформи та відеоматеріали підвищують зацікавленість учнів. Вони сприяють формуванню уявлень про сучасний світ професій. Водночас психолог повинен допомагати учням критично оцінювати отриману інформацію.

Професійний розвиток психолога як кар'єрного радника підтримується через систему підвищення кваліфікації. Типові програми навчання орієнтовані на формування практичних навичок консультування та міждисциплінарної взаємодії. Вони враховують особливості роботи в умовах Нової української школи. Це сприяє підвищенню якості психологічного супроводу [6, с. 5–7].

Важливою умовою ефективного кар'єрного консультування є співпраця психолога з педагогічним колективом. Учителі мають можливість спостерігати навчальну активність і здібності учнів у динаміці. Спільна робота дозволяє узгоджувати освітні та кар'єрні цілі. Такий підхід забезпечує цілісність супроводу професійного самовизначення.

Не менш значущою є взаємодія з батьками, яка сприяє формуванню реалістичних очікувань щодо майбутнього дитини. Психолог виступає посередником між інтересами учня та позицією родини. Це дозволяє зменшити тиск на старшокласника у процесі вибору. Спільні консультації підвищують ефективність прийнятих рішень. Профільна школа також відкриває можливості співпраці з зовнішніми інституціями. До них належать заклади вищої освіти, центри кар'єри та роботодавці. Така взаємодія розширює уявлення учнів про реальні професійні перспективи. Освітні онлайн-ресурси відіграють важливу роль у налагодженні цієї співпраці [8, с. 3–5].

Міждисциплінарний підхід дозволяє поєднати психологічний, педагогічний і соціальний компоненти кар'єрного консультування. Це сприяє формуванню цілісного бачення професійного розвитку особистості. Психолог координує цей процес, враховуючи індивідуальні особливості учнів. Такий формат роботи відповідає сучасним вимогам освіти.

Висновки. Кар'єрне консультування є комплексним процесом, спрямованим на підтримку професійного самовизначення учнів з урахуванням їх індивідуальних, вікових та соціальних особливостей. Показано, що сучасні освітні трансформації зумовлюють потребу в переосмисленні традиційних форм профорієнтаційної роботи. Особливу увагу приділено ролі психолога як координатора цього процесу.

Доведено, що психолог у профільній школі НУШ виконує ключову функцію у формуванні готовності старшокласників до свідомого вибору освітньої та професійної траєкторії. Його діяльність сприяє розвитку кар'єрної зрілості, відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень. Психологічний супровід дозволяє мінімізувати вплив зовнішнього тиску та випадкових чинників на професійний вибір учнів. Це відповідає компетентнісному підходу, задекларованому в концепції НУШ.

У процесі аналізу визначено основні виклики реалізації кар'єрного консультування, серед яких обмежені ресурси, зростання кількості запитів та необхідність постійного професійного розвитку психологів. Водночас виявлено значний потенціал профільної школи для впровадження сучасних інструментів і форм кар'єрного консультування. Використання цифрових ресурсів, міждисциплінарної взаємодії та партнерства з зовнішніми інституціями розширює можливості психологічної служби. Це створює умови для більш ефективного супроводу професійного самовизначення учнів. Значення психолога як кар'єрного радника полягає у забезпеченні цілісного підходу до розвитку особистості старшокласника. Його діяльність поєднує психологічну підтримку, освітнє консультування та координацію взаємодії між учнями, педагогами й батьками. Такий підхід сприяє узгодженню освітніх цілей із реальними можливостями та потребами учнів. У результаті підвищується якість реалізації ідей профільної школи НУШ.

Перспективи розвитку кар'єрного консультування у профільній школі пов'язані з подальшим удосконаленням нормативно-методичного забезпечення та системи підвищення кваліфікації психологів. Актуальним є розширення

використання цифрових інструментів і інтеграція кар'єрної тематики в освітній процес. Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення ефективності різних моделей кар'єрного консультування в умовах НУШ. Це сприятиме підвищенню результативності професійного самовизначення учнів профільної школи.

Список використаних джерел

1. Алексеева С. В., Закатнов Д. О., Ігнатович О. М. та ін. Система консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія. Житомир : Полісся, 2019. 219 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717388/1/МОНОГРАФІЯ%20.pdf> (дата звернення: 23.01.2026).
2. Базиль Л. О. Методика консультування з професійної орієнтації і кар'єрного зростання у центрах кар'єри. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748167/1/ZvitKonf_2025-372-381.pdf (дата звернення: 23.01.2026).
3. Базиль Л. О. Організація консультування з професійної кар'єри учнів центру професійної кар'єри : методичні рекомендації. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717592/1/13_Організація%20консультув.pdf (дата звернення: 20.01.2026).
4. Ігнатович О. М., Заєць І. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М. Кар'єрне консультування : практичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 282 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724027/1/Кар'єрне%20консультування_практич%20посібн.pdf (дата звернення: 21.01.2026).
5. Міністерство освіти і науки України. Громадське обговорення проекту Концепції професійної орієнтації та кар'єрного консультування в системі освіти України на 2025–2027 роки [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-proponuie-do-hromadskoho-obhovorennia-proiekt-kontseptsii-profesiinoi-orientatsii-ta-kariernoho-konsultuvannia-v-systemi-osvity-ukrainy-na-20252027-roky> (дата звернення: 24.01.2026).

6. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти на тему «Кар’єрне консультування в Новій українській школі» [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/692/6ac/ec3/6926acec3e7dc457741731.pdf> (дата звернення: 22.01.2026).
7. Міністерство освіти і науки України. Щодо діяльності психологічної служби в системі освіти : лист від 02.08.2022 № 1/8794-22 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8794729-22> (дата звернення: 22.01.2026).
8. Нова українська школа. Онлайн-курс для вчителів, батьків та психологів: як говорити з учнями про кар’єру [Електронний ресурс]. URL: <https://nus.org.ua/2020/02/28/onlajn-kurs-dlya-vchyteliv-batkiv-ta-psyhologiv-yak-govoryty-z-uchnyamy-pro-kar-yeru/> (дата звернення: 21.01.2026).
9. Хоружа Л., Братко М., Гриневич Л. Інноваційні тренди у професійно-педагогічній освіті: кар’єрний радник для Нової української школи // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2024. Вип. № 3 (80). URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/50024/1/L_Khoruzha_M_Bratko_L_Hrynevych_C_PETP_3_FPO.pdf (дата звернення: 24.01.2026).
10. ELARTU (Репозитарій ТНТУ імені Івана Пулюя). Сучасний стан профорієнтаційної роботи в школі [Електронний ресурс]. URL: <https://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/47510> (дата звернення: 20.01.2026).

Павловська Юлія Миколаївна,
вчитель початкових класів
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПІЗНАННЯ ВЛАСНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК ОСНОВА РАННЬОЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Коли ми говоримо про профорієнтацію в початковій школі, для мене це зовсім не про вибір професії. І точно не про запитання «ким ти будеш, коли виростеш». У цьому віці діти ще тільки вчаться відчувати себе, пробувати, помилятися і знову пробувати. Саме тут і починається справжня профорієнтація як процес пізнання дитиною себе: свого характеру, інтересів, темпу роботи, уміння бути в команді або працювати самостійно. Важливо не нав'язувати ярлики, а дати можливість спробувати різні ролі та відчути, що їй цікаво і комфортно.

Виклад основного матеріалу. Профорієнтація живе в повсякденному навчанні – у грі, груповій роботі, спільних проектах, у розмовах після уроків. Через ці форми діти природно знайомляться з різними ролями: хтось стає лідером, хтось організатором, хтось уважним виконавцем або генератором ідей. І це не випадково – це важливі спостереження для самої дитини [5].



Особливу увагу слід приділяти психологічній складовій. У сучасних умовах дітям важливо вміти розуміти свої емоції, говорити про них, просити допомоги і підтримувати інших. Без цього жодні знання про професії не мають сенсу. Тому вправи на емоційну грамотність, самоусвідомлення і рефлексію – органічна частина профорієнтаційної роботи [6].

Останнім часом діти занадто часто піддаються тиску. І цей тиск різний: інформаційний, емоційний, соціальний. Вони чують більше, ніж ми інколи думаємо. Відчувають глибше, ніж можуть пояснити словами.

У час, коли триває війна, це проявляється по-різному: невпевненість, замкнутість, різкі реакції, емоційність, дрібні правопорушення. Не тому, що діти «погані». А тому, що їхня психіка шукає спосіб витримати реальність. Саме тому так важливо з раннього віку допомагати дітям пізнавати себе, своє тіло, свої емоції, свої реакції. Коли дитина розуміє, що з нею відбувається, страх стає меншим. Невідоме перестає лякати так сильно. Знання про тіло – це не лише про анатомію. Це про сигнали, про втому, про напруження, про серце, яке б'ється швидше, коли страшно, про сльози, які виходять, коли вже забагато. Дитина починає помічати: зі мною щось відбувається, і це можна зрозуміти. Навички самодопомоги в такому контексті стають життєво необхідними. Заспокоїти дихання. Відчути опору ногами. Зробити паузу. Назвати свій стан. Це прості речі. Але вони дають відчуття контролю. Маленького, але свого. Не менш важливо вчити дітей помічати інших. Розуміти, коли поруч комусь складно. Не сміятися з чужих реакцій. Не ігнорувати. Знати, коли можна підтримати словом, а коли покликати дорослого. Так формується емпатія. І відповідальність за спільний простір. Ми не можемо забрати в дітей складну реальність. Але можемо дати їм інструменти, які допоможуть її витримати: розуміння себе, розуміння тіла, навички відновлення рівноваги, досвід підтримки. Бо ми живемо в час, коли сила – це не мовчати і терпіти. Сила – це вміти помітити, що важко. І знати, як собі допомогти. А інколи – як бути поруч з іншим.



Гра для молодших школярів – це їхня природна мова, а не пауза між «серйозними» справами. Саме тому гейміфікація стала одним із найефективніших інструментів профорієнтаційної освіти. Через гру дитина дозволяє собі більше. Вона не боїться помилитися, бо помилка тут не карається оцінкою. У грі можна спробувати іншу роль, інший спосіб мислення, інший стиль поведінки. І якщо щось не вийшло – це ще один крок до розуміння себе. На уроках використовуються рольові ігри, квести, навчальні місії. Діти стають дослідниками, будівельниками, журналістами, організаторами подій. Вони проживають ці ролі емоційно і глибоко. Гейміфікація створює безпечний простір, де дитина може експериментувати, підтримувати інших і спостерігати за власним розвитком [4, 5].



Початкова школа – це місце, де дитина вперше серйозно вчиться бути з іншими. Не просто сидіти за партою, а взаємодіяти, домовлятися, чути і бути почутою. У командній роботі діти швидко проявляються справжніми. Хтось прагне вести за собою, хтось шукає підтримки, хтось бере на себе відповідальність за порядок, а хтось уміє згладжувати конфлікти. Для вчителя важливо не нав'язувати ролі, а дати можливість спробувати різні варіанти і відчувати, де комфортно. Під час роботи в парах та групах діти вчать висловлювати думку, аргументувати її, погоджуватися або коректно не погоджуватися з іншими. Вони бачать цінність кожного учасника і розуміють, що успіх спільної справи залежить від усіх [5].

Проекти – це перша реальна модель життя для дитини. Тут не вийде просто відсидітися: кожен має свою роль і відповідальність. Діти вчать починати з ідеї, обговорювати, домовлятися, слухати різні думки, коригувати план. Під час проекту чітко проявляються сильні сторони: хтось легко бере на себе лідерство, хтось уміє структурувати інформацію, а хтось працює з деталями. Рекомендовано робити проекти наближеними до реального життя: міні-дослідження, соціальні ініціативи, творчі завдання. Важливо, щоб результат був відчутним і зрозумілим. Це формує навички планування, відповідальності і доведення справи до кінця — все це маленькі кроки до майбутнього, прожиті в безпечному середовищі [7].



Сучасна дитина живе в світі швидких рішень, яскравих екранів і постійного потоку інформації. У цьому ритмі читання часто відходить на другий план. Разом із тим саме читання формує мислення, емоційну стійкість і здатність до глибокого аналізу.

Нова українська школа орієнтує вчителя не лише на передачу знань, а й на формування в учнів уміння вчитися впродовж життя. Для цього дитина має навчитися планувати свій час, бачити результат власних зусиль і відчувати внутрішню мотивацію.

Трекер з читання стає простим, але дієвим інструментом. Він допомагає дитині усвідомити, що навіть 10–15 хвилин щоденного читання мають значення. Крок за кроком формується відповідальність, самоконтроль і позитивне ставлення до навчання [8].

На перший погляд – це проста таблиця. Але для дітей він стає інструментом усвідомлення часу і зусиль. Діти самі відмічають прогрес, бачать, як маленькі щоденні кроки складаються у великий результат. Це перший досвід планування, постановки цілей і відповідальності за власну справу. Ми не порівнюємо результати між собою: кожен рухається у своєму темпі, що формує відчуття власної сили і впевненості. Трекер також дає можливість для рефлексії: що було складно, що сподобалося, що заважало. Через ці невеличкі кроки діти поступово вчать керувати своїм часом і доводити справу до кінця [3].

Приклад трекера з читання:

День	Назва книги	Час /сторінки	Самооцінка
			😊 😐 😞

Ідея використання трекера з читання виникла з реальної потреби допомогти дітям навчитися планувати свій час та підтримувати інтерес до читання в умовах перевантаженості навчальним матеріалом.

Під час практичної реалізації було помічено, що фіксація навіть невеликих щоденних результатів підвищує мотивацію учнів, формує відчуття

успіху та відповідальності за власне навчання. Діти охочіше беруться за читання, починають самостійно аналізувати свої досягнення й обговорювати їх з однокласниками.

Отриманий досвід підтверджує доцільність використання трекара з читання як простого й ефективного інструменту формування читацької компетентності та навичок тайм-менеджменту в межах концепції Нової української школи.

Проект допомагає учням усвідомити цінність власного часу, навчитися планувати діяльність і відповідати за результат. Читання перестає бути примусом і поступово стає особистим вибором.

Саме такі невеликі, але продумані кроки формують у дітей здатність вчитися впродовж життя.



Висновки. Профорієнтаційна освіта в початковій школі – це процес, що починається з довіри до дитини. Вона має право пробувати, помилятися, відкривати себе і свої інтереси без страху оцінки чи порівнянь. Кожна дитина унікальна, і завдання школи – допомогти їй це відчутти та помітити власні сильні сторони.

Роль вчителя радикально змінюється: ми вже не просто носії знань, а наставники і партнери. Ми створюємо безпечний простір для спроб і помилок, підтримуємо цікавість, допомагаємо бачити власні успіхи, заохочуємо співпрацю і рефлексію. Коли дитина відчуває підтримку, вона сміливо

досліджує свої можливості, формує навички самоорганізації і соціальної взаємодії, а профорієнтаційна робота стає органічною частиною її життя.

Отже, профорієнтація в початковій школі – це не про майбутню професію, а про впевненість у власних силах, усвідомлення себе і перші кроки до свідомого вибору свого шляху.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Освітня програма для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти. Київ, 2020.
2. Міністерство освіти і науки України. Концепція НУШ: Нової української школи. Київ, 2018.
3. Козлова Л., Профорієнтаційне виховання молодших школярів: методичні рекомендації. Харків, 2019.
4. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia, 2012. (для гейміфікації)
5. Johnson D., Johnson R. Cooperation and the Use of Technology. Edina, 2014. (для командної роботи та комунікації)
6. Goleman D. Emotional Intelligence. New York, 1995. (для психологічної освіти та розвитку емоційної грамотності)
7. Харчук Т. Проектна діяльність у початковій школі: досвід вчителя. Львів, 2021.
8. <https://naurok.com.ua/treker-z-chitannya-yak-instrument-taym-menedzhmentu-ta-motivaci-498510.html>

Сухініна Анастасія Олександрівна,
вчитель інформатики
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ІНФОРМАТИКА ЯК МИСТЕЦТВО МИСЛЕННЯ: СТАРША ПРОФІЛЬНА ШКОЛА МІЖ КОДОМ, ТВОРЧІСТЮ ТА МАЙБУТНІМ

Актуальність дослідження. Сучасний світ переживає стрімку цифрову трансформацію, у якій штучний інтелект, автоматизація, великі дані та кіберфізичні системи радикально змінюють структуру ринку праці та вимоги до компетентностей людини. Згідно з даними World Economic Forum у звіті The Future of Jobs Report 2025 року, до 2030 року очікується створення близько 170 мільйонів нових робочих місць і витіснення приблизно 92 мільйонів існуючих, що призведе до чистого зростання на 78 мільйонів робочих місць – переважно у сферах, пов'язаних з технологіями, зеленим переходом, креативним розв'язанням проблем та людсько-центричними навичками [1]. Ці оцінки базуються на опитуванні понад 1000 провідних компаній з 55 економік світу, які представляють понад 14 мільйонів працівників, і враховують вплив технологічних змін, геоекономічної фрагментації, демографічних зрушень та зеленої трансформації.

В Україні цей процес набуває особливого значення у контексті реформи Нової української школи (НУШ) та впровадження Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). Профільне навчання в старшій школі має забезпечити не лише засвоєння знань, а й розвиток soft skills, цифрової грамотності та готовності до життя в умовах невизначеності.

Інформатика як інтегративна дисципліна стає мостом між гуманітарними, природничими та технічними науками, сприяючи формуванню особистості, здатної творити, а не лише споживати цифрові технології. Актуальність теми зумовлена необхідністю переосмислення ролі інформатики в старшій

профільній школі як мистецтва мислення, що поєднує код, творчість і майбутнє.

Виклад основного матеріалу. Старша профільна школа сьогодні – це не просто етап завершення загальної середньої освіти. Це стартовий майданчик для формування особистості, здатної мислити критично, діяти відповідально та створювати інновації. В умовах цифрової трансформації суспільства інформатика перестає бути лише навчальним предметом і перетворюється на універсальний інструмент пізнання світу, професійного самовизначення та соціальної адаптації.

Інформатика в профільній школі – це не тільки програмування, алгоритми та інформаційні технології. Це середовище розвитку мислення, культури роботи з інформацією, командної взаємодії та творчості. Саме тому переосмислення ролі інформатики у старшій школі стає ключовим завданням сучасної освіти.

Профільне навчання в старшій школі ґрунтується на принципах індивідуалізації, диференціації та практичної спрямованості. Його головна мета – допомогти учню усвідомлено обрати власну освітню та професійну траєкторію, враховуючи інтереси, здібності та потреби сучасного ринку праці.

Інформатика у цьому контексті виконує три стратегічні функції:

1. Світоглядну – формує цифрову культуру та інформаційну грамотність як основу сучасного світосприйняття.

2. Практичну – забезпечує оволодіння інструментами сучасної діяльності, від базового програмування до роботи з даними та штучним інтелектом.

3. Профорієнтаційну – відкриває шлях до IT-спеціальностей та суміжних галузей (data science, кібербезпека, робототехніка, UX/UI-дизайн тощо) [3].

