



Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
Інститут педагогіки НАПН України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХ століття»  
Uniwersytet VIZJA w Warszawie (Варшава, Польща)  
Освітня асоціація українських дослідників в Австрії (Відень, Австрія)  
Українська асоціація дослідників освіти  
Сумська обласна державна адміністрація  
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

**«ОСВІТА ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ,  
ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ»п**

**EDUCATION FOR THE XXI CENTURY: CHALLENGES,  
PROBLEMS, PROSPECTS**

**Матеріали**

VII Міжнародної науково-практичної конференції

**26 грудня 2025 року**

Суми  
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка  
2026

УДК 37.09:001.895](477+100)20(063)

О-72

*Рекомендовано до друку вченою радою*

*Сумського державного педагогічного університету імені*

*А. С. Макаренка (протокол № 7 від 02.02.2026 р.)*

**Редакційна колегія:**

**М. А. Бойченко** – доктор педагогічних наук, професор  
(відповідальний редактор);

**А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор;

**О.М. Семенов** – доктор педагогічних наук, професор;

**Н.В. Коваленко** – доктор педагогічних наук, професор;

**А. К. Куліченко-Чугіна** – доктор педагогічних наук, професор;

**М. М. Бикова** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Н. Г. Осьмук** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**І. І. Проценко** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Ж. Ю. Чернякова** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**І. А. Чистякова** – кандидат педагогічних наук, професор

**Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи:**

матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (26 грудня 2025 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026. 192 с.

Збірник містить матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи». У матеріалах конференції розглянуто сучасні трансформації в системі вищої освіти України в умовах сталого розвитку, окреслено ключові виклики, проблеми та перспективи її модернізації, питання інтернаціоналізації та зміцнення міжнародної співпраці закладів вищої освіти, роль молоді в сучасній освіті як простору творчості, самовираження та професійного становлення, синергію науки й освіти як основу підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до дослідницької діяльності. Важливою складовою є матеріали, що висвітлюють виклики та перспективи сучасної мистецької педагогіки.

*Матеріали конференції подано в авторській редакції.*

УДК 37.09:001.895](477+100)201(063)

## ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тетяна Бабенко

Криворізький фаховий медичних коледж

### МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ: ПІДХОДИ, ПРИНЦИПИ, УМОВИ РОЗВИТКУ

Стрімкі реформувальні, політичні та економічні зміни, активізація євроінтеграційних процесів вимагають від фахівців нової формації мобільності, конкурентоспроможності, здатності до якісної міжособової взаємодії, швидкого і безконфліктного розв'язання проблемних ситуацій. Медична галузь не стала виключенням, оскільки надання якісної кваліфікованої допомоги населенню передбачає інтенсивне спілкування на різних професійних рівнях. Зауважимо, що й результативність діагностування, визначення тактики лікування, терапевтична стратегія та її своєчасна корекція, уникнення можливих негативних наслідків детермінуються характером мовленнєвої взаємодії.

Проблема якісної комунікації медичного персоналу поставала предметом багатьох досліджень (М. Бачу й Т. Сорокман, Л. Дударева та І. Більккевич, О. Білак, Н. Кіржа, Л. Левицька, Т. Павлюк та ін.). Однак, попри безсумнівну значущість мовленнєвої підготовки, компаративний аналіз результатів педагогічних та соціальних спостережень свідчить, що переважна більшість студентів медичних коледжів демонструє невпевненість в ініціюванні взаємодії, правильному формулюванні основних та додаткових питань, застосуванні медичної термінології й адаптації мовлення до стану пацієнта.

емпіричний матеріал. Тож, вважаємо доцільним зосередитись на таких: Суголосними до нашої позиції постали дослідницькі студії І. Гуменної (Гуменна, 2020), Н. Кіржи (Кіржа, 2021), у яких наголошено, що попри достатньо високий рівень інструментальної та маніпуляційної підготовки, випускники виявляють певну обмеженість мовленнєвих умінь і навичок професійної взаємодії.

Відтак, зазначене актуалізує потребу з'ясування науково-обґрунтованих педагогічних підходів, принципів і умов, які регулюють зміст, форми, засоби, логіку розвитку мовленнєвих умінь здобувачів медсестринської освіти. Тож, системоутворювальними визначаємо такі підходи: 1) особистісно зорієнтований

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

---

(передбачає позиціонування індивіда як провідного чинника навчальної діяльності, де урахування індивідуальності, попередньої підготовки, рівня опанованих умінь кожного здобувача забезпечить якісне формування навичок вільного спілкування); 2) компетентнісний (визначається спрямуванням на комплексне засвоєння провідних професійно-значущих знань крізь призму особистісних характеристик, що по-новому інтерпретує систему навчання у цілому); 3) діяльнісний (ґрунтується на соціальному пізнавальному досвіді та розвитку особистості через перетворення дійсності); 4) синергетичний (з'ясовує стратегію навчання, дозволяє якісно аналізувати його динамічний розвиток, структурні переходи, появу нових якостей з погляду відкритої системи міжособової взаємодії); 5) деонтологічний (передбачає дотримання суспільних, ціннісних, морально-етичних норм у професійній діяльності під час спілкування); 6) етнопедагогічний (постає провідним маркером національної ідентичності та нівелювання статусу меншовартості здобувачів освіти).

Організація процесу формування мовленнєвої компетентності потребує реалізації системи методологічних принципів, які надають можливість визначати психологічну природу комунікативної активності людини, її детермінанти, функції, розвиток, узагальнювати і аналізувати 1) системності й наступності (структурні освітні компоненти поєднуються між собою, та кожен наступний формується з опертям на попередній); 2) активності (цілеспрямована діяльність, зумовлена інтересами здобувачів освіти, демонструє пріоритетність самостійного навчання, інтенсивної розумової діяльності через суб'єкт-суб'єктну взаємодію, як чинника професійного й особистісного зростання); 3) професійної спрямованості освітнього процесу (застосування сформованих діалогічних умінь у реаліях лікувальних закладів).

Надалі, значення набуває виокремлення ефективних педагогічних умов, що забезпечуватимуть якісне формування мовленнєвої компетентності здобувачів медсестринської освіти. Дієвими, науково обґрунтованими педагогічними умовами називаємо такі: 1) забезпечення фахової спрямованості мовленнєвої підготовки через інноваційні освітні траєкторії, що відповідає потребам інтеграції професійного спілкування в освітній процес, активізації навчальної діяльності здобувачів та цифровізації освіти; 2) системна моніторингова та корекційна підтримка сформованості мовленнєвої компетентності яка реалізуватиме перманентне відстеження динаміки розвитку комунікативних умінь і навичок з опертям на чіткі й зрозумілі критерії, своєчасне упровадження корекційних заходів; 3) підвищення мовно-професійної компетентності викладача як фасилітатора фахового спілкування державною мовою.

Окреслені підходи, принципи та умови визначатимуть певні зміни в організації освітнього процесу медичного коледжу, що апелюють до активізації пізнання, отримання досвіду ефективного ділового спілкування, професійного саморозвитку й самовдосконалення здобувачів освіти через оволодіння специфікою фахової мовленнєвої взаємодії.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гуменна, І. Р. (2020). Комунікативна компетентність як одна із складових професійної культури майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського нац. університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота», 29, 42–45.*
- Кіржа, Н. В. (2021). *Формування комунікативної компетентності майбутніх медичних сестер з використанням інформаційно-комунікативних технологій* (дис. ... д-ра філософії: 015). Вінниця.

**Наталія Горак**

КЗ ЛОР «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра»»

### ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ЗАСТОСУВАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ

Сучасна педагогіка у навчально-реабілітаційних центрах для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) потребує інтегрованого підходу, який поєднує навчання, корекційну роботу та психологічну підтримку. Одним із перспективних напрямів є застосування цифрових технологій у поєднанні з природничими дисциплінами, що дозволяє створити багаторівневе навчально-реабілітаційне середовище. STEM-орієнтовані заняття, які інтегрують фізику, хімію, біологію та інформатику, забезпечують розвиток пізнавальної активності, логічного мислення, уваги та пам'яті, а також сприяють формуванню практичних навичок, емоційної стійкості та соціальної адаптації учнів.

Педагогічні стратегії у цьому контексті передбачають диференціацію завдань, індивідуалізацію підходів, адаптацію складності матеріалу до можливостей учнів, використання ігрових і проектних форм роботи, що залучає кожного учня до активної діяльності. Додатково ці стратегії включають поетапне ускладнення завдань, інтеграцію міжпредметних зв'язків та використання наочних і цифрових матеріалів, що дозволяє максимально враховувати індивідуальні особливості розвитку, рівень підготовки та психологічний стан учнів.

Особлива увага приділяється мотиваційним чинникам: педагог створює ситуації успіху, стимулює інтерес до навчання через інтерактивні вправи, експерименти та рольові ігри, що підвищує впевненість дітей у власних силах. Крім того, у стратегії включаються методи розвитку соціальних навичок і комунікації, коли учні виконують завдання спільно, обмінюються ідеями, вчаться

співпрацювати, розподіляти обов'язки та вирішувати конфліктні ситуації, що сприяє формуванню емоційної стійкості та соціальної адаптивності.

Такий комплексний підхід забезпечує не лише засвоєння навчального матеріалу, але й розвиток когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей, формує позитивну навчальну мотивацію та готовність до самостійної діяльності. Адже під час виконання інтерактивних експериментів і проектних завдань діти вчаться ставити навчальні цілі, планувати послідовність дій, оцінювати результати, робити висновки та коригувати стратегії поведінки. Такий підхід сприяє формуванню автономності у навчанні, розвитку критичного мислення, рефлексії над власною діяльністю та здатності самостійно приймати рішення. Використання цифрових симуляцій і моделювання природничих процесів наочно демонструє закономірності та допомагає учням із сенсорними, мовленнєвими чи когнітивними порушеннями безпечно проводити дослідження та експерименти.

Інтеграція цифрових технологій і природничих дисциплін має також яскраво виражений емоційно-корекційний ефект. Виконання завдань у команді та спільна робота над проектами сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвитку емоційної стійкості та навичок саморегуляції. Учні отримують досвід успішного досягнення результатів, переживання радості від спільної діяльності та можливість творчого самовираження, що зміцнює мотивацію до навчання та підвищує рівень емоційного благополуччя. Включення ігрових елементів, квестів, рольових ігор і творчих завдань робить навчальний процес інтерактивним, цікавим і доступним для дітей з різними особливостями розвитку.

Практична реалізація педагогічних стратегій передбачає поетапну організацію STEM-занять. На першому етапі використовуються інтерактивні вправи, наочні демонстрації та експерименти для ознайомлення учнів із базовими поняттями фізики, хімії, біології та інформатики. На другому етапі застосовується робота з цифровими моделями, програмованими пристроями, симуляторами та інтерактивними ресурсами, що дає змогу дітям досліджувати явища, прогнозувати результати власної діяльності та опрацьовувати складніші навчальні завдання. На третьому етапі включаються творчі та ігрові форми: проекти, рольові ігри, спільне моделювання процесів, що сприяє розвитку комунікативних навичок, навичок співпраці, умінь адаптуватися до групових правил і норм, а також формує навички саморегуляції та емоційної адаптації.

Важливим аспектом є індивідуалізація навчально-корекційного процесу. Для учнів із тяжкими порушеннями мовлення, моторики або когнітивними труднощами педагог адаптує складність завдань, використовує графічні схеми, наочні моделі та програмовані симуляції, що забезпечує успішність виконання

завдань і підвищує мотивацію до навчання. Роль педагога-дефектолога полягає у психологічному супроводі, контролі за сенсорною стимуляцією, організації групової взаємодії та підтримці емоційного стану дітей протягом занять.

Таким чином, застосування педагогічних стратегій, що поєднують цифрові технології та природничі дисципліни, забезпечує комплексний розвиток когнітивної, емоційної та соціальної сфер дитини. Вони сприяють формуванню пізнавальної активності, розвитку логічного мислення, самостійності у навчанні, позитивної самооцінки, навичок соціальної взаємодії та готовності до саморегуляції у різних життєвих ситуаціях. STEM-заняття забезпечують гармонійне поєднання навчання, корекційної роботи та психологічної підтримки, створюючи умови для інтеграції учнів з ООП у соціальне середовище та підвищення їхньої адаптивності.

**Олексій Караманов**

Львівський національний університет імені Івана Франка

## **ОСОБЛИВОСТІ ВТІЛЕННЯ СТРАТЕГІЙ ЕТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА В ОСВІТНІЙ СФЕРІ**

Проблеми розвитку етичного лідерства завжди пов'язані з позиціонуванням його як ключового поняття, яке визначає успіх організацій та індивідів у сучасному світі. У контексті педагогічної комунікації педагога загальноосвітньої школи, етичне лідерство має особливе значення, оскільки від того, яким буде вчитель-лідер, залежить якість взаємодії з учнями, їх розвиток та досягнення позитивних результатів навчання.

Актуальність нашого дослідження полягає у тому, що етичне лідерство є вагомим та суттєвим елементом, що впливає на ефективність та результати навчання, його якість та розвиток учнів, має важливе значення для педагогічної практики, проведення наукових досліджень та формування етичної культури в суспільстві загалом.

Метою нашого дослідження є аналіз різних аспектів та стратегій розвитку етичного лідерства в освітній сфері з позиції організації комунікації з учнями, серед завдань – охарактеризувати етичне лідерство педагогів та розкрити особливості розвитку їх етичних лідерських якостей в контексті педагогічної комунікації.

Методологія дослідження ґрунтується на системному підході, який визначає комплексність та відповідні теоретичні й практичні методи дослідження (теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, вивчення й аналіз навчальних програм дисциплін, спостереження тощо).

У літературі є чимало зарубіжних та вітчизняних досліджень, які розглядають роль етичного лідерства з різних позицій (Е. Блекмен, О. Боднарчук, М. Браун, Д. Даун, А. Ключко, Г. Ленк, К. Морган, Н. Семченко, Д. Форсайт, Ю. Ямполь, І. Яценко та ін.). Здебільшого вони зосереджені на питаннях формування особистісних етичних якостей лідерів, вивчення впливу етичного лідерства на організаційну культуру, розвиток персоналу та забезпечення ефективної роботи самої організації. Крім цього, об'єктами досліджень виступали питання зв'язків етичного лідерства з корпоративною репутацією та довірою, різні ситуаційні фактори і поведінкові моделі, зокрема й в освітній сфері.

Загалом науковці зазначають, що розвиток етичних лідерських якостей учителя є важливим фактором його професійного зростання. Приміром. Ю. Ямполь та І. Наместюк, вивчаючи питання етичного лідерства у менеджменті освіти, наголошували, що його важливим елементом є повага до кожного учасника освітнього процесу, що охоплює визнання унікальності та цінності кожної особистості для створення сприятливого та ефективного навчального середовища. Вчені наголошували на важливості етичних принципів лідерства для забезпечення якості освіти, підтримки морально-етичних стандартів, прийняття справедливих і об'єктивних рішень, демонстрації високої моральної відповідальності і поваги до прав та гідності інших, впливу на розвиток педагогічного колективу (Ямполь, Наместюк, 2024, с. 3, 9).

Разом із цим вчителі повинні володіти не лише лідерськими моральними якостями, а й формувати моральне лідерство на основі застосування особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на вироблення у майбутнього вчителя прикладних лідерських умінь та сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту для розуміння та усвідомлення значення різних емоційних станів (Ліба, Роман, 2023, с. 183).

З позиції управління освітнім процесом етичне лідерство сприяє розвитку культури довіри, взаємоповаги та відповідальності в освітніх організаціях, підвищує мотивацію вчителів та сприяє їх професійному розвитку, що є фундаментом для досягнення високої якості освіти та має позитивний вплив на результати навчання учнів (Ямполь, Наместюк, 2024, с. 3).

Цей фундамент сприяє організації якісного освітнього середовища, формуванню у лідера етичної поведінки, етичних принципів та особистісних моральних якостей.

Саме тому етичне лідерство поступово стає систематичною поведінкою лідера, спрямованою на імплементацію ним моральних вимог і норм поведінки у

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

---

взаємовідносинах з працівниками та партнерами, здійснення саморегуляції рівня етичності своєї діяльності та поведінки (Винославська, Кононець, 2021, с. 21–22).

Етичне лідерство – це створення культури, у якій люди керуються відповідною моральною та етичною поведінкою. Саме тому у сучасному динамічному світі з постійними змінами завдань для освітніх організацій лідери дедалі більше набувають ознак менеджерів та розглядаються як «лідери команди лідерів», які підтримують своїх співробітників, розширюють їх права та обов'язки (Клочко, 2022, с. 124).

Дослідники відзначають, що воно являє собою певну етичну сенсоутворювальну грань, не будучи окремим видом лідерства (Василевська, 2021, с. 41), а визначаючи відповідні етичні принципи, переконання та цінності, що складають основу організаційної поведінки (Боднарчук, 2024, с. 238-241). Етичне лідерство викликає у послідовників емоції, пов'язані з оцінкою інших, і в кінцевому підсумку підсилює їх моральні вчинки, а внутрішня самооцінка лідера сприяє позитивному впливу етичного лідерства на моральні емоції, адже етичні лідери не лише приділяють увагу своїй етиці, а й шляхом конкретних дій роблять цю етику помітною у соціальному середовищі (Zhang, 2018).

Таким чином, етичне лідерство охоплює такі ключові аспекти, як:

- відповідальність і справедливість, коли освітній лідер передусім усвідомлює значення й наслідки своїх дій та прийнятих рішень, формує об'єктивне й рівноправне відношення до різних членів своєї організації без будь-якої упередженості та дискримінації;

- позитивне ставлення до етичних норм, адже лідер шляхом саморозвитку та активної взаємодії намагається дотримуватися етичних принципів та ухвалювати етичні рішення;

- відкритість та прозорість, коли лідер реалізує відкриту комунікацію зі своєю командою та зацікавленими сторонами, враховуючи їх погляди та переконання;

- постійне заохочення етичної поведінки шляхом створення умов та відповідного середовища, що мотивує співробітників дотримуватися етичних норм, цінностей та етичної поведінки;

- формування командного духу шляхом розвитку кожного співробітника, коли лідер сприяє розвитку етичних компетенцій своїх колег, підтримуючи їх у процесі вирішення етичних проблем та конфліктів.

Відповідно до зазначеного вище, етичне лідерство в образах різних керівників (вчителів, викладачів), які дотримуються етичних принципів, стає

гідним прикладом для наслідування, базуючись на моральності, справедливості, відповідальності, прозорості, здатності розвивати інших тощо.

Отже, етичне лідерство встановлює норми і зразки етичної поведінки, мотивує співробітників шляхом їх залучення до управлінської діяльності. Воно не лише задає стандарти поведінки та взаємодії, а й формує передумови для стабільного розвитку освітньої сфери.

Перспективами проведення подальших наукових пошуків у цій галузі можна визначити створення нових концепцій та моделей етичного лідерства у середній та вищій школі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бондарчук, О. О (2024). Етичне лідерство у сучасному менеджменті. *Збірник тез доповідей студентів, аспірантів та здобувачів – учасників 80-ї звітної конференції Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (присвячується 159-й річниці університету). Секція економічних і правових наук* (Одеса, 23–25 квіт. 2024 р.). Одеса : Олді+, сс. 238–241.
- Василевська, Т., Пятківський, Р. (2021). Етичне лідерство в публічній службі: смисл і значущість феномену. *Аспекти публічного управління*, 9(2), 35-42. <https://doi.org/10.15421/152116>
- Винославська, О., Кононець, М. (2021). Відмітні особливості етичного лідерства в діяльності організацій. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*, 35, 16-23.
- Клочко, А. (2022). Роль лідерства в освітніх організаціях в умовах освітніх змін. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 6, 120-125.
- Ліба, Н. С., Роман, К. А. (2023). Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів. *Освіта і наука*, 35, 2, 180-184.
- Ямполь, Ю., Наместюк, І., (2024). Етичне лідерство у менеджменті освіти: забезпечення якості через ціннісно-орієнтоване управління. *Академічні візії*, 33, 1-10.
- Zhang, Y, Zhou, F, Mao, J. (2018). Ethical Leadership and Follower Moral Actions: Investigating an Emotional Linkage. *Front Psychol.*, Oct 4;9:1881. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01881

**Ігор Кириченко**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні та світі відбувається в умовах інтенсивної цифровізації та поширення дистанційного навчання. За таких умов менеджер освіти має виступати не лише адміністратором, а лідером змін, котрий здатний забезпечувати ефективну комунікацію та стратегічний розвиток закладу освіти в умовах змін і невизначеності.

Дистанційне навчання поступово утверджується як повноцінне педагогічне середовище, що створює нові можливості для формування управлінського та лідерського потенціалу майбутніх менеджерів освіти.

Як показує аналіз, для розвитку лідерських якостей дистанційні платформи пропонують низку інструментів. З урахуванням наукових джерел (Концепція розвитку цифрових компетентностей, 2021; Нестуля, 2018; Сисоєва, Осадча, 2019) розглянемо педагогічні можливості онлайн-середовища.

**Проектно-командна діяльність:** використання дистанційних платформ (LMS, асинхронні форуми, інструменти спільної роботи) дозволяє організувати виконання міждисциплінарних проєктів, в яких де студенти виконують ролі менеджерів, координаторів, фасилітаторів, розвивають компетентності лідера: постановку цілей, делегування, прийняття рішень, управління ризиками.

**Симуляції та кейс-методи:** використання сценаріїв, рольових ігор та симуляцій (вирішення кризових ситуацій у ЗВО, переговори з різними стейкхолдерами) стимулює критичне мислення та емоційний інтелект.

**Цифрове портфоліо та рефлексія:** асинхронні інструменти для рефлексивних журналів, блогів, відео-рефлексій формують здатність до саморефлексії.

**Мережеві можливості й міжуніверситетські колаборації:** онлайн-середовище полегшує співпрацю з експертами, практиками та студентами з інших закладів, що стимулює лідерський потенціал.

**Розвиток лідера в цифровому просторі** потребує цифрових компетентностей: володіння LMS, інструментами відеоконференцій, інструментами для спільної роботи (документи, дошки), вміння організувати онлайн-події, аналізувати дані навчальної аналітики; комунікаційних навичок: ефективної асинхронної й синхронної комунікації, модерації дискусій, емпатичного спілкування на відстані, навичок фасилітації онлайн-зустрічей; етичних навичок: розуміння принципів академічної доброчесності, захисту даних, інклюзивності в онлайн-середовищі. Розвиток цих компетентностей важливо інтегрувати в освітні компоненти майбутніх менеджерів освіти.

Порівняємо підходи до дистанційного навчання освітніх менеджерів в Україні та США: У США ширше розповсюджені практика менторства і компетентнісний підхід; в Україні частіше наявні консервативні освітні моделі та обмежені ресурси для міжуніверситетських проєктів. Основними бар'єрами на шляху впровадження лідерських практик онлайн є «екранна втома»; багато викладачів володіють лише базовими навичками технічного управління платформою, недостатньо підготовлені до модерації конфліктів в онлайн-середовищі. Тривале асинхронне навчання може знижувати мотивацію й ініціативність, що ускладнює тренування проактивних лідерських позицій.

Отже, розвиток лідерських якостей майбутніх менеджерів освіти в умовах дистанційного навчання потребує системної інтеграції практичних завдань у навчальні дисципліни та теоретичного обґрунтування нових моделей педагогічної взає

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Концепція розвитку цифрових компетентностей* (2021). Наказ Кабінету Міністрів України № 167. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021>
- Нестуля, С. І. (2018). Поняття лідерської компетентності сучасного менеджера. *Витоки педагогічної майстерності*, 21, 133-137.
- Сисоєва, С. О., Осадча, К. П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2), 271–284.

**Олександра Пальчикова**

Криворізький державний педагогічний університет

### ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ НА ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Нині застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є невід’ємною умовою демонстрування та засвоєння іншомовного матеріалу і мотивування здобувачів освіти до успішного розв’язання завдань. Своєю чергою, завдяки використанню цифрових ресурсів у процесі навчання граматики англійської мови візуалізовано зміст граматичних тем, що сприяє концентрації уваги суб’єктів навчання та спонукає до генерування креативних ідей. Вказану ідею відображено в Державному стандарті базової середньої освіти (*Державний стандарт базової середньої освіти, 2020*), де з-поміж вимог до обов’язкових результатів навчання в мовно-літературній галузі для учнів 5–6 класів уналежнено: створення та надання відповідей на коментарі, заповнення онлайн-анкет, розміщення простих онлайн-дописів стосовно сфери особистих інтересів, дотримання простих інструкцій для виконання спільних онлайн-завдань; для здобувачів 7–9 класів – завершення простих онлайн-дискусій на знайомі теми, використання онлайн-інструментів, зокрема словників для перевірки коректності написаного, здійснення онлайн-співпраці для роз’яснення деталей та онлайн-взаємодії з невеликою групою для візуалізації завдань під час роботи над проєктом.

Водночас згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти (*Державний стандарт профільної середньої освіти, 2024*) до здобувачів 10–12 класів висунуто такі вимоги: налагодження онлайн-співпраці в різних повсякденних ситуаціях, підготування текстів з використанням онлайн-ресурсів, розміщення онлайн-дописів стосовно особистого досвіду, переживань і почуттів, надання докладних відповідей на коментарі. З огляду

на сказане необхідність застосування цифрових ресурсів під час навчання граматики англійської мови у закладах освіти є важливим чинником оволодіння морфологічним і синтаксичним рівнями англійської мови.

Особливості впровадження цифрових інструментів у навчання, зокрема англійської мови, розглянуто в працях зарубіжних (Е. Бейтс, М. Майер, Дж. Меніадо, П. Тайлор, К. Тіссен, Дж. Трекслер, Ф. Хаббард та ін.) і вітчизняних науковців (О. Канюк, М. Касперська, Н. Кіш, О. Кузьмінська, О. Овчарук, Я. Цись та ін.), де наголошено на важливості цифрового оформлення навчальних матеріалів задля активізації когнітивних процесів під час запам'ятовування та вживання мовних одиниць у процесі онлайн-дискурсу.

Так, Г. Штайгер вказує на те, що завдяки онлайн-ресурсам, як-от *Kahoot* і *Quizlet* можливо автоматизацію синтаксичних фраз чи конструкцій у формі гри, що сприяє підвищенню мотивації до навчання мови (Steiger, 2018). З погляду Дж. Трекслера, оволодіння іншомовним матеріалом має відбуватися також через послуговування мобільними додатками, що забезпечують ситуативність, персоналізованість і адаптацію до змінних умов (Traxler, 2007). Своєю чергою, П. Тайлор акцентує на використанні цифрових застосунків, на кшталт *Google Classroom* або *Edmodo* для розвитку навичок міжособистісного спілкування під час роботи в групах над завданням (Taylor, 2021).

З нашого погляду, доцільно розподілити цифрові застосунки на групи залежно від мети певного етапу заняття. На етапі актуалізації опорних знань здобувачам можна запропонувати розкрутити віртуальне колесо (сервіс *Wordwall*) для створення речення і виокремлення його головної і підрядної частин. Під час мотивації навчальної діяльності у межах вивчення теми «Умовні речення» здобувачі можуть записати власні ідеї на *Miro Board* використовуючи стікери.

У процесі вивчення нового матеріалу в межах теми «Підрядні означальні речення» суб'єкти навчання об'єднуються в групи для створення дизайну заголовків новин про героїню прочитаного тексту, використовуючи *Canva* або *Google Slides*. Для конкретизування інформації учні мають сформулювати один заголовок із використанням обмежувального означального речення (*defining relative clause*), тоді як для надання додаткових відомостей, вони створюють інший заголовок із застосуванням поширювального речення (*non-defining relative clause*).

На етапі закріплення нового матеріалу формування навичок конструювання розгорнутих висловлювань уможливлено завдяки використанню *SMS generator*. Учням запропоновано змоделювати діалог між друзями, які обговорюють певну резонансну подію, використовуючи при

цьому чотири типи умовних речень. Така залученість здобувачів до розмови зменшує рівень стресу під час побудови складних речень та сприяє усвідомленню факту, що зміна типу умовного речення трансформує зміст повідомлення: від констатації факту до вираження жалю про минуле.

На завершальному етапі уроку рефлексування може відбуватися під час заповнення *Googleforms*, що уможливають перевірку засвоєння теорії (учні своїми словами пояснюють різницю між типами речень), самодіагностику навичок за шкалою впевненості та отримання зворотного зв'язку щодо вподобаних видів активності. Це дозволяє оцінити ефективність заняття та краще адаптувати майбутні уроки до потреб здобувачів.

Отже, використання цифрових інструментів під час навчання граматики англійської мови сприяє залученню здобувачів освіти до засвоєння морфологічних і синтаксичних одиниць та способів їх зв'язку, сприяє розвитку пізнавального інтересу та нівелює напружену атмосферу на заняттях, надаючи їм пізнавально-ігрового характеру.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Державний стандарт базової середньої освіти.* (2020). Постанова КМУ № 898.  
*Державний стандарт профільної середньої освіти.* (2024). Постанова КМУ № 851  
Steiger, H. (2018). *Technology in language learning.* Cambridge. Cambridge University Press.  
Taylor, P. (2021). *Digital learning in the classroom.* Oxford: Oxford University Press.  
Traxler, J. (2007). Current State of Mobile Learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training, 1*, 9–24.

Дар'я Прокопенко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

### ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ: ВИКЛИКИ ТА ШЛЯХИ РОЗВИТКУ

Інклюзивна освіта в Україні має міцну законодавчу основу, зокрема Постанови КМУ № 872 і № 779, які визначають механізми впровадження інклюзивного навчання та структуру корекційно-розвиткових послуг (*Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи, 2025*). Важливе місце в цій системі посідає логопедична підтримка, адже мовленнєві порушення є поширеними серед дітей з особливими освітніми потребами та суттєво впливають на їхню навчальну успішність. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від індивідуалізації освітнього процесу, що забезпечується через Індивідуальну програму розвитку, яку команда супроводу створює разом із батьками та в якій визначаються необхідні корекційні послуги (*Організація професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного*

навчання, 2025). Значний обсяг документації та нечітке регламентування корекційних годин, з якими стикаються фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, зменшують можливості для безпосередньої роботи з дітьми.