Як зазначає провідна українська дослідниця методики викладання інформатики та розвитку STEM-освіти Н. Морзе, інформатика в профільній школі стає фундаментом формування універсальних компетентностей,

необхідних незалежно від майбутньої професії. Вона інтегрується з іншими предметами, перетворюючи навчання на цілісний процес вирішення реальних проблем [2; 4]. У своїх працях Н. Морзе підкреслює: «STEM-освіта є сучасним ефективним підходом, що може бути інтерпретований у дуже різних способах і навіть має деякі модифікації, але завжди спрямований на інтеграцію наук для вирішення реальних завдань» [4, с.8].

Таким чином, інформатика в старшій профільній школі перестає бути ізольованою дисципліною і перетворюється на інтегративний стрижень профільного навчання, що об'єднує природничо-математичний, технологічний та суспільствознавчий напрями.

Сучасний ринок праці вимагає не лише ґрунтовних знань, а й розвинених soft skills: критичного мислення, креативності, комунікації, співпраці та самоорганізації. Уроки інформатики мають потужний потенціал для їх формування завдяки практико-орієнтованому характеру дисципліни.

Робота з алгоритмами, аналіз даних, перевірка достовірності інформації та дебагінг сприяють розвитку логічного та аналітичного мислення. Ж. Вінґ визначає: «Обчислювальне мислення є фундаментальною навичкою для кожного, а не лише для комп'ютерних науковців. Воно являє собою універсально застосовне ставлення та набір навичок, які кожен, а не лише комп'ютерні науковці, прагнув би вивчити й використовувати» [1, с.16]. Вона наголошує, що обчислювальне мислення включає розкладання проблеми на частини, розпізнавання шаблонів, абстрагування та алгоритмічне мислення, і саме ці процеси розвиваються на уроках інформатики [1].

Створення вебсайтів, ігор, мобільних застосунків, мультимедійних проєктів перетворює навчання на творчий процес. С.Паперт у теорії конструкціонізму стверджував: «У моєму баченні дитина програмує комп'ютер і завдяки цьому набуває відчуття володіння однією з найсучасніших і найпотужніших технологій, а також встановлює тісний контакт із деякими з найглибших ідей науки, математики та мистецтва побудови інтелектуальних моделей» [5, с.25]. М. Резнік, розвиваючи ідеї С. Паперта у середовищі Scratch,

додає: «Найкращий спосіб допомогти людям зрозуміти світ – це надати їм можливості активно досліджувати, експериментувати та виражати себе» [6, с.54]. Цифрові технології розширюють можливості творчості, дозволяючи учням створювати «живі» проекти та розвивати креативне мислення [5; 6].

Командні проекти, хакатони, pair programming формують навички ефективної взаємодії. Дослідження показують, що колаборативне програмування підвищує не лише технічні навички, а й соціальну компетентність.

Робота над довготривалими проектами навчає плануванню, тайм-менеджменту та відповідальності за результат, що є критичним для успіху в цифровій економіці.

Проектно-орієнтоване навчання (project-based learning) є одним з найефективніших методів організації освітнього процесу в старшій профільній школі, оскільки дозволяє органічно поєднати теоретичні знання з практичним застосуванням, розвиваючи при цьому ключові компетентності XXI століття. М.Резнік наголошує: «Ми вважаємо, що найкращий спосіб культивувати креативність – це підтримувати людей у роботі над проектами, заснованими на їхніх пристрастях, у співпраці з однолітками та в ігровому дусі» [6, с.23]. М.Резнік далі пояснює: «Як ми можемо допомогти молодим людям розвиватися як творчим мислителям, щоб вони були готові до життя в цьому світі, що постійно змінюється?» [6, с.28]. Саме через цикл «увидіти – створити – погратися – поділитися – рефлексувати» учні набувають досвіду самостійного розв’язання проблем, вчать планувати, коригувати помилки та отримувати зворотний зв’язок.

Проектне навчання сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, підвищує мотивацію та формує відчуття досягнення.

Інформатика ефективно інтегрується з математикою, фізикою, біологією, географією, створюючи єдиний освітній простір. Концепція STEM-освіти в Україні акцентує саме на такому інтегрованому підході для формування дослідницьких компетентностей [2; 4].

Використання ігрових механік (рейтинги, бейджі, квести, рівні) підвищує мотивацію учнів і створює позитивну емоційну атмосферу. Дослідження підтверджують, що гейміфікація на уроках інформатики значно підвищує залученість і результати навчання [7].

Сучасний учитель інформатики має потужний арсенал: онлайн-платформи (Code.org, Replit), середовища візуального програмування (Scratch, Blockly), LMS (Google Classroom, Moodle), хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams) та інструменти ШІ (ChatGPT, GitHub Copilot, Midjourney).

Застосування цих інструментів дозволяє персоналізувати навчання, забезпечити диференційований підхід та оперативний зворотний зв'язок. Штучний інтелект як навчальний помічник може генерувати завдання, пояснювати помилки та адаптувати складність матеріалу під рівень учня. В Україні вже розробляються рекомендації щодо безпечного використання ШІ в освіті [8; 9].

Роль учителя трансформується від транслятора знань до фасилітатора, наставника та модератора освітнього процесу. Саме вчитель створює умови, у яких учень може експериментувати, помилятися без страху, шукати власні рішення та реалізовувати ідеї.

Сучасний педагог з інформатики – це лідер освітніх змін, який постійно навчається, експериментує та надихає. Як зазначають дослідники, вчитель у цифровому середовищі має поєднувати технічну компетентність із педагогічною майстерністю та етичним супроводом [10].

Навчання у профільних класах дозволяє старшокласникам сформувати власне цифрове портфоліо, отримати перші сертифікати (Coursera, Google IT Support), взяти участь у стартап-проектах, хакатонах та олімпіадах. Учні пробують себе в ролі розробника, дизайнера, тестувальника, аналітика даних, інженера з робототехніки.

Це суттєво підвищує конкурентоспроможність випускників та сприяє усвідомленому вибору майбутньої професії.

Висновки. Інформатика у старшій профільній школі – це значно більше, ніж навчальна дисципліна. Це потужний двигун трансформації особистості, кузня, де народжується покоління творців, мислителів і лідерів цифрової ери. Саме тут, за допомогою рядків коду, алгоритмів і проєктів, учні вчаться не просто вирішувати задачі – вони вчаться створювати світ в якому хочуть жити.

Сучасний урок інформатики – це не просто заняття за комп'ютером. Це справжня лабораторія ідей, де кожна помилка стає кроком до відкриття, кожна команда – початком великої співпраці, а кожен створений продукт – маленьким внеском у майбутнє. Це майстерня, де логіка зливається з творчістю, наука – з мистецтвом, а технології – з глибоким гуманізмом. Це простір, де учні відчують себе не споживачами цифрового світу, а його архітекторами.

Ми стоїмо на порозі епохи, коли обчислювальне мислення стане такою ж базовою навичкою, як читання й письмо. І саме в старшій профільній школі, завдяки вчителям інформатики, це майбутнє починає формуватися вже сьогодні. Вчитель більше не просто передає знання – він стає натхненником та провідником у світ можливостей. Його завдання – не лише навчити кодувати, а розкрити в кожному учневі творця, який здатен змінювати реальність на краще.

Саме тому, інформатика має стати серцем і душею профільної освіти, бо саме вона дає молоді ключ до вільного, креативного й відповідального життя в цифровому світі.

Інформатика в школі стає не просто предметом, а справжнім мистецтвом мислення, яке надихає ціле покоління будувати світ, гідний їхніх найсміливіших мрій.

Список використаних джерел

1. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2025. Geneva, 2025. Доступно за: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
2. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): розпорядження Кабінету Міністрів України від 05.08.2020 № 960-р.

3. Типова освітня програма з інформатики (профільний рівень) для 10–11 класів. МОН України, 2017.
4. Морзе Н. В. Роль цифрових технологій у розвитку екосистеми STEM-освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 83. С. 1–15.
5. Papert S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, 1980.
6. Resnick M. *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press, 2017.
7. Радчук Я. Ігрові технології на уроках інформатики. *Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук*. 2025. Вип. 83.
8. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні: розпорядження КМУ від 02.12.2020 № 1556-р.
9. Штучний інтелект в освіті: рекомендації щодо застосування. МОН України, 2025.
10. Цифрова компетентність сучасного вчителя Нової української школи. Київ: ПТЗН, 2019.
11. UNESCO. *AI and education: Guidance for policymakers*. Paris, 2021.

Торбенко Світлана Георгіївна,
асистент вчителя
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВИЗНАЧЕННІ ПРОФЕСІЙНОГО ШЛЯХУ

Актуальність дослідження. У сучасній початковій школі не менше значення має розвиток професійних інтересів учнів, ніж навчання базовим академічним навичкам. Особливо це стосується дітей з особливими освітніми потребами (ООП), серед яких учні з вадами розвитку мови та інтелектуальними порушеннями. Їхня когнітивна, мовленнєва та соціальна специфіка вимагає адаптованих методик та індивідуального підходу.

Формування професійних інтересів у ранньому віці сприяє розвитку мотивації до навчання, самооцінки та соціальної адаптації. Дослідження свідчать, що діти з ООП, які отримують системну підтримку у виявленні власних здібностей та інтересів, легше інтегруються у соціальне середовище та демонструють активну участь в освітньому процесі.

Особливо важливою є роль педагогічного колективу та асистента вчителя, який підтримує дитину, адаптує завдання та допомагає реалізувати індивідуальний навчальний план. Це дозволяє створити безпечне та сприятливе середовище, у якому дитина може проявити власні здібності та відчуті успіх.

Виклад основного матеріалу. Професійні інтереси починають формуватися у дітей ще на етапі початкової школи. У дітей з вадами розвитку мови та інтелектуальними порушеннями часто спостерігаються труднощі в розумінні абстрактних понять, логічних зв'язків та правил соціальної взаємодії. Тому профорієнтаційна робота повинна враховувати такі особливості [4].

Основні принципи роботи з дітьми з ООП:
1. Доступність та наочність – усі матеріали повинні бути зрозумілі для дитини, із використанням картинок, схем, макетів;

2. Інтерактивність – заняття будуються через ігри, практичні вправи та моделювання професійних ситуацій;
3. Індивідуальний підхід – врахування рівня розвитку дитини, її інтересів і здібностей;
4. Соціальна взаємодія – розвиток комунікативних навичок і взаємодії в групі [5].

Практичні методики

1. Ігрові заняття та рольові ігри
Діти беруть участь у ігрових ситуаціях, що моделюють професії: лікар, продавець, будівельник, художник. Через гру вони знайомляться з особливостями професій та вчать співпрацювати [6].

2. Індивідуальні спостереження та консультації
Асистент вчителя веде щоденник спостережень, фіксує прояви інтересів та здібностей кожної дитини, проводить бесіди для уточнення уподобань [7].

3. Використання наочних матеріалів та проєктів
Картки з професіями, плакати, міні-проєкти, колажі та макети допомагають дітям зрозуміти зміст професій та сприяють розвитку креативності [8].

4. Групові заняття.
Робота в малих групах сприяє розвитку соціальних навичок, умінню співпрацювати, взаємопідтримки та формує початкові комунікативні компетенції [9].

5. Практичні вправи та адаптовані завдання: «Моя професія мрії» – діти малюють або створюють аплікації, показуючи свої майбутні професії; «Професійні історії» – обговорення конкретних ситуацій з різних сфер діяльності;

«Міні-майстерні» – практичні завдання, що дозволяють спробувати себе в ролі фахівця, наприклад, у конструюванні або творчості.

Асистент вчителя виконує такі функції: адаптує завдання під рівень розвитку дитини; пояснює інструкції доступною мовою; супроводжує дитину

під час ігор та практичних занять; взаємодіє з класним керівником, психологом і батьками для створення індивідуального маршруту розвитку [10].

У процесі занять помічник фіксує: упевненість дитини у виконанні завдань; активність у груповій роботі; прояви інтересу до конкретних видів діяльності;

складнощі у взаємодії та способи їх подолання [11].

Висновки. Формування професійних інтересів у дітей з ООП є ключовим елементом розвитку особистості та соціальної адаптації. Інтерактивні методики, наочні матеріали, індивідуальні консультації та групова діяльність дозволяють ефективно врахувати особливості розвитку дитини.

Роль асистента вчителя полягає у підтримці та адаптації освітнього процесу, що дозволяє підвищити мотивацію дітей та впевненість у власних здібностях. Системний підхід до профорієнтації сприяє розвитку соціальних та комунікативних навичок, формує початкове розуміння професійної діяльності та допомагає дітям з ООП знайти власний шлях у житті.

Список використаних джерел

1. Іваненко О.П. Особливості розвитку професійних інтересів у дітей з ООП. Київ: Освіта, 2020.
2. Петрова М.В. Профорієнтаційна робота в початковій школі. Харків: Ранок, 2019.
3. Сидоренко Л.І. Розвиток мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Львів: ЛНУ, 2018.
4. Коваленко, Т.В. Ігрові методики у роботі з дітьми з ООП. Дніпро: Платформа, 2021.
5. Бондаренко, А.І. Індивідуальна підтримка учнів у початковій школі. Київ: Наукова думка, 2020.
6. Шевченко Н.П. Використання наочних матеріалів у початковій школі. Київ: Академія, 2017.
7. Гнатенко С.В. Соціальні навички та групова робота для дітей з ООП. Харків: Фенікс, 2019.

8. Литвин В.П. Роль асистента вчителя у системі освіти дітей з особливими потребами. Одеса: Маяк, 2021.

9. Демченко І.С. Методичні підходи до профорієнтаційної роботи в початковій школі. Київ: Освітня платформа, 2020.

10. Савченко Ю.О. Психологічні аспекти розвитку професійних інтересів дітей з ООП. Харків: Фенікс, 2018.

11. Марченко Л. П. Практичні методики профорієнтації для дітей з ООП. Львів: Видавництво ЛНУ, 2021

12. Кузьменко О.І. Комплексний підхід до формування професійних інтересів у початковій школі. Київ: Освіта, 2019.





Халіль Луай,
аспірант кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Актуальність дослідження. Наявність порушеної проблеми детермінується низкою чинників:

- відповідність світовим тенденціям: інноваційне середовище сприяє інтеграції української освіти у європейський та світовий освітній простір, забезпечуючи конкурентоспроможність учнів і педагогів;
- розвиток ключових компетентностей: використання інноваційних методів і технологій навчання формує у школярів критичне мислення, креативність, комунікативні та цифрові навички, що є необхідними для успішної самореалізації в сучасному суспільстві;
- професійне зростання педагогів: інноваційне середовище створює умови для розвитку методичної культури та педагогічної майстерності, стимулює вчителів до пошуку нових форм і засобів навчання, підвищує їхню мотивацію та професійну мобільність;
- модернізація освітньої інфраструктури: забезпечення закладів освіти сучасними цифровими ресурсами, інтерактивними платформами та інноваційними технологіями є необхідною умовою якісних змін в освітньому процесі;
- соціально-культурний аспект: інноваційне середовище сприяє формуванню відкритої, демократичної та інклюзивної школи, яка відповідає потребам різних груп учнів, забезпечує рівний доступ до якісної освіти та підтримує принципи академічної доброчесності.

Отже, створення інноваційного середовища закладів загальної середньої освіти є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики, оскільки воно виступає ключовим фактором модернізації освітнього простору, забезпечує його відповідність світовим тенденціям і сприяє формуванню конкурентоспроможної особистості.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі процесу створення інноваційного середовища закладів загальної середньої освіти, визначенні його ролі як ключового чинника модернізації освітнього простору та формуванні рекомендацій щодо ефективного впровадження інноваційних освітніх практик.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел, в яких феноменологію інноватики розкрито в загальнотеоретичному значенні доводить, що категорію «інновація» було введено в науковий обіг на початку ХХ століття.

Дослівний переклад англійського слова «innovation» виглядає таким чином: «введення нового в практику». Проте, існують різноманітні тлумачення інновації як явища, однак все ж найчастіше цей термін розуміють як певне «нововведення» – упровадження в практику діяльності методик (приймів, засобів), форм, технологій, за допомогою яких відбуваються системні позитивні зміни і досягається бажаний ефект [1]. Такі нововведення апіорі є результатом усвідомлення та задоволення потреб соціуму у певних реформах, модернізаційних перетвореннях, пошуках та одержанні нових результатів [4]. Отже, інновації в загальному вигляді можна тлумачити як нововведення, що реалізується в межах системи за рахунок її власних ресурсів.

У більш широкому значенні, сутність поняття «інновація» фіксує феномен, що пов'язується з генеруванням «нового» або удосконаленням вже наявного матеріального предмета, технології, продукції або послуги, нового організаційного чи технічного вирішення виробничого, адміністративного, комерційного та іншого характеру [5]. Натепер «класичне» розуміння сутності

інновації полягає в тлумаченні її як галузі знань, що концентрує методологічні й організаційні параметри інноваційної діяльності.

Нам імпонує думка О. Галіцан, І. Шиман про те, що інноваційний процес можна розчленувати на конкретні етапи, а саме: перший етап: інноваційний задум (готовність до інноваційної діяльності); другий етап: проєкт (його інноваційний потенціал); третій етап: план (реалізація власної інноваційної діяльності); четвертий етап: моніторинг, експеримент й упровадження (аналіз та оцінка результативності інноватизації) [1].

Разом із цим, О. Галіцан, І. Шиман пропонують розуміти «інновацію» як цілеспрямований, спеціально-зорований, керований технологічний процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, моделей, теорій, технік і технологій з метою кардинальної зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів [1].

Відповідно з цим, інноваційний процес є послідовністю стадій усвідомлення проблеми, народження ідеї, відтворення, опрацювання, реалізації та у поширення інновацій з метою цілеспрямованого розвитку соціально-педагогічної системи [4]. На підставі вищезазначеного розтлумачуємо поняття «інноваційна діяльність» як специфічну метадіяльність, що направлена на зміну особистісних (інтенції, потреби, мотиви, мета, ставлення) і технологічно-інструментальних (методи, способи, засоби) структур суб'єктів інноваційних нововведень .

У ХХ столітті інноватика, як науковий напрям, набула яскраво вираженого «педагогічного забарвлення». В координатах педагогічної інноватики здійснено низку фундаментальних наукових розвідок. Фундаторами педагогічної інноватики в нашій країні (І. Богданова, І. Підласий) зафіксовано феноменологічні ознаки категорії «педагогічна інновація».

У широкому розумінні педагогічний контекст інновацій можна представити таким чином: інновації в освіті спрямовані на цілеспрямовану трансформацію вже наявного і генерування принципово нового досвіду професійної діяльності вчителя; конструювання відчутно нового середовища

існування для реалізації професійних функцій; продукування концептуально нових моделей педагогічної (дидактичної, виховної, розвивальної) діяльності.

Розглядаючи феномен інноватизації слід звернутись до дефініції «освітній простір» як категорії педагогіки. Дослідники (Л.Лук'янова [5], І.Зязюн [4]) визначають освітній простір як багатовимірне середовище, що інтегрує навчальні, виховні та культурні процеси. Він включає фізичні, інформаційні та соціальні компоненти, які взаємодіють для формування особистості учня. У цьому контексті інноваційне середовище школи є складовою освітнього простору, що забезпечує його модернізацію.

Продовжуючи висвітлення інноваційних підходів в освіті, Т. Бережна та Н. Бессараб [1] підкреслюють, що інноваційні підходи реалізуються через інтерактивні методи навчання, цифрові технології та компетентісно орієнтовані програми. Вони формують у школярів критичне мислення, креативність і здатність до самонавчання, що відповідає вимогам сучасного суспільства.

На нашу думку, інноватизація закладів загальної середньої освіти здійснюється насамперед употужнення інноваційних методів навчання учнів. Представимо їх характеристику.

Проектне навчання (Project-based learning). Учні працюють над комплексними завданнями, що моделюють реальні життєві ситуації. Це формує практичні навички, командну роботу та відповідальність.

Проблемне навчання (Problem-based learning). Учні отримують проблемні завдання, які потребують пошуку рішень, що розвиває критичне мислення та здатність до аналізу.

Перевернутий клас (Flipped classroom). Теоретичний матеріал учні опановують вдома (відео, онлайн-ресурси), а в класі виконують практичні завдання й обговорюють проблеми.

Змішане навчання (Blended learning). Поєднання традиційних уроків із цифровими платформами, що забезпечує гнучкість та індивідуалізацію навчання.

Інтерактивні технології. Використання інтерактивних дошок, онлайн-симуляцій, освітніх ігор, що стимулюють активну участь учнів.

Дослідницьке навчання (Inquiry-based learning). Учні самі формулюють питання й шукають відповіді, що розвиває дослідницькі навички.

Дизайн-мислення (Design thinking). Використання творчих підходів до вирішення навчальних завдань, розвиток креативності та командної роботи.

В контексті висвітлення параметрів модернізації закладів освіти Д. Пузіков [6] наголошує на тому, що модернізація може бути тлумачена як системний процес, що охоплює оновлення змісту освіти, удосконалення методичного забезпечення та розвиток інфраструктури. Автор наголошує, що модернізація неможлива без створення інноваційного середовища, яке забезпечує інтеграцію нових технологій і методик в освітній процес.

Ю. Завалевський [3] та інші дослідники трактують інноватизацію як процес системного впровадження нововведень у діяльність закладів освіти. Вона включає педагогічні експерименти, апробацію нових методик, розвиток інноваційної культури педагогічних колективів. Інноватизація виступає рушійною силою модернізації освітнього простору, адже забезпечує його динамічність і відкритість.

Не менш важливими для осучаснення освітнього простору закладів освіти є послідовне застосування інноваційних форм організації навчання школярів. Схарактеризуємо їх.

Модульно-компетентнісні програми. Навчання організоване за модулями, що дозволяє інтегрувати знання та формувати компетентності.

Інтегровані уроки. Поєднання кількох предметів для формування цілісного бачення проблеми.

Навчальні майстерні та лабораторії. Створення умов для практичної діяльності учнів у різних сферах (STEM, мистецтво, технології).

Інклюзивні та диференційовані форми. Забезпечення рівного доступу до освіти та врахування індивідуальних потреб учнів.

Освітні платформи та онлайн-курси. Використання цифрових ресурсів для самостійного навчання та розвитку навичок самоорганізації.

Отже, поступово освітній простір школи стає відкритим, гнучким і орієнтованим на розвиток учня. Інноваційні підходи змінюють роль учителя – він стає фасилітатором і наставником. Модернізація закладів освіти реалізується через нові форми організації навчання та цифровізацію. Інноватизація забезпечує системність змін, розвиток інноваційної культури учнів і педагогів, формування конкурентоспроможної особистості.

Висновки. Інноваційне середовище закладів загальної середньої освіти виступає ключовим фактором модернізації освітнього простору, оскільки воно інтегрує сучасні технології, методи та форми навчання. Освітній простір набуває нової якості завдяки інноваціям, стає більш відкритим, інклюзивним і здатним забезпечувати рівний доступ до якісної освіти. Інноваційні підходи у навчанні формують компетентності, необхідні для успішної самореалізації учнів у сучасному суспільстві.

Модернізація закладів освіти є неможливою без створення інноваційного середовища, яке забезпечує оновлення змісту, методів і інфраструктури. Відтак, синтезуючи всі контексти – освітній простір, інноваційні підходи, модернізація та інноватизація – взаємопов'язані й утворюють єдину систему, у якій інноваційне середовище школи є центральним елементом, що забезпечує розвиток і оновлення сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Бережна Т., Бессараб Н. Інноваційні технології в освітньому середовищі Нової української школи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2020. №1(24). С.45–52.
2. Галіцян О. А., Шиман І. Проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до інноваційної музично-педагогічної діяльності у координатах міждисциплінарних досліджень. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. № 49. Дрогобич, 2022. С. 159-164.

3. Завалевський Ю., Ковальчук Л., Сидоренко О. Організація інноваційної діяльності в закладах загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2018. 156 с.
4. Зязюн І. Філософія педагогічної дії. Київ : Либідь, 2008. 376 с.
5. Лук'янова Л. Освітній простір як педагогічна категорія. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 33–39.
6. Пузіков Д. Теоретичні засади оцінювання інноваційного розвитку закладів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 3(26). С.112–118.

Чернега Оксана Іванівна,
вчитель хімії
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на потреби та можливості конкретного учня. У центрі уваги опиняється особистість здобувача освіти, його інтереси, здібності, навчальні запити та освітні наміри. У зв'язку з цим актуалізується проблема індивідуалізації навчання, яка знаходить своє практичне втілення через формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Особливого значення ця проблема набуває в умовах профільної старшої школи.

Реформа профільної середньої освіти передбачає розширення можливостей освітнього вибору та підвищення відповідальності учнів за результати власного навчання. Профільне навчання орієнтоване на поглиблене вивчення окремих навчальних предметів відповідно до професійних інтересів і життєвих планів старшокласників. У таких умовах індивідуальна освітня траєкторія виступає механізмом поєднання державних освітніх стандартів із особистими освітніми потребами учнів. Це дозволяє забезпечити більш гнучку та результативну організацію навчального процесу.

Хімія як навчальний предмет профільного рівня має значний потенціал для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Вона поєднує теоретичні знання, експериментальну діяльність і прикладні аспекти, що створює умови для варіативності змісту та форм навчання. Профільне вивчення хімії спрямоване не лише на поглиблення предметних знань, а й на розвиток дослідницьких умінь, логічного мислення та здатності до самостійної

навчальної діяльності. Це робить предмет важливим складником підготовки учнів до подальшої освіти та професійної діяльності.

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії на уроках хімії передбачає врахування рівня підготовки учнів, темпу засвоєння матеріалу, навчальних інтересів і мотивації. Вона може здійснюватися через диференціацію завдань, варіативність форм роботи, використання проєктної та дослідницької діяльності. Такий підхід дозволяє створити умови для активної участі кожного учня в освітньому процесі. Водночас він сприяє підвищенню якості засвоєння навчального матеріалу.

Наукові дослідження в галузі педагогіки свідчать про зростання інтересу до проблеми індивідуалізації навчання та персоналізації освітнього процесу. Вчені наголошують, що індивідуальна освітня траєкторія є ефективним засобом розвитку навчальної мотивації та відповідальності учнів. Разом із тим питання практичної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в умовах профільного навчання хімії потребує подальшого наукового осмислення. Це зумовлює необхідність системного аналізу теоретичних і методичних аспектів зазначеної проблеми.

З огляду на зазначене, актуальним є дослідження особливостей формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів на уроках хімії профільного рівня. Метою роботи є теоретичне обґрунтування та аналіз шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в умовах профільного навчання хімії. Для досягнення поставленої мети передбачається розв'язання низки завдань, пов'язаних з аналізом наукових джерел і практики викладання хімії в профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Сучасна профільна школа функціонує в умовах трансформації освітньої парадигми, що передбачає переорієнтацію освітнього процесу на особистість учня. Центральним стає не лише засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток індивідуальних освітніх потреб, інтересів та здібностей. У цьому контексті індивідуальна освітня траєкторія розглядається як інструмент реалізації особистісно-орієнтованого навчання.

Вона забезпечує гнучкість освітнього процесу та врахування різних освітніх запитів учнів. Формування таких траєкторій є одним із ключових завдань профільної старшої школи.

Нормативно-правову основу формування індивідуальної освітньої траєкторії визначає Державний стандарт профільної середньої освіти. У ньому закладено ідею освітнього вибору, варіативності змісту навчання та індивідуалізації освітнього процесу. Стандарт визначає обов'язкові результати навчання, залишаючи простір для їх досягнення різними шляхами. Це створює передумови для проектування індивідуальних освітніх маршрутів. Такий підхід узгоджується з європейськими тенденціями розвитку середньої освіти [9].

У педагогічній науці поняття індивідуальної освітньої траєкторії трактується як цілеспрямований процес побудови та реалізації персоналізованого навчального шляху учня. Він включає визначення освітніх цілей, добір змісту навчання, форм і методів діяльності. Індивідуальна траєкторія передбачає активну позицію учня, який стає суб'єктом власного навчання. Водночас вона потребує педагогічного супроводу та постійного коригування. Такий підхід детально обґрунтований у сучасних наукових дослідженнях [1].

Профільне навчання виступає сприятливим середовищем для формування індивідуальних освітніх траєкторій. Воно передбачає поглиблене вивчення окремих предметів відповідно до освітніх і професійних намірів старшокласників. У межах профілю зростає роль варіативної складової навчального плану. Саме вона дозволяє врахувати індивідуальні інтереси та навчальні можливості учнів. Таким чином, профільна школа створює організаційні умови для персоналізації навчання.

Важливим теоретичним підґрунтям формування індивідуальної освітньої траєкторії є компетентнісний підхід. Він спрямований на формування здатності застосовувати знання в реальних і навчальних ситуаціях. У профільній школі компетентнісний підхід реалізується через практико орієнтовані завдання, проектну діяльність та міжпредметні зв'язки. Це дозволяє учням обирати власні

стратегії навчальної діяльності. Компетентнісний підхід визначає логіку побудови індивідуальних освітніх маршрутів [4].

Одним із ключових принципів індивідуальної освітньої траєкторії є варіативність змісту освіти. Вона реалізується через поєднання інваріантного та варіативного компонентів навчального плану. Інваріантна частина забезпечує досягнення обов'язкових результатів навчання, тоді як варіативна дозволяє розширювати та поглиблювати зміст освіти. Це створює можливості для диференціації навчання. У профільній школі варіативність є системоутворювальним чинником індивідуалізації освітнього процесу.

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється поетапно. На першому етапі відбувається діагностика освітніх потреб, інтересів і рівня навчальних досягнень учнів. Далі формується індивідуальний навчальний маршрут, що враховує профіль навчання та освітні цілі. Завершальним етапом є реалізація та моніторинг результатів. Такий алгоритм забезпечує цілісність і керованість освітнього процесу [2].

Значну роль у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії відіграє педагогічний супровід. Учитель у профільній школі виконує функції наставника, консультанта та координатора навчальної діяльності. Він допомагає учневі усвідомити власні освітні цілі та обрати оптимальні засоби їх досягнення. Така взаємодія ґрунтується на засадах партнерства та довіри. Педагогічний супровід підвищує ефективність індивідуалізації навчання [3].

Важливим чинником успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є навчальна мотивація. Усвідомлений вибір освітнього шляху сприяє зростанню внутрішньої мотивації учнів. У профільній школі мотивація часто пов'язана з професійними намірами старшокласників. Це підвищує зацікавленість у навчанні та відповідальність за результати. Мотиваційний компонент є невід'ємною складовою індивідуальної освітньої траєкторії [11].

Суттєвим теоретичним аспектом є персоналізація освітнього процесу. Вона передбачає адаптацію навчання до індивідуального стилю пізнавальної діяльності учнів. Персоналізація реалізується через використання різних форм і

методів навчання, а також цифрових освітніх ресурсів. Це дозволяє враховувати темп навчання та рівень підготовки кожного учня. Персоналізація є основою сучасних моделей індивідуальної освітньої траєкторії [5].

Для узагальнення теоретичних підходів до структури індивідуальної освітньої траєкторії доцільно використати графічну модель. Вона дозволяє наочно відобразити співвідношення її основних компонентів. Такий підхід полегшує аналіз освітнього процесу та планування навчальної діяльності. Графічні моделі широко застосовуються в педагогічних дослідженнях. Вони сприяють систематизації теоретичного матеріалу.

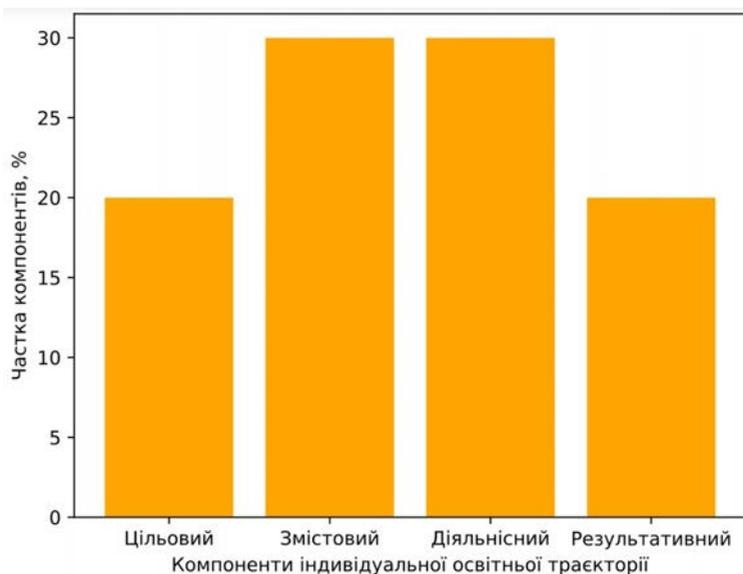


Рисунок 1 Структура індивідуальної освітньої траєкторії учнів у профільній школі

Теоретичний аналіз показує, що індивідуальна освітня траєкторія є багатокомпонентною системою. Вона інтегрує цілі, зміст, методи та результати навчання. У профільній школі ця система набуває практичної реалізації через варіативні освітні програми. Такий підхід забезпечує гнучкість та адаптивність освітнього процесу. Це відповідає сучасним вимогам до якості освіти.

Окрему увагу в теорії індивідуалізації приділяють диференціації навчання. Вона дозволяє врахувати різний рівень підготовки учнів у межах одного класу. Диференціація реалізується через різнорівневі завдання та індивідуальні форми контролю. У профільній школі вона є ефективним інструментом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії [12].

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії учнів на уроках хімії профільного рівня передбачає цілеспрямовану організацію освітнього процесу з урахуванням освітніх потреб, інтересів і навчальних можливостей старшокласників. Профільний рівень вивчення хімії створює умови для поглибленого опанування змісту предмета та варіативності форм навчальної діяльності. У таких умовах учень має можливість вибудувувати власний освітній маршрут у межах вимог навчальної програми. Це забезпечує поєднання обов'язкових результатів навчання з індивідуальними освітніми цілями.

Основою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є навчальні програми з хімії для 10–11 класів профільного рівня. Вони передбачають розширення та поглиблення змісту навчального матеріалу, збільшення частки практичних і лабораторних робіт. Програми орієнтовані на формування предметних і ключових компетентностей учнів. Водночас вони залишають простір для вибору форм і темпів навчання. Це створює нормативні умови для індивідуалізації освітнього процесу [13].

Важливим етапом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є діагностика навчальних можливостей учнів. Учитель визначає рівень базової підготовки, навчальну мотивацію та пізнавальні інтереси старшокласників. На основі отриманих результатів здійснюється диференціація завдань і форм роботи. Це дозволяє адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб учнів. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності навчання. Індивідуалізація навчання на уроках хімії реалізується через використання різнорівневих навчальних завдань. Учням пропонуються завдання репродуктивного, аналітичного та творчого характеру. Кожен учень може

обирати рівень складності відповідно до власних можливостей. Це забезпечує поступовий розвиток навчальних досягнень. Диференційований підхід сприяє формуванню навчальної самостійності [10].

Суттєву роль у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії відіграє лабораторний експеримент. Профільний рівень навчання хімії передбачає розширений обсяг експериментальних робіт. Учні можуть виконувати індивідуальні або групові дослідницькі завдання. Це сприяє розвитку практичних умінь і навичок наукового дослідження. Лабораторна діяльність дозволяє враховувати різний темп роботи учнів.

Ефективним інструментом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є проєктна діяльність. Учні обирають теми проєктів відповідно до власних інтересів у межах навчальної програми з хімії. Проєкти можуть мати теоретичний, експериментальний або прикладний характер. Така діяльність сприяє інтеграції знань і розвитку дослідницьких умінь. Проєктна робота підвищує внутрішню мотивацію учнів до навчання. Індивідуальна освітня траєкторія також реалізується через варіативність форм організації навчання. На уроках хімії використовуються індивідуальна, групова та парна робота. Це дозволяє враховувати комунікативні особливості учнів і стиль їхньої навчальної діяльності. Поєднання різних форм роботи забезпечує активну участь кожного учня. Такий підхід сприяє формуванню соціальних і комунікативних компетентностей.

Особливу роль у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії відіграють сучасні педагогічні технології. Використання цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних платформ і віртуальних лабораторій розширює можливості навчання. Учні можуть працювати в індивідуальному темпі та отримувати зворотний зв'язок. Це підвищує доступність навчального матеріалу. Сучасні технології сприяють персоналізації освітнього процесу. Важливим компонентом індивідуальної освітньої траєкторії є самостійна робота учнів. Вона передбачає виконання індивідуальних завдань, підготовку доповідей і рефератів, розв'язування задач підвищеної складності. Самостійна робота формує навички

самоорганізації та самоконтролю. Учні навчаються планувати власну навчальну діяльність. Це є необхідною умовою успішного навчання в профільній школі [8].

Для оцінювання результатів індивідуальної освітньої траєкторії застосовуються різні форми контролю. Окрім традиційних контрольних робіт, використовуються портфоліо, захисти проєктів і презентації результатів досліджень. Такий підхід дозволяє комплексно оцінити навчальні досягнення учнів. Оцінювання набуває формувального характеру. Це сприяє усвідомленню учнями власного прогресу.

Для узагальнення результатів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії доцільно використовувати графічні засоби. Вони дозволяють наочно відобразити динаміку навчальних досягнень учнів. Такі візуалізації можуть застосовуватися як інструмент аналізу ефективності навчання. Вони також сприяють рефлексії освітнього процесу. Графічні моделі є зручними для педагогічного моніторингу.