Ефективність логопедичного супроводу визначається злагодженою командною взаємодією логопеда, учителя, асистента учителя, психолога та батьків, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають комплексні порушення, коли логопед виконує й координувальну функцію (*Організація професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчання, 2025*). В умовах воєнних дій зростає значення травма-інформованого підходу, адже стресові реакції дітей знижують результативність занять і потребують попередньої емоційної стабілізації.

Логопедична служба працює в умовах кадрового дефіциту, технічної недостатності та високого адміністративного навантаження, що ускладнює організацію якісної корекційної роботи. Важливим напрямом розвитку логопедичного супроводу в інклюзивних класах є впровадження сучасних цифрових ресурсів та адаптивних технологій, що дають змогу урізноманітнювати корекційні методики та підвищувати мотивацію дітей.

На мою думку, подальший розвиток логопедичного супроводу потребує розбудови цілісної системи науково-методичного забезпечення, яка включатиме сучасні стандарти діагностики, уніфіковані індикатори результативності та регулярний професійний моніторинг. Важливо, щоб логопеди працювали не лише на рівні окремих методик, а в межах узгодженої моделі, що спирається на результати емпіричних досліджень. Це дозволить підвищити об'єктивність оцінювання мовленнєвого розвитку, забезпечити наступність корекційних програм і створити умови для відтворюваності успішних практик у різних закладах освіти. Такий підхід сприятиме не лише підвищенню ефективності супроводу дітей з порушеннями мовлення, а й зміцненню професійної культури та наукового потенціалу логопедичної служби.

Використання спеціалізованих додатків для мовленнєвого розвитку, інтерактивних платформ, аудіовізуальних тренажерів і засобів альтернативної та додаткової комунікації значно розширює можливості логопеда й дозволяє точніше враховувати індивідуальні особливості дитини. У поєднанні з традиційними методами такі інструменти стають ефективним засобом підтримки дітей із різними типами порушень мовлення та сприяють їхній більш успішній участі в навчальному процесі.

Підготовка майбутніх фахівців має поєднувати теоретичну, практичну й міждисциплінарну складові, включати цифрові інструменти та забезпечувати належний рівень технічної підтримки (*Використання цифрових технологій у*

логопедичній роботі, 2025). Особливе значення має інтеграція травма-інформованого підходу, що передбачає формування навичок створення безпечного середовища, розпізнавання поведінкових проявів травми, налагодження командної взаємодії й засвоєння принципів ненасильницької комунікації.

Для зміцнення логопедичної служби необхідно унормувати кількість корекційних годин, модернізувати технічну базу логопедів та інклюзивно-ресурсних центрів, інтегрувати травма-інформований підхід у професійну підготовку та стандартизувати механізми командної взаємодії. Отже, попри розвинену нормативну базу, логопедичний супровід перебуває на етапі трансформацій, і його подальший розвиток можливий лише за умови комплексних змін, що забезпечать якісну та доступну допомогу дітям з особливими освітніми потребами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Використання цифрових технологій у логопедичній роботі.* (2025). Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/390233299\\_VIKORISTANNA\\_CIFROVIN\\_TE\\_HNOLOGIJ\\_U\\_LOGOPEDICNIJ\\_ROBOTI](https://www.researchgate.net/publication/390233299_VIKORISTANNA_CIFROVIN_TE_HNOLOGIJ_U_LOGOPEDICNIJ_ROBOTI).

*Організація професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчання.* (2025). Retrieved from: <https://naurok.com.ua/organizaciya-profesiyno-diyalnosti-vchitelya-logopeda-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya-265308.html> (accessed November 21, 2025).

*Травма-інформований підхід у роботі вчителя НУШ.* (2025). Освітня платформа EdWay. Retrieved from: <https://edway.ua/uk/mpk/1443/detail/>.

*Характеристика логопедичної роботи в умовах інклюзивно-ресурсного центру: організаційно-методичний та матеріально-технічний аспекти.* (2025). Retrieved from: <https://surl.li/yhjapv>.

*Якісне інклюзивне навчання: to do list для директора школи.* (2025). Retrieved from: <https://sqe.gov.ua/yakisne-inklyuzivne-navchannya-to-do-list-dlya-dir/>.

**Олександр Філатов**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### РОЗВИТОК ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПЕРЕДВИЩІЙ ОСВІТІ: ІНСТИТУЦІЙНІ УМОВИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Державно-приватне партнерство (ДПП) у сфері фахової передвищої освіти є одним із ключових механізмів, що сприяють модернізації освітньої системи відповідно до вимог ХХІ століття. Зазначимо, що серед глобальних викликів – невідповідність підготовки молодих фахівців потребам ринку праці, обмеженість державного фінансування та затримка інновацій у освітніх програмах. Вважаємо, що означені проблеми частково можна вирішити через

ефективні моделі ДПП, що забезпечують взаємодію державних закладів, роботодавців та приватних інвесторів (ОЕСД, 2020).

ДПП у професійній освіті інституційно розглядається як спільна діяльність державних структур і приватного сектору, спрямована на спільне управління, фінансування та реалізацію освітніх послуг. Такий підхід дозволяє не лише підвищити якість підготовки, але й адаптувати освітній продукт під ринкові вимоги. С. МакГір (McGuire, 2015) підкреслює, що ДПП – це не проста взаємодія, а інституційна модель, яка змінює традиційні механізми отримання результатів освіти.

Важливо розрізнити базові форми ДПП:

- фінансування інфраструктурних проєктів;
- розробка та спільне впровадження навчальних програм;
- організація практики та стажування студентів у підприємствах.

Переконані, що різні моделі співпраці трансформують функції закладів освіти, залучаючи експертний потенціал бізнесу до освітнього процесу та наукової діяльності.

В Україні формальною основою для реалізації ДПП у вищій та фаховій передвищій освіті є закони про освіту, державно-приватне партнерство та фінансові механізми. Однак недостатня деталізація процедур, відсутність стимулів для бізнесу та невирішені механізми розподілу ризиків стримують широке впровадження ДПП у освітній практиці. Л. Козак та Л. Лазар (Kozak & Lazar, 2019) зазначають, що інституційні бар'єри в країнах Центральної та Східної Європи обмежують масштабну реалізацію ДПП в освіті, що справедливо й для України.

Відтак, серед ключових бар'єрів виділяються невизначеність правового регулювання; відсутність прозорих стандартів оцінювання результатів ДПП та слабкий інституційний контроль за ефективністю партнерських проєктів.

У контексті даного дослідження вважаємо за доцільне зацентрувати увагу на тому, що міжнародна практика демонструє, що ефективні моделі ДПП у професійній освіті передбачають активну участь роботодавців у формуванні освітніх стандартів, спільне інвестування у прикладні лабораторії, центри компетентності та практичну базу. У дослідженнях Дж. Годдард та співавт. (Goddard, Hazelkorn, Kempton, Vallance, 2016) показано, що участь приватного сектору сприяє формуванню компетентностей, що відповідають вимогам регіональних ринків праці.

У країнах ЄС та Північної Америки роботодавці беруть участь у підготовці освітніх програм, пропонують сучасні тренажерні та лабораторні

бази, а також забезпечують можливість оплачуваної практики здобувачів освіти, що суттєво підвищує адаптивність молодих спеціалістів до ринку праці.

У результаті аналізу аналітичних звітів Європейської комісії можемо зазначити, що сучасні трансформаційні тенденції передбачають перехід до компетентнісно-орієнтованої підготовки, що включає активну участь бізнес-структур на усіх етапах освітнього процесу – від формування змісту дисциплін до практичного стажування. Європейська комісія (European Commission, 2019) у своїй стратегії визначає ДПП як один із ключових механізмів для забезпечення якості та інновацій у професійній освіті.

European Commission (2019). European Education Area: Professional Learning and Partnerships. DOI: 10.2766/395487

На наш погляд, особливо перспективним є створення спільних корпоративно-освітніх майданчиків, технологічних лабораторій, програм дуальної освіти, які дозволяють студентам отримувати реальний практичний досвід під час навчання.

Таким чином, можемо підсумувати, що державне-приватне партнерство є важливим механізмом модернізації фахової передвищої освіти, що сприяє адаптації освітніх програм до потреб ринку праці XXI століття.

Перспективи розвитку фахової передвищої освіти через ДПП пов'язані з впровадженням дуальної освіти, спільних науково-практичних майданчиків і модернізацією освітніх стандартів відповідно до вимог ринку праці.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD). (2020). Education at a Glance 2020: OECD Indicators. DOI: 10.1787/69096873-en
- McGuire, S. (2015). Public-Private Partnerships and Professional Education: A Framework for Policy and Practice. *Journal of Education Policy*, 30(5), 685–703. DOI: 10.1080/02680939.2014.999530
- Kozak, L., & Lazar, L. (2019). Institutional Barriers and Drivers of Public-Private Partnerships in Higher Education: Evidence from Eastern Europe. *International Journal of Educational Management*, 33(8), 1767–1783. DOI: 10.1108/IJEM-01-2019-0018
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L., & Vallance, P. (2016). The Civic University: Connecting Research and Professional Education with Regional Growth. *European Journal of Higher Education*, 6(3), 218–235. DOI: 10.1080/21568235.2016.1228363
- European Commission (2019). European Education Area: Professional Learning and Partnerships. DOI: 10.2766/395487

## **ТЕХНІЧНІ НАВИЧКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ: ВИКЛИКИ ТА КЛЮЧОВІ ТРАНСФОРМАЦІЇ**

Технічні навички становлять фундамент інженерної діяльності та визначають конкурентоспроможність економіки в умовах глобальних технологічних змін. Сучасні дослідження засвідчують наявність стійкого дефіциту інженерних технічних компетентностей, що охоплює різні сектори й рівні кваліфікації. Попит на такі навички зростатиме протягом наступного десятиліття, тоді як нестача проміжних технічних умінь уже сьогодні негативно впливає на інноваційну спроможність і продуктивність підприємств. За прогнозами, автоматизація та цифровізація зменшать потребу в ручних операціях, натомість значно зросте попит на технологічні та когнітивні компетентності. У цих умовах особливої актуальності набуває питання чіткого визначення, класифікації та розвитку технічних навичок майбутніх інженерів.

Однією з основних проблем є складність систематизації технічних навичок. Вони охоплюють надзвичайно широкий спектр діяльності – від програмування до обслуговування виробничого обладнання – і постійно ускладнюються. Частина з них є вузькоспеціалізованими, інші мають міждисциплінарний характер. Відсутність єдиного підходу до класифікації ускладнює визначення базових компетентностей, необхідних сучасному інженеру, та формування освітніх стандартів.

Технічні навички тісно пов'язані з предметною спеціалізацією. Вони передбачають практичне застосування знань у конкретній галузі, здатність працювати з технологіями, адаптувати їх до контексту, оптимізувати процеси та забезпечувати коректну експлуатацію систем. Найдинамічніше зростають такі напрями, як хімічна та біомедична інженерія, робототехніка, моделювання й симуляція. Водночас важливими залишаються фізика, електроніка, електротехніка, водневі технології, медичні пристрої, комп'ютерні науки та розподілені обчислення. Зростає роль процесно-орієнтованих спеціалізацій – бережливого виробництва, безперервного вдосконалення, неруйнівного контролю, забезпечення якості. У сучасному виробництві, де технології стають дедалі складнішими й взаємопов'язаними, контроль якості та управління ланцюгами постачання набувають стратегічного значення.

Визначальною рисою інженерної діяльності є робота з проблемами. Йдеться не лише про здатність вирішувати практичні завдання, а й про вміння виявляти приховані проблеми, прогнозувати ризики та можливості розвитку.

Критичне мислення, аналітичні та синтетичні здібності формують основу так званих когнітивних навичок, які залишатимуться ключовими навіть в умовах зростаючої автоматизації. Дефіцит таких компетентностей уже відчутний, особливо у високотехнологічних сферах, зокрема інформаційних технологіях. У майбутньому саме здатність до складного проблемного мислення стане однією з головних конкурентних переваг інженера.

Невід'ємним компонентом технічної компетентності є креативність і дизайн-мислення. Творчість відіграє важливу роль у процесі генерування ідей, розробки нових продуктів і систем, особливо в періоди технологічних і екологічних трансформацій. Сучасні інженери повинні враховувати вплив людської поведінки, етичні аспекти, принципи циркулярної економіки, управління відходами, безпеку та повний життєвий цикл продукту. У міру того як штучний інтелект автоматизує рутинні завдання, креативність як суто людська якість набуває ще більшої цінності.

Важливою характеристикою майбутніх інженерів є системне мислення. Воно передбачає здатність бачити взаємозв'язки між елементами складних систем, розуміти вплив власної діяльності на ширший контекст і приймати рішення з урахуванням довгострокових наслідків. Системне мислення є особливо актуальним у межах цифрової та «зеленої» трансформацій, що охоплюють енергетику, виробництво, транспорт і міську інфраструктуру. Попит на такі навички зростатиме, хоча в окремих галузях уже спостерігається їх нестача.

Особливої ваги набуває здатність поєднувати різні набори навичок. Оптимізація виробничих процесів та інноваційна діяльність вимагають інтеграції предметної спеціалізації, аналітичного мислення, креативності, системного підходу та навичок управління проектами. Додатково зростає значення дослідницьких компетентностей – планування, проведення та впровадження результатів прикладних досліджень. Ефективність компаній дедалі більше залежить від здатності інженерів практично реалізовувати інноваційні розробки.

Не менш важливими є міждисциплінарні та мультидисциплінарні навички. Сучасні інженери повинні ефективно співпрацювати з фахівцями інших галузей, розуміти взаємодію різних технологій і передбачати майбутні напрями розвитку. Інженерна діяльність дедалі частіше виходить за межі вузькопрофесійного контексту й охоплює комерційні, управлінські та комунікаційні аспекти. Успішність фахівця залежить від здатності працювати в командах, взаємодіяти з клієнтами, орієнтуватися в бізнес-процесах і брати участь у міжорганізаційній співпраці.

У період швидких технологічних змін особливого значення набувають трансферні (переносні) навички, що можуть бути застосовані в різних професійних контекстах. До них належать командна робота, управління часом, комунікація, проблемне мислення та адаптивність. Саме такі компетентності забезпечують можливість перекваліфікації та підвищення кваліфікації, що є критично важливим у процесі «зеленої» трансформації економіки.

Таким чином, технічні навички майбутніх інженерів формуються на перетині спеціалізованих знань, когнітивних здібностей, креативності, системного мислення та міждисциплінарної співпраці. Їх розвиток є стратегічною умовою економічного зростання, інноваційної спроможності та успішної адаптації до глобальних технологічних і екологічних викликів.

**Юань Ючао**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЦИФРОВОГО ЗДОРОВ'Я: ОГЛЯД НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ**

Професійна підготовка учителів фізичної культури усе більшою мірою враховує цифрові технології. Причини – необхідність швидкого пошуку інформації, потреби в автоматизації аналізу даних, візуалізація складних рухів чи фізіологічних змін в організмі, як зауважує С. Лазоренко (Лазоренко, 2021), і, водночас, пандемія та війна в Україні, що актуалізували потребу, наголошує А. Кузьмінський, в антикризових рішеннях та змішаному навчанні як основному інструменті освітнього процесу (Кузьмінський, 2023).

Дослідники на основі проведеного аналізу в кількох закладах вищої освіти України, доводять, що сучасна модель підготовки учителів фізичної культури базується на принципах студентоцентрованості та використанні BYOD-підходу (використання власних гаджетів) (Семеніхіна, Юрченко, Рибалко, Шукатка, Козлов, Друшляк, 2022). Змішане навчання посилює практико-орієнтованість освіти через використання Moodle, Microsoft Teams та мультимедійних лекцій (Кузьмінський, 2023).

Важливого значення набуває розробка моделі підготовки майбутніх фахівців до використання засобів digital health у професійній діяльності. Термін «засоби digital health» дослідники характеризують як сукупність апаратних (пульсоксиметри, фітнес-браслети, трекери) та програмних засобів (MyFitnessPal, Waterbalance), що фіксують цифрові параметри здоров'я для надання подальших рекомендацій щодо його покращення (Семеніхіна, Юрченко, Рибалко, Шукатка, Козлов, Друшляк, 2022). Також важливу роль

відіграє платформа Health 2.0: тематичні блоги, вікі-сторінки (наприклад, sportwiki), соціальні мережі для тренерів та професійні подкасти (Семеніхіна, Юрченко, Рибалко, Шукатка, Козлов, Друшляк, 2022).

Кінцевою метою є підготовка фахівця, що має бути готовим до впровадження інновацій у професійній діяльності як запоруки здоров'я нації.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Кузьмінський, А. (2023). Цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Естетика і етика педагогічної дії*, 28, 209–221. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.28.293190>
- Лазоренко, С. (2021). Теорія і практика формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в умовах змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 9 (2), 38–47. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol9i2-005>
- Семеніхіна, О. В., Юрченко, А. О., Рибалко, П. Ф., Шукатка, О. П., Козлов, Д. О., Друшляк, М. Г. (2022). Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до використання засобів digital health у професійній діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 89 (3), 33–51. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v89i3.4543>

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

---

**ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА  
МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ**

**Микола Авеніров**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

**ОСВІТНІ РЕЗУЛЬТАТИ ПІДГОТОВКИ БІОМЕДИЧНИХ ІНЖЕНЕРІВ  
У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У КОНТЕКСТІ ЗМІН ВИЩОЇ  
ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

Біомедична інженерія протягом останніх десятиліть утвердилася як одна з найбільш динамічних міждисциплінарних галузей сучасної науки й вищої технічної освіти, поєднуючи інженерні підходи з досягненнями медицини, біології та наук про здоров'я. Її становлення як самостійної освітньої та наукової дисципліни стало можливим завдяки стрімкому розвитку медичних технологій, цифровізації систем охорони здоров'я та зростанню попиту на фахівців, здатних працювати на перетині кількох наукових напрямів. У відповідь на ці виклики університети в різних країнах світу почали впроваджувати незалежні освітні програми з біомедичної інженерії на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях, що актуалізувало питання оцінювання їхньої ефективності та освітніх результатів студентів.

Особливістю біомедичної інженерії є її виражений міждисциплінарний характер, який зумовлює значну варіативність освітніх програм залежно від національних освітніх систем, академічних традицій та потреб ринку праці. Навчальні плани можуть бути зорієнтовані як на класичні інженерні дисципліни, так і на біомедичні науки, що ускладнює формування уніфікованих критеріїв оцінювання результативності навчання. У цьому контексті аналіз довготривалих статистичних даних щодо академічної успішності та тривалості навчання студентів є важливим інструментом для оцінювання якості освітніх програм і виявлення тенденцій у підготовці майбутніх біомедичних інженерів (Jacob, Huang-Saad, 2020).

В контексті дослідження, цікавим є огляд результатів діяльності кафедри біомедичної інженерії Технологічного освітнього інституту (TEI) в Афінах, Греція (згодом був трансформований в Університет Західної Аттики) за період 1989–2019 років проведеною групою авторів на чолі з П. Ліпарінос (Liaparinos, Kostopoulos, et al, 2023), що охоплює дані 1845 випускників, та дає змогу сформулювати цілісне уявлення про еволюцію освітніх результатів упродовж трьох десятиліть. Аналіз базувався на двох ключових показниках: підсумковій дипломній оцінці та тривалості навчання, які в сукупності

відображають як рівень академічної успішності, так і ефективність освітнього процесу. Середнє значення вищої оцінки за весь досліджуваний період становило приблизно 6,5 за десятибальною шкалою, що свідчить про стабільний, хоча й помірний рівень навчальних досягнень студентів у межах складної інженерної спеціальності (Liaparinos, Kostopoulos, et al, 2023).

Разом із тим дослідниками було виявлено суттєві часові коливання середніх оцінок, зокрема тенденцію до їх зниження у період 2005–2014 років. Це явище може бути пов'язане зі змінами в системі вступу до закладів вищої освіти у Греції, які вплинули на рівень базової підготовки студентів з фундаментальних дисциплін, таких як математика, фізика та хімія. Недостатній рівень початкових знань, у свою чергу, ускладнює засвоєння інженерних курсів і може негативно позначатися на підсумкових результатах навчання (Linsenmeier, Saterbak, 2020).

Аналіз тривалості навчання показав, що більшість студентів завершували навчання пізніше нормативного терміну. Зокрема, понад половина випускників отримувала диплом у середньому через 7,4 року навчання, що супроводжувалося середньою оцінкою 6,1. Водночас близько 40% студентів завершували навчання швидше, приблизно за 5,7 року, однак їхній середній бал був дещо нижчим. Така динаміка свідчить про існування компромісу між швидкістю завершення освітньої програми та рівнем академічної успішності, що є характерним для інженерних спеціальностей із високим навчальним навантаженням (Devedži, 2014).

Важливим аспектом аналізу є гендерні відмінності в освітніх результатах. Статистичні дані демонструють, що студентки в середньому завершували навчання швидше та досягали вищих підсумкових оцінок порівняно зі студентами-чоловіками. Ця тенденція може бути пояснена як індивідуальними навчальними стратегіями, так і зростаючою роллю жінок у біомедичній інженерії, що супроводжується підвищенням мотивації та академічної відповідальності. У контексті сучасних вимог біомедичної індустрії, яка дедалі частіше залучає фахівців для спеціалізованих клінічних і технологічних завдань, такі результати набувають особливого значення (Liaparinos, Kostopoulos, et al, 2023).

Окрему увагу привертає незначна частка студентів, які досягли відмінних академічних результатів. Лише поодинокі випускники завершували навчання з дипломними оцінками понад 8,5, при цьому тривалість їхнього навчання була близькою до нормативної. Це свідчить про високий рівень вимог навчальної програми та складність досягнення максимальних результатів у межах біомедичної інженерії, яка поєднує складні інженерні та біомедичні компоненти.

Загалом спостерігається чітка тенденція до зниження середнього рівня дипломних оцінок зі збільшенням тривалості навчання. Студенти, які не завершують програми вчасно, нерідко змушені жертвувати академічними показниками заради отримання диплому. З цієї точки зору найбільш ефективними виявляються освітні траєкторії, що передбачають завершення навчання протягом 5–6 років, оскільки саме вони забезпечують оптимальне співвідношення між витраченим часом і якістю результатів (Linsenmeier, Saterbak, 2020).

Таким чином, проаналізований огляд освітніх результатів кафедри біомедичної інженерії в Греції за 30-річний період підтверджує доцільність систематичного аналізу академічних показників як інструменту зворотного зв'язку для вдосконалення освітніх програм. Отримані висновки можуть бути корисними не лише для локального реформування навчальних планів, а й для ширшого обговорення підходів до підготовки фахівців з біомедичної інженерії в умовах зростаючої міждисциплінарності та вимог сучасної науки й медицини.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Devedži, G. (2014). Studies in bioengineering and medical informatics: Current EU practices and Western Balkan initiative. In *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Springer.
- Jacob, E., & Huang-Saad, A. (2020). Understanding identity among biomedical engineering students and professionals. In *Proceedings of the American Society for Engineering Education (ASEE) Virtual Conference*. Virtual conference.
- Liaparinis, P., Kostopoulos, S., Glotsos, D., & Kalatzis, I. (2023). Higher education of biomedical engineering in Greece: Undergraduate students' outcomes from 1989 to 2019. In *Advances in Biomedical Sciences, Engineering and Technology (ABSET) Conference* (Eng. Proc., 50(1).
- Linsenmeier, R. A., & Saterbak, A. (2020). Fifty years of biomedical engineering undergraduate education. *Annals of Biomedical Engineering*, 48, 1590–1615.

**Сергій Бойченко**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ПРОБЛЕМАТИКА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПОЛЬСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Патріотичне виховання є невід'ємним складником усебічного виховання особистості та важливою педагогічною цінністю сучасного польського суспільства. В історичному вимірі воно посідало особливе місце як у загальноосвітньому, так і в релігійному вихованні, особливо в періоди його обмеженої присутності у формальній шкільній системі. Педагогічні концепції Марцеліни Даровської та Урсули Ледуховської засвідчують розуміння патріотичного виховання як процесу формування цілісної особистості, здатної до

відповідального служіння Батьківщині. У сучасних умовах глибоких соціокультурних трансформацій це поняття зазнає семантичного спрощення та відриву від національного етосу, що виявляється у зниженні інтересу молоді до суспільної активності, ослабленні соціальних зв'язків, знеціненні національної культури й традицій, а також у падінні рівня громадянської та політичної культури.

Патріотизм у науковому дискурсі розглядається насамперед як стійка особистісна якість, що поєднує емоційний зв'язок із власним народом, його історією та культурою з усвідомленою відповідальністю за Батьківщину в її минулому, теперішньому й майбутньому. Він не обмежується сферою почуттів, а охоплює пізнавальні, мотиваційні та діяльнісні компоненти. Об'єктом патріотичної позиції є Батьківщина, осмислена у просторовому, спільнотному й культурному вимірах. Джерелом патріотизму є родинне виховання, пошана до батьків, любов до рідного середовища, мови, культури, мистецтва та історичної спадщини. У такому розумінні патріотизм постає як моральний обов'язок, система чеснот і ціннісна орієнтація, позбавлена колективного егоїзму й національного шовінізму, водночас відкрита до інших народів і культур.

Патріотичне виховання сучасної польської молоді слід розглядати як складову процесу виховання, що охоплює цілеспрямовані педагогічні впливи, спрямовані на формування зрілої та діяльної любові до Батьківщини. Воно передбачає поєднання виховання національної ідентичності з формуванням толерантності та поваги до інших культур. Автентичне патріотичне виховання неможливе без пізнання національної історії та культури, усвідомлення цінності культурної спадщини, пошани до державних і національних символів, а також без формування готовності до активної участі в суспільному житті та служіння спільному благу. Особливого значення набуває формування зв'язку між рідною землею та людьми, які її творять і несуть за неї відповідальність.

Важливим виміром патріотичного виховання є формування громадянських чеснот, зокрема відповідальності, жертвності, вірності та працелюбності. Ці чесноти виявляються у здатності ставити спільне благо вище за особисті інтереси, у готовності до тривалої й сумлінної праці на користь родини, суспільства й держави. Патріотичне виховання водночас виконує функцію протидії редукції людського життя до матеріалістичних цінностей, наголошуючи на пріоритеті духовних і моральних засад. У цьому контексті важливу роль відіграє релігійний вимір виховання, який надає патріотизму глибшого етичного сенсу та сприяє формуванню відповідальності за людину як найвищу цінність.

Формування патріотичної позиції молоді є результатом взаємодії різних виховних середовищ. Провідну роль у цьому процесі відіграють родина та школа, доповнені впливом релігійної освіти й ширшого соціокультурного контексту. Узгодженість цих впливів створює умови для сталого розвитку патріотичної свідомості та відповідальної громадянської позиції. У підсумку патріотичне виховання в умовах сучасних соціокультурних трансформацій постає як багатовимірний педагогічний процес, спрямований на формування зрілої особистості, здатної поєднувати національну ідентичність із відкритістю до світу та відповідальністю за спільне благо.

**Арсен Гавринець**  
Мукачівський державний університет

### **ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ В СТРАТЕГІЇ ЧЕСЬКОЇ ОСВІТИ**

Важливий вплив на посилення уваги до сфери виховання та освіти зробили зміни, що відбуваються з молоддю в період соціальної трансформації і правових викликів. А неконтрольований розвиток засобів масової культури з пропагандою антикультури, насильства та жорстокості багато в чому визначив розпад традиційних моральних норм, ослаблення особистісної правової відповідальності.

У Чеській Республіці питання правового виховання є одним з важливих напрямів розвитку чеського суспільства (Veteška, Svobodová, Tureckiová, 2022). На початку XXI століття прийнято основні стратегічні освітні документи - Біла книга (Національна програма розвитку освіти в Чеській Республіці: Біла книга (2021) та Стратегія 2030 + (Стратегія освітньої політики Чеської Республіки до 2030 р.+ (2020 р.), в яких визначено пріоритети розвитку освіти (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020).

Активне впровадження правової освіти в Чеській Республіці здійснюється при реалізації програми «Громадянська школа», в якій передбачається актуалізація традицій високої якості чеської освіти, закладеної Я. Коменським, та творче застосування культурних традицій чеського народу.

Освітні програми формувалися з умовою обов'язкового включення виховного компоненту у зміст предметів, де центральне місце була тематична лінія «Виховання для життя в суспільстві». Навчальний матеріал розподіляється на кілька тематичних розділів, кожен з яких важливий для розвитку правової компетентності особистості. Водночас найважливішими є:

1. Родинознавство, що виховує в учнів почуття гордості за свою країну, патріотизм, причетність до її історії, культури, традицій, які вони будуть

продовжувати; розуміння учнями необхідності взаємодії з іншими європейськими країнами, серед яких вони житимуть.

2. Правова тематика, яка дає не лише відомості про закони, державний устрій країни, що повинен знати кожен громадянин, а й розуміння необхідності виконання цих законів.

3. Економічний аспект, що містить відомості про основні економічні поняття сучасного життя окремої людини і держави в цілому, але, перш за все, завданням цього розділу було підведення учня до розуміння цінності праці, до формування у нього почуття господаря, який піклується про своє та суспільне благо, знаходить радість у роботі.

4. Етичний аспект, який включений до предметів наскрізно (*Ramcovy vzdělavací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007*).

Відповідно до положення, що утвердилося в загальній теорії правової педагогіки, правова освіта молоді має своєю кінцевою метою формування усвідомленої поваги до закону та вміння активно використовувати його в життєвій практиці.

Ця освіта має будуватися за принципами:

- доступності (з урахуванням вікових особливостей, можливостей та життєвого досвіду учнів);
- послідовності;
- систематичності;
- практичної значимості.

Стратегія чеської освіти спрямована на використання технологій шкільної освіти і методів навчання та виховання в контексті індивідуалізації освіти і формування навичок XXI століття [6], нових освітніх, цифрових та комунікаційних технологій; розвиток варіативних форм навчання, у тому числі дистанційних; сприяння фізичному, інтелектуальному, духовному та моральному розвитку дітей, вихованню в них патріотизму, громадянськості та толерантності (Belz, Siergrist, 2011); розвиток системних заходів, спрямованих на правову підтримку та розвиток талановитих дітей і молоді; підвищення ефективності управління системою освіти та правозабезпечення в регіональному контексті (Ветешка, Товканець, 2024).

У процесі правового навчання умовно виділяються дві основні сторони:

- 1) освоєння загальноцивільних правових знань та умінь;
- 2) освоєння правових засобів, пов'язаних із громадською діяльністю (Кащук, 2015).

Реалізація завдань Стратегії 2030+ в Чехії сприятиме створенню та розвитку відкритої системи освіти, яка реагує на зміну зовнішнього середовища і забезпечує відповідний зміст освіти в перспективі освіти впродовж всього життя. Метою виховання у наступному десятилітті є розвиток компетентнісної особистості, мотивованої і здатної працювати на найвищому рівні, використовуючи свій потенціал у середовищі, що динамічно змінюється, на благо власного розвитку і на благо суспільства в цілому.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ветешка, Я., Товканець, Г. (2024). Стратегія освітньої політики Чеської Республіки - для конкурентоспроможності особистості у XXI столітті. *Вектори розвитку сучасної освіти: духовність, взаємодія, комунікація, компетентність*. (сс. 10-26). <https://doi.org/10.35387/edu-mono.0101.2024>
- Кашук, М. Г. (2015). *Правове виховання старшокласників у виховній роботі загальноосвітньої школи (друга половина XX століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки). Дрогобич.
- Belz, H., Siergrist, M. (2011). *Klíčové Kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál.
- Ramcovy vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2007)*. Praha. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-prozakladni-vzdelavani-verze-2007>.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020). URL: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- Veteška, J., Svobodová, Z., Tureckiová, M. (2022). *Školský management – konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.

Леся Гончаренко

Сумська філія Харківського Національного університету внутрішніх справ

### ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стрімкий розвиток технологій викликає глибокі трансформації в усіх сферах сучасного життя і правнича сфера не є винятком. Протягом останніх років цифрові технології змінили способи надання юридичних послуг, організацію роботи юристів та саму логіку функціонування правової системи. Технологічна революція у праві вже не є питанням майбутнього – вона відбувається зараз, формуючи нові стандарти професійної діяльності.

У конкурентному середовищі юридичного ринку фахівці не можуть ігнорувати цифрову трансформацію. Клієнти очікують швидких, зручних і ефективних рішень, а також використання сучасних інструментів для підвищення якості послуг. Юристи, які не адаптуються до нових технологій, ризикують втратити конкурентні позиції. Якщо раніше правнича діяльність асоціювалася з великою кількістю рутинної ручної роботи, як-от аналіз документів, пошук

судової практики, підготовка договорів, то нині значну частину цих завдань можна автоматизувати. Це дозволяє фахівцям зосередитися на стратегічних аспектах роботи, аналітиці та взаємодії з клієнтами.

Серед ключових технологій, що впливають на юридичну сферу, особливе місце посідає штучний інтелект. Він здатний здійснювати правовий пошук, аналізувати великі масиви судової практики, автоматизувати перевірку документів і виявляти ризики. Алгоритми машинного навчання допомагають швидко опрацьовувати інформацію, яка раніше вимагала багатогодинної роботи юриста. Не менш важливою є технологія блокчейн, що використовується для створення «розумних контрактів», які автоматично виконуються за визначених умов. Це підвищує прозорість угод і зменшує потребу в посередниках. Хмарні системи управління справами дають змогу працювати з документами та клієнтською інформацією дистанційно, забезпечуючи мобільність і гнучкість. Поширення юридичних чат-ботів і цифрових сервісів комунікації дозволяє клієнтам отримувати консультації швидше, а юридичним компаніям, відповідно, оптимізувати витрати часу.

Технології змінюють не лише інструменти роботи, а й саму структуру професії. Автоматизація рутинних процесів підвищує продуктивність і ефективність діяльності. Аналітичні програми дають можливість прогнозувати результати судових справ, що допомагає будувати обґрунтовану стратегію захисту. Водночас змінюється економічна модель юридичних послуг: традиційна система погодинної оплати поступово доповнюється або замінюється моделями, орієнтованими на цінність кінцевого результату. Розвиток дистанційних сервісів сприяв появі віртуальних юридичних фірм, що надають послуги онлайн і роблять правову допомогу доступнішою для ширшого кола громадян.

Попри численні переваги, технологізація права породжує й нові виклики. Насамперед, це питання захисту персональних даних і конфіденційності клієнтів. Зростання обсягів цифрової інформації потребує підвищених стандартів кібербезпеки. Юристи зобов'язані гарантувати збереження даних та дотримання етичних норм, навіть використовуючи складні цифрові інструменти. Особливою проблемою є алгоритмічна упередженість: системи штучного інтелекту можуть відтворювати або посилювати соціальні нерівності, якщо вони навчені на неповних або викривлених даних. Тому використання технологій вимагає критичного мислення, контролю й відповідальності з боку фахівців. Важливим також є питання правового регулювання нових технологій: законодавство має реагувати на появу інновацій, формуючи адекватні нормативні рамки для їх застосування.

Водночас цифрова трансформація відкриває нові професійні можливості. У країнах ЄС з'являються юридичні стартапи, що розробляють технологічні рішення для автоматизації правових процесів. Поширюються гібридні професії – юридичні інженери, фахівці з правових операцій, консультанти з правових технологій. Такі ролі поєднують правничі знання з технічною компетентністю та управлінськими навичками. Крім того, технології сприяють розширенню доступу до правосуддя, оскільки онлайн-консультації та автоматизовані сервіси дозволяють отримати базову правову допомогу навіть у віддалених регіонах.

У нових умовах ключовим чинником професійного успіху стає безперервне навчання. Юрист майбутнього повинен володіти цифровою грамотністю, розуміти принципи роботи алгоритмів, уміти аналізувати дані та критично оцінювати результати автоматизованих систем. Заклади освіти також адаптують навчальні програми, інтегруючи курси з правових технологій, аналітики даних та інноваційного мислення. Здобувачів вищої освіти навчають не лише користуватися програмним забезпеченням, а й розуміти його обмеження та етичні аспекти застосування.

Отже, технології не витісняють юристів, а трансформують їхню роль. Правнича професія переходить від домінування рутинної праці до стратегічного аналізу, управління ризиками та комплексного консультування. Майбутнє права визначатиметься здатністю поєднувати такі традиційні цінності, як відповідальність, етичність, професійну компетентність із цифровими інноваціями. Саме інтеграція технологій і людського інтелекту стане основою розвитку правової системи в умовах глобальної цифровізації.

**Антон Гордієнко**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ США**

Вища військова освіта у Сполучених Штатах Америки має глибокі історичні корені, що сягають початку XIX століття. Одним із перших важливих етапів стало Прийняття Закону про мирний військовий корпус 1802 року (Military Peace Establishment Act), який офіційно заснував Військову академію США в Вест-Пойнті (Нью-Йорк). Основною метою академії було підготовка інженерів та формування освіченого офіцерського корпусу для молодії республіки, що дозволяло усунути прогалини у професійній підготовці військових, які стали помітними у перші роки незалежності США та під час конфліктів (Military Peace Establishment Act, 1802).

На початковому етапі військова освіта у США не надавала великого значення інституціоналізованій підготовці поза базовою службою: офіцери часто призначалися за соціальним статусом, а не за формальною освітою. Під час війни бойовий досвід традиційно вважався основним джерелом лідерських компетентностей. Проте зростаюче усвідомлення складності технічних, стратегічних та організаційних вимог до військових лідерів поступово змінило акцент на формалізовану освіту та професіоналізацію (Professional Military Education).

Створення Військових коледжів стало ще одним ключовим етапом у розвитку вищої військової освіти США. Армійський військовий коледж США (U.S. Army War College), заснований у 1901 році, надавав професійну освіту на рівні після базової підготовки офіцерів, зосереджуючись на національній обороні, військовій науці та стратегічних дослідженнях. Після перерв, спричинених світовими війнами, заклад розвинувся у програму аспірантського рівня з можливістю здобуття вищих наукових ступенів, готуючи старших офіцерів до стратегічного лідерства у сучасних військових операціях.

Під час та після Другої світової війни потреба у координації між різними видами збройних сил та забезпеченні ефективності спільних операцій призвела до створення Системи професійної військової освіти для спільних дій (Joint Professional Military Education, JPME). Заснована у 1940-х роках і інституціоналізована такими законами, як Goldwater-Nichols Act, ця програма сприяла інтегрованому навчанню армії, флоту та повітряних сил, відображаючи сучасні стратегічні реалії, коли військові лідери повинні діяти у межах коаліцій та спільних операцій.

Академічні дослідження підкреслюють, що професійна військова освіта – це не просто навчання, а окрема інституція, яка формує військову культуру та професіоналізм офіцерів. Т. Лібель (Tamir Libel, 2021) визначає професійну військову освіту як еволюційну інституційну структуру, що відображає зміни характеру та професійних вимог до військових лідерів у західних країнах, підкреслюючи, як американська військова освіта адаптувалася до історичних обставин та трансформацій у сфері війни та державного управління.

Протягом XX і XXI століть американська військова освіта продовжувала розширювати обсяг і складність навчання, інтегруючи академічні дисципліни, такі як історія, стратегія, теорія систем та лідерські студії. Сучасні дослідження наголошують на постійній еволюції професійної військової освіти в контексті національної політики, технологічних змін та стратегічної невизначеності. Наприклад, публікації у *International Studies* демонструють, що дебати щодо ролі

та актуальності професійної військової освіти та її адаптації до сучасних викликів безпеки продовжуються в академічних та політичних колах (Fisher, 2022).

В останні десятиліття ініціативи на кшталт створення Army University (2015) додатково консолідували та формалізували інфраструктуру професійної військової освіти, об'єднавши близько 70 армійських шкіл у єдину університетську систему з програмами, акредитованими на різних рівнях та які охоплюють широкий спектр військових професій і спеціальностей.

Таким чином, історичний розвиток вищої військової освіти США відображає постійні зусилля щодо професіоналізації офіцерського корпусу, поєднуючи традиційну підготовку зі специфічною освітою на рівні стратегії та науки, що дозволяє готувати лідерів для сучасних національних та глобальних викликів безпеки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Professional Military Education*. URL: [https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/English-Edition-Archives/July-August-2017/Naughton-Professional-Military-Education/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.armyupress.army.mil/Journals/Military-Review/English-Edition-Archives/July-August-2017/Naughton-Professional-Military-Education/?utm_source=chatgpt.com)
- Libel, T. (2021). Professional Military Education as an Institution: A Short (Historical) Institutional Survey. *Scandinavian Journal of Military Studies*, 4(1), 121–131. DOI: 10.31374/sjms.79.
- Fisher, K. M. (2022). *Wartime, professional military education, and politics*. International Studies. DOI: 10.1177/00471178221122968.

Артем Данильченко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПОРТУ І ФІТНЕСУ

Диплом про вищу освіту у сфері спорту та фітнесу, який пропонує Відкритий університет (The Open University), є сучасною програмою підготовки майбутніх тренерів, інструкторів із фітнесу та фахівців зі спортивного коучингу. Програма орієнтована на формування як практичних професійних умінь, так і академічних компетентностей, необхідних для успішної кар'єри у сфері фізичної культури та спорту. Вона поєднує наукові основи спортивної діяльності з прикладним спрямуванням, що дозволяє студентам одразу застосовувати знання у професійній практиці.

Навчання має гнучкий формат і організоване переважно онлайн, що дає можливість поєднувати здобуття освіти зі спортивною діяльністю або роботою. Освітній процес передбачає використання цифрових ресурсів, інтерактивних матеріалів, відеокейсів, а також інноваційних технологій, зокрема елементів доповненої реальності. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та формуванню сучасного професійного мислення.

Студенти мають доступ до онлайн-підтримки, консультацій, електронних бібліотек і баз даних, що забезпечує повноцінне дистанційне навчання.

Програма триває два роки при денній або чотири роки при заочній формі навчання, з можливістю завершення навчання протягом дванадцяти років. Вона складається з двох етапів по 120 кредитів кожний. Перший етап спрямований на ознайомлення з базовими принципами спорту і фітнесу та особливостями роботи з людьми у спортивному середовищі. Другий етап поглиблює знання в галузі спортивної науки, фізіології, психології та їх практичного застосування у тренерській діяльності.

Зміст програми охоплює питання організації та управління спортивною сферою у Великій Британії, впливу фізіологічних і психологічних чинників на результативність, планування та оцінювання тренувального процесу з урахуванням потреб різних груп населення. Особлива увага приділяється здатності поєднувати теорію і практику, критично аналізувати власну діяльність, розробляти прогресивні програми фізичної активності та дотримуватися професійних стандартів і етичних норм.

Навчання сприяє розвитку ключових компетентностей: аналітичного мислення, вміння працювати з числовими та графічними даними, академічної комунікації, командної взаємодії, цифрової грамотності та навичок розв'язання проблем. Важливою складовою є формування рефлексивної позиції – здатності оцінювати власний професійний розвиток і вдосконалювати практичну діяльність.

Система оцінювання має комплексний характер і передбачає онлайн-тести, письмові завдання з перевіркою тьютором, підсумкові модульні роботи та іспити. Значна увага приділяється зворотному зв'язку, який допомагає студентам покращувати результати й коригувати власну стратегію навчання. Більшість іспитів проходять дистанційно, що відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Таким чином, програма створює ґрунтовну основу для подальшого здобуття ступеня бакалавра та професійного зростання у сфері спорту і фітнесу. Вона поєднує науковість, практичну спрямованість і цифрові інновації, готуючи фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасного спортивного середовища та відповідати потребам різних категорій учасників фізичної активності.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ОГЛЯД НАУКОВИХ РОЗВІДОК**

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура є обов'язковим навчальним предметом у закладах освіти більшості європейських країн. Відтак, незаперечним є той факт, що важливу роль у забезпеченні якості фізичної культури відіграє професійна підготовка педагогічних кадрів. Відповідно до положень Міжнародної асоціації фізичного виховання у вищій освіті (International Association for Physical Education in Higher Education – AIESEP) щодо підготовки вчителів фізичної культури (Physical Education Teacher Education – PETE, 2014), якісне фізичне виховання повинно забезпечувати всебічний розвиток особистості молоді, охоплюючи фізичну, емоційну, соціальну та когнітивну сфери.

Попри наявність реформ та інновацій, дослідники зазначають, що реальні зміни у практиці викладання фізичного виховання відбуваються повільно. У більшості закладів освіти продовжує домінувати традиційна багатокомпонентна навчальна програма, орієнтована переважно на засвоєння та демонстрацію рухових умінь і навичок, здебільшого в межах командних ігор. Водночас для реалізації такого змісту використовується відносно обмежений спектр педагогічних методів. Подібна ситуація значною мірою пояснюється інерційністю освітніх систем, а також недостатньою підготовленістю педагогів до використання інноваційних освітніх технологій.

У такому контексті особливої уваги набуває проблема підготовки вчителів фізичного виховання. Незважаючи на визнання її ключової ролі в забезпеченні якості фізичного виховання, а також на заклики Європейського Парламенту визначити розвиток систем підготовки вчителів фізичної культури одним із пріоритетів освітньої політики, на сьогодні в Європі відсутні чіткі порівняльні орієнтири щодо організації програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а також недостатньо емпіричних даних щодо найбільш ефективних моделей підготовки педагогів у цій сфері.

Зауважимо, що ще наприкінці XX століття дослідник К. Хардман (K. Hardman) зазначав, що система фізичного виховання у Європі характеризується «суперечливими сигналами», а рівень підготовки педагогів суттєво відрізняється між країнами. Такі відмінності проявляються як у змісті

навчальних програм, так і в педагогічних та дидактичних підходах до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Аналіз сучасних досліджень, проведених Європейська парламентська дослідницька служба (European Parliamentary Research Service) та інформаційною мережею Eurydice, свідчить про значну різноманітність моделей підготовки та професійної діяльності вчителів фізичного виховання у країнах Європи. Зокрема, у початковій школі викладання фізичного виховання може здійснюватися як учителями загальної підготовки (наприклад, в Австрії, Хорватії та Італії), так і спеціалістами з фізичної культури (наприклад, у Бельгії, Іспанії та Туреччині). У деяких країнах застосовується змішана модель, за якої викладання можуть здійснювати як спеціалісти, так і вчителі загальної підготовки залежно від автономії закладу освіти та наявних ресурсів (наприклад, у Польщі та Португалії).

Разом із тим у наявних аналітичних звітах практично відсутня інформація щодо методологічних засад підготовки вчителів фізичної культури, педагогічних концепцій, що лежать в основі програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а також щодо змісту й організаційних особливостей таких програм у різних країнах.

Європейський Союз наголосив на необхідності забезпечення належного фізичного виховання для своїх мешканців, які проживають у державах-членах. У 2007 році Європейський парламент переважною більшістю голосів ухвалив доповідь про роль спорту в освіті, в якій зазначалося, що держави-члени повинні приділяти більше уваги популяризації фізичного виховання серед дітей та підлітків (Le Parlement européen, 2007).

У результаті аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що у кінці XX – на початку XXI століть низка європейських досліджень була присвячена вивченню методологічних підходів і змісту спеціалізованих програм підготовки вчителів фізичної культури, застосовуючи різні культурні перспективи та дослідницькі дизайни.

Так, К. Карні та Дж. Гатрі досліджували кількість і якість викладання фізичного виховання у програмах початкової підготовки вчителів для початкової школи у Шотландії (Carney, Guthrie, 1999). Л. Ролф вивчав рівень упевненості англійських студентів – майбутніх учителів початкової школи – у викладанні танцю та запропонував рекомендації щодо вдосконалення програм педагогічної освіти (Rolfe, 2001).

Розвиток предметних знань і чинники, що впливають на їх формування в майбутніх учителів наприкінці навчання за програмою післядипломного педагогічного сертифіката в Англії, досліджували К. Гауер і С. Кейпел.

Науковці дійшли висновку про необхідність тіснішої співпраці викладачів педагогічних програм із колегами, які викладають спортивно-орієнтовані бакалаврські програми (Gower, Capel, 2004).

К. Ван Берло у своїй науковій праці подав результати кейс-дослідження, спрямованого на вивчення переконань координатора фізичного виховання щодо початкової підготовки вчителів фізичної культури в Англії (Van Berlo, 2007).

Розуміння майбутніми вчителями початкової школи сутності та мети фізичного виховання досліджували Д. Хронінін і М. Коултер. Вони встановили, що на початку навчання відповіді ірландських студентів переважно ґрунтувалися на спортивному та оздоровчому дискурсах, тоді як наприкінці програми акцент змістився на ідеї рівності можливостей (Chróinín, Coulter, 2012).

Позитивний вплив на розвиток рефлексивних умінь та педагогічної практики через взаємне навчання й обмін зворотним зв'язком (створення колаборативних освітніх просторів) було продемонстровано в дослідженні П. Лемба, К. Лейна та Д. Олдуса, проведеному в Англії (Lamb, Lane, Aldous, 2013).

В. Дерріа, І. Папамітруа, Н. Вернадакіс, Н. Куфуа та І. Зету дослідили вплив дворічного педагогічного практикуму на здатність грецьких студентів – майбутніх учителів фізичної культури – розробляти плани уроків для учнів початкової школи (Derria, Papamitroua, Vernadakisa, Koufoua, Zetou, 2014).

А Дж. Гіль-Гомес, О. Чіва-Бартоль і М. Марті-Пуїг проаналізували вплив діяльнісного навчання під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на здобувачів вищої освіти в Іспанії. Вони дійшли висновку, що така діяльність забезпечує значні академічні та особистісні результати навчання, важливі для майбутніх учителів.

Водночас більшість зазначених досліджень зосереджені на окремих освітніх контекстах і навчальних програмах, тоді як порівняльний підхід у науковій літературі практично відсутній. Тому виникає потреба у вивченні транснаціональних практик, що реалізуються в межах програм підготовки вчителів фізичної культури в різних країнах, з метою виявлення та поширення ефективних практик підготовки педагогів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Carney, C. & Guthrie, J. (1999) Provision of physical education in primary education initial teacher training courses in Scotland. *European Journal of Physical Education*, 4(2), 124-135.
- Chróinín, D., N. & Coulter, M. (2012) The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education Review*, 18(2), 220-238.

- Derria, V., Papamitroua, E., Vernadakisa, N., Koufoua, N., & Zetou, E. (2014) Early professional development of physical education teachers: Effects on lesson planning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 778-783.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015) The impact of service learning on the training of pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484.
- Gower, C. & Capel, S. (2004) Newly qualified physical education teachers' experiences of developing subject knowledge prior to, during and after a Postgraduate Certificate in Education course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 165-183.
- Lamb, P., Lane, K. & Aldous, D. (2013) Enhancing the spaces of reflection: A buddy peer-review process within physical education initial teacher education. *European Physical Education Review*, 19 (1), 21-37.
- Le Parlement européen. (2007). Résolution du Parlement européen du 13 novembre 2007 sur le rôle du sport dans l'éducation (2007/2086(INI)). (2007). In *Rôle du sport dans l'éducation*. Le Parlement européen.
- Rolfe, L. (2001) The factors which influence primary student teachers' confidence to teach dance. *European Physical Education Review*, 7(2), 157-175
- Van Berlo, K. (2007) Primary physical education initial teacher training: A case study based on the BA (Hons) Primary Initial Teacher Education course at University of Worcester. *Physical Education Matters*, 2(3), 23-25.

Оксана Гузенко

КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

### **ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК КЛЮЧОВИЙ РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗ**

Освіта XXI століття характеризується динамічними змінами, цифровізацією та потребою в інноваційних підходах до професійної діяльності педагогів. Під впливом глобалізаційних процесів розширюється розуміння професіоналізму педагогічного працівника, у якому особливе місце посідають трансверсальні компетентності – універсальні, міждисциплінарні навички, що забезпечують здатність діяти ефективно в умовах невизначеності, інноваційності та міжкультурної взаємодії.

У країнах Європейського Союзу розвиток таких компетентностей визнається ключовою умовою якісної педагогічної діяльності та основним результатом безперервного професійного розвитку. Зокрема, у документах ЄС (Європейська рамка ключових компетентностей, DigCompEdu, Європейська рамка забезпечення якості освіти дорослих тощо) трансверсальні компетентності трактується як фундамент для професійної мобільності, інноваційності, критичного мислення та інтеграції педагогів у сучасний освітній простір.

Отже, у європейському освітньому просторі трансверсальні компетентності педагогів розглядаються як універсальні та багатовимірні характеристики професійної діяльності, що виходять за межі традиційної

предметної підготовки. Вони охоплюють здатність педагога до ефективної комунікації, організації професійної взаємодії та конструктивного діалогу в різноманітних освітніх контекстах. Важливим складником виступає критичне мислення, тісно пов'язане зі здатністю до рефлексії, аналізу власної практики та прийняття зважених педагогічних рішень. Значущою є й цифрова грамотність, яка у країнах ЄС трактується не лише як технічне володіння цифровими інструментами, а й як уміння інтегрувати їх у навчальний процес, забезпечуючи його доступність, гнучкість та інноваційність.

До кола трансверсальних компетентностей також належить інноваційність і креативність, що проявляються у здатності педагога продукувати нові підходи до організації навчання, адаптувати методи та стратегії до потреб різних груп учнів. Гнучкість і здатність до адаптації визначають готовність фахівця діяти в умовах невизначеності, швидкої зміни освітніх технологій і соціальних викликів. Не менш значущим є розвиток емоційного інтелекту та соціальних навичок, які забезпечують створення сприятливого освітнього середовища, налагодження партнерської взаємодії та підтримку учнів. Окрему увагу в європейських країнах приділено компетентності «learning to learn», що передбачає сформованість навичок саморегульованого навчання, уміння планувати власну траєкторію професійного зростання та здійснювати неперервний саморозвиток.

Закцентуємо, що європейські інституції наголошують, що саме такі компетентності становлять методологічний та практичний фундамент професійної майстерності педагога в умовах стрімких цивілізаційних змін. Вони визначають здатність фахівця ефективно діяти в інклюзивному, міжкультурному та цифровому освітньому середовищі, а відтак – є ключовим результатом безперервного професійного розвитку в освітніх системах Європейського Союзу.

Дослідження показало, що у країнах Європейського Союзу значна частина професійного розвитку педагогічного персоналу здійснюється не через формальну освіту, а через різноманітні формати неформальної й інформальної освіти, що забезпечують гнучкі, доступні та адаптовані до потреб освітян траєкторії професійного зростання. Участь у тренінгах, воркшопах, короткострокових курсах, менторських програмах, онлайн-платформах, мобільності та стажуваннях дає змогу педагогам формувати компетентності за індивідуальними освітніми траєкторіями, гнучко поєднуючи професійну діяльність з безперервним навчанням.

Практична спрямованість таких форматів створює умови для розвитку навичок, що не можуть бути ефективно сформовані виключно у межах

традиційної академічної освіти: через кейс-методи, проектну діяльність, спільну роботу, обмін досвідом, рефлексію власної практики. Саме у таких «живих» умовах педагог має змогу експериментувати, інтегрувати нові підходи, змінювати власну педагогічну парадигму згідно з викликами часу.

Крім того, у багатьох країнах ЄС передбачено офіційну процедуру визнання результатів неформальної та інформальної освіти (*validation of non-formal and informal learning*), що забезпечує легітимізацію здобутих у таких форматах компетентностей – і дозволяє педагогам реалізувати їх як результат професійного розвитку.

Не менше значення має інтернаціональний характер освітніх ініціатив: участь педагогів у міжнародних програмах, обмінах, професійних спільнотах та проєктах відкриває можливості міжкультурної комунікації, співпраці, обміну досвідом та кращих практик. Саме така мультифакторна, динамічна освітня екосистема виступає провідним середовищем для формування трансверсальних компетентностей – від комунікативних і соціальних до професійних, інноваційних, цифрових і готовності до самоосвіти.

Таким чином, неформальна та інформальна освіта виступають провідними середовищами, у яких педагогічна професія поступово трансформується, а трансверсальні компетентності формуються як життєва, системна та динамічна якість педагога XXI століття. Такий підхід забезпечує компетентнісну траєкторію професійного розвитку, що відповідає сучасним викликам освіти, сприяє адаптації до змін та підвищенню якості педагогічної діяльності на європейському рівні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гузенко, О. (2024). Формування трансверсальних компетентностей засобами неформальної освіти: виклики та можливості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (140), 171-186.
- Предик, А. А. (2024). Формування трансверсальних компетентностей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції* (26 квітня 2024 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, сс.132-134.

**Сергій Качан**

Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТРАЄКТОРІЙ ЕКОНОМІСТІВ У АКАДЕМІЧНІЙ І ПОЗААКАДЕМІЧНІЙ СФЕРАХ У США**

Упродовж останніх десятиліть професія економіста зазнала істотних трансформацій, пов'язаних зі змінами структури ринку праці, зростанням попиту на економічну експертизу поза межами академічного середовища та

диверсифікацією кар'єрних траєкторій випускників докторських програм. Ще наприкінці XX століття було відзначено, що ринок праці для економістів є сприятливішим порівняно з іншими математично орієнтованими спеціальностями, зокрема завдяки значному попиту з боку державного та приватного секторів. Попри зростання кількості осіб, які здобувають ступінь PhD з економіки, ринок праці для цієї групи фахівців залишається відносно стійким і привабливим.

Нині лише трохи більше половини докторів філософії в галузі економіки розпочинають професійну діяльність в академічних установах, зокрема дослідницьких університетах або закладах, орієнтованих на викладання. Майже половина випускників обирає неакадемічні кар'єрні шляхи, зокрема у сфері консалтингу, фінансів, інформаційних технологій, державного управління та аналітичних підрозділах органів влади. Водночас, попри значну частку неакадемічних працевлаштувань, дослідження професії економіста традиційно зосереджувалися переважно на академічному секторі, що створює інформаційний вакуум для молодих фахівців під час вибору кар'єрної стратегії.

Вибір між академічною та неакадемічною кар'єрою має істотні довгострокові наслідки, зокрема фінансові. Різниця в оплаті праці між університетами та приватним сектором зростає з часом, а також супроводжується побоюваннями щодо обмеженої мобільності, зокрема, страхом втратити можливість повернення до закладів вищої освіти після роботи поза ними. З огляду на це особливої актуальності набуває комплексний аналіз ранніх кар'єрних шляхів економістів упродовж перших десяти років після здобуття наукового ступеня.

Групою науковців пов'язаних з державними дослідницькими інституціями Сполучених Штатів Америки, на основі великої панельної бази даних, сформованої шляхом поєднання результатів опитування випускників докторських програм та адміністративних даних про зайнятість і доходи, було проаналізовано професійні траєкторії приблизно 12 тисяч докторів економіки, які завершили навчання у США впродовж 2001–2017 років. Такий підхід дозволив вийти за межі аналізу початкового працевлаштування та показати динаміку зайнятості, мобільності й доходів у середньостроковій перспективі.

Отримані результати свідчать про поступове зменшення частки академічних працевлаштувань, навіть серед випускників провідних аспірантських програм. Зростає роль промисловості, консалтингу, технологічних компаній і державного сектору як основних роботодавців економістів. При цьому престиж і рейтинг закладу, у якому здобуто PhD,

відіграють важливу роль для початкового розміщення, однак їхній вплив суттєво відрізняється залежно від сектора зайнятості.

У межах академічного середовища випускники програм з найвищими рейтингами мають вищі стартові доходи та швидші темпи їх зростання, проте водночас спостерігається значна внутрішня диференціація: через десять років після здобуття ступеня різниця в доходах між випускниками одного й того самого елітного закладу може бути кратною. У неакадемічному секторі вплив рейтингу PhD програми на рівень доходів є слабшим, а розриви в оплаті праці між випускниками різних програм з часом скорочуються.

Аналіз кар'єрної мобільності демонструє, що межа між академією та індустрією не є односторонньою. Значна частка економістів змінює сектор зайнятості протягом перших десяти років кар'єри, причому переходи можливі як з академії до індустрії, так і у зворотному напрямі. Академічні посади характеризуються більшою стабільністю, однак дослідницькі університети водночас демонструють вищу інтенсивність ранньої мобільності, пов'язаної з процедурою здобуття постійної посади. У приватному секторі мобільність є вищою, а зміна роботодавця часто супроводжується швидшим зростанням доходів.