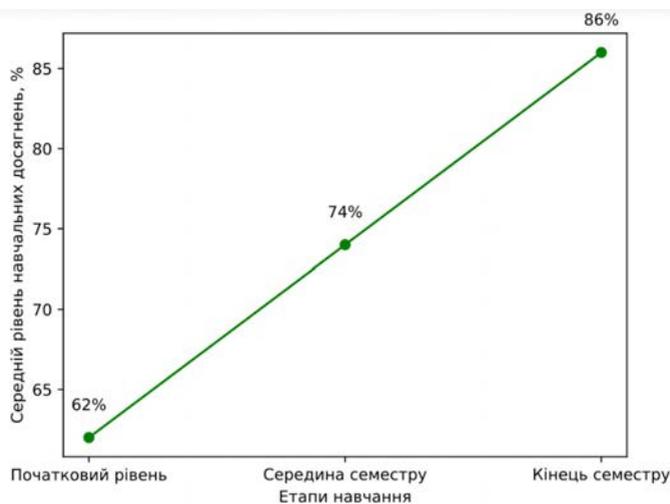


Рисунок 2 Динаміка навчальних досягнень учнів у межах індивідуальної освітньої траєкторії на уроках хімії профільного рівня

Практика реалізації індивідуальної освітньої траєкторії на уроках хімії свідчить про зростання навчальної мотивації учнів. Учні активніше

залучаються до освітнього процесу та проявляють ініціативу. Вони краще усвідомлюють власні освітні цілі. Це позитивно впливає на результати навчання. Профільний рівень створює сприятливі умови для такого розвитку [6].

Водночас реалізація індивідуальної освітньої траєкторії потребує методичної підготовки вчителя. Педагог має володіти технологіями диференціації та індивідуалізації навчання. Це вимагає системного планування та аналізу освітнього процесу. Методичні рекомендації з навчання хімії профільного рівня надають відповідні орієнтири. Вони допомагають забезпечити якість освітнього процесу [7].

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що індивідуальна освітня траєкторія є ефективним інструментом реалізації особистісно-орієнтованого навчання в умовах профільної школи. Вона дозволяє поєднати вимоги державних освітніх стандартів із освітніми потребами та можливостями учнів. Формування індивідуальної траєкторії сприяє усвідомленому вибору освітнього шляху та підвищенню відповідальності за результати навчання. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку середньої освіти.

Профільне навчання створює сприятливі умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії. Варіативність змісту освіти, можливість поглибленого вивчення навчальних предметів і використання різноманітних форм навчальної діяльності забезпечують гнучкість освітнього процесу. Це дозволяє враховувати індивідуальні освітні інтереси, темп навчання та рівень підготовки старшокласників. Профільна школа виступає оптимальним середовищем для персоналізації навчання.

Особливу роль у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії відіграють уроки хімії профільного рівня. Поглиблений зміст навчальної програми, розширений обсяг практичних і лабораторних робіт, а також проектна діяльність створюють умови для розвитку навчальної самостійності учнів. Використання диференційованих завдань і сучасних педагогічних технологій

сприяє підвищенню мотивації до навчання. Це позитивно впливає на рівень навчальних досягнень учнів.

Встановлено, що ефективна реалізація індивідуальної освітньої траєкторії потребує системного педагогічного супроводу. Учитель виступає координатором навчальної діяльності, допомагаючи учням визначати освітні цілі та обирати оптимальні шляхи їх досягнення. Педагогічний супровід забезпечує корекцію індивідуальних маршрутів відповідно до результатів навчання. Це підвищує якість освітнього процесу та сприяє досягненню запланованих результатів.

Індивідуальна освітня траєкторія сприяє розвитку ключових і предметних компетентностей учнів. Вона формує навички самостійної навчальної діяльності, самоконтролю та рефлексії. Учні стають активними суб'єктами освітнього процесу, здатними планувати власний навчальний розвиток. Це є важливою передумовою успішної подальшої освіти.

Отже, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії учнів на уроках хімії профільного рівня є доцільною та педагогічно обґрунтованою. Вона забезпечує підвищення якості навчання, розвиток пізнавальної активності та мотивації старшокласників. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вдосконалення методичних підходів до індивідуалізації навчання в профільній школі. Це сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому.

Список використаних джерел

1. Алексеева С.В. Індивідуальна освітня траєкторія: від побудови до реалізації. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730035> (дата звернення: 02.02.2026).

2. Алексеева С.В. Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. Режим доступу: <https://surl.lt/xsedy> (дата звернення: 03.02.2026).

3. Алексеева С.В. Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. Перспективи та інновації науки. 2021. Вип. № 5(5). Режим доступу:

<https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/730/732> (дата звернення: 04.02.2026).

4. Величко Л.П., Буринська Н. М., Вороненко Т. І. та ін. Навчання хімії у старшій школі на основі компетентнісного підходу : монографія Київ : Педагогічна думка, 2013. Режим доступу: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Belychko_monografiya_2013.pdf (дата звернення: 02.02.2026).

5. Локарева Г.В., Бажміна Е.А. Персоналізація в освіті (підхід/аспекти/умови реалізації). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86, Вип. № 6. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4103/1954> (дата звернення: 03.02.2026).

6. Методика навчання хімії : навч. посіб. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2023. 332 с. Режим доступу: <https://surl.lu/oztist> (дата звернення: 04.02.2026).

7. Методика навчання хімії на профільному рівні : навч. посіб. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstreams/b3c298df-720e-489f-b85a-51d84d205fa5/download> (дата звернення: 03.02.2026).

8. Навчальні програми для 10–11 класів. Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitniprogrami/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 04.02.2026).

9. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 25.07.2024 року № 851 [Електронний ресурс] База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/851-2024-%D0%BF> (дата звернення: 03.02.2026).

10. Сучасні інноваційні педагогічні технології на уроках хімії в профільній школі [Електронний ресурс] Інформаційні технології і засоби навчання. Режим доступу:

<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/492/421.pdf> (дата звернення: 02.02.2026).

11. Сухенко Я.В. Індивідуальні освітні траєкторії. *Психологічний часопис*. Київ. 2019. Вип. №5 С.106-121. Режим доступу: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.6.8> (дата звернення: 02.02.2026).

12. Хмеляр І., Лукашук М. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2009. Вип. №1. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodichni-pidhodi-diferentsiatsiyi-ta-individualizatsiyi-navchannya-na-zanyattyah-himiyi-ta-biologiyi.pdf> (дата звернення: 04.02.2026).

13. Хімія. 10–11 класи. Профільний рівень: навчальна програма (наказ МОН України № 1407 від 23.10.2017 року) [Електронний ресурс] Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ximiya-10-11-profilnij-riven.docx> (дата звернення: 03.02.2026)

Чалюк Анастасія Леонідівна,
вчитель іноземних мов
Нерубайського академічного ліцею №1
Нерубайської сільської ради
Одеського району Одеської області

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Нова українська школа (НУШ) ставить у центрі освітнього процесу дитину з її потребою в самовираженні та спілкуванні. У цьому контексті вивчення іноземної мови виходить за межі шкільного кабінету і стає інструментом соціалізації. Комунікативний підхід є тим містком, що поєднує академічні знання з реальним життям. Формування мовної особистості в умовах НУШ передбачає не лише опанування лексичного запасу, а й розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення та здатності адаптувати свою мовну поведінку до різних життєвих ситуацій.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, реалізація принципів НУШ змушує нас, вчителів-практиків, переосмислити структуру заняття: ми переходимо від вивчення «сухих» граматичних конструкцій до опанування мовної функціональності. Тепер на першому місці стоїть не бездоганність речення, а його ефективність у спілкуванні. Такий підхід вимагає живої взаємодії, де кожен учень є повноправним суб'єктом комунікації формуючи не лише лінгвістичні, а й наскрізні навички: критичне мислення, емпатію та вміння працювати в команді. Такий підхід забезпечує інтеграцію навчання в реальний життєвий досвід учня, що повністю відповідає ключовим цілям реформи НУШ – вихованню інноватора та громадянина, здатного до міжкультурної комунікації в глобалізованому світі.

Виклад основного матеріалу. У межах комунікативного підходу об'єктом дослідження постає не мова як статична знакова система, а живий процес її творення, зумовлений контекстом: учасниками спілкування, їхньою метою та способами взаємодії. Ключовий пріоритет методу – формування

здатності до вільної комунікації через розвиток комплексу знань та умінь, адаптованих до різноманітних життєвих обставин. Фундаментом цієї концепції є комунікативна ситуація, що моделює реальні умови спілкування. Це зумовлює широке застосування рольових ігор, діалогів та симуляцій, де учень гармонійно поєднує ролі мовця та слухача. Особлива увага приділяється автентичності матеріалів (радіооголошення, реклама тощо), що дозволяє інтегрувати аудіювання в контекст реального мовленнєвого досвіду [1].

У такий спосіб, комунікативний підхід до вивчення англійської мови створює умови наближення до справжніх життєвих ситуацій та спілкування. В таких умовах змінюється роль вчителя. Якщо до цього учитель контролював освітній процес та пояснював матеріал – зараз він є партнером та порадиником.

Слід наголосити, що трансформація вчителя у партнера не означає втрату його авторитету чи функцій. Навпаки, як зазначає відомий методист Д. Хармер, рольова палітра педагога стає значно багатшою.

Вчитель перестає бути лише джерелом інформації, приміряючи на себе низку функцій:

- Організатор та керівник: координує діяльність і створює умови для ефективної взаємодії.

- Контролер: м'яко спрямовує перебіг уроку, стежачи за використання мови та залученістю учнів.

- Активний учасник: стає рівноправним співрозмовником у дебатах чи рольових іграх.

- Стимулятор: делікатно заохочує учнів до висловлювання та пропонує ідеї для розвитку дискусії.

- Оцінювач та консультант: надає конструктивний зворотний зв'язок, виправляє помилки та надає поради.

- Ресурс знань та інструктор: залишається фахівцем, який презентує новий матеріал та формує лінгвістичні навички [2].

У центрі комунікативного підходу стоїть активна мовленнєва практика, яка допомагає учням опанувати мову на рівні компетентності. Таке навчання

базується на фундаментальних засадах, що докорінно змінюють структуру уроку. Наприклад, за визначенням Д. Філіпса, сутність комунікативного методу полягає у відмові від застарілих граматико-перекладних моделей. Натомість увага акцентується на створенні умов, за яких кожен студент починає сприймати і використовувати іноземну мову як реальний інструмент для обміну думками та інформацією [4].

Опираючись на дослідження Д. Ларсена-Фрімана, можна виділити засадничі принципи, що визначають сутність комунікативного навчання:

- Пріоритет мовленнєвої дії: опанування мови відбувається безпосередньо у процесі її використання як інструменту комунікації.

- Автентичність і змістовність: освітній процес має бути спрямований на реальне, значуще спілкування, а не на формальне відпрацювання вправ.

- Акцент на швидкості та природності (Fluency): вільне володіння мовою визнається критично важливим аспектом успішної взаємодії.

- Інтегрований підхід: комунікація розглядається як комплексне поєднання різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання та письма).

- Креативність та право на помилку: навчання сприймається як процес творчого конструювання смислів, де помилки є природним і необхідним етапом розвитку навичок» [3].

Ефективний розвиток комунікативної компетентності в умовах НУШ базується на впровадженні діяльнісних та інтерактивних методів, що моделюють реальні життєві обставини. Пріоритетним є використання методу проєктів, який дозволяє учням інтегрувати мовні знання з іншими дисциплінами, створюючи власний інтелектуальний продукт (презентації, влоги, цифрові постери). Проєктна методика розглядається не просто як інструмент контролю за рівнем навчальних досягнень, а як цілісна педагогічна технологія, спрямована на активізацію автономії та творчого потенціалу школяра. На відміну від репродуктивних вправ, робота над проєктом

орієнтована на створення конкретного прагматичного продукту та реалізацію значущої комунікативної потреби.



Технологія «Jigsaw» (Мозаїка), суть якої полягає в тому, що навчальний матеріал поділяється на кілька логічних частин. Кожен учень стає «експертом» лише в одному фрагменті, але для розуміння всієї теми група має вислухати кожного. Це створює умови для позитивної взаємозалежності.

Алгоритм реалізації методу на уроці іноземної мови:

1. Формування «домашніх» груп: Клас ділиться на групи (наприклад, по 4 особи). Кожен учасник групи отримує свій номер (1, 2, 3, 4) та відповідну частину тексту або завдання.

2. Робота в «експертних» групах: Усі «одиниці» збираються разом, «двійки» – разом і так далі. У цих нових групах учні детально опрацьовують свій фрагмент: перекладають складні слова, обговорюють зміст та вирішують, як найкраще пояснити цей матеріал своїм однокласникам.

3. Повернення до «домашніх» груп: «Експерти» повертаються до своїх початкових команд. Тепер кожен по черзі презентує свою частину. Решта

учасників уважно слухають, занотовують та ставлять запитання, адже наприкінці вони відповідатимуть за весь обсяг інформації.

4. Перевірка та рефлексія: Вчитель проводить спільне опитування або тест, щоб перевірити, як засвоєна вся тема.



Окрему увагу в контексті розвитку комунікативної компетентності варто приділити технології CLIL (предметно-мовному інтегрованому навчанню). Адже іноземна мова швидше стає інструментом спілкування, коли вона наповнюється реальним науковим або практичним змістом.

Яскравим прикладом такої інтеграції став наш спільний проєкт із учителем природознавства за темою "States of Matter" (Стани речовини) / "What are things made of?" (Із чого зроблені речі). Під час такого бінарного уроку або серії занять ми не просто вивчали нові лексичні одиниці, а досліджували фізичні явища через англійську мову. Використовуючи інтерактивні схеми, школярі класифікували предмети навколишнього світу за матеріалами (wood, metal, plastic) та фізичними станами, аргументуючи свій вибір. Такий підхід повністю нівелює питання учнів «Навіщо мені це вчити?», адже вони одразу бачать практичне застосування мови для опису фізичних процесів та явищ, що оточують їх щодня. У результаті ми спостерігали значне підвищення мотивації

та зникнення мовного бар'єра, оскільки увага учнів була зосереджена на суті експерименту, а не лише на правильності граматичних конструкцій.



Сучасна парадигма іншомовної освіти в межах НУШ вимагає відходу від статичного навчання. Одним із найефективніших інструментів деформалізації уроку є технологія Outdoor Education, яка передбачає проведення занять поза традиційними стінами кабінету.

Така форма роботи дозволяє максимально наблизити навчальну ситуацію до умов реальної комунікації. Цей підхід розглядають як стратегію «навчання через досвід» (Experiential Learning), де навколишнє середовище стає не просто фоном, а активним учасником освітнього процесу. Одним із найголовніших плюсів технології є комунікативна розкутість. У відкритому просторі зникає жорстка ієрархія «вчитель – учень», що спонукає дітей до природного діалогу. На фото можна побачити формат «круглого столу», який нівелює страх перед помилкою та стимулює рівноправний обмін думками.



Висновки. Комунікативний підхід у контексті реформи Нової української школи є не просто методикою, а цілісною філософією сучасного навчання. Він докорінно змінює вектор освітнього процесу: від пасивного накопичення знань до активного формування мовної особистості, здатної до гнучкої та ефективної взаємодії у глобалізованому світі.

Список використаних джерел

1. Ставрук О. Комунікативний підхід до навчання англійської мови як засіб розширення словникового запасу учнів старшої школи. *Науковий онлайн збірник «Магістерські студії»*. Чернівці, 2022. Вип. 3.
2. Harmer J. Teaching and learning grammar. United Kingdom: Longman, 1987.
3. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000.
4. Philips D. Language in Schools: From Complacency to Conviction. CILT, 1988. P. 12.

Браткевич Анна Олегівна,
*здобувачка наукового ступеня
доктора філософії за спеціальністю
011 Освітні, педагогічні науки*

КРОС-КУЛЬТУРНА ПРОБЛЕМАТИКА У СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Актуальність дослідження. Актуальність крос-культурної феноменології зумовлена глобалізаційними процесами, що посилюють мобільність студентів і викладачів та потребують підготовки фахівців, здатних до ефективної мультикультурної та міжетнічної взаємодії. Сучасна освіта має забезпечувати формування культурної обізнаності, міжкультурної чутливості, мовної компетентності, емпатії, гнучкості та соціальної інтегрованості, які є необхідними для продуктивної комунікації у багатокультурному середовищі. Своєчасність крос-культурної парадигми визначається також необхідністю виховання молоді на засадах толерантності та діалогу культур, що сприяє гармонізації міжнаціональних відносин і розвитку соціального потенціалу суспільства. Вона постає як методологічна основа модернізації освітнього простору, що інтегрує загальнолюдські та етнонаціональні цінності у зміст навчання. Актуалітети започаткованої проблематики підтверджуються потребою у порівняльному аналізі моделей її формування, що дозволяє визначити сильні та слабкі сторони різних освітніх стратегій. Це забезпечує розробку ефективних механізмів педагогічної діяльності, орієнтованих на культурну різноманітність та глобальні виклики сучасності.

Мета статті: опрацювати джерельну базу в контексті пошуків актуальності розроблення крос-культурної педагогічної методології з метою висвітлення векторів модернізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Сучасні проєкції розгляду сутності крос-культурної методології та різних її сегментів є предметом наукового інтересу Лю Їге[1], чій розвідки присвячено опису крос-культурного підходу до підготовки майбутніх учителів іноземної мови та літератури. Продуктивними

вважаємо напрацювання Т. Петренко [2] про формування компетентностей крос-культурної комунікації у здобувачів вищої педагогічної освіти. Дослідник М. Семікін [3] розмірковує про крос-культурну грамотність сучасного педагога та способи її формування. У розвідках О. Шаповалові [4] знаходимо ґрунтовний опис особливостей крос-культурних досліджень освітньої мотивації студентства.

З метою систематизації інформації із наукових джерел представимо актуальноті названих досліджень в розрізі їх наукової новизни.

Напрацювання Лю Їге актуалізують звернення до напрямів переформатування освітнього простору країни в зв'язку зі зміною вимог до професіоналізму фахівців, які безпосередньо залучені до іншомовної та «інокультурної» комунікації. Дослідницею встановлено, що провідною метою реформування системи освіти є «стирання» культурно-мовних меж між народами (етносами, культурами), а встановленню повноцінного діалогу культур сприяє реалізація крос-культурного підходу у підготовці фахівців [1, с.17]. Детермінантом продуктивної взаємодії між різними народами (націями, етносами, культурами) є, передовсім, ефективне оволодіння не лише «мовними» (лінгвістичними, мовленнєвими, граматичними, фонетичними, лексичними, синтаксичними), а й так званими «культурними» знаннями [1, с.16], що передбачає урахування відмінних культурних артефактів, звичаїв, культурних кодів, етичних норм. У цьому контексті Лю Їге описує специфіканти підготовки майбутніх учителів-мовників до крос-культурного навчання та наголошує, що це педагогічний процес, який є підструктурою загальної, цілісної, системної професійної підготовки майбутнього педагога, спрямований на усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками значущості крос-культурного навчання, формування готовності до здійснення міжкультурної комунікації, розвитку здатності до інтеграції культурних знань у навчальний процес.

У дослідженнях Т. Петренко висвітлено аспекти формування компетентностей крос-культурної комунікації здобувачів вищої педагогічної

освіти у внутрішній системі забезпечення якості освіти закладу. Методологія розвідок автора ґрунтується на особистісному, діяльнісному і інтеркультурному підходах у фаховій підготовці. Наукову новизну досліджень Т. Петренко вбачаємо у конкретизації ефективних механізмів та інструментів комунікативного менеджменту для формування компетентностей крос-культурної комунікації учасників освітнього процесу в університеті [2, с.64].

Нам імпонує позиція М. Семікіна, який розкриває взаємозв'язок між крос-культурою та освітою як чинниками розвитку соціального і загальнолюдського потенціалу сучасної молоді. Автор специфікує філософсько-культурологічні засади втілення етноосвітнянських стратегій як взаємодії комплексу знанневих структур та їх застосування в пізнанні та педагогічній практиці [3, с.46]. Водночас, має сенс звернути увагу на таку думку М. Семікіна: необхідність поглибленого дослідження механізмів педагогічної трансляції крос-культурних знань в освітньо-культурний простір, моніторингу та подальшого теоретико-методологічного аналізу рівня засвоєння студентами наукового знання.

У свою чергу, О. Шаповалов наголошує на важливості інтерпретації даних у культурному ключі: однакові показники мотивації можуть мати різне значення залежно від культурних традицій, соціальних очікувань та освітніх практик [4]. Тому дослідник має враховувати багатовимірність культурних факторів. Автор робить висновок про те, що крос-культурні дослідження освітньої мотивації студентства сприяють глибшому розумінню процесів глобалізації освіти [4, с.129], а також допомагають формувати педагогічні стратегії, які враховують культурну різноманітність і забезпечують ефективність навчання у багатокультурному середовищі. На нашу думку, у роботах О. Шаповалова репрезентовано співмірну сучасним соціальним очікуванням інтерпретацію сутності крос-культурного підходу в освіті. На думку науковця, соціальний досвід існування людей в умовах певного типу інституціональної організації суспільства визначає відповідний тип соціальної культури, який знаходить віддзеркалення у специфічних цінностях, нормах,

традиціях та стереотипах сприйняття та осмислення соціальної дійсності [4, с.131].

Підсумовуючи результати опрацювання джерельної бази в контексті пошуків актуальності розроблення крос-культурної методології в освіті можемо стверджувати, що дослідження провідних науковців галузі в сукупності демонструють, що крос-культурний вимір у педагогіці є багатовекторним: він охоплює методологію підготовки, формування компетентностей, розвиток грамотності та проведення досліджень, спрямованих на забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах глобалізації та мультикультурності.

На нашу думку, сучасні глобалізаційні процеси вимагають переосмислення освітнього простору з урахуванням культурної різноманітності. Крос-культурність трактується як соціокультурний взаємовплив, що поєднує спільне і відмінне в історії розвитку української та світової системи навчання й виховання. Освіта розглядається як невіддільна від національного ґрунту, але водночас відкрита до інтеграції загальнолюдських цінностей. Підкреслюється потреба у формуванні полікультурної та національно орієнтованої парадигми виховання, яка забезпечує гармонізацію міжкультурних відносин. Актуальність визначається також тим, що крос-культурний підхід дозволяє осмислити взаємодію національного й загальнолюдського у вихованні, що є ключовим для розвитку сучасної педагогіки.

Висновки. Аналіз сучасних наукових праць у галузі педагогіки засвідчує, що крос-культурний вимір освіти постає як багатовекторна методологічна та практична основа професійної підготовки майбутніх учителів. Обґрунтовується значення крос-культурного підходу як засобу подолання культурно-мовних бар'єрів та формування діалогу культур, що забезпечує інтеграцію мовних і культурних знань у навчальний процес. Водночас, акцентується на формуванні компетентностей крос-культурної комунікації як ключового чинника забезпечення якості освітнього процесу, що реалізується через особистісний, діяльнісний та інтеркультурний підходи.

Особлива увага звертається вченими на необхідності розвитку крос-культурної грамотності фахівців, як інтегративної характеристики, що поєднує знання, цінності та навички для ефективної роботи у багатокультурному середовищі, наголошуючи на необхідності філософсько-культурологічного осмислення та педагогічної трансляції крос-культурних знань.

Відтак, можемо стверджувати, що крос-культурна педагогічна методологія виступає не лише як стратегічний механізм проектування, але й як практична модель гуманізації освіти, що забезпечує розвиток мультикультурної комунікації, формування компетентностей та грамотності педагогів, а також поглиблене розуміння освітньої мотивації студентів у глобалізованому світі. Це дозволяє розглядати крос-культурний вимір як ключовий чинник модернізації освітнього простору та підвищення ефективності професійної діяльності сучасного вчителя.

Список використаних джерел

1. Лю Їге. Крос-культурний підхід як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2023. Вип. 3. С. 15–22.
2. Петренко Т. В. Формування компетентностей крос-культурної комунікації у здобувачів вищої педагогічної освіти. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди*. Серія: Педагогіка. Харків, 2024. № 4 (31). С. 63–70.
3. Семікін М. Крос-культурна грамотність сучасного педагога: методологічний аспект. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2013. Вип. 10. С.45–52.
4. Шаповалов О. Ю. Методологічні особливості крос-культурних досліджень освітньої мотивації сучасного студентства. *Педагогічні науки*. Київ, 2024. № 48. С. 129–136.

Ісаєнко Максим Миколайович,
*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри психології та педагогіки
Одеського державного університету внутрішніх справ*

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ, ЩО НАЛЕЖАТЬ ДО СФЕРИ УПРАВЛІННЯ МВС УКРАЇНИ

Актуальність дослідження. Професійна орієнтація в секторі безпеки та оборони взагалі і правоохоронних органах зокрема має різні форми роботи. Найбільш поширеною практикою є ознайомлення молоді з особливостями діяльності правоохоронних органів через медіа. Також заклади вищої освіти, що належать до сфери управління Міністерства внутрішніх справ України, Державної прикордонної служби України, Державної служби України з надзвичайних ситуацій, Національної гвардії України (далі – заклади освіти органів системи МВС) систематично організовують дні відкритих дверей. Проте профорієнтаційна робота таким чином проводиться серед обмеженої групи молоді, що суттєво посилює відособленість системи відомчої освіти, обмежуючи приплив до правоохоронних органів здібної молоді.

Виклад основного матеріалу. Тому сьогодні заклади освіти органів системи МВС перебувають в активному пошуку нових форм профорієнтаційної роботи серед випускників закладів загальної середньої освіти, що зрештою сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців для органів і підрозділів системи МВС. Наприклад, одною з таких форм стали ліцеї безпекового спрямування та національно-патріотичного виховання МВС. Новий формат освіти поєднує високий рівень навчання з патріотичним вихованням. Ці заклади першочергово приймають дітей загиблих та поранених захисників України, забезпечуючи їм якісну освіту та формуючи нове покоління правоохоронців.

Планом проведення профорієнтаційних заходів МВС передбачено відвідування закладів загальної середньої освіти, де науково-педагогічні працівники закладів освіти системи МВС ознайомлюють школярів з особливостями професій, що належать до сектора безпеки ті оборони (галузь знань К «Безпека та оборона», відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, затвердженого постановою КМУ від 29 квітня 2015 р. № 266 (у редакції постанови КМУ від 30 серпня 2024 р. № 1021), порядком добору та умовами вступу до закладів вищої освіти системи МВС, проводяться заходи з правового виховання школярів.

Участь у профорієнтаційних заходах та активне спілкування зі шкільною молоддю дає підстави для узагальнення спостережень щодо актуальних проблем професійного самовизначення випускників.

Насамперед слід зауважити на недостатню поінформованість школярів зі світом сучасних професій, а тому можливість пов'язати своє подальше життя з правоохоронною галуззю ними майже не розглядається. Небагато випускників розуміють важливість розкриття, розвитку й застосування своїх здібностей, задоволення результатами своєї роботи. Спостерігається певна невідповідність між професійними уподобаннями молоді і попитом на сучасному ринку праці. Навіть отримавши атестат про повну загальну середню освіту, багато молодих людей не зробили свого професійного вибору, що, на нашу думку, є наслідком недостатньої професійної орієнтації. Тому важливо шукати нові прогресивні методи професійної орієнтації. Сьогодні «професійна орієнтація на службу в правоохоронних органах України – це комплексна науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на особу з метою формування й оптимізації її професійного самовизначення, що базується на основі врахування професійно важливих особистісних характеристик, потреб кадрового забезпечення відповідних органів і підрозділів» [1, с. 77].

Водночас умови воєнного стану та необхідність зміцнення сектора безпеки і оборони об'єктивно вимагає активізувати співпрацю із закладами

освіти органів системи МВС, в яких кожен міг би одержати інформацію про зміст певної спеціальності галузі знань К «Безпека та оборона», можливості здобуття освіти за певним фахом, перспективи працевлаштування.

Нескладно простежити пряму залежність між свідомим професійним вибором і мотивацією навчальної діяльності курсантів закладів освіти органів системи МВС. Слід констатувати, що майже в половини випускників шкіл процес професійного самовизначення не завершений. За нашим переконанням, він не завершується й у тих, хто вступив до закладів вищої освіти. Багато дослідників зауважують, що до половини першокурсників хотіли б поміняти обрану ними спеціальність. Однією з причин хибного професійного вибору, на нашу думку, є слабе уявлення школярів про зміст та умови майбутньої професійної діяльності. Переважна більшість (до 80%) вступників до різних закладів вищої освіти мають непевне уявлення про свою майбутню роботу та професійні вимоги, які до неї висуваються [4].

Лише 10% першокурсників можуть зазначити, які саме властивості особистості, компетентності повинні бути сформовані в процесі професійного навчання. Значна частина першокурсників (і це повною мірою стосується і курсантів закладів освіти органів системи МВС) має низький рівень культури і загального розвитку. Вони не відрізняються самостійністю, працьовитістю і соціальною активністю. Багатьох курсантів обтяжує сама навчальна діяльність. В ієрархії мотивів здобувачів вищої освіти мотиви пізнання і опанування професії не є домінуючими. Провідне становище займають мотиви матеріального благополуччя, тобто отримання документа про освіту необхідне лише для розширення можливостей влаштуватися на високооплачувану посаду. Має місце також бажання розширити своє коло спілкування. Часто трапляється і неусвідомлена мотивація, тобто отримання освіти не за власним бажанням, а під чийсь впливом.

Результати проведених досліджень [3] навчальної мотивації курсантів-першокурсників дозволили виявити таку проблему, як девальвація вищої освіти: цінністю стають не знання, не освіченість у цілому, а сам факт наявності

диплома. На це вказує достатньо високий відсоток випускників закладів освіти системи органів МВС, які по закінченні навчання виявляють бажання звільнитися з правоохоронних органів. Натомість позитивна мотивація курсантів до навчання сприяє забезпеченню успішного оволодіння знаннями й уміннями, може виступати в ролі компенсуючого чинника в разі недостатньо високих здібностей. Відсутність же навчального мотиву в курсанта або його низька вираженість, навіть при високому рівні розвитку здібностей, не може призвести до значних успіхів у навчанні.

Отже, пізнавальна і професійна мотивація, яка ґрунтується на свідомому виборі майбутньої професії, спричиняє досить високий інтерес до навчальної та службової діяльності на першому курсі.

На нашу думку, значну увагу під час професійної орієнтації до закладів освіти системи органів МВС слід приділити таким напрямам:

професійному відбору, тобто заходам професійно-діагностичного обстеження особи, спрямовані на визначення ступеня відповідності особистісних рис і якостей особи установленим вимогам до служби в секторі безпеки та оборони, придатності особи до навчання за обраною спеціальністю;

професійному інформуванню, тобто заходам щодо збирання, узагальнення та поширення інформації про систему закладів освіти системи органів МВС, перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у кожному з них, умови прийому на навчання для здобуття вищої освіти, можливості професійного і кар'єрного зростання після здобуття освіти;

професійному консультуванню, тобто заходам щодо надання допомоги особі в професійному самовизначенні, виборі майбутньої спеціальності, індивідуальних психологічних якостей, професійних інтересів, здібностей тощо.

Висновки. Професійна орієнтація до закладів освіти системи органів МВС – це система взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і організаційних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізацію прагнень громадян України щодо

оволодіння відповідними спеціальностями, за якими здійснюється підготовка в закладах освіти для органів влади, які згідно із законами України належать до сектора безпеки та оборони держави. Від якісно й грамотно проведеної професійної орієнтації залежить розуміння здобувачів освіти мети навчання, зв'язку з обраною професією, у них з'являється мотивація більш старанно вчитися, розвивати необхідні навички й цілеспрямовано рухатись до мети.

Список використаних джерел

1. Швець Д.В. Особливості профорієнтаційної роботи та професійного відбору і службу в Національну поліцію України. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України*: зб. наук. пр. Харків: ХНУВС, 2019. С. 75–79.
2. Камишанський О.Ю. До питання про специфіку професійної орієнтації поліцейських в Україні. *Юридична наука*. 2020. № 2(104). С. 137–144.
3. Ковальчишина Н.І. Зміни у мотиваційній сфері особистості слідчих на ранніх стадіях професіоналізації : автореф. дис... канд. психол. наук. Харків : ХНУВС, 2018. 20 с.
4. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів ВНЗ МВС України: [Монограф]. Одеса : Пласке, 2005. 304 с.

Koycheva Tetyana,
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Department of Pedagogy
State institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

CLUSTER-DRIVEN INNOVATION IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY: FRAMEWORKS OF STRATEGIC IMPLEMENTATION

Research Relevance. Modern pedagogical science and practice are in search of effective models for organizing the educational process that would meet the challenges of globalization, digitalization, and decentralization of education management. In this context, the cluster approach acquires particular significance, as it enables the integration of resources from various educational, scientific, and social institutions to achieve common goals. The relevance of the cluster approach to the innovative development of the university is determined by several factors. First, there is currently a recognized need for the integration of education, science, and production.

Cluster models ensure interaction between schools, universities, research institutions, and businesses, thereby contributing to the formation of a modern educational environment. Second, contemporary conditions require increased efficiency in education management [4].

Under decentralization, cluster mechanisms allow for the optimization of resource use and ensure cooperation between communities and educational institutions. Finally, attention should be paid to the development of teachers' professional culture. Cluster-based educational associations create conditions for continuous pedagogical education, professional development, and mobility of educators. Therefore, in order to modernize the educational space, the advantages of the cluster approach should be considered, since clustering facilitates the introduction

of innovative technologies, new forms of learning, and the organization of the educational process in the modern university.

The purpose of the study is to provide theoretical justification and practical analysis of the cluster approach as a tool for the innovative development of the pedagogical university, to determine its potential for the modernization of the educational system, and to develop a strategy for the implementation of cluster models in the activities of higher education institutions.

Presentation of the Main Material. European and global practices demonstrate that educational clusters are an effective tool for enhancing the competitiveness of educational systems. Thus, the cluster approach in pedagogy is a relevant and promising area of research, as it ensures systemic organization, integration, and efficiency of educational processes, contributes to the development of teachers' professional culture, and supports the modernization of the educational space.

The term «cluster» (from the English «cluster» – «bush») was first introduced into scientific discourse by M. Porter in his book «Competitive Advantage of Nations» in 1990 [7]. The lexeme «cluster» (from English «cluster» – “group,” “aggregation”) can be interpreted as a synthetic unity of several substructures that allow for tracing interaction and close interconnection among all components of the educational process [8], ultimately leading to the creation of a new, highly productive, and competitive educational product.

A cluster is understood as any group of objects or phenomena with similar characteristics, which are subjectively perceived as belonging to the same class and forming a single natural group.

Clusters can be grouped into educational (for example, “lyceum – college – university”), scientific, and mixed (for example, “scientific-educational” and “production-educational”). At the same time, an educational cluster, whose primary task is the consistent formation of a harmonious personality, should encompass educational institutions of all levels and areas of training, whereas scientific (or research) and scientific-educational clusters, for objective reasons, may include only

those institutions where pupils, students, or trainees are already engaged in research activities in a specific field.

A schematic classification of scientific positions regarding the essence and purpose of educational clusters is presented in Table 1.

Table 1. Classification of Approaches to Understanding the Essence of Educational Clusters

Authors	Context	Key Ideas	Significance of the Cluster Approach
Sivchenko I., Zelenska L.	Educational clusters, global experience	Cluster as an integration of education, science, and production; joint implementation of innovative projects; adaptation of the model in Ukraine	Tool for integration and development of educational systems, enhancing competitiveness
Rebukha L., Yashchenko E., Levanovska I.	Continuous pedagogical education	Cluster model for teacher training and professional development; teacher as consultant and facilitator	Ensuring mobility and flexibility of professional growth, formation of innovative culture
Bazhan S.	Legal foundations of educational transformation	Clustering of universities; creation of educational-scientific clusters; resource optimization	Legal and organizational mechanism for reforming the education system, institutional modernization
Liubchenko N.	Education management under decentralization	Cluster mechanisms for combining resources of community, business, and science; improving management efficiency	Resource for education management, development of educational infrastructure of territories through clusters

Researchers I. Sivchenko and L. Zelenska [6] understand the cluster as an integration of educational, scientific, and production structures aimed at the joint implementation of innovative projects. We concur with the scholars' view that clustering enhances the competitiveness of educational institutions. At the same time, the cluster approach is considered a strategic tool for the development of educational systems, enabling schools and universities to work in partnership with other institutions.

According to L. Rebukha and E. Yashchenko [5], the cluster model unites various educational institutions for teacher training and professional development, while the instructor in the cluster system assumes the role of consultant, expert, and

facilitator. Thus, cluster integration ensures mobility and flexibility of professional growth, and the cluster approach contributes to the formation of an innovative teaching culture and improves the quality of the educational process.

S. Bazhan analyzed the parameters of clustering in the legal context, particularly describing the legal foundations of the transformation of Ukrainian education. In the author's view, the cluster approach is employed to create educational-scientific clusters, and the integration of universities into clusters allows for resource optimization and the strengthening of scientific and educational potential [1]. Therefore, clustering is regarded as a legal and organizational mechanism for reforming the education system, while the cluster approach in the legal context ensures institutional modernization and creates conditions for the development of educational-scientific associations.

N. Liubchenko examines cluster mechanisms in education management. According to the author, cluster mechanisms make it possible to combine the resources of various actors (schools, communities, business, science); cluster integration increases the efficiency of education management, and the cluster approach contributes to the development of territorial competitiveness through educational innovations [2]. We share the author's view that cluster mechanisms serve as a management resource that ensures the modernization of the educational space at the level of communities and regions.

In the context of updating the modern regulatory framework, let us turn to the content of the Law "On Support and Development of Innovation Activity" [3].

The document defines key concepts necessary for shaping contemporary state policy in the field of innovation, including: startup, business incubator, business accelerator, innovation cluster, spin-off company, research center of excellence, business angel, innovation hub, innovation ecosystem, innovation grant, innovation voucher, and others.

At the legislative level in Ukraine, there is thus a clear orientation toward clustering in education, particularly in the understanding of the university as a platform for innovation and development. The Law outlines the goals of innovation

policy and the principles of interaction among the state, research institutions, universities, business, startups, and investors. It refers to the creation of a system that encompasses all stages of the innovation cycle – from idea generation and research to scaling and commercialization of the product. Within such a structure, science parks, innovation hubs, business incubators, accelerators, clusters, and other infrastructural platforms interact.

A representative example of creating an innovation cluster within the university is the establishment of a dual education system. The dual form of professional education is a mode of learning in which theoretical material is mastered in the institution with a teacher, while practical training takes place in production. This approach differs significantly from “practical placements,” as it is based not only on consolidating theory through practice but on learning directly in production conditions. In higher education institutions, the dual form implies that part of the educational program is transferred into the workplace. This helps students acquire program competencies, deepen practical skills, and obtain qualifications that meet labor market demands.