Окрему увагу в дослідженні приділено гендерному виміру професійних траєкторій. Жінки залишаються недостатньо представленими серед докторів філософії в галузі економіки, а їхні доходи в середньому є нижчими порівняно з чоловіками вже на етапі першого працевлаштування. Гендерні розриви зростають упродовж кар'єри, особливо в академічному секторі та серед випускників програм з найвищими рейтингами. У державному секторі ці розриви є меншими, а в індустрії вони частково нівелюються на вищих щаблях доходного розподілу. Сукупність результатів свідчить, що гендерна нерівність зумовлена як нижчими стартовими доходами жінок, так і повільнішими темпами їх зростання.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що професія економіста характеризується високою різноманітністю кар'єрних шляхів, значною міжсекторальною мобільністю та суттєвою диференціацією доходів. Академічна кар'єра забезпечує престиж і дослідницьку автономію, однак супроводжується вищими фінансовими ризиками, тоді як неакадемічні траєкторії пропонують вищі та стабільніші доходи з меншим впливом статусу освітньої установи. Отримані результати мають практичне значення для здобувачів докторських програм, освітніх інституцій і органів, відповідальних за формування політики у сфері науки та вищої освіти, оскільки дозволяють більш усвідомлено оцінювати наслідки вибору кар'єрної стратегії на ранніх етапах професійного життя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Siegfried, J. J. (2022). Report: Job openings for economists. *AEA Papers and Proceedings*, 112, 737–739.
- Scott, C. E., & Siegfried, J. J. (2018). American Economic Association universal academic questionnaire summary statistics. *AEA Papers and Proceedings*, 108, 616–618.
- Ginther, D. K., & Kahn, S. (2021). Women in academic economics: Have we made progress? *AEA Papers and Proceedings*, 111, 138–142.
- Foster, L., McEntarfer, E., & Sandler, D. H. (2023). Early career paths of economists inside and outside of academia. *Journal of Economic Perspectives*, 37(4), 231–250.

Євген Кізима

Мукачівський державний університет

### ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДВИЩЕННІ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології дедалі більше проникають в життя людини, суспільства, організації. В умовах сучасної ринкової економіки кожен грамотний керівник розуміє необхідність і актуальність застосування інформаційних технологій у роботі власного підприємства при веденні бухгалтерії, установленні зв'язків з партнерами, постачальниками та замовниками, виконанні замовлень, наданні послуг, продажу товарів [3]. Основне завдання фахівців економічного профілю полягає в організації економічної діяльності підприємства з метою досягнення високих кінцевих результатів при оптимальному використанні трудових, матеріальних і фінансових ресурсів, що на сучасному етапі розвитку суспільства неможливо без грамотного використання інформаційно комунікаційних технологій, вміння застосовувати прикладне програмне забезпечення для автоматизації праці та вирішення професійних завдань [1; 2]. Для майбутніх спеціалістів економічного профілю велике значення має якісне вивчення дисциплін, пов'язаних з комп'ютерними технологіями, які формують інформаційно-комунікаційні компетенції. Зокрема, це можуть бути такі дисципліни, як «Інформаційні технології», «Інформаційні системи в економіці», «Бухгалтерські інформаційні системи», «Інформаційно-комунікаційні технології», «Управління електронним бізнесом» тощо.

Прикладне програмне забезпечення, необхідне для роботи економістів, можна розділити на спеціалізовані програми, що автоматизують конкретні функції, та універсальні інтегровані пакети для автоматизації діловодства та управлінської діяльності. Інтеграція прикладного програмного забезпечення є незаперечною тенденцією розвитку ринку програмних засобів [4]. Дане

програмне забезпечення призначене для вирішення широкого кола завдань, що виникають у процесі роботи офісу. Ці програмні продукти, як правило, включають систему управління базами даних, системи ділової графіки та підготовки презентацій, текстовий та табличний процесори, засоби роботи в Інтернеті, організації спільної роботи над проектами, менеджер планування заходів та інші програмні засоби [4].

Серед пакетів цього класу найбільш популярним на сьогоднішній день є Microsoft Office. Програми даного пакету широко використовуються економістами у своїй роботі, оскільки пропонують досить різноманітний і потужний інструментарій для роботи з текстовою, числовою та графічною інформацією. До переваг даного пакета можна також віднести значний набір додаткових засобів автоматизації, що дозволяє значно підвищити продуктивність праці користувача пакета, а також можливість двох рівнів використання програм: перший – як готового інструменту для роботи з текстовою, числовою та графічною інформацією та більш високий рівень – як інструменту для створення вирішувати вузькоспрямовані завдання зручнішим і швидшим способом. Можливості програм, що входять до пакету Microsoft Office, забезпечують повністю або частково практично всі інформаційно-комунікаційні компетенції для економічних спеціальностей та освоєння даного пакета. Використання сучасних спеціалізованих пакетів у навчанні майбутніх економістів сприяє формуванню професійних компетенцій та дозволяє забезпечити підготовку молодих спеціалістів відповідно до реальних потреб галузі, підвищуючи їх конкурентоспроможність на ринку праці [1].

При вивченні як універсальних, так і спеціалізованих програмних засобів важливо прагнути переходу від операційного до спеціального використання студентами даних інструментів. Після освоєння стандартних операцій для реалізації відомих алгоритмів корисно перейти до вирішення творчих завдань, що вимагають продуктивної навчальної пізнавальної діяльності з вибудовуванням власного алгоритму дій. Така робота дозволяє не тільки поліпшити якість освоєння досліджуваного програмного засобу, а й сприяє підвищенню рівня підготовки студентів у закладі вищої освіти. Дуже ефективним засобом розвитку навчання є виконання студентами інформаційного моделювання, в процесі якого: створюються проблемні ситуації; інтенсифікуються самостійні пізнавальні дії; встановлюються міжпредметні зв'язки; формується модельний стиль мислення, що полягає в проникненні у внутрішню логіку об'єкта, що вивчається, як системи і наданні при цьому одержуваної інформації конкретного знакового уявлення [2]. Слід зазначити, що наскрізне завдання прикладного характеру є найменш

ресурсозатратним способом створення під час навчання в умовах, наближених до майбутньої професійної діяльності, для формування необхідних компетенцій у бакалаврів і магістрів, а також універсальним інструментом для їх (компетенцій) оцінювання [3].

Створенню проблемно-орієнтованих завдань, що дозволяє повною мірою розвинути творчі здібності, розкрити вміння самостійного усвідомлення та практичного розв'язання задачі, моделювання ситуації, формує аналітичне мислення сприяє метод «занурення у конкретну ситуацію» [1; 3]. Така робота часто пов'язана з інтеграцією різних дисциплін, що дуже позитивно впливає на якість освоєння як інформаційно-комунікаційної так і інтегрованої з нею дисципліни. Інтеграція навчальних дисциплін дозволяє перейти від простого накопичення знань до формування умінь та отримання навичок застосовувати свої знання в різних ситуаціях, дозволяє об'єднати знання та практичні дії. Дисципліни, пов'язані з комп'ютерними технологіями, дуже гармонійно інтегруються з дисциплінами практично будь-якої спрямованості, у тому числі й дисциплінами професійного блоку економістів, що може сприяти формуванню суто професійних компетенцій на перший погляд не пов'язаних з комп'ютерними технологіями.

Таким чином, формування інформаційно-комунікаційних компетенцій є важливим при підготовці майбутніх економістів. Використання методів моделювання, вирішення наскрізних завдань, занурення в конкретну ситуацію, інтегрування дисциплін, виконання біфункціональних завдань при вивченні інформаційно-комунікаційних дисциплін дозволяє не тільки більш ефективно формувати інформаційно-комунікаційні компетенції, а й сприяє підвищенню професійної підготовки студентів, а також компетенцій, безпосередньо не пов'язаних з комп'ютерними технологіями.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Загородня, А. А. (2020). *Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Республіки Польща та України* (дис. ... доктора педагогічних наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Київ.
- Товканець, Г. В., Кізима, Є. В. (2025). Особливості формування навичок використання інформаційних технологій у професійній діяльності майбутніх економістів в університетах європейських країн. *Наукові інновації та передові технології* (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»), 11(51), 2817 - 2826. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2817-2826](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2817-2826),
- Товканець, С. А., Товканець, Г. В. (2010). Інформаційне забезпечення міжнародного бізнесу в рамках транскордонного співробітництва. *Актуальні проблеми економіки*, 10 (112), 284–286.
- Digital Learning and Transformation of Education*. URL: <https://surl.li/ognurv>.

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ В США

К. Кушваха (K. Kushwaha) зі співавторами у 2010 р. зазначали, що гармонізація фармацевтичної освіти має стати складовою глобального порядку денного з урахуванням досягнень у фундаментальних, медичних та фармацевтичних науках з метою потреб та очікувань суспільства (Kushwaha et al, 2010).

З цього твердження, на нашу думку, випливає, що фармацевтична освіта постає не як закрита академічна система, а як соціально відповідальний інститут, покликаний реагувати на виклики громадського здоров'я, демографічні зміни, розвиток фармацевтичних технологій та зростання ролі пацієнтоцентрованої допомоги. У цьому контексті гармонізація освіти сприяє мобільності фахівців, взаємному визнанню кваліфікацій та підвищенню якості фармацевтичної діяльності на міжнародному рівні.

Сьогодні, у першій чверті XXI ст. фармацевтична галузь переживає глобальні трансформації, зумовлені динамічними змінами потреб системи здоров'я, стрімким розвитком технологій та розширенням професійних функцій фахівців. У міжнародному освітньому просторі ключовими тенденціями розвитку фармацевтичної освіти є впровадження компетентісно орієнтованих підходів до навчання, активна інтеграція цифрових технологій, посилення міжпрофесійної взаємодії в освітньому процесі, а також удосконалення практико-орієнтованої підготовки (Baraka et al., 2025).

Логічним продовженням окреслених глобальних змін є звернення до аналізу національних освітніх моделей, що впливають на вектори розвитку фармацевтичної підготовки у світі. У цьому річизці особливий науковий та практичний інтерес становить досвід США як країни з розвиненою системою фармацевтичної освіти, що швидко реагує на виклики системи охорони здоров'я, науково-технічний прогрес та суспільні очікування.

Саме американська модель фармацевтичної освіти слугує своєрідним орієнтиром для впровадження інноваційних підходів до формування фахових компетентностей, оновлення навчальних програм та підготовки до складних міжпрофесійних ролей. У зв'язку з цим розглянемо сучасні тенденції розвитку американської фармацевтичної освіти.

З огляду на періодизацію фармацевтичної освіти, запропоновану Б. Уріком (B. Urick) та Е. Меггз (E. Meggs), з 2010 р. США перебуває у періоді постфармацевтичної ери догляду за пацієнтом (Urick & Meggs, 2019), що

характеризується поглиблення клінічної ролі фармацевта, розширенням його відповідальності у системі охорони здоров'я та зміну освітніх програм на формування комплексних пацієнтоцентричних компетентностей. У межах цього етапу розвитку американської фармацевтичної освіти фармацевт дедалі більше є не лише експертом з лікарських засобів, а й повноправним учасником міждисциплінарної команди, залучений до прийняття клінічних рішень, моніторингу фармакотерапії і якості фармацевтичної допомоги.

Дослідниці зі Школи фармацевції Мерилендського університету (Балтимор, штат Мериленд) Л. Лебовіц (L. Lebovitz) та Н. Еддінгтон (N. Eddington) констатують суттєві та майже «сейсмічні» зрушення у співвідношенні попиту й пропозиції на ринку фармацевтичних кадрів: від ситуації гострого дефіциту до ризику найближчого перенасичення. Попри задекларований перехід професії до пацієнтоцентрованих моделей діяльності, фактичні зміни у зайнятості фармацевтів залишаються повільними та обмеженими. Водночас заклади вищої освіти зосередили значні зусилля на посиленні клінічної складової підготовки та істотно збільшили обсяги набору здобувачів, що не завжди узгоджується з реальною ситуацією на ринку праці (Lebovitz & Eddington, 2019).

Виявлені авторками суперечності між задекларованим трансформаціями професійної діяльності фармацевтів та фактичною динамікою ринку праці актуалізують питання системних змін, спрямованих на корекцію траєкторій розвитку фармацевтичної освіти та професії загалом.

Р. Магато (R. Mahato) з колегами відзначають, що фармацевтична освіта США переходить від традиційного викладання фундаментальних дисциплін до інтегрованих, клінічно орієнтованих програм, що формують компетентності для пацієнтоцентричної практики. Увагу сконцентровано на поєднанні теорії з практикою, міжпрофесійній взаємодії та використанні цифрових технологій (Mahato et al., 2024).

Отже, до сучасних тенденцій розвитку американської фармацевтичної освіти належать гармонізація фундаментальних знань та клінічних навичок, інтеграція цифрових технологій, поєднання теорії з практикою, розвиток міжпрофесійної взаємодії та формування професійних компетентностей для пацієнтоцентричної практики. Це підтверджує, що американська модель фармацевтичної освіти слугує прикладом впровадження інноваційних підходів, спрямованих на підготовку фармацевтів, здатних ефективно працювати в сучасній системі охорони здоров'я та відповідати глобальним викликам професії.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Baraka, M. A., Al Mazrouei N., Al Hariri, Y. K., Ali, A. (2025). The Evolution of Pharmacy Education: Navigating Modern Trends and Transformative Practices. *Libyan International Medical University Journal*, 01, e1–7 DOI: 10.1055/s-0045-1812288.
- Kushwaha, K., Kushwaha, N., & Rai, A. (2010). Recent trends on the future of graduate education in the pharmaceutical sciences and research. *Journal of young pharmacists*, 2(2), 206–212. <https://doi.org/10.4103/0975-1483.63173>.
- Lebovitz, L., & Eddington, N. D. (2019). Trends in the Pharmacist Workforce and Pharmacy Education. *American journal of pharmaceutical education*, 83(1), 7051. <https://doi.org/10.5688/ajpe7051>.
- Mahato, R., Edwards, N., Hong, K. (2024). Current Status of Pharmaceutics Education in US Colleges and Schools of Pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 88(9), 9100917. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2024.100917>
- Urick, B. Y., & Meggs, E. V. (2019). Towards a Greater Professional Standing: Evolution of Pharmacy Practice and Education, 1920-2020. *Pharmacy (Basel, Switzerland)*, 7(3), 98. <https://doi.org/10.3390/pharmacy7030098>

**Володимир Латишев**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ІНТЕГРАЦІЯ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS У ПРОГРАМИ ПОЗАШКІЛЬНОГО ЧАСУ ЧЕРЕЗ ВЗАЄМОДІЮ З ГРОМАДОЮ

У сучасному суспільстві все більшої уваги набуває питання розвитку soft skills в учнівської молоді. До таких навичок належать комунікація, вміння працювати в команді, лідерство, критичне мислення, здатність до співпраці та відповідальність. Вони є важливими складниками успішної професійної діяльності та соціальної адаптації особистості. Однак традиційні джерела формування цих навичок поступово втрачають свою ефективність. У минулому вони формувалися насамперед у сім'ї, підтримувалися в школі та розвивалися в місцевих громадах, що сприяло підготовці молоді до майбутнього життя та професійної діяльності (Bronfenbrenner, Morris, 2006; Durlak, Mahoney, Bohnert, Parente, 2010; Lippman, Ryberg, Carney, Moore, 2015; Mahoney, Parente, Zigler, 2009; Wagner, 2008).

Сучасні соціальні зміни, трансформація структури сім'ї, а також активне використання цифрових технологій суттєво вплинули на процес соціалізації молоді. Значна частина спілкування нині здійснюється за допомогою електронних засобів комунікації, що, хоча й розширює можливості взаємодії, водночас зменшує кількість безпосередніх міжособистісних контактів. У результаті учнівська молодь дедалі рідше отримує можливість практикувати навички живого спілкування, співпраці та взаєморозуміння. Це створює потребу у формуванні спеціальних освітніх середовищ, де ці навички можуть

розвиватися цілеспрямовано та систематично (Mahoney, Parente & Zigler, 2009; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Turkle, 2012).

Одним із таких середовищ є програми позашкільної освіти. До них належать різноманітні організовані освітні та виховні заходи учнівської молоді, що проводяться поза межами традиційного навчального дня. До таких програм можуть входити літні освітні табори, гуртки, спортивні секції, клуби за інтересами, репетиторські заняття, а також програми догляду за дітьми до або після школи.

Позашкільні програми відіграють важливу роль у сучасній освітній системі, оскільки вони доповнюють формальну освіту і створюють сприятливі умови для всебічного розвитку особистості. У таких програмах навчання відбувається в більш неформальному та інтерактивному середовищі, що сприяє активній участі учнів у різноманітних видах діяльності. Це дозволяє розвивати творчість, ініціативність, відповідальність, а також соціальні та комунікативні компетентності.

За результатами досліджень, у Сполучених Штатах понад 40 мільйонів дітей віком від 6 до 17 років беруть участь щонайменше в одній позашкільній програмі. Водночас близько 19 мільйонів дітей не мають доступу до таких програм, що означає втрату важливих можливостей для розвитку їхніх соціальних і життєвих навичок. Саме тому питання розширення доступу до позашкільних освітніх програм є актуальним для сучасної освітньої політики (NSCH, 2012; Wallace Foundation, 2008).

Позашкільні програми розвиваються у відповідь на соціальні потреби суспільства. Зокрема, зростання кількості сімей, у яких працюють обидва батьки або є лише один із батьків, призвело до необхідності створення додаткових освітніх і виховних можливостей для дітей після завершення навчального дня. Такі програми забезпечують безпечне середовище для перебування дітей, а також сприяють їхньому інтелектуальному, соціальному та емоційному розвитку.

Ефективність позашкільних програм значною мірою залежить від їхньої організації та якості. Дослідники зазначають, що якісна позашкільна програма повинна мати чітко сформульовану місію та цілі, відповідну інфраструктуру, достатні ресурси для реалізації запланованих заходів, а також систему постійного моніторингу й оцінювання результатів діяльності (Mahoney, Parente & Zigler, 2009).

Крім того, важливим аспектом є створення безпечного фізичного та психологічного середовища, яке сприяє формуванню довірливих взаємин між учнями та наставниками. Учасники програм повинні мати можливість

висловлювати власну думку, проявляти ініціативу, брати участь у прийнятті рішень та активно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. Саме такі умови сприяють розвитку навичок співпраці, комунікації та лідерства.

Важливим фактором ефективності позашкільних програм є їхня орієнтація на дослідження та потреби конкретної спільноти. Програми повинні враховувати соціально-демографічні особливості учасників, їхні освітні потреби та інтереси. Це дозволяє адаптувати зміст і методи роботи до конкретної аудиторії та забезпечити максимальну ефективність освітнього впливу.

Попри значні переваги позашкільних програм, їхня реалізація пов'язана з певними труднощами. До основних проблем належать недостатнє фінансування, нестача кваліфікованого персоналу, складнощі з організацією транспортування учасників, а також обмеженість матеріально-технічної бази. Крім того, деякі програми стикаються з проблемами комунікації між організаторами, учасниками та партнерами, що може негативно впливати на ефективність їхньої діяльності.

Одним із найбільш ефективних способів подолання цих труднощів є залучення громадськості та розвиток партнерства між різними соціальними інститутами. Участь місцевих організацій, бізнесу, волонтерів, освітніх установ та органів влади дозволяє забезпечити додаткові ресурси, експертну підтримку та нові можливості для розвитку позашкільних програм.

Співпраця з громадою може проявлятися у різних формах. Наприклад, представники бізнесу можуть виступати наставниками або волонтерами, проводити майстер-класи, надавати матеріальні ресурси або підтримувати реалізацію освітніх проєктів. Такі ініціативи не лише допомагають забезпечити функціонування програм, але й сприяють формуванню у молоді реалістичного уявлення про професійну діяльність і сучасний ринок праці.

Особливу роль у розвитку позашкільних програм відіграють партнерські організації, які координують діяльність різних освітніх і громадських структур. Вони можуть забезпечувати методичну підтримку, проводити дослідження ефективності програм, організовувати навчання для персоналу та сприяти обміну досвідом між різними організаціями.

Залучення громади також має важливе значення для забезпечення сталого розвитку позашкільних програм. Спільна відповідальність за виховання молодого покоління сприяє формуванню мережі підтримки, у якій беруть участь різні соціальні інститути. Така взаємодія створює сприятливі умови для розвитку молоді та формування активної громадянської позиції.

Особливо важливою ця підтримка є для дітей із соціально вразливих груп населення. Для них позашкільні програми можуть стати джерелом

додаткових освітніх можливостей, наставництва та соціальної підтримки. Завдяки таким програмам молодь отримує можливість розвивати свої здібності, формувати життєві цілі та набувати досвіду, який сприятиме їхньому успішному майбутньому.

Таким чином, позашкільні освітні програми відіграють важливу роль у сучасній системі освіти. Вони сприяють не лише академічному розвитку учнів, але й формуванню їхніх соціальних, комунікативних та особистісних компетентностей. Інтеграція розвитку soft skills у такі програми та активне залучення громади створюють умови для гармонійного розвитку молоді та підготовки її до успішної самореалізації в суспільстві.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of Child Psychology*, 793-828.
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M., & Parente, M. E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: A special issue of AJCP. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 285- 293
- Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections: Key «soft skills» that foster youth workforce success: toward a consensus across fields*. Retrieved from <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/KeySoftSkills.pdf>
- Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development*, 4(3).
- National Survey of Children's Health [NSCH]. (2012). *Data query from the Child and Adolescent Health Measurement Initiative, Data Resource Center for Child and Adolescent Health website*. Retrieved from <http://childhealthdata.org/browse/survey/results?q=2518&r=1>
- The Wallace Foundation. (2008). A place to grow and learn: A citywide approach to building and sustaining out-of-school time learning opportunities. The Wallace Foundation. Retrieved from <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/afterschool/key-research/Documents/Sustaining-Out-of-School-Time-LearningOpportunities.pdf>
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York, NY: Basic books.
- Wagner, T. (2008). *Even our "best" schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship*. Retrieved from <http://www.tonywagner.com/244>

Димитрій Лемешко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ФОРМУВАННЯ РАМКИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

У процесі визначення професійних компетентностей фахівців аграрної галузі важливе значення має чітке окреслення меж сектору сільського господарства та видів діяльності, які до нього належать. У Польщі, згідно з даними Головного статистичного управління (Statistics Poland, GUS), сільськогосподарське господарство визначається як єдина технічно й економічно організована одиниця з єдиним управлінням, яка здійснює сільськогосподарську

діяльність. При цьому виокремлюються індивідуальні господарства, що перебувають у користуванні фізичних осіб, які, залежно від площі сільськогосподарських угідь та обсягів виробництва, поділяються на декілька категорій, включаючи господарства зі спеціалізованими видами діяльності.

Окрім господарств, що функціонують на основі приватної власності, у Польщі діють також аграрні підприємства, створені юридичними особами або організаційними одиницями без статусу юридичної особи. Відповідно до Польської класифікації видів діяльності (PKD 2007), їхня основна діяльність належить до секції А – «Сільське господарство, лісове господарство, мисливство та рибальство», де ключовою є секція 01, що охоплює рослинництво, тваринництво та допоміжні сільськогосподарські послуги. Разом із тим, така класифікація не дозволяє однозначно визначити реальні межі аграрного сектору, що ускладнює ідентифікацію специфічних компетентностей та кваліфікацій, необхідних для професійної діяльності в цій сфері.

У відповідь на ці виклики в Польщі було розроблено Секторальну рамку кваліфікацій для сільського господарства (Sectoral Qualifications Framework for Agriculture – SQF AG), яка охоплює компетентності, безпосередньо пов'язані із сільськогосподарським виробництвом. Водночас підкреслюється, що сучасне сільське господарство не обмежується лише традиційними видами діяльності, такими як вирощування рослин і розведення тварин. Воно включає також переробку харчової продукції, торгівлю, агротуризм, а також управлінські, логістичні та транспортні процеси, які потребують міждисциплінарних компетентностей.

У межах реалізації Інтегрованої системи кваліфікацій у Польщі паралельно розробляються секторальні рамки кваліфікацій для інших галузей, зокрема торгівлі та туризму. Вони можуть використовуватися як доповнення до аграрної рамки для опису тих компетентностей, що є необхідними в сільському господарстві, але не належать до суто аграрних.

Фінальне визначення сектору для цілей формування SQF AG охоплює компетентності, пов'язані з розведенням, вирощуванням і утриманням рослин та тварин із метою виробництва необробленої рослинної та тваринної продукції з урахуванням раціонального використання природних ресурсів, добробуту тварин, безпеки людини, а також науково-дослідної та впроваджувальної діяльності. Окремі положення рамки застосовуються також до виробництва грибів, водоростей та інших специфічних видів рослинної продукції.

З огляду на відмінності між рослинницьким і тваринницьким виробництвом, у Секторальній рамці кваліфікацій для сільського господарства було виокремлено два напрями. Перший з них, SQF AG–А, стосується

планування та управління тваринницьким виробництвом і охоплює компетентності з розведення та утримання тварин, забезпечення їх добробуту, оцінювання стану поголів'я, отримання тваринницької продукції, а також експлуатації сільськогосподарської техніки. Другий напрям, SQF AG–P, зосереджений на плануванні та управлінні рослинницьким виробництвом і включає компетентності, пов'язані з насінництвом, добором сортів, підготовкою ґрунту, доглядом за посівами, збиранням урожаю та використанням технічних засобів.

Обидва напрями рамки кваліфікацій охоплюють також питання якості сільськогосподарської продукції, управління відходами, охорони довкілля, безпеки праці та інтеграції сільської спільноти. Польський досвід формування рамки професійних компетентностей у сільському господарстві демонструє системний і структурований підхід, який може бути корисним для адаптації та впровадження в інших країнах, зокрема в контексті модернізації національних систем професійної освіти та кваліфікацій.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Klatta, P., Żurawski, A. (2020). *Sectoral Qualifications Framework for Agriculture (SQF AG)*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Ло Сінін

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ТРАНСВЕРСАЛЬНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ОГЛЯД НАУКОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Трансверсальний підхід у підготовці майбутніх педагогів еволюціонує, як показує аналіз наукової літератури, з формату «освітнього експерименту» у стратегію розвитку.

Л. Попова у своїх працях аналізує генезу терміна «трансверсальність», простежуючи шлях від точних наук (математика, біологія) до гуманітарної сфери. Дослідниця наголошує, що походження слова (префікс транс - означає вихід за межі, рух крізь простір) відображає здатність знань та навичок пронизувати різні галузі діяльності (Попова, 2022). Л. Попова розглядає трансверсальні компетентності як універсальний механізм, що забезпечує безперервний розвиток особистості педагога упродовж життя, гарантує його конкурентноспроможність на міжнародному ринку праці завдяки високому рівню гнучкості й адаптивності .

О. Якимчук (Якимчук, 2025) натомість ґрунтується на концепції ERI-Net's framework on transversal competences (ЮНЕСКО, 2016) та моделях ірландських дослідників (Goggin, 2019). Вона виокремлює такі ключові домени

трансверсальності за міжнародними стандартами: інтелектуальний (критичне та інноваційне мислення); міжособистісний (емпатія, робота в команді, навички ведення переговорів); інформаційний (медіаграмотність, цифрова гігієна, здатність до обробки великих масивів даних); особистісний (гнучкість, адаптивність до змін, стійка орієнтація на навчання).

Основна ідея дослідження О. Якимчук (Якимчук, 2025) полягає в необхідності адаптації трансверсального підходу до специфічних умов України крізь «фільтр» воєнного стану та ситуацію максимальної невизначеності. Автор пропонує модифікувати стандартну рамку ЮНЕСКО, доповнивши її важливими для України доменами: національна ідентичність замість «глобального громадянства» (зміцнення зв'язків з власною спільнотою та культурна вкоріненість, що є фундаментом психологічної стабільності особистості в умовах війни); готовність до відбудови (формування комплексу стратегій та ресурсів для відновлення інфраструктури, економіки та соціальної сфери ще на етапі фахової підготовки); соціальна згуртованість (розвиток навичок подолання соціальної напруги, робота з викликами міграції та відновлення суспільної довіри до державних інституцій).

Отже, трансверсальність для майбутнього вчителя – це не лише професійна характеристика, це динамічна форма життєдіяльності, що дозволяє зберігати ефективність та ціннісні орієнтири в умовах невизначеності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Попова, Л. М. (2022). Принципи трансверсальності як концептуальні засади процесу формування конкурентоспроможної особистості майбутнього педагога. *Scientific progress: innovations, achievements and prospects. Proceedings of I International Scientific and Practical Conference (October 9-11, 2022)*. Munich, Germany: MDPC Publishing, pp. 261 – 267. URL: <https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-scientific-progress-innovations-achievements-and-prospects-9-11-10-2022-myunhen-nimechchina-arhiv/>.

Якимчук, О. (2025). Трансверсальний підхід в освіті України: перспектива подолання нестабільності. *Грані*, 28 (2), 50–55. DOI: <https://doi.org/10.15421/172538>

Денис Мілашич

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АТЛЕТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Заклади вищої освіти Великої Британії відіграють важливу роль у професійній підготовці та розвитку спортсменів. Університети поєднують академічну освіту, наукові дослідження у сфері спортивної науки та сучасні тренувальні програми, що сприяє формуванню висококваліфікованих атлетів.

Сучасна система підготовки спортсменів у британських університетах характеризується низкою провідних тенденцій, як-от:

- інтеграція спортивної науки у процес підготовки спортсменів;
- реалізація моделі «подвійної кар'єри» спортсменів;
- співпраця університетів із професійними спортивними організаціями;
- розвиток системи студентського спорту;
- використання сучасних технологій у тренувальному процесі.

Охарактеризуємо кожну із визначених тенденцій.

У результаті аналізу навчальних програм університетів Великої Британії та наукових розвідок з досліджуваної проблеми можемо стверджувати, що однією з ключових тенденцій є активне використання досягнень спортивної науки в підготовці атлетів. Університети пропонують освітні програми з таких напрямів, як спортивна фізіологія, біомеханіка, спортивна психологія, спортивне харчування та менеджмент у сфері спорту. Теоретичні знання поєднуються з практичними заняттями, дослідженнями у спеціалізованих лабораторіях та використанням сучасного обладнання. Наприклад, у деяких британських університетах (наприклад, Ноттінгемський Трентський університет) програми спортивної науки включають дослідження фізіології, психології та аналізу рухів для підвищення результативності спортсменів (*Sport Science and Coaching BSc (Hons)*).

Важливою особливістю системи підготовки атлетів у Великій Британії є реалізація концепції подвійної кар'єри (dual career), що передбачає поєднання професійної спортивної діяльності з отриманням вищої освіти. Низка університетів (наприклад, Університет Східного Лондону) створюють спеціальні програми підтримки студентів-спортсменів, надають стипендії, індивідуальні навчальні плани та доступ до професійних тренувальних ресурсів. Такі програми допомагають спортсменам досягати високих результатів у спорті, не перериваючи навчання (High Performance Athlete Support).

Ще однією важливою тенденцією є тісна співпраця університетів із професійними спортивними клубами, федераціями та національними організаціями. Наприклад, університетські програми часто передбачають стажування у спортивних клубах, участь у спільних дослідницьких проектах та залучення тренерів-практиків до освітнього процесу. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичних знань із практичним досвідом у сфері професійного спорту (*BSc (Hons) Sports Coaching Science*).

У Великій Британії функціонує розвинена система студентських спортивних змагань, що організовується на національному рівні. Університетські команди регулярно беруть участь у чемпіонатах та лігах, що

дозволяє студентам-спортсменам набувати змагального досвіду та підвищувати рівень спортивної майстерності. Наприклад, багато університетів беруть участь у змаганнях, які проводяться організацією British Universities and Colleges Sport (BUCS) (Sport and Exercise Science).

Сучасна підготовка атлетів у британських університетах активно використовує цифрові технології, аналітику спортивних даних та інноваційні методи моніторингу фізичного стану спортсменів. Спеціалізовані лабораторії дозволяють аналізувати рухову діяльність, фізіологічні показники та ефективність тренувальних навантажень. Це сприяє підвищенню результативності підготовки та зменшенню ризику травм.

Отже, провідні тенденції професійної підготовки атлетів у закладах вищої освіти Великої Британії пов'язані з інтеграцією спортивної науки, реалізацією моделі подвійної кар'єри студентів-спортсменів, розвитком партнерства між університетами та спортивними організаціями, функціонуванням розвиненої системи студентських змагань та активним використанням сучасних технологій. У сукупності ці чинники забезпечують високий рівень підготовки спортсменів і сприяють розвитку інновацій у сфері спортивної освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Sport Science and Coaching BSc (Hons)*. URL: [https://www.ntu.ac.uk/course/science-and-technology/ug/bsc-hons-sport-science-and-coaching?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ntu.ac.uk/course/science-and-technology/ug/bsc-hons-sport-science-and-coaching?utm_source=chatgpt.com)

*High Performance Athlete Support*. URL: [https://www.bucs.org.uk/jobs-listing/high-performance-athlete-support.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.bucs.org.uk/jobs-listing/high-performance-athlete-support.html?utm_source=chatgpt.com)

*BSc (Hons) Sports Coaching Science*. URL: [https://www.ucfb.ac.uk/your-degree/undergraduate-degrees/bsc-hons-sports-coaching-science/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ucfb.ac.uk/your-degree/undergraduate-degrees/bsc-hons-sports-coaching-science/?utm_source=chatgpt.com)

*Sport and Exercise Science*. URL: [https://www.derby.ac.uk/undergraduate/sport-exercise-science-courses/sport-and-exercise-science-bsc-hons/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.derby.ac.uk/undergraduate/sport-exercise-science-courses/sport-and-exercise-science-bsc-hons/?utm_source=chatgpt.com)

**Володимир Нечипоренко**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### РОЛЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНИХ І ПРАВОВИХ ОСНОВ СПОРТУ

Європейський Союз у процесі свого розвитку поступово набув рис міжнародного об'єднання, діяльність якого значною мірою орієнтована на утвердження спільних цінностей і правових підходів. У наукових дослідженнях простежується розуміння ЄС як важливого чинника формування нормативних орієнтирів у різних сферах суспільного життя, зокрема у торгівлі, екології, енергетиці, правосудді та зовнішніх відносинах. Водночас питання ролі Європейського Союзу у формуванні ціннісних і правових основ спорту тривалий час залишалося недостатньо висвітленим, що значною мірою

пов'язано з обмеженим обсягом його формальної компетенції у цій сфері до набуття чинності Лісабонським договором.

Поступовий розвиток судової практики Суду Європейського Союзу, а також інституційні зміни після 2009 року надали ЄС правову основу для діяльності у сфері спорту та створили умови для формування цілісної спортивної політики. Відтоді спорт став не лише об'єктом правового регулювання, а й важливим інструментом поширення європейських ідей, норм і цінностей. У цьому контексті доцільно розглядати Європейський Союз як суб'єкта, що здійснює цілеспрямований нормативний вплив на розвиток спорту, поєднуючи правові механізми з ціннісно-орієнтованими підходами.

Теоретичним підґрунтям такого підходу є поєднання уявлень про нормативний вплив ЄС та його ціннісну ідентичність. Нормативний вплив розуміється як здатність Європейського Союзу формувати правила, стандарти та принципи, які визнаються й застосовуються іншими учасниками суспільних і міжнародних відносин. Ціннісна ідентичність ЄС ґрунтується на таких засадах, як: демократія, верховенство права, повага до прав людини, свобода, недискримінація, солідарність, сталий розвиток і належне врядування. Поєднання цих елементів дозволяє розглядати спортивну політику ЄС як сферу системного відтворення його нормативних і ціннісних орієнтирів.

Емпіричний аналіз свідчить, що нормативний вплив Європейського Союзу у сфері спорту проявляється у двох взаємопов'язаних напрямках. Перший із них пов'язаний зі співпрацею та зближенням позицій між ЄС і спортивними організаціями. Після Лісабонського договору формується дискурс «європейського виміру спорту», у межах якого Союз поширює свої цінності через інституціалізовану взаємодію з європейськими та міжнародними спортивними структурами. Такі форми співпраці сприяють утвердженню норм недискримінації, рівності, поваги до прав людини, сталого розвитку та належного врядування, а також посилюють соціальну й освітню значущість спорту.

Другий напрям нормативного впливу ЄС пов'язаний із реагуванням на ринкові виклики та захистом соціальної функції спорту. Судова практика Європейського Союзу у справах, що стосуються альтернативних або закритих спортивних змагань, демонструє зростаюче визнання специфіки спорту та нормативної цінності Європейської спортивної моделі. Принципи пірамідальної організації, солідарності та відкритості змагань розглядаються не лише як організаційні механізми, а як соціально значущі норми, що потребують правового захисту навіть у межах конкурентного права ЄС. У цьому сенсі Європейський Союз виконує функцію балансу між економічними інтересами та суспільною роллю спорту.

Загалом можна стверджувати, що Європейський Союз володіє необхідними правовими, інституційними та ціннісними ресурсами для здійснення послідовного нормативного впливу у сфері спорту. Його роль визнається спортивними організаціями та іншими зацікавленими сторонами, правові повноваження закріплені у Договорі про функціонування ЄС, а узгодженість підходів простежується у послідовному захисті ключових принципів Європейської спортивної моделі.

Таким чином, спорт дедалі виразніше постає як важливий простір реалізації нормативної ролі Європейського Союзу. Через правове регулювання, інституційну співпрацю та спортивну дипломатію ЄС поширює власні норми й цінності, що дозволяє розглядати спортивну політику як значущий складник його суспільно-правового та ціннісного впливу в сучасному європейському просторі.

**Ярослав Певнєв**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ У МЕДИЧНИХ ШКОЛАХ США**

Проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning, PBL) є однією з найвагоміших та найуспішніших інновацій в американській медичній освіті з часу реформ, започаткованих Доповіддю Флекснера. Основою цього підходу є засвоєння фундаментальних знань у процесі розв'язання професійно-орієнтованих проблем, що забезпечує інтеграцію теорії та практики. Навчальні програми, побудовані на засадах проблемно-орієнтованого навчання, націлені на активну позицію студента та розвиток його відповідальності за власну освітню траєкторію за підтримки фасилітативної ролі викладача (Donner & Bickley, 1993).

Поширення проблемно-орієнтованого навчання в системі американської медичної освіти зумовило появу різних варіантів його організаційного та методичного втілення. Такі варіанти формувалися поступово, відображаючи особливості освітнього середовища та запити професійної підготовки майбутніх лікарів.

Ще у 1993 р. Р. Доннер (R. Donner) та Г. Біклі (H. Bickley) зазначали, що у медичних школах Північної Америки застосовували різні моделі проблемно-орієнтованого навчання, спільними рисами яких була робота в малих групах, міждисциплінарний аналіз біомедичних ситуацій та зменшення ролі традиційних лекцій. Досвід провідних медичних закладів США засвідчував, що це навчання мало більше переваг ніж недоліків, що зумовлювало тенденцію до розширення галузі його застосування та актуалізувало можливість його адаптації в інших національних системах медичної освіти (Donner & Bickley, 1993).

Впродовж наступних десятиліть проблемно-орієнтоване навчання залишилося актуальними, адаптуючись до нових умов та викликів суспільства, зокрема пандемії COVID-19 та впровадження цифрових освітніх платформ нового покоління (Куліченко, 2021).

Новітні навчальні програми, в основі яких проблемно-орієнтоване навчання, у медичних школах США наголошують на активній участі студентів та наданні їм ролі головного рушія власного освітнього процесу. Відбувається імітація реальних умов роботи лікаря в клініці, де рішення рідко обмежені вибором одного правильного варіанту та охоплюють складні клінічні ситуації, етичні дилеми та економічні питання. Навчання студентів працювати з багатьма змінними та інтегрувати знання з різних галузей під час перших двох років навчання формує ключові компетентності майбутніх фахівців. Студенти, в освітньому процесі яких є проблемно-орієнтоване навчання, стабільно показують результати на ліцензійних іспитах національного рівня, а також відзначаються високим рівнем критичного мислення, соціальних і когнітивних навичок та комфортом у взаємодії з пацієнтами. Крім цього, проблемно-орієнтоване навчання сприяє розвитку міжособистісних навичок та підвищенню здатності до самостійного навчання (Greenspan et al., 2025).

Водночас ефективність проблемно-орієнтованого навчання виходить за межі класичної освітньої моделі, враховуючи соціальні та організаційні аспекти, що впливають на доступ студентів до медичної освіти.

Цьому є підтвердження від А. Грінспен (A. Greenspan) з колегами, які зазначають, що у практичному вимірі проблемно-орієнтоване навчання також враховує соціальні та географічні аспекти доступності медичної освіти. Бар'єри, пов'язані з місцем проживання або особистими обов'язками, можуть обмежувати потенційних абітурієнтів, проте проблемно-орієнтоване навчання створює можливості для подолання цих обмежень через використання цифрових платформ, онлайн-ресурсів, перевернутого класу та інших інноваційних форм організації навчання. Це дозволяє залучати більше студентів до медичної освіти, що у перспективі сприяє зменшенню навантаження на систему охорони здоров'я та підвищенню якості медичних послуг у малодоступних регіонах. Наявні ресурси та методичні рішення демонструють ефективність проблемно-орієнтованого навчання як моделі, що поєднує інтерактивне навчання, самостійний розвиток і практичну підготовку до вирішення комплексних клінічних та професійних завдань (Greenspan et al., 2025).

Отже, проблемно-орієнтоване навчання в американських медичних школах демонструє здатність не лише формувати професійні та міжособистісні компетентності студентів, а й адаптуватися до змінних соціальних, технологічних

та організаційних умов. Його впровадження стимулює розвиток інтерактивних та гнучких освітніх практик, підвищує доступність медичної освіти та створює передумови для покращення якості медичних послуг у різних регіонах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Куліченко, А. К. (2021). Теоретичні та методичні засади інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США (дис...д-ра пед. наук : 13.00.01). Суми. (Kulichenko, A. K. (2021). *Theoretical and methodological foundations of innovation activity of medical colleges at U. S. Universities*. (DSc thesis). Sumy.).
- Donner, R. S., & Bickley, H. (1993). Problem-based learning in American medical education: an overview. *Bulletin of the Medical Library Association*, 81(3), 294–298.
- Greenspan, A. A., Goldberg, G. S., Hamilton, K. L. (2025). Problem-based learning and digital platforms in medical education. *Frontiers in Education*, 10, 1631337. doi: 10.3389/feduc.2025.1631337

**Надія Постригач**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ

### ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПРОГРАМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТУРЕЧЧИНИ

Моделі педагогічної освіти, що передбачають тісний зв'язок між вчителями в школах та викладачами в університетах, стали поширеними у відповідь на зміни в освітній політиці багатьох урядів світу. Зокрема, у контексті реалізації Проєкту підготовки майбутніх учителів, який було розпочато в 1994 та завершено в 1998 році Радою вищої освіти Туреччини (РВОТ) та Світовим банком, були реструктуризовані педагогічні факультети в університетах. РВОТ пояснила причини цієї реструктуризації усуненням недоліків і проблем у колишніх програмах педагогічної освіти (ППО) і з огляду на необхідність задоволення потреб, зумовлених віком (Üstüner, 2004, с. 1–15). ППО у Туреччині признаються ЗВО і реалізуються педагогічними факультетами. У 2006 році ЗВО оновили програми підготовки вчителів, котрі сьогодні за обсягами збігаються з програмами педагогічної освіти в країнах ЄС (Tasdemir, 2018, с. 745–749).

Однак значна частина перевірки відбувається з точки зору підзвітності, ставлячи під сумнів неспроможність цих програм підготувати якісних учителів, витрачаючи при цьому величезну частину державних коштів. Примітно, що прийом студентів до ЗВО (відбір і розміщення) здійснюється центральним органом системи вищої освіти на основі їхніх іспитів на національному рівні, без винятку для програм педагогічної освіти. Не існує спеціального стандарту для студентів, які вступають до педагогічної професії. На даний момент турецька система педагогічної освіти потребує принаймні деяких додаткових механізмів, які нададуть програмам педагогічної освіти

можливість відбирати своїх студентів, оскільки доступ до вищої освіти в Туреччині все ще є проблемою. Тому скасування центрального механізму відбору та розміщення студентів без надання альтернатив може паралізувати всю систему вищої освіти (Gok, 2013, с. 110–112).

Умовами прийому на програми підготовки вчителів у Туреччині є Тест базової кваліфікації (TYT); Іспит для вступу до ЗВО (YKS). Для вступу до університетів Туреччини студенти повинні скласти двоетапний вступний іспит до університету, який проводить Центр оцінювання, відбору та розміщення (ÖSYM). Першим етапом іспиту є TYT, який повинні пройти усі учні. Другим етапом є Іспит для вступу до ЗВО (YKS), на якому студенти, які хочуть бути учителями, можуть обрати, який факультет відвідувати. Кожен кандидат може бути розміщений лише на одній програмі (Kilimci, 2009, с. 1976–1978). Це означає, що абітурієнти, які складають вступний іспит до університету, обирають програму відповідно до отриманих результатів іспиту (Tok, 2012, с. 384–387). Під час розробки програм застосовується гнучке регулювання з урахуванням особливостей кожної програми; галузеві та практичні курси становлять від 50 до 60 %, курси з педагогічної професії – від 25 до 30%, а курси загальної культури – від 15 до 20 %. Також у рамках практичної підготовки у співпраці з Міністерством національної освіти здійснюється запровадження шкільної практики та курсів педагогічної практики (Постригач, 2025, с. 19).

Отже, перевагами ППО в університетах Туреччини визначено: можливість вибору програм відповідно до отриманих результатів національного іспиту; гнучке регулювання програм під час їх розробки з урахуванням особливостей кожної програми; запровадження шкільної практики та курсів педагогічної практики у рамках практичної підготовки; збіг за обсягами оновлених програм з ППО в країнах ЄС тощо. Недоліками ж ППО є: їх неспроможність підготувати якісних учителів, витрачанням значної кількості коштів з державного бюджету; відсутність спеціального стандарту для студентів, які вступають до педагогічної професії; відсутність додаткових механізмів, які б забезпечували ППО можливість відбирати своїх студентів тощо. Перспективами подальших наукових розвідок у даному напрямі вважаємо здійснення якісного контент-аналізу змісту докторських програм у галузі освіти країнах ЄС і, зокрема у Республіці Польща, яка має багатий інноваційний досвід функціонування докторських шкіл.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Gok, E. (2013). *Perceived quality of teacher education programs in Turkey: basic issues and their application to Turkish public higher education institutions*. Submitted to the Graduate Faculty of The School of Education in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Education University of Pittsburgh.

- Kilimci, S. (2009). Teacher Training in Some EU Countries and Turkey: How similar are they? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1975–1980.
- Tasdemir, F. (2018). Comparative Examination Of Teacher Training Programs In Turkey, Singapore, Japan And Estonia. *Proceedings of ADVED 2018- 4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences* (15–17 October 2018, Istanbul, Turkey). pp. 745–750.
- Tok, T. N. (2012). *Alberta Journal of Educational Research*, 58 (3), 381–403.
- Üstüner, M. (2004). Teacher training problems in the Turkish education system from past to present. *Journal of Inonu University Faculty of Education*, 7, 1–15.
- Постригач, Н. (2025). Розвиток змісту професійної підготовки вчителів природничих дисциплін у Туреччині. *Порівняльна професійна педагогіка*, 15 (1).

**Костянтин Товстуха**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

### **ВИКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНОГО ПРАВА В КРАЇНАХ ЄС: ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ**

Міжнародне право як явище та спроби його вивчення мають тривалу історію, витоки якої сягають глибокої давнини. Дослідники простежують перші прояви міжнародно-правового регулювання ще з початку III тис. до н. е., зокрема у вигляді міждержавних договорів, що встановлювали кордони між політичними утвореннями в Месопотамії. Водночас упродовж тривалого історичного періоду міжнародне право не становило цілісної та універсальної правової системи, а існувало у формі фрагментарних угод між окремими суверенними утвореннями, які регулювали обмежене коло питань.

Протягом століть розвиток міжнародного права відбувався повільно й переважно стосувався сфер, які можна охарактеризувати як «державні цінності», а саме дипломатичних відносин, ведення війни і укладення миру, визначення кордонів та регулювання торгівлі. Саме ці напрями залишалися основними сферами міждержавної взаємодії до XX століття. У цей період міжнародне право було тісно пов'язане з філософією та релігією, що визначало і характер його осмислення, і підходи до викладання.

Формування сучасного міжнародного права як відносно самостійної правової системи відбулося значно пізніше – приблизно впродовж останніх п'яти століть. Вагомий внесок у цей процес зробили такі мислителі, як Франсіско де Віторія, Франсіско Суарес та Альберіко Джентілі. Їхні праці заклали підвалини осмислення міжнародного права як системи норм із власною логікою, структурою та принципами. Важливою особливістю цього етапу було те, що міжнародне право ґрунтувалося на ідеях природного права, християнської етики та філософії, а суверенні правителі розглядалися як такі, що несуть відповідальність не лише перед іншими державами, а й перед вищою, божественною владою.

Цей зв'язок між правом, релігією та філософією безпосередньо вплинув на становлення освітніх традицій. Вивчення міжнародного права здійснювалося в межах богословських і філософських студій, а заклади вищої освіти, зокрема в Європі та Латинській Америці, перебували під значним впливом Католицької церкви. Лише впродовж XIX століття, у процесі секуляризації освіти та утвердження національних держав, відбулося поступове відокремлення міжнародного права від теології.

Ключовою постаттю в розвитку міжнародного права як світської дисципліни вважається Гуго Гроцій, якого часто називають «батьком міжнародного права». Його праці, присвячені праву війни та миру, а також морському праву, стали класичними й зберігають вплив на сучасну правову доктрину. Саме в цей період відбувається перехід від релігійного обґрунтування міжнародного права до раціоналістичних підходів, що базуються на розумі та правовій аргументації.

Викладання міжнародного права як окремої навчальної дисципліни стало можливим лише після його визнання як самостійної галузі знань. Упродовж тривалого часу міжнародне право залишалося складовою філософії або загального вчення про «право природи і народів». Лише у XIX столітті європейські університети почали розмежовувати курси з філософії природного права та міжнародного права, передаючи останнє у сферу юридичної освіти. Водночас міжнародне право часто викладалося в тісному зв'язку з дипломатією та, згодом, із новоствореними дисциплінами політичної науки та міжнародних відносин.

Формування наукової бази міжнародного права як академічної дисципліни також відбувалося поступово. До середини XIX століття кількість спеціалізованих наукових видань і університетських кафедр була вкрай обмеженою. Показовим є те, що перша кафедра міжнародного права в Оксфордському університеті була заснована лише в 1859 році. Однак напередодні Другої світової війни кількість таких кафедр значно зросла, що свідчило про інституціоналізацію міжнародного права в системі вищої освіти.

Отже, історичні передумови викладання міжнародного права в країнах ЄС пов'язані з еволюцією цієї галузі від релігійно-філософських засад до самостійної світської правової дисципліни. Сучасна модель викладання міжнародного права є результатом тривалого історичного розвитку, що поєднав правові, філософські та політичні традиції європейської освітньої системи.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

Diehl, P. F., & Ku, C. (2024). Introduction to teaching international law. In *Teaching international law*. Edward Elgar Publishing.

## **ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ІЗ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА: НАУКОВІ ПІДХОДИ ТА ПРАКТИЧНІ РІШЕННЯ**

Садово-паркове господарство є важливою складовою європейської системи сталого розвитку територій, що поєднує застосування наукових підходів, практичних технологій та естетичних принципів формування зелених насаджень. У країнах Європи ця галузь розглядається не лише як елемент аграрного виробництва, а й як стратегічний чинник екологічної безпеки, урбаністичного планування та покращення якості життя населення. Європейський досвід демонструє комплексний підхід до озеленення міст і сільських територій, орієнтований на збереження біорізноманіття та адаптацію до кліматичних змін.

Ефективне функціонування садово-паркового господарства в європейських країнах ґрунтується на глибокому розумінні біологічних особливостей рослин і закономірностей їх росту та розвитку, а також на ретельному врахуванні ґрунтово-кліматичних умов. Ці вимоги мають бути враховані у процесі викладання відповідних навчальних дисциплін. Відтак, у змісті навчальних дисциплін у європейських ЗВО значна увага приділяється науково обґрунтованому добору асортименту рослин, зокрема використанню місцевих і адаптованих видів, що забезпечує стійкість насаджень і зменшує потребу в інтенсивному догляді. Планування садово-паркових об'єктів здійснюється з урахуванням екологічних, функціональних і композиційних принципів, що є характерною рисою європейської ландшафтної школи.

Важливим елементом європейського підходу є застосування сучасних методів розмноження рослин, таких як живцювання, щеплення та розмноження відводками, що дозволяє зберігати сортові та декоративні властивості насаджень. Догляд за рослинами базується на принципах інтегрованого захисту, раціонального використання водних ресурсів і поліпшення ґрунтового середовища. У практиці європейських країн широко впроваджуються екологічно безпечні та ресурсозберезувальні технології.

Сучасний європейський досвід розвитку садово-паркового господарства тісно пов'язаний із упровадженням інноваційних технологій, зокрема автоматизованих систем управління, тепличних комплексів і цифрових інструментів проектування та моніторингу стану насаджень. Такі підходи забезпечують підвищення ефективності виробництва, зменшення

антропогенного навантаження на довкілля та відповідність принципам сталого розвитку. Окреме значення надається післязбиральній обробці продукції, її зберіганню, транспортуванню та маркетингу відповідно до європейських стандартів якості.

Отже, європейський досвід розвитку садово-паркового господарства свідчить про його міждисциплінарний характер навчальних курсів і стратегічне значення для екологічної, соціальної та економічної стабільності. Адаптація цих підходів у національній практиці створює передумови для підвищення ефективності озеленення, розвитку професійних компетентностей фахівців і формування сталого життєвого простору.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Training Course: Professional Horticulture Training.* URL: <https://blackbird-training.com/course-Professional-Horticulture-Training.htm>

Олексій Федина

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО КУЛЬТУРНО-МАСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ**

Проблема підготовки майбутніх фахівців до культурно-масової діяльності в закладах вищої освіти активно досліджується зарубіжними науковцями у контексті розвитку культурних індустрій, культурної політики та креативної економіки. Сучасні дослідження підкреслюють важливість формування у здобувачів вищої освіти не лише професійних знань у галузі культури та мистецтва, але й управлінських, комунікативних та організаційних компетентностей, необхідних для реалізації культурних проєктів і роботи в культурних інституціях.

У результаті аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми можемо виокремити низку підходів вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців до культурно-масової діяльності в закладах вищої освіти, як-от: компетентнісний, міждисциплінарний, практико-орієнтований, культурологічний, соціокультурний, інноваційно-цифровий.

Одним із провідних у сучасній педагогіці є компетентнісний підхід, який передбачає формування у студентів комплексу професійних компетентностей, необхідних для здійснення культурно-масової діяльності. У межах цього підходу підготовка фахівців спрямована на розвиток організаційних, комунікативних, управлінських і творчих навичок, необхідних для планування та реалізації культурних проєктів.

Значний внесок у розвиток компетентної парадигми підготовки менеджерів культури зробили такі дослідники, як В. Бірнс (W. J. Byrnes), А. Бркіч (A. Brkić), Д. Гезмондгалг (D. Hesmondhalgh), Б. Колб (B. Kolb), Р. Тоуз (R. Towse). У своїх працях вони наголошують, що підготовка фахівців культурної сфери повинна ґрунтуватися на поєднанні знань з менеджменту, маркетингу, економіки культури та культурної політики. Зокрема, дослідження арт-менеджменту підкреслюють важливість формування у здобувачів вищої освіти компетентностей у сфері стратегічного планування, управління аудиторією, фінансування культурних програм і організації культурних подій.

Велика увага в дослідженнях надається проблемі формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів культури. Зокрема, дослідження управління культурними організаціями показують, що сучасні керівники культурних інституцій виконують широкий спектр ролей – від організаційних і управлінських до комунікаційних і творчих. Це зумовлює необхідність підготовки фахівців, здатних поєднувати управлінські знання з розумінням культурних процесів.

У сучасних дослідженнях підготовки фахівців до культурно-масової діяльності широко використовується міждисциплінарний підхід, що передбачає інтеграцію знань із різних наукових галузей – культурології, соціології, економіки, менеджменту, педагогіки та мистецтвознавства. Такий підхід зумовлений складністю культурних процесів і різноманітністю функцій культурних організацій.

Міждисциплінарний характер дослідження культурного менеджменту підкреслюють М. Векко (M. Vecco), К. Деверо (C. DeVereaux), Дж. Пакетт (J. Paquette), Е. Редаеллі (E. Redaelli) та ін., які розглядають культурний менеджмент як окрему наукову галузь, що формується на перетині кількох дисциплін і досліджує взаємодію культури, економіки та суспільства.

Зокрема, сучасні дослідження вказують на те, що культурні організації функціонують у складному соціально-економічному середовищі, що потребує комплексного аналізу культурних, управлінських та політичних чинників розвитку культури.

До того ж, дослідники наголошують, що підготовка фахівців для культурної сфери повинна включати міждисциплінарний підхід, який поєднує знання у галузі культури, менеджменту, маркетингу та економіки.

Важливе місце в сучасних дослідженнях займає практико-орієнтований підхід, який передбачає поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю здобувачів вищої освіти у сфері культури. У межах означеного

підходу майбутні фахівці залучаються до організації фестивалів, виставок, мистецьких проєктів, культурних програм та інших соціокультурних заходів.

Серед дослідників, які зверталися до вивчення основ практичної підготовки майбутніх фахівців до культурно-масової діяльності можемо назвати С. Боніні Баральді (S. Bonini Baraldi), Л. Дзан (L. Zan), М. Лузіані (M. Lusiani) та ін., які підкреслюють, що ефективна підготовка фахівців культурної сфери передбачає використання кейс-методів, проєктного навчання та стажувань у культурних установах. У своїх дослідженнях вони доводять, що практична підготовка є важливою умовою формування професійних компетентностей майбутніх менеджерів культури.

Не менш важливим, на наш погляд, є і культурологічний підхід, який розглядає підготовку фахівців як процес формування культурної компетентності, ціннісних орієнтацій і розуміння соціокультурних процесів. У межах означеного підходу культурно-масова діяльність розглядається як важливий інструмент формування культурної ідентичності, соціальної інтеграції та розвитку громадянського суспільства. У контексті даного підходу значимими є наукові праці таких учених, як М. Драгічевич Шешич (M. Dragičević Šešić), Д. Лукіч (D. Lukić), К. Малкахі (K. Mulcahy) та ін., у яких стверджується, що культурна політика є важливим інструментом розвитку культурних інституцій і формування культурного середовища суспільства.

Ще одним із важливих напрямів досліджень є соціокультурний підхід, який розглядає культурну діяльність у контексті соціальних процесів, культурної політики та культурної дипломатії. Вагомий внесок у розвиток означеного напрямку зробили С. Веснер (S. Wesner), Т. Зембілас (T. Zembylas), Є. Шіапелло (E. Chiapello) та ін. Предметом спеціального розгляду їхніх наукових розвідок є особливості взаємодії культурних інституцій, творчих індустрій і соціальних процесів у сучасному суспільстві.

Важливим напрямом сучасних досліджень є розвиток інноваційних педагогічних підходів у підготовці фахівців творчих галузей. Зокрема, у працях зарубіжних дослідників підкреслюється значення трансформаційного навчання та практико-орієнтованих освітніх моделей, які передбачають участь здобувачів вищої освіти в реальних культурних проєктах і стажуваннях у культурних організаціях.

Крім того, сучасні дослідження підкреслюють необхідність формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців культурної сфери. У працях останніх років розглядаються можливості використання цифрових платформ, віртуальних подій і нових медіа в культурній діяльності, що розширює можливості організації культурно-масових заходів і взаємодії з аудиторією.

Таким чином, аналіз зарубіжних наукових джерел свідчить, що підготовка фахівців до культурно-масової діяльності в закладах вищої освіти базується на інтеграції міждисциплінарних знань, практичної підготовки, інноваційних освітніх технологій та міжнародного досвіду. Попри значну кількість досліджень, питання порівняльного аналізу моделей підготовки фахівців у різних країнах, зокрема в Україні та США, потребує подальшого наукового вивчення.