The Ministry of Education and Science of Ukraine [3] is implementing pilot projects in dual education, particularly in vocational and technical institutions. The largest number of stakeholders involved are located in Kyiv, Zhytomyr, Lviv, Vinnytsia, and Khmelnytskyi regions. Research indicates that dual education holds promise for humanities and pedagogical specialties, as it enables students to combine pedagogical theory with work in schools or educational centers.

Conclusions. Having analyzed the approaches to understanding the essence of clustering in education, we can assert that the cluster approach in pedagogy is employed as a model of integration and cooperation among educational, scientific, and production structures. It has various contexts of application: educational clusters – for the innovative development of education; legal support – for the integration of universities and the creation of educational-scientific clusters; education management – for the effective use of resources within communities. Thus, clustering is regarded

as a systemic tool for the development of education, ensuring efficiency in management, professional growth of teachers, and optimization of resources.

In turn, dual education represents a model of the future, which enables students not merely to study but to live their profession during the learning process. For humanities and pedagogical specialties, it is particularly significant, as it provides the opportunity to combine pedagogical theory with practical work in schools or educational centers.

References

1. Bazhan, S. (2021). Pravovi zasady transformatsii ukrainskoi osvity: obiednannia universytetiv yak klasternyi pidkhid. *Osvitohichnyi diskurs*, 21, 73–80. Kyiv.
2. Liubchenko, N. (2022). Potentsial klasternykh mekhanizmiv yak resurs upravlinnia osvitoiu v umovakh detsentralizatsii vlady. *Upravlinnia osvitoiu*, 5, 33–39. Kharkiv.
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n.d.). Profesiyno-tekhnichna osvita. *Ofitsiyni sait MON Ukrainy*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/osvita-2/profesiyno-tekhnichna-osvita>
4. Piatnytska, H. (2016). Naukovo-osvitni klastery: vidmitni kharakterystyky ta peredumovy rozvytku. *Marketynh i menedzhment innovatsii*, 3, 191–207.
5. Rebukha, L., Yashchenko, E., & Levandovska, I. (2019). Bezperervna pedahohichna osvita vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity: klasternyi pidkhid. *Pedahohichnyi diskurs*, 18, 112–118. Ternopil.
6. Sivachenko, I., & Zelenska, L. (2020). Innovatsiini osvitni klastery: svitovy dosvid i perspektyvy yoho adaptatsii v Ukraini. *Aktualni problemy pedahohiky*, 12, 45–52. Kyiv.
7. Porter, M. E. (1990). *The competitive advantage of nations*. Macmillan.
8. Porter, M. E. (1995). The competitive advantage of the inner city. *Harvard Business Review*, May–June, 55–71.

Киньва Поліна Петрівна,
завідувач практики
центру забезпечення якості освіти
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
асистент кафедри педагогіки

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: МОЖЛИВОСТІ ТА ВИКЛИКИ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення ролі штучного інтелекту в освітньому процесі та визначення умов його ефективного й безпечного використання.

Мета статті: проаналізувати можливості, практичні аспекти та виклики використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким упровадженням цифрових технологій у всі сфери людської діяльності, зокрема й в освіту. Однією з найперспективніших інновацій є використання штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі, що зумовлює нові підходи до організації навчання та управління освітньою діяльністю [3; 4].

Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти неможлива без урахування потенціалу штучного інтелекту, оскільки він відкриває можливості для підвищення якості освіти, забезпечення її доступності та формування цифрових і ключових компетентностей здобувачів освіти [1]. Водночас упровадження ШІ супроводжується низкою викликів – етичних, педагогічних і психологічних.

1. Теоретичні засади використання штучного інтелекту в освіті.

Штучний інтелект у сучасній науковій літературі розглядається як сукупність цифрових технологій, здатних виконувати інтелектуальні функції, зокрема аналіз інформації, навчання та підтримку прийняття рішень. В

освітньому контексті ШІ виконує допоміжну функцію та сприяє оптимізації навчального процесу [4].

Теоретичною основою використання штучного інтелекту в освіті є:

- компетентнісний підхід, спрямований на формування ключових і цифрових компетентностей здобувачів освіти [2];
- особистісно-орієнтований підхід, що забезпечує врахування індивідуальних освітніх потреб;
- адаптивне навчання, яке реалізується через персоналізацію освітніх траєкторій.

Як зазначає В.П. Андрущенко, модернізація освіти має ґрунтуватися на поєднанні інновацій і гуманістичних цінностей, що є особливо важливим у контексті цифрової трансформації [3].

2. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

2.1. Персоналізація навчання.

Однією з ключових переваг використання ШІ є можливість персоналізації освітнього процесу. Інтелектуальні системи аналізують навчальні досягнення, темп засвоєння матеріалу та індивідуальні особливості здобувачів освіти, пропонуючи адаптовані завдання та рекомендації. Такий підхід сприяє підвищенню мотивації до навчання та якості освітніх результатів [4].

2.2. Підтримка педагогічної діяльності.

Штучний інтелект дає змогу автоматизувати окремі види рутинної роботи педагога, зокрема підготовку дидактичних матеріалів, тестових завдань і аналіз навчальних результатів. Це створює умови для зосередження педагогів на індивідуальній роботі зі здобувачами освіти та розвитку їхнього критичного мислення [2].

2.3. Підвищення доступності освіти.

Використання технологій штучного інтелекту сприяє забезпеченню рівного доступу до освіти, у тому числі в умовах дистанційного та змішаного навчання. Інтелектуальні інструменти дозволяють адаптувати навчальні

матеріали до потреб різних категорій здобувачів освіти, що відповідає сучасним міжнародним рекомендаціям [4].

2.4. Аналітика та управління освітнім процесом.

Застосування ШІ в управлінні освітнім процесом дозволяє аналізувати освітні дані, прогнозувати результати навчання та приймати обґрунтовані управлінські рішення. Це є важливим чинником підвищення ефективності функціонування закладів освіти в умовах цифрової трансформації [1].

2.5. Приклади конкретних інструментів штучного інтелекту для закладів освіти.

Практичне впровадження штучного інтелекту в освітньому процесі реалізується через використання генеративних мовних моделей, зокрема ChatGPT та аналогічних сервісів. Такі інструменти можуть застосовуватися для пояснення навчального матеріалу, створення прикладів завдань, тестів і методичних матеріалів, а також для узагальнення інформації [5].

Крім того, в освітньому процесі використовуються адаптивні навчальні платформи, що автоматично підлаштовують складність завдань відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти. Інструменти автоматизованого оцінювання забезпечують об'єктивність і оперативність контролю навчальних досягнень.

Застосування таких технологій потребує чіткого педагогічного регламентування та дотримання принципів академічної доброчесності.

3. Виклики та ризики впровадження штучного інтелекту в освіті.

Серед основних викликів використання штучного інтелекту в освіті виокремлюються етичні проблеми, пов'язані із захистом персональних даних і відповідальним використанням цифрових технологій [4].

Педагогічні виклики зумовлені ризиком зниження ролі живого педагогічного спілкування та недостатнім рівнем цифрової компетентності педагогічних працівників. Окрему увагу слід приділяти психологічним аспектам, зокрема формуванню в здобувачів освіти навичок самостійного мислення та критичного аналізу інформації [5].

4. Перспективи використання штучного інтелекту в сучасній освіті.

Перспективи використання штучного інтелекту в освіті пов'язані з реалізацією державної політики у сфері розвитку цифрових компетентностей, удосконаленням нормативно-правової бази та системною підготовкою педагогічних кадрів до роботи з інноваційними технологіями [1].

5. Практичні аспекти використання штучного інтелекту в освітньому процесі.

5.1. Приклади використання ШІ в закладах загальної середньої освіти.

У закладах загальної середньої освіти технології штучного інтелекту використовуються переважно як інструмент підтримки освітнього процесу, а не як його заміна. Найпоширенішими напрямками є адаптація навчального матеріалу, формування індивідуальних траєкторій навчання та автоматизація зворотного зв'язку.

Приклад 1.

На уроках фізичної культури вчителі використовують персоналізоване оцінювання та моніторинг фізичної підготовленості:

- системи на основі комп'ютерного зору аналізують техніку присідань, стрибків, метань;
- ШІ формує звіти про приріст фізичних показників кожного учня;
- автоматичні рекомендації щодо навантаження для груп з різною підготовленістю.

Приклад 2.

На уроках математики та інформатики застосовуються адаптивні платформи з елементами ШІ, які:

- аналізують типові помилки учнів;
- пропонують додаткові пояснення;
- автоматично коригують складність завдань.

Такі підходи сприяють підвищенню мотивації учнів та формуванню навичок самостійного навчання.

5.2. Приклади використання ШІ у закладах вищої освіти.

У закладах вищої освіти ШІ використовується значно ширше, охоплюючи навчальну, наукову та організаційну діяльність.

Приклад 3. Використання ШІ у підготовці студентів гуманітарних спеціальностей

Студенти-філологи та педагоги застосовують ШІ для:

- аналізу великих масивів текстових даних;
- порівняльного аналізу наукових джерел;
- формування чернеток наукових текстів із подальшим критичним редагуванням.

При цьому акцент робиться на дотриманні принципів академічної доброчесності та обов'язковому авторському доопрацюванні результатів.

Приклад 4. ШІ в інженерній та ІТ-освіті

У технічних університетах ШІ застосовується для:

- автоматичного аналізу програмного коду;
- моделювання технічних процесів;
- створення віртуальних лабораторій.

Це дозволяє студентам працювати з наближеними до реальних виробничих ситуацій кейсами навіть у дистанційному форматі навчання.

5.3. Таблиця 1

Напрями використання штучного інтелекту в освітньому процесі

Рівень освіти	Напрями використання ШІ	Практичний результат
Загальна середня	Адаптивні навчальні платформи	Індивідуалізація навчання
	Автоматизований зв'язок зворотній зв'язок	Підвищення успішності
Вища освіта	Генерація навчальних матеріалів	Оптимізація роботи викладача
	Аналіз даних і текстів	Розвиток дослідницьких навичок
Інклюзивна освіта	Інтелектуальні асистенти	Підвищення доступності освіти

5.4. Таблиця 2

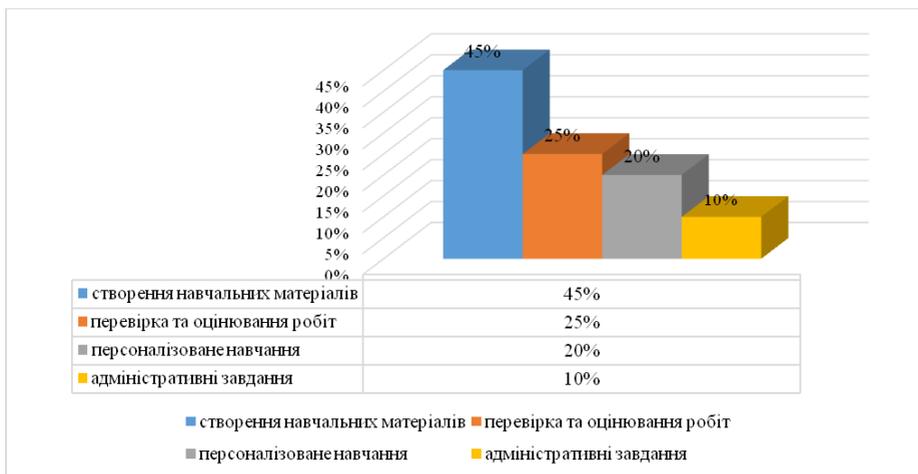
Переваги та ризики використання ШІ в освіті

Переваги	Ризики
Персоналізація навчання	Порушення академічної доброчесності
Зменшення навантаження на викладачів	Надмірна залежність від технологій
Підвищення мотивації здобувачів освіти	Нерівний доступ до цифрових ресурсів
Розширення можливостей дистанційного навчання	Недостатня підготовка педагогів

5.5. Частота використання інструментів ШІ в освітньому процесі.

Рис. 1. Частота використання інструментів ШІ в освітньому процесі

Діаграма відображає розподіл використання ШІ



5.6. Методичні рекомендації щодо впровадження ШІ.

На основі аналізу практичного досвіду можна сформулювати такі рекомендації:

- Використовувати ШІ як допоміжний інструмент, а не заміну педагогічної діяльності.

- Формувати у здобувачів освіти навички критичного мислення при роботі з результатами, згенерованими ШІ.
- Розробляти прозорі правила академічної доброчесності щодо використання ШІ.
- Забезпечувати підвищення цифрової компетентності викладачів

Висновки. Штучний інтелект є важливим ресурсом модернізації освітнього процесу, що сприяє персоналізації навчання, оптимізації педагогічної діяльності та підвищенню доступності освіти. Водночас його впровадження потребує виваженого підходу, збереження провідної ролі педагога та дотримання етичних норм.

Список використаних джерел

1. Концепція розвитку цифрових компетентностей : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р // *Офіційний вісник України*. 2021. № 20. Ст. 869.
2. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: теоретичні засади. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 5–12.
3. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття. Київ : Знання, 2019. 320 с.
4. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. Paris : UNESCO Publishing, 2019. 45 p.
5. Kasneci E., Seßler K., Küchemann S., et al. ChatGPT for education: Opportunities and challenges. *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. Article 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Осипова Тетяна Юрївна,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах глобалізації, інформатизації, технологізації освіти та інтеграції науки значно розширюються вимоги до сучасного педагога. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» зазначено, що однією з ключових компетентностей учителя є *здатність до навчання впродовж життя*. У межах цієї компетентності вчитель має здійснювати власний професійний розвиток, отримувати та надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку; *знати* вимоги до організації професійного розвитку, його форми й види; *уміти* визначати потреби особистого професійного розвитку та планувати його, взаємодіяти з колегами в професійних спільнотах з питань професійного розвитку, а також виявляти самостійність, професійність, академічну доброчесність тощо [4].

Мета статті: визначити сутність і шляхи професійного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Реформування в освіті сприяє подоланню негативних тенденцій, забезпеченню соціальної рівності та згуртованості, економічному розвитку і конкурентоспроможності держави, про що зазначено в Концепції Нової української школи (далі – НУШ). Одним із напрямів реалізації зазначеної Концепції є акцент на ролі вчителя та його стимулювання до професійного зростання, надання академічної свободи, а також матеріальне стимулювання [6].

Зазначимо, що проблему підготовки вчителів у системі післядипломної освіти досліджували такі науковці, як: Н. Авшенюк, В. Андрущенко,

В. Буренко, В. Візетіу, М. Войцехівський, І. Глазкова, В. Гриньова, Л. Даниленко, Г. Дігтярьова, А. Зубко, І. Зязюн, Г. Кравченко, Л. Кравчук, Н. Котельнікова, В. Кремень, А. Лавренчук, В. Лунячек, О. Овадюк, О. Огієнко, В. Пуцов, Л. Пуховська, В. Семиченко, Т. Сорочан, І. Титаренко, В. Фрицюк, В. Химинець та ін.; питання професійного розвитку та саморозвитку вчителів знайшли відображення в наукових розвідках К. Бабака, О. Баглай, І. Беха, Ю. Белікової, Ю. Бурцевої, О. Вознюк, С. Гончаренка, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Є. Дурминенко, Л. Зязюн, С. Кузікової, Я. Москальової, О. Муковоза, С. Некрасової, О. Нікулочкіної, В. Пелагейченко, О. Пометун, Л. Пшеничної, Л. Рибалки, В. Семиченко, В. Тарасової, П. Харченко, В. Химинець, Р. Цокура, О. Шмирко, В. Фрицюк, А. Черній та ін.

Розглянемо сутність понять «розвиток», «професійний розвиток», «професійний розвиток педагогічних працівників» у науковій літературі. Так, у довідкових джерелах поняття «розвиток» розглядається як: процес, завдяки якому проходить зміна якості об'єкта, рух від нижчого стану до вищого; рівень освіти, культурності, інтелектуальної, моральної досконалості, а термін «професійний» – пов'язаний із певною спеціальністю [11, с. 57]; процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; стосовно особистості це поняття трактується як ступінь освіченості, культурності, розумової й духовної зрілості [1, с. 1235]; незворотна, спрямована й закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів [12, с. 555]; процес незворотних, спрямованих і закономірних змін, що призводить до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки й поведінки людини [7, с. 260]; процес виникнення або підсилення чого-небудь; процес зростання, зміцнення чого-небудь; ...процес вдосконалення, ...покращення чого-небудь; процес зміни якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [3, с. 404].

Аналізуючи філософські погляди на сутність розвитку, О. Шмирко доходить висновку, що розвиток є складним інволюційним та еволюційним

поступовим рухом, який зумовлює прогресивні й регресивні інтелектуальні, поведінкові, діяльнісні трансформації в особистості [14, с. 11].

Розглянемо сутність поняття «професійний розвиток». Розкриття поняття «професійний розвиток» міститься в Законі України «Про освіту» (2017 р.), в якому наголошується на тому, що він є безперервним процесом навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності й триває впродовж усього періоду його професійної діяльності [5].

Розглядаючи сутність професійного розвитку вчителя, на підставі студіювання наукових доробок українських дослідників, К.Стародубцева доходить висновку, що поняття «професійний розвиток» трактується ними як: процес опанування педагогами нових знань, умінь, методик, технологій у сфері професійної діяльності на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей, набуття нових компетентностей, що характеризується позитивною динамікою показників професіоналізму особистості та діяльності (Т. Сорочан); процес гетерохронний, асинхронний, що має тісний взаємозв'язок із загальним розвитком, спрямованим в основному на підвищення майстерності, підтримку системи професійних знань, навичок і вмінь в актуальному стані, розвиток здібностей, ключових для професійної діяльності (О. Аніщенко); процес формування нової якості професійно-педагогічної дії, вироблення власного оригінального педагогічного стилю, набуття компетентнісного досвіду з виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності різних видів педагогічної діяльності в межах формальної, неформальної та інформальної освіти (В. Сидоренко); вирішальна умова зростання соціальної ефективності освіти, що спонукає педагога вчитися все життя (Л. Мартинець); цілеспрямований процес якісних змін у професійних знаннях, уміннях, мотивах, професійних і особистісних якостях учителя (М. Морозова); постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації та в

конкретному місці) (Л. Пуховська); постійний процес особистісних і діяльнісних змін, руху від нижчого професійного рівня до вищого, що реалізується в різних видах діяльності, спрямованих на підвищення компетентності вчителів, і виявляється в їхніх творчих досягненнях, зростанні мотивації до самоосвіти та професійної співпраці, навчальних досягненнях учнів (О. Садовець) [9, с. 43].

Професійний розвиток учителів зазвичай відбувається в системі післядипломної освіти. У зв'язку з цим необхідно розглянути поняття «післядипломна освіта», «система післядипломної освіти», «система неперервної освіти».