**Інна Харченко**

Сумський національний аграрний університет

### **ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВОЇ МОВИ: АДАПТИВНІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ТА МОТИВАЦІЇ**

В умовах інтенсивної цифровізації освітнього простору відбувається трансформація традиційних підходів до викладання мовних дисциплін. Актуалізується потреба у впровадженні інноваційних педагогічних технологій, здатних враховувати різнорівневу підготовку здобувачів вищої освіти, низьку мотивацію до опанування академічного письма та обмежену ефективність традиційних форм навчання в цифровому середовищі.

Адаптивні освітні платформи постають дієвим засобом модернізації фахової мовної підготовки, оскільки забезпечують персоналізацію навчання, підвищення залученості здобувачів і формування стійкої мотивації до засвоєння академічної мови як складової професійної комунікації.

У сучасному науково-освітньому просторі зростає увага до адаптивних освітніх платформ як засобу персоналізації навчання та підвищення результативності освітнього процесу, зокрема в аспекті розвитку фахових мовних компетентностей. М. Пікуляк (Пікуляк, 2022) здійснює всебічний аналіз підходів і моделей проектування адаптивних систем дистанційного навчання, що слугують підґрунтям для створення гнучких освітніх середовищ. А. Ключко та А. Прокопенко (Ключко, Прокопенко, 2024) досліджують використання інтелектуальних технологій у персоналізованому навчанні, акцентуючи увагу на потенціалі штучного інтелекту щодо побудови адаптивних освітніх траєкторій.

У контексті сучасних концепцій мовної освіти адаптивне навчання розглядають як механізм індивідуалізації освітнього процесу, що ґрунтується на безперервному моніторингу навчальних досягнень. На думку А. Ключко та А. Прокопенка, реалізація принципу адаптивності передбачає персоналізацію навчальної траєкторії, за якої здобувач освіти може опановувати матеріал у

власному темпі, самостійно добираючи найбільш значущі для себе теми та способи їх подання (Клочко, Прокопенко, 2024).

В умовах цифровізації суспільства саме вища освіта постає ключовим простором підготовки фахівця, спроможного результативно функціонувати в ситуації цифрових змін. Упровадження інтерактивних освітніх платформ, гнучких моделей навчання та сучасних цифрових засобів не лише підвищує якість освітнього процесу, а й уможливорює його безперервність за умов воєнного стану та інших кризових викликів.

Адаптивний підхід до навчання забезпечує створення гнучкого освітнього середовища, у якому здобувачі працюють у власному темпі та отримують завдання відповідно до рівня підготовки, навчального прогресу й індивідуальних особливостей. Це сприяє зниженню навчального стресу в менш підготовлених здобувачів, оптимальному навантаженню й підтриманню мотивації на середньому рівні, а також розвитку аналітичних і дослідницьких умінь у здобувачів із високим рівнем мовної компетентності.

Аналіз онлайн-ресурсів показує широкий спектр інструментів для викладання мовних дисциплін, які можна класифікувати так: платформи управління навчанням (LMS) для створення інтерактивних курсів і оцінювання; сервіси спільної роботи та публікацій (Google Docs, блоги, подкасти) для колаборативного письма; освітні соціальні мережі (Academia.edu, LinkedIn) для професійного спілкування; комунікаційні інструменти (Zoom, Telegram) для консультацій і обговорень; мобільні застосунки для опанування лексики та редагування; сервіси структурування контенту (RSS, Google Reader) для збору актуальних матеріалів; технології віртуальної реальності для моделювання академічних ситуацій; а також системи оцінювання та рефлексії (Google Forms, Trello, Evernote) для самоперевірки та роботи з фідбеком (Варнавська, Чепок, 2024, с. 14).

Класифікація цифрових ресурсів має важливе значення для розвитку професійних мовних компетентностей студентів. Вона сприяє індивідуалізації навчання, підвищує якість мовної підготовки та допомагає формувати навички ефективного академічного письма та усного мовлення.

Адаптивні платформи не лише враховують рівень мовної підготовки студентів (від A2 до C1), але й систематично розвивають ключові мовні навички. Зокрема, розширення термінологічного словника сприяє професійному використанню мови, а модулі з академічного письма допомагають удосконалювати структуру та формалізацію текстів. Гейміфікація підвищує мотивацію, а функція зворотного зв'язку дозволяє своєчасно виправляти помилки, формуючи ефективний цикл навчання.

Платформи дають змогу адаптувати письмові завдання до рівня студента, автоматично перевіряти тексти на граматику, лексику та стиль, розвивати навички академічного письма (есе, тези, анотації, огляди літератури), практикувати фахову термінологію та відстежувати індивідуальний прогрес.

Використання адаптивних освітніх платформ дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, підвищувати мотивацію студентів та ефективно відстежувати рівень засвоєння навчального матеріалу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Варнавська, І., Чепок, Р. (2024). Цифрові платформи професійної освіти: дистанційна форма в умовах повномасштабної агресії 2022–2024 років. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12 (5), 12–18. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i5-002>
- Клочко, А. О., Прокопенко, А. А. (2024). Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. *Інформаційнокомп'ютерні технології: матеріали XIV Міжнародної науково-технічної конференції* (м. Житомир, 28–29 березня 2024 р.). Житомир. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/05/168.pdf>
- Пікуляк, М. В. (2022). Методи та моделі розробки адаптивної системи дистанційного навчання. Науково-технічні дослідження у галузі інформаційних технологій: колективна монографія. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., Т. 1, сс. 72–108. URL: [https://ukrtsa.org.ua/wp-content/uploads/2024/04/IT\\_1-72-108.pdf](https://ukrtsa.org.ua/wp-content/uploads/2024/04/IT_1-72-108.pdf)

Цао Хун

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ У ЗАКЛАДАХ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ США

Музична освіта існує у світі протягом тисяч років. Ідея семи вільних мистецтв була сформована ще в Стародавній Греції в період класичної античності. Вважалося, що оволодіння дисциплінами семи вільних мистецтв є необхідним для досягнення високого інтелектуального рівня та моральної досконалості (Burkholder, 2014).

У період Високого Середньовіччя наприкінці XI–XII століть освіта почала активно розвиватися в середньовічній Європі. У монастирях і церквах створювалися університети, покликані сформувати інтелектуальний прошарок суспільства. Формат навчання в перших університетах ґрунтувався саме на системі семи вільних мистецтв.

З розвитком технологій та інтелектуального життя Європи розвивалася й музика. Поява музичної нотації, а також прагнення заможних землевласників і монархів наймати музикантів для підвищення свого соціального статусу зробили можливим формування професійної кар'єри у сфері музики. Протягом приблизно 700 років музика пройшла шлях від простого усного навчання до

складних багатоформних симфонічних творів, написаних для виконання професійними музикантами. Такі суттєві зміни у музичній композиції зумовили необхідність нових підходів до підготовки професійних музикантів. Вони повинні були розуміти музику минулого, а також володіти відповідними художніми знаннями, щоб на основі технік старих майстрів створювати нові форми музики та виконавства.

Німецькі науковці створили сучасну модель музичної навчальної програми в університетах, яку сьогодні використовують багато країн, зокрема і Сполучені Штати Америки. Ця модель зосереджується на двох основних складових музичної освіти: теорії музики та історії західної музики. Вважалося, що музичний твір можна повністю зрозуміти лише через детальний аналіз його структури, яка включає гармонію, мелодію, форму та багато інших аспектів (Rideout, 1990, p.107).

Німецькі дослідники вважали, що єдиний спосіб зрозуміти творчість композитора – це глибокий аналіз гармонічної функції кожного акорду в загальній формі твору. Такий процес допомагає музикантові зрозуміти композиційні принципи створення музичного твору, а виконавцеві – визначити шлях його інтерпретації. Якщо виконавець не проводить аналіз твору, він може передати слухачам лише його поверхневий рівень. Справжнє розуміння музичного твору можливе лише через аналітичне дослідження його теоретичної структури.

Другою основною складовою музичної освіти в німецькій моделі є історія західної музики. Німецькі дослідники були переконані, що всі елементи стилю та композиційні техніки можна пояснити історичним контекстом і впливами відповідної епохи (Rideout, 1990, p.107). Використання історичних знань для розуміння музичного твору є надзвичайно важливим для музиканта. Знання історичного періоду, в якому жив композитор, подій його життя, а також інформації про оригінальну виконавську практику – стиль виконання, початковий інструментальний склад, реакцію аудиторії – можуть суттєво впливати на сучасну інтерпретацію навіть 400-річного музичного твору.

Таким чином, теорія музики та історія музики є важливими дисциплінами, які повинні опанувати всі майбутні професійні музиканти. Хоча багато американських університетів дотримуються німецької моделі музичної освіти, кожен навчальний заклад має власні підходи до викладання цих двох основних компонентів.

У сучасному світі університети та коледжі повинні постійно оцінювати й оновлювати свої навчальні програми відповідно до вимог ринку праці. Викладачі та адміністрація мають визначати, які дисципліни є

найважливішими для підготовки студентів до конкурентного професійного середовища. Музичні факультети не є винятком і регулярно переглядають свої навчальні плани, щоб переконатися, що пропонувані курси сприяють набуттю студентами необхідних знань.

У кожній музичній програмі існують обов'язкові базові дисципліни, до яких належать теорія музики, історія музики та виконавські курси. Водночас існують сотні різних вибіркового дисциплін, які кожен навчальний заклад може пропонувати студентам для індивідуалізації освітньої траєкторії. Сполучені Штати запозичили німецьку модель музичної освіти у 1880-х роках, коли багато американських студентів, які навчалися в Німеччині, повернулися на батьківщину та впровадили відповідні педагогічні підходи.

Попри те, що всі заклади освіти дотримуються цієї моделі щодо основних курсів теорії та історії музики, кожен університет по-своєму визначає, які аспекти цих дисциплін є найбільш важливими. Серед 25 найкращих музичних шкіл США одні заклади освіти викладають теорію музики та розвиток слуху як окремі дисципліни з глибоким опрацюванням матеріалу, тоді як інші пропонують лише курс теорії музики та узагальнений курс «Musicianship», який включає короткий огляд сольфеджіо, музичного диктанту, диригування, імпровізації, ритміки та аналізу партитур (San Francisco Conservatory of Music, 2014).

Такі відмінності у базових курсах формують музикантів із різними знаннями та професійними компетентностями. Адміністрація закладів освіти повинна враховувати, які саме навички будуть найбільш корисними для молодого митця під час побудови професійної кар'єри.

Не існує єдиного стандарту щодо того, як часто коледжі та університети повинні переглядати навчальні програми та оцінювати актуальність пропонуваних курсів. Якщо проаналізувати базові навчальні плани музичних факультетів і консерваторій США, можна побачити певний загальний шаблон, якого дотримується більшість закладів. Однак між ними можуть існувати значні відмінності у вимогах до основних курсів та методах їх викладання.

Провідні заклади музичної освіти США пропонують подібні базові дисципліни, але відрізняються змістом цих курсів. Juilliard School, Curtis Institute of Music та San Francisco Conservatory of Music є трьома відомими музичними школами США, які мають репутацію закладів, що готують успішних професійних музикантів. Усі три заклади вимагають від здобувачів освіти проходження курсів індивідуальних занять, фортепіано, теорії музики, розвитку слуху, історії музики та участі в ансамблях. Водночас кожен заклад

освіти встановлює різну кількість кредитів або пропонує різні спеціалізовані курси в межах цих категорій, а також використовує різні назви для подібних дисциплін.

Наприклад, один заклад освіти може викладати лише сучасні підходи до музичної теорії, тоді як інший зосереджується на бароковому чи класичному контрапункті. У першому випадку університет інтегрує сучасні теоретичні підходи до навчальної програми, тоді як у другому застосовується більш традиційний підхід до викладання музичної теорії. Подібна ситуація може виникати і під час формування курсів історії музики. Деякі університети вимагають проходження двох курсів з чотирьох, кожен з яких присвячений окремому історичному періоду, тоді як інші пропонують узагальнений курс, що охоплює всі історичні епохи.

Отже, історичний розвиток навчальних програм у закладах музичної освіти свідчить про тісний взаємозв'язок між еволюцією музичного мистецтва та трансформаціями освітніх підходів до підготовки музикантів. Починаючи з античної традиції семи вільних мистецтв і до сучасних університетських програм, музична освіта поступово формувала систему теоретичних і практичних знань, необхідних для професійної діяльності у сфері музики. Значний вплив на формування сучасних навчальних програм мала німецька модель музичної освіти, яка закріпила провідну роль таких дисциплін, як теорія музики та історія музики, у структурі професійної підготовки музикантів.

Водночас досвід музичних закладів вищої освіти США демонструє, що навіть за наявності спільної концептуальної основи кожен навчальний заклад формує власну модель навчального плану, адаптуючи її до сучасних освітніх і професійних потреб. Варіативність у змісті базових і вибіркових дисциплін, підходах до викладання та організації навчального процесу сприяє формуванню різних професійних компетентностей майбутніх музикантів. Таким чином, постійний перегляд і оновлення навчальних програм є важливою умовою забезпечення їх відповідності сучасним вимогам мистецької освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі музичного мистецтва.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Burkholder, J. P. (2014). *A History of Western Music*. New York: W. W. Norton.
- Rideout, R. (1990). The German Model in Music Curricula. *College Music Symposium*, 30 (2), 106–11.
- San Francisco Conservatory Prep Courses*. San Francisco Conservatory of Music. Accessed April 14, 2015. [http://www.sfcm.edu/prep\\_adultdivisions/prep\\_courses.aspx](http://www.sfcm.edu/prep_adultdivisions/prep_courses.aspx).

## **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КИТАЇ: НЕРІВНІСТЬ РЕСУРСІВ ТА ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ**

Хоча географічні виміри освітньої нерівності у багатьох країнах, що розвиваються, привертала значну увагу в минулі десятиліття, у Китаї досі існує нерівність у доступі до освітніх ресурсів між сільськими та міськими районами. По-перше, існує нерівність у освітньому рівні вчителів. Згідно з даними Китайського статистичного щорічника освіти (2020), 62,37% міських учителів початкових шкіл провінції Цзілінь мають ступінь бакалавра або вищу освіту, тоді як 5,67% закінчили лише середню школу або мають нижчий рівень освіти (*National Bureau of Statistics, 2010a*). Проте частка сільських учителів початкових шкіл із бакалавратом або вищою освітою становить лише трохи більше чверті. Більшість сільських учителів закінчили коледжі. Учителі середньої школи у міських та сільських районах здебільшого закінчили бакалаврат. Для них міські вчителі з магістерським ступенем переважають сільських учителів майже на п'ять відсоткових пунктів. Близько 11% учителів середньої школи у міських районах мають диплом коледжу, тоді як понад 30% учителів середньої школи у сільській місцевості мають коледж. Отже, загальний рівень освіти сільських учителів є менш вигідним порівняно з міськими, що може впливати на розвиток сільської освіти та якість викладання.

По-друге, існує нерівність у фінансуванні освіти між сільськими та міськими регіонами. З 1990 року фінансові повноваження були передані від центрального до місцевого уряду, тому інвестиції в освіту стали відповідальністю місцевих органів влади та громад. Хоча щорічні місцеві витрати на освіту у містах і селах зменшуються з року в рік, все ще існує значний розрив. Витрати на освіту на одну людину, тобто освітні витрати на кожного учня, відображають фінансові інвестиції в освіту. Згідно з даними Національного статистичного бюро Китаю (2010), у 2010 році витрати на освіту на одного учня в міських районах становили 6 723,28 юанів, а в сільських – 5 874,07 юанів. У 2011 році ці витрати у містах склали 7 211,09 юанів, а у сільській місцевості – 5 909,23 юанів (*National Bureau of Statistics, 2010b*).

Існують різні підходи до представлення професійного розвитку вчителів у відповідній літературі. У цьому дослідженні основна увага приділяється можливостям навчання вчителів. Це пояснюється тим, що серцем професійного розвитку вчителя є процес навчання, через який педагоги перетворюють свої знання на практичну діяльність, допомагаючи учням

розвиватися та досягати навчальних цілей. Bautista та Ortega-Ruiz (2015) також вважають, що професійне вдосконалення вчителів – це розвиток індивідуальних здібностей, знань, професійної майстерності та інших характеристик, які вони набувають як педагоги (Bautista, Ortega-Ruiz, 2015).

Що стосується цільової аудиторії, однією з дискусійних тем серед дослідників є визначення групи учасників професійного розвитку. Більшість досліджень вважають, що цільовою аудиторією є діючі вчителі, оскільки лише вони можуть вважатися професіоналами. З цього погляду, професійний розвиток педагогів прирівнюється до підвищення кваліфікації працюючих викладачів. Водночас інші дослідники стверджують, що програми підготовки вчителів у навчальних закладах (нормальні університети та коледжі) та стажування також є частиною професійного шляху вчителя, тому передпрофесійні педагоги також можуть розглядатися як цільова група для заходів з професійного розвитку (Niemi, 2015). У цьому дослідженні увага приділяється як передпрофесійним, так і діючим педагогам.

Професійний розвиток учителів початкових шкіл є важливим для успішності учнів. Yoop та співавт. (2007) виявили, що вчителі у дев'яти дослідженнях проходили в середньому 49 годин професійного навчання, що могло підвищити успішність учнів приблизно на 21 відсотковий пункт (Yoop, Duncan, Lee, Scarloss, Shapley, 2007). Професійний розвиток впливає на навчальні досягнення учнів через три етапи. По-перше, завдяки участі у професійних тренінгах, вчителі покращують свої знання та компетентність, готуючись підвищити якість викладання у класі. По-друге, використання здобутих знань і навичок у класі покращує виконавчу майстерність вчителя та навчання учнів. По-третє, вдосконалення педагогічних навичок допомагає вирішувати проблеми, з якими стикаються учні під час навчання, і підвищує їхні результати. Наприклад, учні не отримують користі від професійного розвитку вчителя, якщо педагог не зможе застосувати нові стратегії викладання та навчання, набуті під час навчання, у власній практиці.

Аналіз професійного розвитку вчителів початкових шкіл у Китаї показує наявність значної нерівності між міськими та сільськими районами, що проявляється як у освітньому рівні педагогів, так і у фінансуванні освіти. Міські вчителі мають вищий освітній рівень та більше можливостей для професійного розвитку, що сприяє підвищенню якості навчання та досягнень учнів. Сільські вчителі, навпаки, стикаються з обмеженими ресурсами та нижчим рівнем освіти, що потребує спеціальних заходів для підвищення їх компетентності.

Професійний розвиток, включно з навчанням як передпрофесійних, так і діючих педагогів, відіграє ключову роль у підвищенні ефективності викладання. Він включає набуття нових знань, удосконалення педагогічних навичок та застосування їх на практиці для покращення навчальних результатів учнів. Таким чином, забезпечення рівного доступу до ресурсів професійного розвитку для всіх учителів є важливою умовою підвищення якості початкової освіти та зменшення освітньої нерівності між регіонами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- National Bureau of Statistics* (2010a). Chinese Education Statistical Yearbook in 2010. [https://www.baidu.com/link?url=\\_X0eqOCHhDDRSPPRofEg1h-ea8oO6tzjI72Prn2k8H3u-1mLsG\\_9Uo9bWnuCdQTC&wd=&eqid=a6a3e73400008da200000006607fd51d](https://www.baidu.com/link?url=_X0eqOCHhDDRSPPRofEg1h-ea8oO6tzjI72Prn2k8H3u-1mLsG_9Uo9bWnuCdQTC&wd=&eqid=a6a3e73400008da200000006607fd51d)
- National Bureau of Statistics* (2010b). Available at: Annual expenditure statistics for urban and rural residents in China. [http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202104/t20210416\\_1816307.html](http://www.stats.gov.cn/tjsj/zxfb/202104/t20210416_1816307.html)
- Bautista, A. and Ortega-Ruiz, R. (2015). *Teacher professional development: International perspectives and approaches*.
- Niemi, H. (2015). *Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach*.
- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W.Y., Scarloss, B. and Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. issues & answers. rel 2007-no. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)

**Zhanna Cherniakova**

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

### PRIORITIES OF TRANSNATIONAL COLLABORATION IN HIGHER EDUCATION

Over recent decades a cross-national shift in the emphasis of internationalisation has been noted. Rather than prioritising individual mobility and informal peer-to-peer exchanges among researchers, countries increasingly focus on collaboration which is more structured, institutionalised and comprehensive forms of engagement that integrate a wide range of internationalisation activities (de Wit and P. Altbach, 2021). This transition has been enabled by broader globalisation processes, which have strengthened the role of international organisations and intensified international exchange.

As a result of this shift, internationalisation has become an institution-wide priority in many higher education institutions (HEIs), embedded across their core missions of teaching, research and service. This transformation has reshaped how HEIs establish and develop partnerships, extending earlier single-purpose forms of cooperation into broader, multi-purpose collaborations.

The analysis of the problem has highlighted that the American Council of Education (ACE) outlined six core characteristics of comprehensive internationalisation: 1) the systematic articulation of institutional commitment and policy through strategic planning and assessment frameworks; 2) active leadership engagement supported by organisational structures and dedicated human and financial resources; 3) the integration of international perspectives and opportunities for developing intercultural competencies within the curriculum for all students; 4) support for staff mobility and professional development, alongside adjustments to evaluation and appraisal systems to recognise internationalisation efforts; 5) the expansion of mobility across people, programmes, projects, and policies; 6) the establishment of partnerships and networks that enable and sustain internationalisation activities (ACE, 2020).

A notable illustration of the transition toward more comprehensive cross-border internationalisation is the evolution of the Erasmus+ Programme in Europe. Initially centered primarily on individual mobility, the programme gradually expanded to support a wide range of cooperative projects. More recently, it has introduced the European Universities Initiative, designed to foster institutionalised, multi-purpose collaboration among higher education institutions with the potential for long-term systemic impact (EC, 2022).

In addition, four broad motives can generally be identified for collaboration among higher education institutions (HEIs) across national borders. The first one relates to development assistance, which is primarily aimed at strengthening institutional capacity within higher education institutions in developing countries and supporting their development through collaborative engagement. These arrangements typically involve governments, particularly public bodies responsible for international development and foreign policy. Second, academic partnerships consist of non-commercial agreements that are generally formed directly between higher education institutions to facilitate short-term individual mobility and cooperation in research and educational activities. Third, commercial trade refers to arrangements primarily driven by profit-oriented objectives. More recently, a fourth motive has emerged, centered on social enterprise, in which higher education institutions engage in cross-border collaboration with a strong focus on social responsibility and civic impact (de Wit and Deca, 2020). Thus, earlier research has identified a change in the orientation of engagement among higher education institutions (HEIs), moving away from approaches primarily centered on development assistance toward other forms of collaboration motivated by the objectives outlined above.

The higher education sector generally considers the main advantages of such engagement as improving the quality of teaching and learning, strengthening

institutional reputation and attractiveness, encouraging the mobility of academic staff and students, and enabling the development of large-scale research initiatives.

The analysis of the foreign sources has emphasized that the concept of transnational collaboration among higher education institutions (HEIs) lacks a clear and consistent definition in academic literature. Various educational documents use different terms interchangeably, including international partnerships, transnational cooperation, strategic partnerships, alliances and international collaboration.

We have come to the conclusion that transnational collaboration should initially be considered within the broader framework of the internationalisation of higher education. So, the internationalisation of higher education has been defined as an «intentional process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions, and delivery of post-secondary education» (Jane Knight, 2004, p. 11). This definition was later expanded to include broader objectives, suggesting that internationalisation is pursued «to enhance the quality of education and research for all students and staff and to make a meaningful contribution to society» (Hans de Wit et al., 2015, p. 29). In this context, engagement and cooperation with higher education institutions in other countries represent one of the key mechanisms through which internationalisation is achieved.

Overall, transnational collaboration can be understood as a process in which higher education institutions work jointly across national borders to undertake shared activities spanning several core functions, including education, research and community engagement. This process entails the development of common objectives and shared norms, as well as the pooling of resources, while overcoming regulatory differences and institutional barriers. Nevertheless, the majority of existing cross-border inter-institutional interactions do not fully correspond to this more comprehensive understanding of transnational collaboration. Joint research and educational initiatives or the sharing of resources and facilities, typically involve only a limited number of departments or units and seldom extend to the institution as a whole. Consequently, the concepts of «transnational» and «collaboration» should be understood not as fixed states, but as ongoing processes of deepening engagement that necessitate deliberate effort and action.

To sum up, promoting and supporting transnational collaboration requires various government and public agencies to co-ordinate and align their efforts, funding sources, policies and priorities: 1) strengthening national implementation bodies for internationalisation to co-ordinate policy priorities and funding sources for transnational collaboration; 2) developing indicators on transnational engagement and using them to guide HEIs' resource allocation; 3) promoting available funding opportunities and ensuring their timely allocation; 4) increasing

capacities and capabilities through additional resources and professional development; 5) facilitating contact between institutions and individuals by using their diplomatic structures and connections to facilitate contacts by organising meetings and events; 6) aspiring for mutually beneficial transnational engagement.

### LITERATURE

- de Wit, H. and P. Altbach (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5/1, 28-46, <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>.
- ACE (2020). Comprehensive Internationalization Framework, American Council on Education, <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-forComprehensive-Internationalization.aspx>
- EC (2022). Commission staff working document accompanying the European strategy for universities and Council Recommendation on building bridges for effective European higher education cooperation, European Commission, Strasbourg, <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/?uri=CELEX:52022SC0006>
- de Wit, H. and Deca, L. (2020). Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer International Publishing, Cham, [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1).
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8/1, 5-31, <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>.
- Knight, J. (2015). Transnational Education Remodeled. *Journal of Studies in International Education*, 20/1, 34-47, <https://doi.org/10.1177/1028315315602927>.

## ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 3. МОЛОДЬ І ОСВІТА: ПРОСТІР ТВОРЧОСТІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Богдан Биков

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ВИКЛИКИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Сучасний період військового стану містить низку актуальних викликів виховного характеру, що безпосередньо стосуються військово-патріотичного виховання. Військово-патріотичне виховання є не лише пріоритетним напрямом, а й інструментом ефективного використання освітніх ресурсів задля підвищення рівня військово-патріотичної вихованості молоді в умовах військового стану, а також убезпечення дітей та молоді від наслідків бойових дій та формування психологічної стійкості під час застосування ІПСО.

У державі сформована нормативно-правова база, що регулює реалізацію патріотичного виховання: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України (Наказ Міністерства освіти і науки України 06 червня 2022 року № 527) (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2022).

Виховні виклики тісно зумовлені суспільно-політичними реаліями. Сьогодні українське суспільство переживає наслідки терористичних дій, спрямованих проти цивільного населення, умисного провокування екоцидів і техногенних катастроф, а також масштабного мінування територій. У зв'язку з цим одним із ключових виховних завдань стає формування в дітей та молоді на всіх рівнях освіти необхідних компетентностей у сфері безпеки, зокрема здатності діяти відповідально та ефективно в умовах непередбачуваних обставин і надзвичайних ситуацій.

За таких умов особливої актуальності набуває створення та впровадження сучасних технологій військово-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти України, які сприятимуть підвищенню безпекової грамотності, зміцненню патріотичної свідомості та розвитку адаптивної поведінки молодого покоління.

Мета військово-патріотичного виховання молоді полягає у формуванні громадянина, здатного захищати свою державу, усвідомлювати власну відповідальність за її безпеку та брати активну участь у суспільному житті.

Ключовими компонентами виступають наступні:

1. Формування патріотичної свідомості та громадянської ідентичності: розвиток стійкого усвідомлення належності до українського народу та держави; повага до Конституції, національних символів, мови та культурних традицій; готовність діяти в інтересах суспільства;

2. Підготовка до захисту України: формування психологічної готовності до виконання військового обов'язку; розвиток базових навичок оборонної підготовки, витривалості, дисциплінованості; виховання розуміння сутності національної безпеки й ролі Збройних Сил України;

3. Розвиток морально-вольових якостей: виховання мужності, відповідальності, самоконтролю, здатності діяти в умовах стресу; формування готовності підтримувати інших, працювати в команді, приймати рішення;

4. Формування ціннісного ставлення до Батьківщини: розвиток поваги до історії України, її героїв, традицій державотворення; утвердження високих моральних орієнтирів, на яких ґрунтується любов до країни;

5. Сприяння соціальній згуртованості та національній єдності: підтримка принципів демократії, громадянської активності, волонтерства; протидія деструктивним впливам, що загрожують національній безпеці та єдності.

Заклади позашкільної освіти мають значний потенціал у сфері військово-патріотичного виховання молоді. Цей потенціал виявляється у можливості організації та проведення заходів, спрямованих на формування системи цінностей особистості та утвердження в молодіжному середовищі ідей національно-патріотичного виховання. Зокрема, позашкільна освіта забезпечує впровадження програм і проєктів, орієнтованих на відновлення історичної пам'яті, популяризацію української культури й історії, висвітлення сучасних подій, пов'язаних із боротьбою за незалежність України.

Вагоме місце займає розвиток військово-патріотичного напрямку, що сприяє формуванню патріотичних почуттів, громадянської відповідальності та компетентностей у сфері особистої безпеки. Значний внесок у виховання національної свідомості дітей і молоді забезпечують творчі об'єднання різних профілів позашкільної освіти, а саме туристсько-краєзнавчого, художньо-естетичного, дослідницько-експериментального, пластового, еколого-натуралістичного, науково-технічного та інших. Їх діяльність сприяє формуванню оборонної свідомості на основі засвоєння знань про історію та культуру України.

Важливим є також розвиток фізкультурно-спортивних творчих об'єднань, діяльність яких створює умови для фізичного загартування та підготовки дітей і молоді. Крім того, вагому роль відіграє реалізація проєктів національно-патріотичної та військово-патріотичної спрямованості,

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

заснованих на духовних цінностях козацтва, традиціях військової організації та військового мистецтва.

Заклади позашкільної освіти сприяють поширенню та підтримці ефективних практик у сфері військово-патріотичного виховання, реалізують освітні, просвітницькі та соціально-культурні програми, націлені на формування оборонної свідомості молодого покоління, а також підвищують престиж військової служби та мотивацію здобувати військову освіту. Окремим напрямом є розроблення та впровадження програм з кібербезпеки й медіаосвіти.