За В. Химинець, під терміном «післядипломна освіта» розуміється система навчання, виховання та розвитку фахівців з вищою освітою, що спрямована на приведення їхнього професійного рівня кваліфікації відповідно до світових стандартів, з урахуванням викликів часу, особистісних та виробничих потреб. Післядипломна освіта, продовжує науковець, має за мету вдосконалення наукового та загальнокультурного рівня фахівців, а також передбачає стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке здійснюється різними як державними, так і приватними освітніми закладами, зокрема й засобами дистанційного навчання і самоосвіти [13, с. 78].

В умовах інноваційних змін, що відбуваються сьогодні в системі української освіти, наголошує Л. Даниленко, післядипломна освіта ґрунтується на засадах сучасних наукових досягнень у галузі навчання дорослих і педагогічної інноватики [2, с. 21].

Аналогічну думку висловлює В. Сидоренко, зазначаючи, що професійний розвиток фахівця в системі післядипломної освіти відбувається впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога [8, с. 178].

За твердженням І. Титаренко, система післядипломної педагогічної освіти характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності освітніх закладів і методичних установ, основними функціями яких

є удосконалення науково-теоретичної й методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загальнокультурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою [10, с. 57].

Необхідною умовою неперервної освіти є вміння вчитися впродовж життя, яке включає здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчальної діяльності, зокрема через яке включає здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчальної діяльності, зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію та оцінювати власні результати фахового зростання [9, с. 53].

Учителі закладів загальної середньої освіти мають можливість підвищувати свою кваліфікацію в системі післядипломної освіти, під час атестації чи сертифікації, що визначають рівень професійної майстерності кожного вчителя. Визначення поняття «атестація педагогічних працівників» не змінювалось із 2010 року і в оновленій редакції наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників» (2022) описується як система заходів, спрямована на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника займаній посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Також цей документ унормовує і міжатестаційний період – проміжок часу між проходженням педагогічним працівником попередньої та наступної атестації, що становить, зазвичай, 5 років, але не може бути меншим ніж 3 роки, крім випадків проведення позачергової атестації за ініціативою педагогічного працівника.

З 2019 року в межах забезпечення професійного розвитку вчителів упроваджено процедуру сертифікації педагогічних працівників, метою якої є виявлення та підтримка талановитих педагогів і вмотивування їх до постійного професійного вдосконалення, про що наголошено в Законі України «Про освіту», зокрема в статті 51 зазначено, що сертифікація педагогічних працівників – це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей

педагогічного працівника (зокрема з педагогіки та психології, практичних умінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи [5].

За визначенням К. Стародубцевої, сертифікація вчителя – це добровільна процедура зовнішнього оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника, яка спрямована на підвищення якості професійної діяльності й впливає на його професійний розвиток, відбувається шляхом результативного завершення кількох етапів, а саме: незалежного тестування, самооцінювання власної педагогічної майстерності та демонстрації практичного досвіду роботи залученим експертам [9, с. 55].

Значну роль у професійному розвитку вчителів, зокрема й учителів початкових класів, відіграє формальна, неформальна та інформальна освіта. Так, Законом України «Про освіту» передбачено, що держава визнає формальну, неформальну та інформальну освіту та створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів [5].

Висновки. Професійний розвиток учителя відбувається під час підвищення кваліфікації як у закладах післядипломної освіти, так і в професійних спільнотах, що дозволяє обмінюватися педагогічним досвідом з колегами, проходженні етапів сертифікації, під час атестації педагогічних працівників, надає ширші можливості розповсюдження їхнього професійного досвіду, а також через постійну самоосвіту й самовиховання, участь у різноманітних вебінарах, семінарах, майстер-класах тощо, спрямованих на опанування вчителями новітніх методів і засобів організації освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Система післядипломної освіти вчителів сприяє не лише їхньому професійному розвитку, а й суттєво впливає на вдосконалення їхніх особистісних якостей, підвищення мотивації до педагогічної діяльності з урахуванням вимог сьогодення.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Даниленко Л. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. № 2 (11). С. 21–23.
3. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків : ФОЛІО, 2002. 543 с.
4. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ МОН від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: станом на 1 січ. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> Психологічний словник / За ред. Н. А. Побірченко. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>.
7. Психологічний словник / За ред. Н. А. Побірченко. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
8. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах формальної і неформальної післядипломної освіти. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти* : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 177–256 с.
9. Стародубцева К. В. Підготовка вчителів початкових класів до проектування професійного розвитку в системі післядипломної освіти: Дис...доктора філософії:015. Одеса, 2025. 300 с.

10. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 3. С. 55–68
11. Тлумачний словник української мови / відп. ред. Д. Г. Гринчишин. 3-тє вид., перероб. і доповн. Київ, 1999. 302 с.
12. Філософський енциклопедичний словник / редкол: В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
13. Химинець В. В. Науково-методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформаційних та інтеграційних процесів. *Українська освіта у світовому просторі*. Київ, 2006. С. 78–84.
14. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти : дис...канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

Панкратова Наталя Миколаївна,
аспірантка кафедри педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

АТРИБУТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Актуальність дослідження зумовлена потребою модернізації системи вищої освіти та підвищення рівня професійної культури викладачів математики у закладах вищої освіти. У сучасних умовах цифровізації та глобалізації освітнього простору викладач математики має володіти не лише глибокими предметними знаннями, а й високим рівнем педагогічної та методичної культури, здатністю інтегрувати інноваційні технології в освітній процес, використовуючи механізми педагогічної інтуїції, мислення та світогляду. Водночас, розвиток культури професійної діяльності викладача є ключовим чинником забезпечення якості математичної освіти та розвитку критичного мислення студентів. Отже, начасність проблеми формування професійної культури викладачів математичних дисциплін визначається потребою у підготовці педагогів нового типу, здатних працювати в умовах реформування та інноваційного розвитку вищої освіти. Сучасний викладач математики має володіти не лише предметними знаннями, а й умінням застосовувати новітні освітні технології, здійснювати науково-методичний пошук та забезпечувати якісну організацію навчального процесу. Зростаючі вимоги до якості вищої освіти в умовах її структурної перебудови та інтеграції у світовий освітній простір суттєво змінюють рівень соціальних очікувань до результативності всього комплексу підготовки науково-педагогічних працівників ЗВО. В цьому контексті цілком зрозумілим є високий рівень вимог до професійної ефективності викладачів, що передбачає їх неперервне професійне зростання, соціальну та професійну мобільність, готовність до роботи в нових умовах,

розвиток професійно-педагогічної компетентності та культури професійної діяльності.

Мета статті: схарактеризувати сучасні атрибутивні характеристики розвитку культури професійної діяльності викладачів математики.

Виклад основного матеріалу. Приєднуємось до думки М. Лісового, О. Балтремуса про те, що ефективність освітнього процесу залежить багато в чому саме від якості педагогічної діяльності [4]. Водночас, наголошують автори, якісна педагогічна діяльність залежить від особистісних, психологічних, фахових характеристик самого педагога. Такий фахівець, крім професійних і фундаментальних знань із навчальної дисципліни, що викладається, має бути здатний до особистісної рефлексії, інтроспекції, демонстрування високого рівня професійної культури. Він повинен мати організаторські здібності, відповідну психологічну підготовку, належний рівень соціального інтелекту, мати комунікативну, емоційну і конфліктологічну компетентність, широкий кругозір і високий рівень загального й вербального інтелекту [4, с.188].

Професійному педагогічному працівникові необхідною у своїй діяльності прагнути до важливої мети – формування гнучкості мислення у студентів, їхнього прагнення до самоосвіти, а також до вміння застосовувати знання на практиці, за необхідності адаптувати їх до умов життя, що швидко змінюються.

Дослідниця Т. Горохівська [2] професійно-педагогічну культуру викладача ЗВО розуміє як складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, що характеризує сукупність ціннісно-мотиваційних ресурсів, систему соціально та професійно важливих якостей і здібностей особистості, комплекс психолого-педагогічних і предметних знань, професійні уміння та навички, комунікативний досвід і досвід самопізнання, які забезпечують здатність до успішної реалізації професійно-педагогічної діяльності та подальшого саморозвитку [2, с.167]. Цей феномен, на думку дослідниці, становить складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів, серед яких виокремлюємо: мотиваційно-ціннісний (зрілість усієї системи особистісних якостей, цінностей і мотивів викладача, які продуктивно реалізуються у професійно-педагогічній діяльності); пізнавально-

інтелектуальний (ґрунтується на глибоких професійних знаннях, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови освітнього процесу); функціонально-технологічний (діяльність, спрямована на продуктивну реалізацію освітнього процесу, що передбачає розвиток груп умінь, які співвідносяться з відповідними функціями професійно-педагогічної діяльності: організаційні (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні); дослідницькі; інтелектуальні; креативні; предметно-методичні; проєктувально-конструктивні (діагностичні, аналітичні, прогностичні, проєктувальні)); соціально-комунікативний (здатність організовувати продуктивну взаємодію зі студентами і колегами в системі педагогічних (професійних, ділових) і міжособистісних відносин); рефлексивно-регулятивний (наявність у викладача умінь управління власною поведінкою (регулятивна складова) шляхом осмислення підстав власних дій та вчинків (рефлексивна складова) [2, с.166].

Підготовленість викладача ЗВО до професійної діяльності та світоглядному та загальнокультурному рівні І.Радомський пов'язує із об'єктивною соціальною потребою, суб'єктною (персоналізованою) потребою самого викладача, що спонукає фахівця до професійно-особистісного розвитку, до досягнення професійного акме [5, с.34]. Саме орієнтація на постійне вдосконалення культури професійної діяльності забезпечує формування позитивного мотиваційно-ціннісного ставлення викладача до дидактичної та виховної складових професійної діяльності викладача, потребу в набутті глибоких і дієвих педагогічних знань, оволодіння педагогічними вміннями й навичками; визначає зміст його ціннісних орієнтацій; підвищує ефективність процесу інтеграції викладача в професійно-педагогічне середовище й відповідну субкультуру (за S. Teresyshchy [2]).

Культура професійної діяльності викладача ЗВО формується з опорою на викладацький досвід, культуру вимірну стратегію та світоглядні орієнтири, що конструюються впродовж ціложиттєвої освіти. Не випадково навчання протягом життя, безперервне навчання та освіта є ключовою концепцією розвитку освіти дорослих як галузі практики та теоретичного розгляду, а ідея безперервної освіти

та навчання, з огляду на його численні переваги, стала однією з провідних в підвищенні професіоналізму педагогічних працівників у багатьох країнах [5].

На нашу думку, культура професійної діяльності викладача маркує певний рівень здібностей, знань, умінь, навичок, необхідних для успішного виконання спеціальної роботи. Цей сегмент загальної культури включає в себе загальні уявлення про соціальну значущість відповідного виду праці, уявлення про професійний ідеал, шляхи та засоби його досягнення, розвинені почуття професійної гордості, професійної честі і відповідальності. Культура професійної діяльності віддзеркалює синтез високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу.

У розрізі дослідження атрибутів розвитку культури професійної діяльності викладачів ЗВО слід звернутись до принципів його професійного акме-розвитку. Професійний розвиток викладача становить складний багаторівневий, пролонгований, поетапний і амбівалентний (оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях [1], порушення лінійності, послідовності й впорядкованості, етапи біфуркації) процес, що включає усебічно-гармонійне становлення кваліфікованого фахівця, професіонала, особистості з акмеологічною позицією, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його само творення [5], самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізацію інноваційних професійних ролей і функцій [3].

Культура професійної діяльності викладача математики формується як комплекс видів діяльності, що здійснюється на систематичній основі, з метою підготовки НПП до їхньої професійної діяльності й охоплює: післядипломну освіту – підготовку у ЗВО (магістр); підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; неперервний професійний розвиток в умовах освіти дорослих.

На нашу думку, культура професійної діяльності викладача симетрична феноменологічним атрибутивам його акмепрофесіогенезу, що відбиває інтегративну єдність практично-орієнтованих форм інтелекту («Real-World» Intelligence), емоційного інтелекту (Emotional Intelligence – EQ), культурного інтелекту (Cultural Intelligence – CQ), практичної обізнаності (Practical Intelligence – PQ) та соціального інтелекту (Social Intelligence – SQ).

Відтак, культуру професійної діяльності викладача математики визначаємо як складний конструкт з динамічним складом (реалізується пролонговано й поетапно в процесі саморозвитку), що вміщує: систему професійних компетентностей (предметно-методична, дидактична, природничо-математична, інноваційна, теоретично-фундаментальна), характеризується неперервністю, системністю, динамізмом, циклічністю і синергізмом, віддзеркалює способи перетворення ціннісно-світоглядних орієнтирів, аксіом-настановної сфери, психологічну резильєнтність та відбиває алгоритми акме-зростання життєтворчості викладача.

Висновки. Культура професійної діяльності сучасного викладача математики є багатокomпонентним утворенням, яке включає математичну, науково-методичну та педагогічну складові. На нашу думку, розвиток професійної культури потребує системної роботи над удосконаленням методів викладання, використанням цифрових технологій та формуванням творчого мислення студентів. Культура професійної діяльності викладача є динамічним утворенням, яке формується у процесі професійної підготовки та постійного саморозвитку. Вона забезпечує здатність до ефективної педагогічної діяльності, сприяє розвитку творчого потенціалу студентів і відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

Список використаних джерел

1. Воробйов Я.А., Воробйова А.В. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів математичних дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2023. № 58. С.129–136. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/58.1.22.
2. Горохівська Т. М. Атрибутивні показники деформацій професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО в контексті їх професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022 р.. № 83. С.164-173.
3. Ковтонюк М., Соя О. Особливості формування професійної культури викладача математики. *Математика, інформатика, фізика: наука та освіта*. 2024. Т. 1. № 2. С. 15–22.
4. Лісовий М., Балтремус В. Сутність педагогічної культури викладача ЗВО. *Інформаційні технології та інноваційні методики навчання в освіті дорослих*. Випуск 72. 2024. С.187-196.
5. Радомський І.П. Андрагогічні засади професійного розвитку викладача вищої школи: методичні рекомендації. К.: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. 89 с.
6. Teresyshchy S. Educational Landscape as a Concept of Philosophy of Education. *Studia Warmińskie*. 2017. Т. 54. С. 373–383.

Тягнирядно Євгенія Василівна,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри мовної підготовки
Одеського державного університету внутрішніх справ

МОВА ЯК МАРКЕР ІДЕНТИЧНОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ПОЛІТИЧНИЙ ВИМІРИ

Актуальність дослідження. Мова в сучасному українському суспільстві постає не лише як засіб комунікації, а як ключовий маркер індивідуальної та колективної ідентичності. Вона визначає спосіб самоусвідомлення особистості, структуру культурної пам'яті та параметри політичної лояльності. У ХХІ столітті, в умовах глобалізації, інформаційних війн і збройної агресії проти України, мовне питання набуло особливої ваги, оскільки мова стала не просто елементом культури, а чинником національної безпеки та державної стійкості. Саме тому аналіз мови як маркера ідентичності потребує комплексного осмислення в соціокультурному та політичному вимірах із залученням сучасних українських наукових і публіцистичних джерел.

Виклад основного матеріалу. У соціокультурному аспекті мова є формою символічного кодування досвіду спільноти. Вона акумулює історичну пам'ять, транслює систему цінностей та закріплює культурні моделі поведінки. Як наголошує Л.Масенко «...мовна практика безпосередньо пов'язана з формуванням мовної свідомості та національної самоідентифікації» [4]. Дослідниця підкреслює, що тривала політика русифікації в Україні призвела до деформації мовної норми та розщеплення мовної ідентичності, коли частина громадян сприймала українську мову як символ культурної традиції, а російську - як інструмент соціальної мобільності [3]. Така ситуація сформувала складну модель білінгвальної свідомості, в якій мова перестала бути нейтральним засобом комунікації й перетворилася на маркер соціального статусу та політичної позиції.

Розвиваючи цю думку, варто звернутися до концепції мовної норми як чинника культурної стабільності. Норма виконує не лише регулятивну, а й символічну функцію: вона окреслює межі прийняттого, формує канон і водночас виступає механізмом соціальної інтеграції. Порушення або свідоме ігнорування мовної норми може трактуватися як форма культурного протесту або, навпаки, як прояв асиміляційного тиску. У цьому контексті культура мовлення стає важливим індикатором рівня національної консолідації, оскільки відображає ступінь прийняття суспільством спільних символічних стандартів.

Соціокультурний вимір мовної ідентичності також передбачає розуміння мови як чинника групової солідарності. Через мовну практику відбувається окреслення меж спільноти: «свій» визначається не лише через етнічне походження, а й через мовну належність. У цьому контексті важливою є позиція М. Рябчука, викладена в працях «Постколоніальний синдром» [4] та «Дилеми українського Фауста» [5]. Автор розглядає мовне питання як складову постколоніальної трансформації українського суспільства. На його думку, мовна ідентичність в Україні тривалий час була пов'язана з цивілізаційним вибором - між імперською спадщиною та європейським культурним простором. Таким чином, мова виступає не лише культурним, а й світоглядним маркером, що відображає ціннісні орієнтири особистості. Водночас М. Рябчук акцентує на необхідності формування політичної нації, в якій мовний чинник не виключає, а інтегрує різні етнокультурні групи на основі спільних демократичних цінностей.

Ідентичність - явище багатовимірне: вона охоплює особистісний, соціальний, національний, професійний та інші рівні. На кожному з них мова виконує інтегративну функцію. На індивідуальному рівні мовлення відображає освітній рівень, соціальне середовище, культурні вподобання людини. Лексичний вибір, інтонація, стиль спілкування створюють своєрідний мовний портрет особистості. Через мовну поведінку людина конструює власний образ у суспільстві.

На колективному рівні мова є чинником об'єднання спільноти. Вона акумулює історичний досвід народу, зберігає традиції, фольклор, культурні

смишли. Саме тому в періоди суспільних трансформацій питання мови набуває особливої ваги: воно стає маркером політичної позиції, громадянської свідомості, культурного вибору. Мова здатна виступати як інструмент самоутвердження нації та водночас як засіб опору асиміляційним процесам.

У глобалізованому світі мовна ідентичність часто зазнає впливу багатомовності, міграційних процесів, інформаційних технологій. Людина може належати до кількох мовних спільнот одночасно, формуючи складну, гібридну ідентичність. Проте навіть за умов активного міжкультурного обміну рідна мова зберігає статус емоційного й культурного ядра особистості. Вона пов'язана з дитячими спогадами, родинною комунікацією, первинним досвідом пізнання світу.

Особливої актуальності проблема мови як маркера ідентичності набуває в українському суспільстві. Українська мова виконує не лише комунікативну, а й державотворчу функцію. Вона є засобом консолідації громадян, інструментом культурної тяглості та символом національної гідності. Підтримка й розвиток державної мови сприяють зміцненню суспільної єдності та формуванню стійкої національної самосвідомості.

У політичному вимірі мова функціонує як інструмент символічної влади. Державна мовна політика визначає рамки публічного дискурсу, регулює освітній та інформаційний простір, формує стандарти офіційної комунікації. Відтак мова стає механізмом конструювання політичної нації. У цьому контексті О.Забужко розглядає мову як простір культурного суверенітету, наголошуючи, що мовна колонізація є формою символічного підкорення. На її переконання, відновлення повноцінного функціонування української мови в усіх сферах життя є актом деколонізації та утвердження суб'єктності держави. У цьому сенсі мовна ідентичність набуває ознак політичної відповідальності, адже мовний вибір у публічному просторі стає формою громадянської позиції [1].