Важливою складовою діяльності є участь вихованців у міжнародних освітньо-культурних подіях, що сприяє популяризації українських національних цінностей у глобальному просторі. Крім того, заклади позашкільної освіти активно розбудовують соціальне партнерство з інститутами громадянського суспільства - громадськими та волонтерськими організаціями, зокрема об'єднаннями учасників і ветеранів УБД, - забезпечуючи залучення молоді до благодійних, соціальних та інших суспільно значущих ініціатив.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України.* Наказ Міністерства освіти і науки України 06 червня 2022 року № 527. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>

**Марія Бикова**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Розвиток комунікативного потенціалу майбутнього педагога є одним із ключових напрямів сучасної професійної підготовки, оскільки педагогічна діяльність за своєю природою передбачає постійну міжособистісну взаємодію, організацію навчального діалогу та створення умов для ефективної комунікації всіх учасників освітнього процесу. *Комунікативний потенціал* педагога розглядається як інтегративна характеристика, що охоплює систему професійно значущих знань, умінь і особистісних якостей, які забезпечують здатність організувати педагогічно доцільне спілкування, ефективно передавати інформацію, налагоджувати взаєморозуміння та управляти динамікою групових взаємодій.

*Структурними компонентами* комунікативного потенціалу є мовленнєва культура, навички усної та писемної комунікації, уміння використовувати невербальні засоби, здатність до активного слухання, а також емпатійність, толерантність та емоційна врівноваженість. Для майбутнього

педагога важливо не лише володіти технікою чіткого, логічного та структурованого висловлювання, а й уміти створювати атмосферу довіри, підтримувати позитивний емоційний клімат, забезпечувати педагогічну підтримку та коректний зворотний зв'язок.

Важливою складовою комунікативного потенціалу є *емоційна компетентність*, що включає здатність розуміти власний емоційний стан, адекватно реагувати на переживання інших, виявляти емпатію та підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки. Саме емоційно грамотний педагог здатен ефективно регулювати напруження в групі, проводити змістовну профілактику ускладнень та конфліктів і створювати психологічно комфортні умови для навчання.

Процес формування комунікативного потенціалу в системі професійної підготовки майбутніх педагогів передбачає поєднання теоретичного навчання та практичного досвіду взаємодії. Доцільним є використання *інтерактивних освітніх технологій*: тренінгів комунікативної майстерності, рольових і ділових ігор, моделювання професійних ситуацій, дискусійних методів, роботи в малих групах. Також продуктивним є використання дискусійних платформ, фасилітованих обговорень, дебатів, кейс-методу, що сприяє розвитку критичного мислення, вміння аргументувати позицію, будувати конструктивний діалог та формує толерантність до різних точок зору. Такі форми сприяють активному залученню студентів, розвитку навичок аргументації, публічного виступу, модерації групової роботи, а також забезпечують можливість відпрацювання комунікативних стратегій у безпечних навчальних умовах.

Значну роль відіграють *цифрові технології та медіакомунікаційні платформи*, які відкривають можливості для моделювання професійної діяльності у віртуальному середовищі. Використання цифрових інструментів – онлайн-платформ, віртуальних класів, сервісів спільної роботи – розширює можливості інтеракції, сприяє розвитку навичок дистанційного спілкування, формує цифрову грамотність як важливий елемент професійної компетентності педагога. А використання освітніх симуляторів, VR/AR-інструментів, інтерактивних онлайн-дошок, платформ для спільного редагування текстів і мультимедійних матеріалів формує у студентів здатність до комунікації в цифровому просторі, що є важливою компетенцією сучасного педагога. Такі технології сприяють розвитку медіаграмотності, навичок мультимедійної комунікації та адаптації до цифрових освітніх сценаріїв.

Особливої уваги заслуговують *когнітивно-комунікативні технології*, зорієнтовані на поєднання розвитку мислення та мовлення. Застосування прийомів критико-аналітичної роботи з текстами, інтеграція технологій

розвитку емоційного інтелекту, використання нейропедагогічних підходів сприяють формуванню в студентів умінь усвідомленого висловлювання, емпатійного слухання та регуляції емоцій у процесі комунікації. Це дозволяє забезпечувати продуктивну взаємодію з учнями різного віку та з різними індивідуальними особливостями.

Помітний потенціал мають також *проектні та кооперативні технології навчання*, що передбачають створення командних освітніх продуктів, реалізацію міждисциплінарних проєктів та організацію спільної діяльності студентів. У межах таких форм роботи майбутні педагоги набувають досвіду професійної співпраці, розвивають соціально-комунікативні уміння, навчаються координувати групову діяльність, розв'язувати конфлікти та будувати комунікацію у команді.

Не менш ефективними є *технології змішаного та дистанційного навчання*, які дозволяють поєднувати традиційні форми освітньої взаємодії з цифровими інструментами комунікації. Робота з онлайн-форумами, освітніми чатами, відеоконференціями, асинхронними платформами забезпечує розширення комунікативного досвіду студентів, формує навички віртуальної педагогічної присутності та цифрової етикета.

Не менш важливою умовою розвитку комунікативного потенціалу є створення *освітнього середовища*, яке стимулює відкритість, партнерську взаємодію, академічну добросовісність, діалогічність і взаємоповагу. Освітній простір закладу вищої освіти має забезпечувати можливості для саморефлексії студентів, аналізу власного досвіду спілкування, осмислення індивідуального стилю комунікації та пошуку шляхів його вдосконалення.

Розвиток комунікативного потенціалу педагога має відбуватися як неперервний процес, інтегрований у всі елементи професійної підготовки: навчальні дисципліни, тренінги, науково-дослідну діяльність, участь у студентських проєктах, освітніх форумах і творчих ініціативах. Така комплексність сприяє формуванню педагогічного фахівця, здатного ефективно взаємодіяти в умовах сучасного освітнього середовища, швидко адаптуватися до змін і забезпечувати високий рівень професійної комунікації.

**Viktoriiia Horlachova**

National University «Zaporizhzhia Polytechnic»

### **YOUTHPASS AS A FRAMEWORK FOR RECOGNITION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING IN EUROPE**

Modern challenges in the European Union's political, social, and economic contexts have prompted it to develop and launch tools to support the evolving education

system. Common vectors and peculiarities of the development, beneficial for all participants, are represented in the programs of these tools. The Youthpass project is one of the ways to facilitate, assess and validate the educational efforts of young people. In our opinion, the structure, mechanism of performance, and experience of the Youthpass project implementation will also be in high demand in Ukraine.

Let us have a quick overview of Youthpass development. This tool has its roots in the context of the EU Youth in Action program (2006-2013). In 2013, Erasmus+ was established as a European Union program for education, training, youth, and sport for the period 2014-2020. Currently, Youthpass continues its work under the Erasmus+ Youth and the Solidarity Corps activities (What is Youthpass?, n.d.). The organizers particularly emphasize the importance of recognition and validation, especially in non-formal and informal learning within the youth sector.

First of all, it is necessary to explain what the terms “non-formal” and “informal” learning stand for. According to “Terminology of European education and training policy”, **non-formal learning** is “*Acquisition of knowledge, know-how, information, values, skills and competences in the framework of planned activities – in terms of learning objectives, time or resources – where some form of learning support is present (e.g. student-teacher/trainer relationships)*” (Terminology of European..., 2024). The same lexicography source defines **informal learning** as “*Acquisition of knowledge, know-how, information, values, skills and competences in the framework of daily activities – work, family or leisure – which are not explicitly designated as learning activities in terms of objectives, time or learning support*” (Terminology of European..., 2024). The programs that are the options of informal and non-formal learning in this case are volunteering projects, youth exchanges, training courses, youth worker mobility projects.

Undoubtedly, there is a significant challenge in assessing and validating the international informal and non-formal learning mentioned in the EU, as each country has its own tradition of educational standards, and the area of non-formal and informal learning is still highly changeable. In order to generalize the valuable experience of assessment and, as a result, represent the unified scheme, the ETS (European Training Strategy) Competence Model for Lifelong learning has been implemented. This ETS Competence model includes eight key competences for lifelong learning such as: Multilingual competence; Personal, social and learning to learn competence; Citizenship competence; Entrepreneurship competence; Cultural awareness and expression competence; Digital competence; Mathematical competence and competence in science, technology and engineering; Literacy competence.

ETS Competence Model for Youth Workers is not similar; it has nine key competences: Facilitating learning; Designing programs; Managing resources;

Collaborating in teams; Communicating meaningfully; Displaying intercultural sensitivity; Networking and advocating; Assessing and evaluating; Being civically engaged. This Model is the framework used in the certificates of youth workers and team members as learners. The formulation of the gained competences in the mentioned areas is often delegated to project participants. The representatives of the Youthpass project insist that “There is neither a limitation to how much the participants are allowed to write, nor do they have to include every single competence area” (What is Youthpass?, n.d.).

Therefore, Youthpass project is a working tool for assessment and recognition of informal and non-formal youth learning outcomes. This instrument represents key competences for lifelong learning. Despite a unifying structure, the content of the Youthpass certificate is intentionally flexible and participant-oriented.

### REFERENCES

- Terminology of European education and training policy. A selection of 430 terms.* (2024). 3rd ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: [https://www.cedefop.europa.eu/files/3095\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/3095_en.pdf)
- What is Youthpass? (n.d.). *Youthpass*. Retrieved from: <https://www.youthpass.eu/en/about-youthpass/about/>

Павло Діденко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США ТА УКРАЇНИ: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Актуальність підготовки ІТ-фахівців у глобальному цифровому середовищі зумовлена стрімким розвитком інформаційних технологій та потребою в компетентних кадрах. Якісна ІТ-освіта є важливою передумовою інноваційного розвитку економіки. Відтак, метою роботи є порівняльний аналіз організаційних аспектів підготовки ІТ-фахівців у закладах вищої освіти США та України.

У США згідно з рейтингами світових університетів Quacquarelli Symonds (QS) (найкращі університети світу), The Times Higher Education (THE) за 2025 рік найбільш популярними закладами вищої освіти, які готують ІТ-фахівців, є Массачусетський технологічний інститут, Стенфордський університет, Гарвардський університет, Каліфорнійський технологічний інститут (див. Табл. 1).

Місце закладів вищої освіти США у світових рейтингах (*Global Universities Rankings, The Times Higher Education*)

ЗВО США	Quacquarelli Symonds (2025)	The Times Higher Education (2025)
Массачусетський технологічний інститут	1	2
Стенфордський університет	4	6
Гарвардський університет	2	3
Каліфорнійський технологічний інститут	9	7

У зазначених університетах здобувачі вищої освіти можуть здобути ІТ-спеціальності на рівні бакалаврату, магістратури та докторантури. Серед освітніх програм, які пропонуються закладами вищої освіти США, назвемо «Комп'ютерні науки», «Інформаційні технології», «Інформаційне моделювання», «Графічні інформаційні технології», «Управління інформаційними системами», «Кібербезпека» та ін.

У результаті аналізу сайтів університетів, навчальних планів зазначених університетів можемо стверджувати, що характерною рисою американської ІТ-освіти є гнучкість навчальних програм, їх постійне оновлення відповідно до потреб ринку праці. Важливу роль відіграють практикоорієнтовані форми навчання: стажування, стартап-інкубатори, лабораторії інновацій, міждисциплінарні проєкти, що реалізуються у партнерстві з ІТ-компаніями (наприклад, Google, Microsoft, IBM). Освітній процес активно інтегрує онлайн-платформи (Coursera, edX) та системи дистанційного навчання, що дозволяє студентам опановувати нові технології у режимі реального часу.

У свою чергу, в Україні найбільш популярними закладами вищої освіти, у яких можна здобути вищу освіту за ІТ-спеціальностями, за даними рейтингів Quacquarelli Symonds (QS) (найкращі університети світу), The Times Higher Education (THE) за 2025 рік, можемо назвати Сумський державний університет, Національний університет «Львівська політехніка», Національний технічний університет Харківський політехнічний інститут, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (див. Таблиця 2).

**Місце закладів вищої освіти України у світових рейтингах (*Global Universities Rankings, The Times Higher Education*)**

<b>ЗВО України</b>	<b>Quacquarelli Symonds (2025)</b>	<b>The Times Higher Education (2025)</b>
Сумський державний університет	1001-1200	801-1000
Національний університет «Львівська політехніка»	1001-1200	1501+
Національний технічний університет Харківський політехнічний інститут	1001-1200	1501+
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	801-850	1501+
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	781-790	1501+

В українських ІТ-вишах здобувачі вищої освіти віддають перевагу навчанню на таких ІТ-спеціальностях, як: «Розробка програмного забезпечення», «Інформаційні системи та інформаційні технології», «Кібербезпека», «Обчислювальна техніка», «Інформатика», «Системний аналіз».

В Україні ІТ-освіта ґрунтується на державних стандартах. Відзначається поступова модернізація навчальних програм: впровадження англomовних курсів, проектного навчання, співпраця з ІТ-компаніями. Проте взаємодія між університетами та бізнесом, як правило, залишається епізодичною і часто не має системного характеру. У багатьох закладах вищої освіти створюються кафедри ІТ-компаній, навчальні хаби, ІТ-кластери, які сприяють адаптації навчальних програм до реальних потреб індустрії (наприклад, ініціативи Lviv IT Cluster, Kharkiv IT Cluster).

Спільними рисами є орієнтація на формування базових ІТ-компетентностей і прагнення до міжнародної інтеграції. Відмінності стосуються організаційної автономії університетів, підходів до фінансування, ступеня індивідуалізації навчання. Досвід США свідчить про ефективність партнерських програм, менторства, створення стартап-інкубаторів. Порівняльний аналіз підготовки ІТ-фахівців у США та Україні подано в Таблиці 3.

На підставі викладеного вище пропонуємо перспективи вдосконалення ІТ-освіти в Україні, як-от розширення автономії університетів, активізація співпраці між бізнесом і освітою, активізація запровадження дуальної форми навчання, розвиток STEM-освіти, інтеграція міжнародних стандартів та цифрових платформ.

**Порівняльна характеристика організаційних аспектів ІТ-підготовки у США та Україні**

<b>Критерій порівняння</b>	<b>США</b>	<b>Україна</b>	<b>Спільні риси / тенденції</b>
<b>Структура ІТ-освіти</b>	Багаторівнева система: бакалаврат, магістратура, професійні сертифікати, короткотермінові курси	Ступенева освіта: бакалавр, магістр; орієнтація на державні стандарти	Узгодження з європейською моделлю освіти (ЕНЕА, EQF)
<b>Організація навчального процесу</b>	Гнучка, індивідуалізована траєкторія навчання; вибірковість дисциплін	Регламентована, переважно уніфікована структура програм	Поступова децентралізація та академічна автономія
<b>Зміст навчальних програм</b>	Формується за участі бізнесу, професійних асоціацій (АСМ, ІЕЕЕ)	Визначається державними стандартами з урахуванням рекомендацій ринку праці	Зростає участь роботодавців у розробленні програм
<b>Практична підготовка</b>	Акцент на практиці, стажуваннях, проєктах, стартап-інкубаторах	Менший обсяг практики, хоча розвиваються ІТ-кластери та дуальні програми	Активізація співпраці університетів із бізнесом
<b>Взаємодія освіти, науки і бізнесу</b>	Системна, інституційно закріплена (партнерства, гранти, інкубатори)	Епізодична, залежить від ініціатив окремих університетів	Розвиток освітньо-науково-виробничих кластерів
<b>Міжнародна співпраця</b>	Високий рівень участі у глобальних дослідницьких проєктах	Розширення академічної мобільності та участі у програмах Erasmus+	Інтернаціоналізація освіти як спільна мета
<b>Модель професійного розвитку викладачів</b>	Постійне підвищення кваліфікації, сертифікація, співпраця з ІТ-компаніями	Підвищення кваліфікації через курси, вебінари, міжнародні проєкти	Спрямованість на розвиток цифрової компетентності педагогів

Таким чином, можемо дійти висновку, що підготовка ІТ-фахівців є стратегічним пріоритетом сучасної освіти. Використання організаційного досвіду США може сприяти підвищенню конкурентоспроможності української ІТ-освіти та її відповідності вимогам глобального ринку праці.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- The Times Higher Education* (2024). URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>
- Global Universities Rankings* (2025). URL: [https://worldtop20.org/global-universities/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=207976985&gbraid=0AAAAADs2vi-4YSj\\_f-ekBJekIaUljziE1&gclid=Cj0KCQjwgpzIBhCOARIsABZm7vH64DmG\\_Jcf6JlbOvcuG149MzmwCAstdQW5qQqNnfeZzUHcmsMpRoMaAkCnEALw\\_wcB](https://worldtop20.org/global-universities/?gad_source=1&gad_campaignid=207976985&gbraid=0AAAAADs2vi-4YSj_f-ekBJekIaUljziE1&gclid=Cj0KCQjwgpzIBhCOARIsABZm7vH64DmG_Jcf6JlbOvcuG149MzmwCAstdQW5qQqNnfeZzUHcmsMpRoMaAkCnEALw_wcB)

Марина Золотницька

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

## КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВА РОБОТА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЩО МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ, ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Проблема розвитку мовлення у дітей із помірним ступенем інтелектуальних порушень залишається однією з ключових у спеціальній педагогіці. Ці учні мають труднощі у формуванні зв'язного мовлення, обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови речень, сповільнене мислення та недостатню комунікативну активність. Тому постає необхідність пошуку ефективних засобів корекційного впливу, які б стимулювали мовленнєву, когнітивну та емоційно-вольову сфери одночасно.

Одним із таких засобів є логоритміка - система спеціально організованих вправ, що поєднують рух, музику, ритм і слово. Її мета - активізувати мовленнєві механізми через гармонізацію моторної, слухової та мовленнєвої діяльності. Як зазначає М. Шеремет, логоритміка має потужний розвивальний потенціал у корекційній педагогіці, адже ритмічні рухи сприяють нормалізації темпо-ритмічної структури мовлення, покращують дихання, голосоутворення і дикцію (Тарасун, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади логоритміки та логопедичної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями ґрунтовно розроблені у працях В. Тарасун, М. Шеремет, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Швалюк, Н. Савінової та ін.

В. Тарасун розглядає логоритміку як інтегративну методику, що поєднує музикотерапію, рухову активність та мовленнєві завдання (Тарасун, 2019).

М. Шеремет наголошує, що логоритмічні вправи впливають на регуляцію дихання, інтонації та ритму мовлення, а також активізують довільну увагу і пам'ять дитини (Шеремет, 2022).

Згідно з дослідженнями Н. Голуб, О. Боряк та Ю. Коломійця, систематичне застосування ігор і вправ із ритмічним супроводом сприяє

зростанню мотивації до мовленнєвої діяльності та розвитку комунікативної компетентності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній перевірці ефективності застосування логоритміки як засобу розвитку мовлення у молодших школярів із помірними інтелектуальними порушеннями, а також у виявленні динаміки мовленнєвого розвитку в результаті корекційної роботи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось у три етапи:

1. Констатувальний – визначення початкового рівня мовленнєвої діяльності.

2. Формувальний – впровадження логоритмічних занять.

3. Контрольний – перевірка ефективності застосованих засобів.

У дослідженні брали участь п'ять учнів молодших класів (7–9 років) із діагнозом «*помірна розумова відсталість*». Усі діти мали подібні мовленнєві порушення: обмежений словниковий запас, граматичні помилки, слабо розвинене зв'язне мовлення, неточну вимову окремих звуків.

Для оцінки мовленнєвого розвитку застосовано комплекс методів:

- спостереження за поведінкою, активністю, ініціативністю дитини;
- логопедичне тестування за методиками О. Боряк і Ю. Коломійця - перевірка словника, граматики, зв'язного мовлення;
- бесіди та діагностичні завдання на побудову речень і коротких розповідей;
- кількісна обробка результатів за показниками: кількість правильних речень, словниковий запас, фонетичні помилки.

Протягом 6 тижнів проводились логопедично-логоритмічні заняття (3 рази на тиждень, по 25–30 хв). Вони включали:

- вправи на розвиток дихання, ритму і голосу;
- ритмічні рухи під музику з одночасним вимовлянням слів і фраз;
- мовленнєві ігри «Покажи і скажи», «Ланцюжок історій», «Магазин», «Телефон»;
- завдання на складання коротких монологів і діалогів;
- артикуляційні вправи в поєднанні з рухами під музику.

## Результати динаміки мовленнєвої діяльності всіх учнів

Учень	Констатувальний етап: % правильних речень	Контрольний етап: % правильних речень	Зменшення фонетичних помилко	Приріст словника (слів)
1	50%	80%	5 → 2	+20
2	45%	78%	4 → 2	+25
3	55%	82%	3 → 1	+22
4	48%	75%	7 → 2	+18
5	46%	80%	5 → 2	+20

Середній приріст правильних речень склав 35–40%, збільшення словникового запасу - на 20–25 слів, зменшення фонетичних помилок - у середньому на 60%.

Якісний аналіз свідчить:

- учень 1 покращив граматичну правильність і навчився будувати короткі монологи;
- учень 2 активізував словник і впевнено веде короткі діалоги;
- учень 3 демонструє логічну послідовність висловлювань;
- учень 4 покращив артикуляцію та слухо-мовленнєву координацію;
- учень 5 сформував уміння будувати логічно пов'язані речення.

У результаті діти стали активнішими у спілкуванні, зросла їхня впевненість, увага та зацікавленість до мовленнєвої діяльності.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Логоритміка є ефективним засобом розвитку мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, оскільки поєднує моторні, ритмічні та мовленнєві елементи, стимулюючи цілісну мовленнєву активність.

Систематичне застосування логоритмічних занять сприяло підвищенню мовленнєвої активності, покращенню граматичної структури та зменшенню фонетичних помилок.

Ефективність логоритмічної роботи підтверджена кількісно: приріст правильних речень - до 40%, словникового запасу - на 25 слів, зниження фонетичних помилок - удвічі.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вдосконалення системи логоритмічних вправ і створення методичних рекомендацій для практичного використання у закладах спеціальної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Тарасун, В. О. (2019). *Логопедичний супровід дітей з помірними інтелектуальними порушеннями: методика та практика*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- Шеремет, М. К. (2020). *Теоретико-методичні основи логопедичної допомоги дітям із інтелектуальними порушеннями*. Київ: Освіта України.

Леся Ігошена

Чернівецька гімназія №8 Чернівецької міської ради

## РОЛЬ ФОРМУВАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ У ПІДВИЩЕННІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна початкова освіта в Україні, що розвивається в руслі Концепції Нової української школи, орієнтована не лише на засвоєння учнями навчального змісту, а й на формування в них стійкої мотивації до навчальної діяльності, здатності до саморефлексії, усвідомлення власного поступу та відповідальності за результати навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває формувальне оцінювання як педагогічний інструмент, спрямований на підтримку навчального процесу, а не на фіксацію помилок чи порівняння учнів між собою. Для молодших школярів, які перебувають на етапі становлення навчальної мотивації, позитивного образу «Я-учень» та віри у власні можливості, характер і спосіб оцінювання мають визначальний вплив на ставлення до навчання загалом.

Проблема підвищення мотивації навчальної діяльності молодших школярів набуває особливої гостроти в умовах компетентнісного підходу, індивідуалізації навчання та зростання ролі емоційно безпечного освітнього середовища. Формувальне оцінювання, засноване на зворотному зв'язку, підтримці та партнерській взаємодії між учителем і учнем, створює умови для переживання ситуації успіху, зниження тривожності та формування внутрішньої мотивації. Саме тому дослідження ролі формуального оцінювання у підвищенні мотивації навчальної діяльності молодших школярів є своєчасним і педагогічно значущим.

Стан дослідження проблеми. Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що проблема формуального оцінювання розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних учених у контексті компетентнісного навчання, педагогіки партнерства та розвитку навчальної автономії учнів (Н. Бакуліна, Дж. Вілмут, Д. Гопкінз, О. Фідкевич). Дослідники (О. Барна, В. Вембер, Н. Морзе, О. Пометун, А. Предик) акцентують увагу на відмінностях між формувальним і підсумковим оцінюванням, ролі зворотного зв'язку, самооцінювання та взаємооцінювання у навчальному процесі. Водночас питання впливу формуального оцінювання саме на мотивацію навчальної

діяльності молодших школярів потребує подальшого осмислення, зокрема з урахуванням вікових особливостей дітей, їх емоційної чутливості та потреби в педагогічній підтримці.

Виклад основного матеріалу. Формувальне оцінювання в початковій школі розглядається як цілісна система педагогічних дій, спрямованих на відстеження індивідуального поступу учня, виявлення труднощів та надання своєчасної підтримки у процесі навчання. На відміну від традиційного оцінювання, яке орієнтоване переважно на результат, формувальне оцінювання фокусується на самому процесі навчання, допомагаючи дитині усвідомити, що саме вона вже вміє, над чим потребує роботи та яких кроків варто вжити для покращення результатів.

Одним із ключових механізмів впливу формувального оцінювання на мотивацію молодших школярів є якісний зворотний зв'язок (Вілмут, 2007). Коментарі вчителя, сформульовані у підтримувальному й доброзичливому тоні, сприяють формуванню позитивного ставлення до навчальних завдань, знижують страх помилки та стимулюють пізнавальну активність. Учень поступово починає сприймати помилку не як поразку, а як природний етап навчання та можливість для зростання.

Важливу роль у мотиваційному аспекті формувального оцінювання відіграють елементи самооцінювання та взаємооцінювання (Предик, 2022). Залучення молодших школярів до простих форм аналізу власної діяльності (наприклад, через сигнальні картки, «сходинки успіху», смайлики настрою, короткі рефлексивні запитання) сприяє розвитку усвідомленості, відповідальності за навчальний результат та внутрішньої мотивації. Учні вчать порівнювати свої досягнення не з результатами однокласників, а з власним попереднім рівнем, що є надзвичайно важливим для збереження навчального інтересу.

Формувальне оцінювання також створює сприятливі умови для формування ситуації успіху, яка є потужним мотиваційним чинником у молодшому шкільному віці (Морзе, Барна, Вембер, 2013). Систематичне підкреслення позитивної динаміки, навіть незначних досягнень, сприяє підвищенню впевненості дитини у власних силах, формуванню позитивної самооцінки та готовності братися за складніші навчальні завдання. У результаті навчальна мотивація поступово трансформується із зовнішньої (орієнтованої на оцінку чи схвалення) у внутрішню, що є показником ефективності освітнього процесу.

Висновки. Отже, формувальне оцінювання відіграє важливу роль у підвищенні мотивації навчальної діяльності молодших школярів, оскільки

забезпечує підтримувальний характер оцінювання, сприяє розвитку рефлексії, формуванню позитивного ставлення до навчання та переживанню ситуації успіху. Його впровадження в освітній процес початкової школи дозволяє створити психологічно комфортне навчальне середовище, у якому дитина відчуває себе активним учасником навчання. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методичних рекомендацій щодо практичного використання інструментів формувального оцінювання з урахуванням індивідуальних особливостей молодших школярів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Вілмут, Дж. (2007) *Оцінювання для навчання* : навч. посіб. К.: Майстер-клас.
- Морзе, Н. В., Барна, О. В., Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 6, 45-57.
- Предик, А. (2022). Формувальне оцінювання як ключовий чинник якісної освіти в НУШ. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: Матеріали VI Усеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції. Суми, сс.156-159.

**Олександр Ількаєв**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ПІДГОТОВКА МЕДІАФАХІВЦІВ ДО СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ МУЗИЧНОГО РИНКУ

Світ змінюється дуже швидко – разом із ним й поведінка користувачів нових медіа, що впливає на маркетинг. Аудіовізуальні твори нині є невіддільною частиною кар’єри артистів, продаючи музику як товар, а образ артиста – як бренд. Все це створює нові виклики, що вимагають не лише усвідомлення нових підходів до просування музичного контенту, а й створення детального контент-плану для соціальних мереж. Така реальність вимагає більших занурень та осмислень психології аудиторії, що допомагає перетворювати їх на покупця-глядача та покупця-слухача. Відповідно – з’являється потреба у зміні підходів до виховання молодих фахівців у галузі медіа та маркетингу, що стосуються музичного бізнесу.

В. Найтінгейл (V. Nightingale) вказує на те, що більша частина взаємодії людей в Інтернеті, яку ми звикли вважати «інтерактивною», належить до Web 2.0. Програми, створені за прикладом інтерактивних навичок їх розробників, вступають у діалог з користувачами й створюють простір для реакцій у середовищі вебсайту, де програми прогнозують наміри користувача на основі теперішніх і попередніх моделей вибору. Чим краще програма передбачає намір користувача, тим більш є відчуття задоволення від взаємодії із сайтом. Такий тип програм спеціально розроблено для кращого використання

колективного інтелекту та контенту, створеного користувачами. Якщо Web 1.0 стосувався створення вебсайтів і захоплення пошуку (що можна віднести до епохи Microsoft), то Web 2.0 відкрив контент, створений самими користувачами, і фінансував витрати на його збір за допомогою реклами (епоха Google). Web 3.0 спроможний доповнити контент, створений користувачами, опціями обміну даними й фінансувати ці платні послуги, пов'язуючи вибір окремих користувачів з автоматичною генерацією даних маркетингових досліджень (Nightingale, 2007).

Сьогодні, без сумнівів, лідером серед програмного забезпечення, що замінило телебачення та радіо, є YouTube. Цікавою, що ця платформа поєднує як візуальну складову через класичний інтерфейс YouTube, так і аудіо стрімінгову платформу YouTube Music. Хоча ці платформи позиціонуються як два окремих сервіси, насправді вони мають спільну бібліотеку і розподілені інтуїтивно для кращого досвіду взаємодії користувачів із такими додатками.

С. Марте (S. Martet) вказує, що данні Міжнародної федерації фонографічної індустрії (IFPI) за 2021 р. показують, що в Канаді YouTube становить 49% всієї музики, яку слухають користувачі Інтернету. Хоча IFPI не враховує всі платформи, очевидним є, що YouTube – головний не тільки в прослуховуванні музики, а й у її пошуку та обміні. Категорія «Музика» охоплювала вже у 2007 р. від 23 % до 30 % усіх відео на YouTube. Він надавав можливість користувачам публікувати свої особисті відео, але швидко з'явилася складніша бізнес-модель. Платформа перетворилась на медіацентр, де професійний та аматорський контент вдалося монетизувати за допомогою реклами. До того, музика стала важливою для цієї бізнес-моделі й була використана як ключовий аргумент для продажу під час поглинання Google у 2006 р. (Martet, 2023).