Сучасні дослідження історичної пам'яті також підтверджують тісний зв'язок між мовою та політикою ідентичності. Г.Касьянов аналізує процес формування національного нарративу та роль гуманітарної політики у консолідації суспільства. Дослідник зазначає, що мова є важливим елементом

політики пам'яті, адже саме через мовні інтерпретації подій закріплюються історичні смисли. Політичні дискусії щодо мови фактично є дискусіями про минуле й майбутнє країни, про те, які цінності та історичні наративи мають стати домінантними [2].

До цього варто додати позицію В.Кебуладзе, який у публіцистичних і філософських розвідках після 2014 року підкреслює екзистенційний вимір мовної ідентичності. На його думку, мова є не лише засобом означення реальності, а способом її переживання. Через мову людина структурує досвід війни, втрати, солідарності, а відтак формує нову систему смислів. У ситуації травматичних суспільних змін мова стає простором терапії та переосмислення, що сприяє консолідації громадянської спільноти.

В умовах російсько-української війни мовне питання набуло нового змісту. Мова стала одним із критеріїв громадянської солідарності та спротиву. Перехід значної частини громадян на українську мову у публічному та приватному спілкуванні свідчить про трансформацію ідентичності на основі політичної нації, де мовний вибір стає актом самоідентифікації та позиціонування. У цьому процесі важливу роль відіграють освітні інституції, медіа та культурні ініціативи, які формують новий мовний простір і закріплюють українську мову як мову повсякденної комунікації, науки, мистецтва та державного управління.

Соціологічні дослідження останніх років демонструють зростання престижу української мови та її сприйняття як символу державності. Зокрема, результати опитувань Київського міжнародного інституту соціології та Центру Разумкова засвідчують стабільну тенденцію до розширення сфери використання української мови в різних регіонах країни. Таким чином, мова виконує інтегративну функцію, сприяючи формуванню спільного символічного простору, в якому різні соціальні групи можуть взаємодіяти на основі спільних цінностей і норм.

Водночас необхідно враховувати, що мовна ідентичність є динамічним феноменом. Вона змінюється під впливом міграційних процесів, цифрових

технологій та міжкультурних контактів. Сучасний медіапростір формує нові форми мовної комунікації, де поєднуються елементи різних кодів, виникають гібридні стилі та нові лексичні моделі. Проте навіть у цифрову епоху мова зберігає статус базового маркера належності. Її функціонування в освіті, культурі, державному управлінні визначає не лише рівень комунікативної ефективності, а й глибину національної консолідації. Особливого значення набуває питання мовної культури в академічному середовищі, де формуються майбутні еліти суспільства і закладаються стандарти професійної комунікації.

Висновки. Мова як маркер ідентичності в соціокультурному та політичному вимірах є складним і багаторівневим феноменом. Вона формує систему цінностей, визначає межі спільноти та виступає інструментом державотворення. Аналіз сучасних українських дослідників – Л.Масенко, М.Рябчука, О.Забужко, Г. Касьянова, В.Кебуладзе - дозволяє зробити висновок, що мовна ідентичність в Україні є не лише культурною характеристикою, а й чинником політичної суб'єктності. У сучасних умовах утвердження української мови виступає водночас процесом культурної самоідентифікації та гарантією збереження національного суверенітету, що визначає стратегічні перспективи розвитку українського суспільства в європейському та глобальному контекстах.

Список використаних джерел

1. Забужко О. І знов я влізаю в танк... Київ : Комора, 2016. 416 с.
2. Касьянов Г. Past Continuous: історична політика 1980–2000-х. Київ : Laugus, 2018. 420 с.
3. Кебуладзе В. Чарунки долі. Львів: Старий Лев, 2016. 160 с.
4. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2016. 168 с.
5. Рябчук М. Постколоніальний синдром. Спостереження. Київ : К.І.С., 2011. 240 с.
6. Рябчук М. Дилеми українського Фауста: громадянське суспільство і «розбудова держави». Київ : Критика, 2017. 304 с.

Штайнер Тетяна Віталіївна,
*викладач кафедри професійної освіти та дизайну
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

РОЛЬ СТЕЙКХОЛДЕРІВ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ПАРТНЕРСТВО ПЕДАГОГІВ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДСЬКОСТІ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими глобалізацією, цифровізацією, змінами на ринку праці та зростанням ролі людського капіталу. У цих умовах модернізація освітнього процесу в закладах освіти постає як стратегічне завдання державної політики та водночас як поле для активного залучення різних стейкхолдерів, що дозволяє інтегрувати академічні та практичні компетентності. Саме така багатопланова взаємодія підкреслює необхідність дослідження ролі стейкхолдерів у модернізації освіти. Одним із ключових чинників ефективної модернізації є активна участь стейкхолдерів – зацікавлених сторін, які безпосередньо або опосередковано впливають на функціонування та розвиток освітньої системи. До основних стейкхолдерів належать педагоги, здобувачі освіти та їхні сім'ї, органи місцевого самоврядування, громадські організації, роботодавці, професійні спільноти та широка громадськість.

Особливе значення набуває партнерство між закладами вищої освіти (ЗВО) та закладами професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПТО), що забезпечує інтеграцію академічної підготовки та практичних компетентностей, відповідає потребам локальної громади та сучасного ринку праці. У багатьох університетах ЄС та США подібне партнерство реалізується через залучення бізнесу, громадськості та сімей до освітніх проєктів, що дозволяє студентам отримати комплексні знання та розвинути міждисциплінарні компетенції. Такий стейкхолдерський підхід також пов'язаний із концепціями сталого

розвитку освіти, підкреслюючи соціальну відповідальність і культурну інтеграцію навчання в громаду.

Мета статті: аналіз сутності стейкхолдерського підходу в освіті та визначення ключових напрямів ефективної взаємодії педагогів, сім'ї та громадськості у процесі модернізації освітнього процесу в закладах освіти з акцентом на інтеграцію ЗВО та ЗПТО.

Виклад основного матеріалу. Поняття «стейкхолдер» (stakeholder) походить із теорії менеджменту і позначає зацікавлену сторону, яка має певні очікування щодо діяльності організації та здатна впливати на її розвиток. У сфері освіти стейкхолдерський підхід розглядається як інструмент підвищення прозорості, демократизації управління та якості освітніх послуг.

Стейкхолдери поділяються на внутрішніх та зовнішніх, а також стратегічних та оперативних учасників, кожен з яких виконує специфічні функції у забезпеченні освітнього процесу.

Стейкхолдери у системі освіти поділяються на кілька категорій, що визначають їхні ролі та функції. Детальніше це можна подати у вигляді таблиці 1:

Таблиця 1.

Типи стейкхолдерів та їх функції в освіті

Тип стейкхолдера	Приклади	Основні функції
Внутрішні	Педагоги ЗВО/ЗПТО, студенти, адміністрація	Забезпечення навчального процесу, координація проєктів, наставництво, розвиток soft skills, оцінювання результатів
Зовнішні	Сім'я, бізнес, громадськість, професійні спільноти	Підтримка студентів, ресурсна допомога, наставництво, участь у проєктах, інтеграція освіти з ринком праці
Стратегічні	Адміністрація закладу, органи місцевого самоврядування, стратегічні партнери бізнесу	Планування освітніх програм, визначення пріоритетів модернізації, забезпечення ресурсами, контроль ефективності інновацій
Оперативні	Педагоги, наставники, практики, студенти	Реалізація навчальних програм, супровід виробничої практики, проведення практичних проєктів, оцінювання результатів, розвиток компетентностей

Поділ стейкхолдерів на внутрішніх і зовнішніх, а також на стратегічних і оперативних, дозволяє систематизувати їхні ролі в освітньому процесі та

уникнути дублювання функцій. Внутрішні стейкхолдери забезпечують безперервність і якість навчання, тоді як зовнішні сприяють практичній орієнтації освіти та її інтеграції з ринком праці й соціальним середовищем. Розмежування стратегічних і оперативних учасників створює умови для узгодження освітньої політики із практичною реалізацією модернізаційних змін. Такий розподіл ролей дозволяє уникнути дублювання завдань і підвищити ефективність координації освітнього процесу [1; 2; 11].

Педагогічні працівники відіграють ключову роль у модернізації освітнього процесу. Вони виступають не лише трансляторами знань, а й фасилітаторами навчання, координаторами проєктної діяльності та партнерами студентів. Особлива роль педагогів у ЗВО-ЗПТО проявляється через коучинг, наставництво та інтеграцію теорії з практикою [3; 11].

Розширення ролі педагога передбачає:

- роботу в команді та міждисциплінарну координацію;
- впровадження інтерактивних та проєктних методів навчання;
- залучення студентів до навчально-практичних проєктів у партнерстві з бізнесом, громадою та професійними спільнотами;
- організацію та супровід виробничої практики [4; 5; 11].

Зокрема, це спрямовано на розвиток soft skills, критичного мислення, командної роботи та навичок проєктного менеджменту, що забезпечує комплексну підготовку здобувачів освіти до професійної діяльності [7; 11].

Формування професійної компетентності педагогів та розвиток їхніх soft skills дозволяє ефективно організовувати партнерство зі стейкхолдерами [6]. У контексті співпраці ЗВО та ЗПТО педагог стає координатором інтеграції освітніх програм, організовує спільні навчальні заходи та практикуми для здобувачів освіти.

Сім'я є одним із основних стейкхолдерів, що безпосередньо впливає на формування особистості здобувача освіти. Партнерство між закладом освіти та сім'єю ґрунтується на принципах взаємної довіри, відповідальності та відкритості. Сучасні підходи передбачають активне залучення батьків до

освітнього процесу, участь у громадському управлінні закладом освіти, визначення освітніх пріоритетів [7] та участь у спільних освітніх проєктах, відкритих лекціях, майстер-класах і наставництві під час практичної підготовки студентів [2].

Така взаємодія:

- сприяє узгодженості виховних впливів;
- підвищує мотивацію здобувачів освіти;
- формує сприятливе освітнє середовище.

Громадськість забезпечує соціальну підтримку закладів освіти та сприяє інтеграції освітнього процесу у життя громади. Участь громадських організацій, органів місцевого самоврядування та професійних спільнот дозволяє розширити освітній простір і наповнити його практичним змістом [8].

Механізми залучення громадськості:

- спільні освітні та соціальні проєкти;
- волонтерські програми;
- залучення практиків до освітнього процесу;
- розвиток неформальної та інформальної освіти [9].

Особлива увага приділяється використанню цифрових платформ для інтерактивної комунікації та онлайн-наставництва, що сприяє більшій включеності усіх стейкхолдерів [9].

Співпраця закладів вищої освіти (ЗВО) та закладів професійної освіти (ЗПТО) як ключовий елемент модернізації освітнього процесу реалізується через організацію відкритих лекцій, майстер-класів, воркшопів та практичних занять, що дозволяє студентам не лише отримати актуальні знання та ознайомитися з професійними стандартами і сучасними технологіями, а й формувати практичні компетенції, критичне мислення та навички міждисциплінарної роботи; крім того, такі заходи сприяють активній взаємодії з педагогами-практиками, залученню фахівців із професійних спільнот та громадськості, а також забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки в умовах реального виробничого середовища, що підвищує

готовність здобувачів освіти до ефективної професійної діяльності та адаптації до вимог сучасного ринку праці [4; 5].

Однією з найбільш ефективних форм взаємодії стейкхолдерів є організація відкритих лекцій, майстер-класів, воркшопів та практичних занять, що дозволяє студентам:

- отримати актуальні знання;
- ознайомитися з професійними стандартами та сучасними технологіями;
- сформувані практичні компетенції, критичне мислення та навички міждисциплінарної роботи;
- налагодити активну взаємодію з педагогами-практиками та фахівцями професійних спільнот [11].

Приклади практичної реалізації:

- Дизайн та технології: студенти ЗПТО під керівництвом викладачів ЗВО беруть участь у проєктуванні макетів, виготовленні виробів та оцінюванні продуктів;
- Майстер-класи: практикуючі фахівці демонструють сучасні технології та методики, а студенти відпрацьовують практичні завдання в реальному часі;
- Відкриті лекції: поєднання академічних знань викладачів ЗВО та практичного досвіду ЗПТО забезпечує інтеграцію теорії та практики [10].

Виробнича практика є невід’ємним компонентом інтеграційної моделі ЗВО-ЗПТО. Вона передбачає планування, супровід наставників та оцінювання результатів, що забезпечує ефективну інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок [11]. Етапи організації практики включають:

Планування: узгодження навчальних завдань із освітньою програмою та потребами виробництва, формування графіку проходження практики та визначення критеріїв оцінювання компетентностей.

Супровід наставників: педагоги ЗВО та практичні наставники ЗПТО координують діяльність студентів, надають індивідуальні консультації, контролюють виконання завдань та сприяють розвитку soft skills і критичного мислення.

Методи оцінки результатів: використання комбінованих підходів, зокрема анкетування, звітів студентів, аналіз виконаних проєктів, спостереження наставників, а також оцінка участі в командних проєктах і практичних завданнях.

Рефлексія та обговорення результатів: регулярні зустрічі зі студентами та наставниками дозволяють обговорити досягнення, визначити прогалини та скоригувати навчальні програми для підвищення ефективності подальшої підготовки.

Такі деталі дозволяють комплексно оцінювати продуктивність практики та забезпечують її тісну інтеграцію з навчальними програмами, підвищуючи готовність здобувачів освіти до ефективної професійної діяльності та адаптації до вимог сучасного ринку праці.

Модель інтеграції теорії і практики демонструє чіткий розподіл ролей стейкхолдерів (Таблиця 2).

Таблиця 2

Інтеграція ролей стейкхолдерів

Стейкхолдер	Роль у партнерстві
Педагоги ЗВО	Теоретичне забезпечення, методичне керівництво, організація відкритих лекцій
Педагоги ЗПТО	Практичне навчання, наставництво студентів, координація виробничої практики
Студенти	Виконання проєктів, участь у практичних і виробничих заходах
Сім'я	Підтримка студентів, участь у громадських заходах
Громадськість	Надання ресурсів, залучення до проєктів, волонтерська підтримка

Розподіл ролей між педагогами ЗВО, ЗПТО, студентами, сім'єю та громадськістю демонструє комплексний характер партнерської взаємодії в межах інтеграційної моделі освіти. Чітке визначення функцій кожного стейкхолдера забезпечує узгодженість дій, підвищує відповідальність учасників та ефективність освітнього процесу. Така модель сприяє поєднанню теоретичної підготовки з практичним досвідом, розвитку професійних і міждисциплінарних компетентностей здобувачів освіти.

Такий підхід дозволяє адаптувати освітній процес до потреб ринку праці, формувати компетентності відповідно до сучасних стандартів, а також забезпечує ефективну комунікацію та відповідальність усіх учасників [10; 11].

Висновки. Модернізація освітнього процесу в закладах освіти є складним багатовимірним процесом, успішність якого значною мірою залежить від ефективної взаємодії стейкхолдерів. Партнерство педагогів, сім'ї та громадськості виступає важливим ресурсом оновлення змісту, форм і методів навчання, а також підвищення якості освіти в цілому.

Стейкхолдерський підхід сприяє демократизації управління освітою, посиленню соціальної відповідальності та формуванню відкритого освітнього середовища. Подальші дослідження доцільно спрямувати на оцінювання впливу залучення стейкхолдерів на успішність працевлаштування випускників, розвиток інноваційних проєктів та впровадження цифрових технологій. Соціальний ефект партнерства проявляється у формуванні культури колективної відповідальності, підтримці локальної громади та адаптації освіти до швидкозмінних вимог ринку праці.

Список використаних джерел

1. Анісімова О. Е., Горлова А. В. Роль стейкхолдерів у вдосконаленні освітнього процесу педагогічного факультету. *Педагогічні науки: Секція 4. Теорія і методика професійної освіти*. 2024. Випуск 105. С. 50-57. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-105-7>

2. Бевз Г., Боброва Д., Дзюбенко О., Ловка О., Петренко І., Чистяк О. Сім'я як носій громадської думки щодо розвитку освіти у поствоєнному суспільстві: практичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 182 с. URL: <https://surl.li/zwiqhs>

3. Бірюкова О. В., Строгий В. П. Взаємодія стейкхолдерів із закладами вищої освіти в умовах оптимізації освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2020. № 3. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.14>

4. Кузнецова Л. В. Місце та правовий статус стейкхолдера закладу вищої освіти. Вимога часу чи модернізація освітнього процесу? *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія ПРАВО*. 2025ю Вип. 90: част. 5. С. 316-321 DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.90.5.40>

5. Мороз С. А., Бука І. С., Мороз В. М., Манчак І. Т. Стейкхолдери забезпечення якості вищої освіти: тлумачення змісту категорії та персоналізація суб'єктів. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2021. № 2. С. 39-48. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2021.2.05>

6. Піскурська Г. В. Стейкхолдерський підхід у забезпеченні якості вищої освіти. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». 2019. №1(24). DOI: <https://doi.org/10.31474/2077-6780-2019-1-69-77>

7. Самойленко О., Штайнер Т., Брюховецька І. Педагогічні умови формування soft skills у майбутніх педагогів у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Молодь і ринок : наук.-пед. журнал*. 2024. № 10 (230). С. 56-60. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314178>

8. Страутман Л.Л., Лісовська О.М., Підлубна І.Л. Особливості професійного мислення дизайнера одягу: між творчістю та технологією // *Collection of Scientific Papers with the Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Exploration: Bridging Theory and Practice» (October 20-22, 2025. Berlin, Germany)*. European Open Science Space, 2025. pp. 12-19. DOI <https://doi.org/10.70286/EOSS-20.10.2025>

9. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Багатовекторна взаємодія закладу вищої освіти зі стейкхолдерами в системі освітньої комунікації. *Культура України*. 2023. №80. С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.31516/2410-5325.080.01>

10. Штайнер Т.В. Інтеграція інноваційних підходів у зміст дисциплін дизайнерського профілю як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Управління та інновації в освіті: досвід, проблеми та*

перспективи: збірник матеріалів міжнар. наук.-практ. конференції (м. Одеса 21 листоп. 2025 р.). Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2025. С. 91-94.

11. Штайнер Т.В., Страутман Л.Л., Шедіна С.В., Лісовська О.М., Підлубна І.Л. Інтеграція виробничої практики у проектно-інноваційну підготовку фахівців у сфері дизайну. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2026. №26. С. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18451856>

Наукове видання

Колектив авторів

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ
III ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
М. ОДЕСА, УКРАЇНА, 20 ЛЮТОГО 2026 РОКУ

Українською мовою

Відповідальний редактор: Ірина Олександрівна Бартенєва
*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»*

Підписано до друку 06.03.2026 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 21,62. Наклад 300 прим.
Зам. № 0603/1

Надруковано з готового оригінал-макета у друкарні «Апрель»
ФОП Бондаренко М. О.
65045, м. Одеса, вул. В. Арнаутська, 60
Тел.: +38 (048) 700 11 55
info@aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014