Враховуючи популярність серед великої кількості людей і їхніх різних потреб на YouTube, зазначимо, що самі Google логічно направили великий потік людей на умовно різні платформи однієї й тієї ж бібліотеки відео та музики. Для фахівців у галузі медіа та маркетингу нові медіа, як-от YouTube – це великий трафік, з яким можна працювати та перетворювати на покупця. Але також нові медіа вимагають оперативної адаптації під світові потреби, а користувач інколи не пробачає брак контенту та його якості у потоці великої конкуренції між комунікаторами. Інтернет майданчик став тим місцем, куди легко зайти, але без розуміння процесів – легко втратити інтерес реципієнта, і навіть кошти для Інтернет-реклами.

К. Федосенко характеризує Інтернет-маркетинг як комплекс процесів, що стосуються управління та соціальної взаємодії, що покривають потреби

споживачів у мережі із застосування інформаційних технологій. SMM (Social Media Market) як частина маркетингу – стратегія використання соціальних мереж (медіа) як спосіб просування та рекламування послуг, товарів та брендів. Така практика популярна в багатьох галузях і є вагомим для музичної індустрії. Технологія цього виду маркетингу обумовлена економічними показниками, а також потребою підвищити ефективність взаємодії з аудиторією. Під час пандемії COVID з'явилась задача мінімізувати простій, а також знайти нові ефективні шляхи для збереження діалогу між аудиторією та музичним бізнесом. Інтернет-простір став альтернативою, де можна було знайти слухача в умовах, коли інші канали взаємодії почали втрачати актуальність та інтерес (Федосенко, 2022).

Слід згадати, що також важливою частиною соціальних мереж сьогодні стали революційні короткі аудіовізуальні відео, які започаткувала платформа Tik Tok з її абсолютно новими алгоритмами комунікації з користувачем, що створило прецедент до масштабних оновлень у всіх відомих медіа, як-от розділ Shorts в YouTube або Reels в Instagram. Це утворило нову культуру коротких відео, що дало новий поштовх до популяризації творчості артистів, включно з просування їх пісень та музичних кліпів.

Отже, важливо виховувати фахівців у галузі медіа, які будуть підготовлені до сучасної реальності. Особливо це актуально для музичної індустрії, що має рекреаційний елемент. Фахівець, який добре розуміє та інтуїтивно відчуває, який контент зачепить людину, може краще розуміти як поліпшити діалог між артистом та користувачем додатка через аудіовізуальні твори, відповідно збільшивши продаж музичного контенту.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Федосенко, К. (2022). Нові медіа та їх роль у просуванні музичного продукту. *Українські культурологічні студії*, 2(11), 76–79. [https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2\(11\).15](https://doi.org/10.17721/UCS.2022.2(11).15)
- Martet, S. (2023). The Circulation of User-Appropriated Music Content on YouTube. In H. Rogers, J. Freitas, & J. F. Porfírio (Eds.), *YouTube and Music: Online Culture and Everyday Life* (pp. 169-195). New York : Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781501387302>
- Nightingale, V. (2007). Emergence, Search and Social Networking. In T. Dwyer & V. Nightingale (Eds.), *New media worlds: Challenges for convergence* (pp. 291-307). South Melbourne, Vic. : Oxford University Press.

## ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Виховання й навчання вже давно вийшли за межі шкільних інституцій. Протягом багатьох років вони з великим успіхом реалізуються в установах неформальної освіти в усьому світі, в тому числі й у Республіці Польща.

Польська дослідниця Кристина Гжесняк визначає неформальну освіту як способи здобуття знань поза системою формальної шкільної освіти (Grzesiak, 2016, с. 90). Найважливішими рисами цього виду освіти є:

- позаінституційний характер;
- неформалізовані взаємини між тими, хто навчається;
- добровільність (вільний вибір галузі знань і часу, призначеного для навчання);
- більша доступність, у тому числі для осіб, які мають труднощі в традиційній системі освіти;
- безперервність, тобто можливість здобувати освіту в різному віці;
- відсутність сертифікатів (B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne, Program Młodzież*, Warszawa 2005, s. 19–24.).

У результаті аналізу наукових джерел можемо зазначити, що раніше неформальна освіта в Республіці Польща стосувалася виключно дорослих. Її метою було вирівнювання втрачених або нереалізованих освітніх можливостей. Сьогодні цей вид освіти має значно ширший соціальний масштаб і охоплює також дітей та молодь.

Серед установ, що діють у сфері неформальної освіти в Республіці Польща, можна виділити різноманітні організації, об'єднання та фонди, які здійснюють діяльність у галузі освітньої та культурної освіти. До цієї групи належать також заклади позашкільного виховання. Це освітньо-виховні установи, що функціонують у системі національної освіти, діяльність яких регулюється Рамковим статутом – виконавчим розпорядженням Міністра національної освіти і спорту від 7 березня 2005 року. Педагогічний нагляд за такими закладами здійснюють кураторії освіти, які також допомагають у підготовці кадрів. Органами управління є гміни та повіти (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzaju i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych*

placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt dzieci w tych placówkach (Dz.U. z 2005r. Nr 52, poz.467 z różn. zm.).

На думку Р. Врочинського, заклади позашкільного виховання є продовженням навчально-виховного процесу школи. Вони дають дітям і молоді можливість задовольняти, розвивати й поглиблювати свої інтереси, займатися творчою діяльністю в обраних ними сферах (Cyt za: J. Węgrzynowicz, Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971, s. 71.). Їхня різноманітна програмна пропозиція створює умови для розширення й розвитку знань та вдосконалення навичок, здобутих у школі. У закладах позашкільного виховання знаходять своє місце як обдаровані діти, так і ті, хто лише шукає власний шлях розвитку.

Т. Александер підкреслює важливі соціальні функції закладів позашкільного виховання. Вони полягають у доповненні та розширенні шкільної освіти, організації вільного часу дітей і молоді, зокрема тих, які потребують додаткової виховної підтримки, запобіганні соціальним відхиленням, збагаченні особистості учасників і сприянні їхньому всебічному розвитку (Т. Aleksander, Centrum młodzieży, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 482–484).

До установ такого типу належать: палаци молоді, молодіжні будинки культури, осередки позашкільної роботи, йорданівські сади, а також спеціалізовані позашкільні заклади (наприклад, молодіжні астрономічні обсерваторії). У них реалізуються три види занять: постійні, періодичні та разові.

Постійні заняття (образотворчі, музичні, театральні, спортивні тощо) організовуються у групах, що налічують щонайменше 12 вихованців, проводяться не менше ніж 2 години на тиждень і тривають протягом усього навчального року.

Періодичні заняття (лекції, зустрічі зі спеціалістами певної галузі, майстер-класи) мають визначену тривалість і призначені для учасників, зацікавлених у певній тематичній сфері. Заклади організовують їх у співпраці зі школами, органами місцевого самоврядування та культурними установами. Щороку кожен заклад проводить кілька десятків таких заходів, у яких беруть участь учні різних типів шкіл, що співпрацюють із цими установами.

Разові заходи – це фестивалі, концерти, вистави, презентації, виставки, огляди творчості, мистецькі пленери, турніри та інтеграційні зустрічі. Заходи, які організовують заклади, можуть мати різний масштаб: від внутрішнього, місцевого (для громади, повіту чи воєводства) до загальнопольського та міжнародного. У різноманітних заняттях, що пропонують заклади позашкільного виховання, беруть участь діти й молодь віком від 3 до 18 років.

Заклади позашкільного виховання здійснюють також діяльність серед дітей і молоді, які перебувають у групі ризику щодо залежностей або соціальної дезадаптації. Реалізуючи освітні та профілактично-виховні програми, вони підтримують виховну діяльність як родини, так і школи. Варто також підкреслити культуротворчу функцію таких установ у місцевому середовищі. Як культурні інституції, вони надихають громаду не лише до участі в культурному житті, але й до активної культурної діяльності. Їхня культуротворча роль є тим більшою, чим слабшою є культурна інфраструктура певної місцевості.

Виходячи з того, що виховання є впливом соціального середовища на особистість, у культурно-освітній діяльності закладів позашкільного виховання можна помітити виховні ситуації, які формують різноманітні навички молоді людини. Через різні види діяльності ці заклади готують молодь до життя в суспільстві (формування належних соціальних установок, уміння приймати колективні й самостійні рішення, співпраця в групі). Вони також навчають відкритості до іншої людини (подолання бар'єрів і стереотипів, відкритість до багатоманітності культур і людських поведінкових моделей).

Таким чином можемо підсумувати, що набуттю різноманітних інтелектуальних, мистецьких і спортивних умінь молоддю сприяє відкритість закладів позашкільного виховання до нових напрямів діяльності, привабливість занять і пристосування програмної пропозиції до потреб та очікувань середовища. Ці заклади дають дітям і молоді можливість розширювати знання в інший спосіб, ніж у школі, де навчання супроводжується елементом обов'язковості. У позашкільних установах заняття є добровільними, а виконання завдань не оцінюється у вигляді шкільних оцінок. Молода людина також має свободу вибору щодо мети та предмета освіти, яку вона реалізує у свій вільний час.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Aleksander, T. (2003). Centrum młodzieży. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. 1, red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Żak, s. 482–484.
- Fatyga, B. (2005). Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne. *Doświadczać uczenia: Materiały pokonferencyjne, Program Młodzież*, Warszawa, s. 19–24
- Grzesiak, K. (2016). Rola placówek wychowania pozaszkolnego w wychowaniu do wartości. *Państwo i Społeczeństwo*, 2, 85-98.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 marca 2005 roku w sprawie rodzaju i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt dzieci w tych placówkach (Dz.U. z 2005r. Nr 52, poz.467 z późn. zm.).*
- Węgrzynowicz, J. (1971). *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych*. Warszawa.

## **ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОВОЄННОЇ РЕКОНСТРУКЦІЇ**

Формування підприємницької культури студентської молоді в умовах повоєнної реконструкції є одним із ключових чинників відновлення та модернізації національної економіки. Воєнні події призвели до масштабних руйнувань матеріальної інфраструктури, зміни конфігурації ринку праці, трансформації економічних пріоритетів та появи нових соціально-економічних викликів. Водночас вони актуалізували потребу в активній, інноваційно спрямованій молоді, здатній генерувати підприємницькі ідеї, створювати нові робочі місця, розвивати бізнес у сферах відбудови, соціальних послуг, цифрових технологій, сталого розвитку й креативної економіки. Саме тому підприємницька культура студентів розглядається не лише як набір знань про бізнес, а як комплекс цінностей, когнітивних установок, поведінкових моделей і практичних навичок, що визначають здатність молодої людини ефективно діяти в умовах невизначеності, брати відповідальність, ініціювати інноваційні рішення та брати участь у відбудові країни.

Підприємницька культура включає мотиваційні, когнітивні та поведінкові компоненти. До мотиваційних належить прагнення до самоактуалізації, самостійності, досягнення успіху, створення суспільно значущих продуктів і послуг. Когнітивний компонент охоплює знання в економічній, фінансовій, правовій, цифровій та управлінській сферах. Поведінковий – включає готовність до прийняття рішень, уміння працювати в команді, навички лідерства, здатність ефективно взаємодіяти з різними стейкхолдерами, здійснювати аналіз ринку та презентувати свої ідеї. Формування цих компонентів потребує системної роботи як на рівні університетів, так і на рівні громади та держави.

Повоєнна реконструкція створює особливий контекст для розвитку підприємництва, оскільки вона супроводжується появою нових ніш для бізнесу, масштабними потребами в інноваціях і технологічних рішеннях, активним залученням міжнародних інституцій та програм підтримки. В умовах відбудови зростає роль соціального підприємництва, спрямованого на підтримку ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю, розвиток громад і створення локальних сервісів. Також посилюється значення цифрової економіки, дистанційних форм взаємодії, електронної комерції та креативних індустрій. Усе це формує сприятливе середовище для розвитку

молодіжних стартапів, однак лише за наявності відповідних знань, навичок та організаційної підтримки з боку закладів освіти та партнерів.

Важливу роль у розвитку підприємницької культури відіграє система вищої освіти, яка має забезпечити студентів теоретичною та практичною базою для започаткування власної справи. Оновлення змісту освітніх програм передбачає інтеграцію курсів з основ підприємництва, бізнес-планування, маркетингу, фінансової грамотності, цифрових технологій, управління ризиками та інновацій. Водночас необхідно впроваджувати міждисциплінарні навчальні модулі, що дозволяють створювати комплексні рішення для реальних проблем повоєнної відбудови. Практична складова має включати бізнес-симуляції, участь у хакатонах, розроблення прототипів продуктів, роботу над реальними кейсами та створення навчальних стартапів.

Проте лише освітніх курсів недостатньо. Важливим є створення відповідного освітнього середовища, яке стимулює підприємницьку ініціативу студентів і забезпечує їм простір для експериментів. Університети мають розвивати стартап-інкубатори, бізнес-акселератори, інноваційні хаби та коворкінги. Важливо забезпечити студентам доступ до менторів – фахівців з бізнесу, маркетингу, фінансового планування, сфер відбудови та цифрової трансформації. Таке середовище сприяє становленню підприємницької компетентності, розвитку критичного та стратегічного мислення, уміння працювати в умовах невизначеності, а також формує навички комунікації й презентації проєктів.

Психологічний аспект формування підприємницької культури є не менш важливим. У студентів необхідно розвивати стійкість до стресу, здатність долати невдачі, упевненість у власних силах, активну позицію щодо пошуку можливостей і готовність до ризику, який є невід'ємною частиною підприємницької діяльності. Важливо також забезпечити підтримку молоді, яка постраждала від війни, адже травматичний досвід може впливати як на мотивацію, так і на готовність до підприємницької активності. Тому психологічний супровід, тренінги особистісного розвитку, програми лідерства та коучинг мають стати невід'ємною частиною підготовки студентів.

Суттєвим компонентом розвитку підприємницької культури є соціалізація у підприємницькому середовищі. Це передбачає участь студентів у проєктах місцевих громад, підприємницьких ініціативах, благодійних акціях, соціальних інноваційних проєктах, волонтерських програмах. Участь у таких проєктах дозволяє студентам зрозуміти реальні потреби громад, краще усвідомити взаємозв'язок між бізнесом та суспільним розвитком, а також набути досвіду командної роботи, комунікації та взаємодії з різними

аудиторіями. У цьому контексті важливо налагоджувати партнерства університетів з органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, міжнародними фондами, бізнес-асоціаціями та підприємцями.

Водночас формування підприємницької культури стикається з низкою викликів. Серед основних перешкод слід відзначити недостатню практичну спрямованість освітніх програм, відсутність належної матеріально-технічної бази, недостатній рівень фінансової та цифрової грамотності студентів, обмежений доступ до стартового капіталу, нерозвиненість інфраструктури для підтримки молодіжних стартапів у багатьох регіонах. Також значною проблемою є психологічні бар'єри – страх невдачі, низька самооцінка, невпевненість у власних силах, які часто посилюються внаслідок воєнних травм і невизначеності майбутнього. Важливим завданням є подолання цих бар'єрів через освітні програми, психологічну роботу, позитивні приклади успішних підприємців, підвищення мотивації та розвиток середовища підтримки.

Отже, формування підприємницької культури студентської молоді в умовах повоєнної реконструкції має здійснюватися комплексно, у взаємодії держави, освітніх інституцій, бізнесу та громад. Вища освіта повинна стати центром інноваційного розвитку, інтегруючи сучасні підходи до навчання, стимулюючи підприємницьку активність, забезпечуючи практичну реалізацію студентських проєктів і створюючи умови для розвитку креативного та критичного мислення. Підприємницька культура студентів – це основа для формування нового покоління лідерів, здатних відновлювати країну, створювати інновації та забезпечувати сталий розвиток суспільства. Молодіжне підприємництво виступає важливим ресурсом підвищення економічної стійкості, розвитку регіонів, зміцнення громади, а також інтеграції України у світовий економічний простір. У період повоєнної реконструкції саме молодь здатна стати рушієм позитивних змін, ініціатором нових ідей і творцем майбутнього, у якому підприємництво ґрунтується на цінностях соціальної відповідальності, інноваційності та партнерства.

Наталія Коханова

Сумська початкова школа №14 Сумської міської ради

Ірина Кухта

Сумський заклад загальної середньої освіти №21 Сумської міської ради

## **ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ**

Сучасні умови функціонування системи освіти України визначаються впливом воєнного стану, що спричинив масове впровадження дистанційного та змішаного навчання, зокрема у початковій школі. У таких обставинах особливо актуальним є питання збереження якості освіти та реалізації компетентнісного підходу, задекларованого Концепцією Нової української школи.

Формування ключових компетентностей молодших школярів у дистанційному форматі супроводжується низкою труднощів: зниженням рівня навчальної мотивації, обмеженням безпосередньої комунікації, нерівним доступом до цифрових технологій, а також підвищеним емоційним напруженням дітей. Водночас дистанційне навчання відкриває нові можливості для розвитку інформаційно-цифрової компетентності, уміння вчитися впродовж життя та самостійності учнів.

Відповідно до ідей НУШ, освітній процес у початковій школі має бути спрямований не лише на засвоєння знань, а й на формування соціальних, громадянських, комунікативних і емоційно-ціннісних компетентностей. У дистанційному навчанні ефективними є інтерактивні методи роботи (онлайн-ігри, віртуальні групові завдання, проєктна діяльність), які сприяють активній участі учнів та підтримці їхнього інтересу до навчання (Закон України «Про освіту»).

Особливої уваги потребує створення психологічно безпечного освітнього середовища, що передбачає використання елементів артпедагогіки, руханок, вправ на емоційне розвантаження, а також налагодження систематичного зворотного зв'язку між учителем, учнями та батьками. У цих умовах роль учителя трансформується: він виступає фасилітатором навчання, наставником і джерелом підтримки для дитини.

Під час організації дистанційного навчання головним засобом навчання є вебресурс. Він не лише сприяє правильній організації уроку, але й створює емоційний фон та робить процес навчання привабливим для молодших здобувачів освіти. Тому педагог має створити власну базу, де є відомі вебресурси, які можуть стати в нагоді для кращого викладання предметів.

До основних вебресурсів належать:

- методичні рекомендації щодо створення уроків для учнів за навчальною програмою; – документація з планування освітнього процесу;
- електронні бібліотеки, де можна знайти різну літературу, підручники для навчання та термінологічні словники; – відеозаписи уроків з поясненням матеріалу, цікаві відео про різні явища;
- методичні рекомендації щодо розв’язання практичних завдань;
- інтерактивні онлайн-програми, які допомагають у закріпленні та узагальненні навчального матеріалу;
- дистанційні курси, які допомагають правильно організувати навчання (Климова, 2024).

Під час війни вагомою перешкодою для якості освіти стало зниження мотивації і зацікавленості учнів у навчанні. Зараз педагоги нерідко зіштовхуються з глибокою апатією та байдужістю до навчального процесу, оскільки частина здобувачів освіти не бачить сенсу у навчанні під час війни. Тому, маємо навести декілька мотиваційних елементів, які визначили дослідники, для підвищення інтересу до навчання у початковій школі, а саме:

- 1) Проводити мотиваційні бесіди, вправи.
- 2) Здійснювати активний і регулярний зворотній зв’язок з метою підвищення зацікавленості учнів.
- 3) Наводити приклади видатних особистостей минулого і сьогодення, які працювали і творили в різні історичні періоди.
- 4) Урізноманітнювати форми і методи здійснення педагогічної діяльності.
- 5) Застосовувати принципи гейміфікації під час навчального процесу (Білик, Коломієць, Коломієць, 2023).

У цьому контексті також доречно під час організації дистанційного навчання в початковій школі приділяти окремий час для знайомства, неформального спілкування та бесід з дітьми; залучати учнів до спільних завдань і колективних ігор, акцентуючи увагу на значущості внеску кожного учасника; проводити тематичні заняття, спрямовані на ознайомлення з культурними традиціями та особливостями різних регіонів України (Маховикова, 2025).

Дистанційне навчання в умовах воєнного стану вимагає переосмислення організації освітнього процесу в початковій школі. Реалізація компетентнісної моделі НУШ можлива за умови активного використання інтерактивних методів навчання, цифрових ресурсів і психологічної підтримки учнів. Це

сприяє забезпеченню стійкості освітнього процесу та всебічному розвитку особистості молодшого школяра.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Білик, Ю. П., Коломієць, А. М., Коломієць, Т. Д. (2023). Особливості організації дистанційного навчання в початковій школі в умовах воєнного стану. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2 (53), 26-32.
- Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Климова, А. В. (2024). Використання інструментів дистанційного навчання на уроках математики в початковій школі як засіб формування математичної компетентності молодших школярів: кваліфікаційна робота. Кривий Ріг.
- Маховикова, Р. М. (2025). Особливості організації дистанційного навчання в початковій школі в умовах війни. *IX International Scientific and Theoretical Conference «Science of XXI century: development, main theories and achievements»* (October 31, 2025). The Hague, Netherlands.

Ілля Кунденко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

### ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФУТБОЛЬНИХ СЕКЦІЙ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ ЗІ ШКОЛЯРАМИ

Освіта є однією з провідних сфер суспільного розвитку, яка відіграє ключову роль у формуванні людського потенціалу держави. В умовах сучасних соціальних викликів особливої актуальності набуває цілісний підхід до виховання особистості, що поєднує інтелектуальний, моральний, духовний і фізичний розвиток.

Важливим складником освітнього процесу є фізичне виховання та розвиток спортивних навичок, які розглядаються не лише як засіб зміцнення здоров'я, але й як ефективний інструмент формування характеру, дисципліни, соціальної взаємодії та особистісного зростання учнів. Чинне законодавство України визначає, що розвиток освітнього спорту на всіх рівнях освіти має забезпечувати учням можливість займатися спортивною діяльністю відповідно до їхніх інтересів, здібностей і нахилів.

У цьому контексті особливе значення мають позакласні форми роботи, які розширюють освітній простір школи та сприяють всебічному розвитку учнів. Згідно з нормативними документами, позакласна діяльність є важливим напрямом виховної роботи поряд із діяльністю учнівського самоврядування та програмами розвитку лідерських якостей. Вона створює умови для самореалізації учнів, розвитку їхніх талантів, формування стійкої мотивації до навчання й активного способу життя.

Одним із ефективних засобів реалізації позакласної діяльності є спортивні секції, які не лише доповнюють уроки фізичного виховання, а й

сприяють формуванню спортивних досягнень. Для успішної організації такої діяльності необхідне системне планування, урахування інтересів учнів, наявність відповідної матеріально-технічної бази, кваліфікованих педагогів і безпечних умов проведення занять. Водночас важливо брати до уваги соціокультурні особливості регіону та можливості самих учнів.

Футбол як один із найпопулярніших видів спорту у світі посідає особливе місце в системі шкільного фізичного виховання. Його універсальність, доступність та емоційна привабливість роблять футбол ефективним засобом залучення дітей і підлітків до регулярної фізичної активності. Футбол є видом спорту, який не має вікових чи гендерних обмежень, а його популярність сприяє активному розвитку як на професійному, так і на аматорському рівнях.

Розвиток футбольних секцій у школах розглядається як важливий чинник формування спортивної культури, зміцнення здоров'я молоді та виховання соціально активної особистості. Для ефективного функціонування таких секцій необхідні комплексні умови, зокрема підтримка з боку адміністрації школи, професійне управління спортивною діяльністю, наявність кваліфікованих тренерів, а також належне матеріально-технічне забезпечення. Значну роль відіграє також мотивація самих учнів і сприятливе соціальне середовище.

Разом із тим практика реалізації позакласної діяльності з футболу в окремих освітніх закладах супроводжується низкою проблем. Серед них, можемо виокремити: неналежний стан спортивних майданчиків, перевантаженість футбольних полів сторонніми користувачами, що ускладнює організацію тренувального процесу, а також недостатній рівень дисципліни щодо дотримання розкладу занять. Додатковими чинниками, які негативно впливають на ефективність тренувань, є віддаленість місця проведення занять від місця проживання учнів і транспортні труднощі.

Зазначені проблеми призводять до зниження мотивації учнів, обмеження можливостей для розвитку їхніх інтересів, здібностей і творчого потенціалу, а також негативно позначаються на результативності спортивної підготовки. У таких умовах особливої актуальності набуває питання вдосконалення управління позакласною спортивною діяльністю, забезпечення належних умов для тренувань і формування позитивного ставлення учнів до систематичних занять спортом.

Таким чином можемо стверджувати, що, ефективна організація позакласної діяльності з футболу в закладах загальної середньої освіти є важливою передумовою гармонійного розвитку особистості учня. Вона сприяє не лише фізичному вдосконаленню, а й формуванню соціально значущих якостей,

таких як відповідальність, наполегливість, командна взаємодія та самодисципліна. Вирішення наявних організаційних і матеріально-технічних проблем дозволить підвищити якість освітньо-виховного процесу та забезпечити реалізацію потенціалу позакласної спортивної діяльності в сучасній школі.

**Василь Лендел**

Мукачівський державний університет

### **РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗМІСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ЧЕСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Компетентність – це внутрішній потенціал людини (знання, навички, здібності, уявлення, певні алгоритми дій, система цінностей та відносин), що забезпечує можливість індивіду ефективну взаємодію з соціумом. Основне завдання розвитку соціальних компетентностей учнів старшої школи полягає у розвитку загальної культури особистості та покращення якості особистого та соціального життя (Товканець, Лендел, 2023).

Окремими темами освітньої діяльності закладу освіти в Чехії з розвитку соціальної компетентності особистості є спрямування на пізнання та розвиток власної особистості, саморегуляція, формування організаторських здібностей та прийняття ефективних рішень, соціальне спілкування, моральні установки, співпраця та командна робота.

Як зазначає чеський науковець Й. Валента, специфіка освітньої діяльності, що спрямована на розвиток соціальної компетентності, полягає в тому, що «предметом вивчення» є власне поведінка учня та реалізація особистості в модельних ситуаціях (Valenta, 2007). Й. Валента підкреслює, що досягнуті результати учнів (які проявляються та спостерігаються головним чином у їхній поведінці та діях) не мають і не можуть бути однотипними і завжди будуть та повинні бути індивідуально різноманітними. Якщо основним результатом є «ситуаційна дія», то передумовою досягнення більшості результатів є здатність учня розпізнавати, яка поведінка є адекватною для даної ситуації (наприклад, асертивність не може бути механічно застосована в усіх ситуаціях) (Valenta, 2007). В освітніх програмах закладів освіти розвиток соціальних компетентностей декларується на вивченні навчального матеріалу за певними тематичними лініями.

Наприклад, тематична лінія «Соціальна комунікація» розглядає специфіку вербальної та невербальної комунікації. Важливою частиною є рефлексія власної комунікативної поведінки. Процес комунікації є двостороннім, оскільки передбачає розуміння учнем особливостей створення

комунікації та отримання комунікаційної інформації від іншого. При створенні комунікації важливі такі навички: а) чіткість завдань комунікації (як з точки зору технічних, так і змістовних аспектів та точності повідомлення); б) позитивне забарвлення комунікації (вона пов'язана з певною відкритістю та використанням позитивних тверджень); в) креативність комунікації (застосування власного стилю комунікації, почуття гумору, виразності мовлення тощо); г) ефективність комунікації (розпізнавання та використання різних тактик комунікації – агресивної, пасивної, маніпулятивної, асертивної та їх можливе використання в різних ситуаціях, захист від маніпуляцій, способи вирішення конфліктних та проблемних ситуацій) (Nábělková).

Зміст тематичної лінії «Моральні якості особистості» стосується моралі як ціннісного ставлення та смислового виміру нашого життя, а також особистого способу життя, мислення, характеру та моральної поведінки. Завдяки їй учні знайомляться із застосуванням моральних принципів у поведінці людини. Увага зосереджена на усвідомленні і засвоєнні понять, на моральності дій: надійність, відповідальність, правильність, такт, справедливість, чесна гра, альтруїзм чи просоціальність. Тому природною частиною тематичної лінії є також турбота про міжособистісні стосунки (і це можуть бути стосунки безпосередньо «тут і зараз» у класі – їх аналіз та можливості розвитку, або це може бути побудова власних стосунків учнів у знайомому їм середовищі) (Valenta, 2007).

Зміст тематичної лінії «Співпраця та конкуренція» стосується розвитку соціальних навичок, важливих для ефективної та соціально прийнятної співпраці.

Це такі навички: а) комунікація (слухання, точність комунікації, відкритість, повага); б) вирішення проблем (уточнення цілей, пошук консенсусу, вирішення конфліктів думок, заохочення, підтримка та мотивація групи); в) організація групової роботи (розподіл роботи, методи керівництва групою, використання потенціалу окремих осіб). Крім того, увага зосереджується на саморегуляції, оскільки для ефективної співпраці важливо вміти контролювати себе та узгоджувати дії з іншими, незважаючи на розбіжності в думках. Тематична лінія також охоплює ставлення до жертви заради групових намірів, просоціальність, приналежність, відкритість. На відміну від співпраці, конкуренція – це діяльність, де позитивний результат однієї сторони обумовлений негативним результатом іншої сторони. Тема конкуренції включена з точки зору визначення особистісних передумов для змагальних ситуацій (наполегливість, вольові якості, здатність використовувати дозволені засоби, власні бар'єри в ситуаціях конкуренції та

змагання, здатність концентруватися тощо). Крім того, мова йде про моніторинг власних реакцій, переживань та поведінки в ситуаціях до, під час та після змагань. Окрім саморефлексії, корисно тренувати навички саморегуляції (стримування надмірної конкуренції, гідна поведінка під час змагань) та навички релаксації (заспокоєння, концентрація). Істотна увага приділяється етичному виміру змагань (Nábělková).

В чеському освітньому середовищі застосовуються різні методи забезпечення очікуваних результатів щодо розвитку соціальних компетентностей старшокласників:

- практичні, які базуються на практичному аналізі життєвих ситуацій, переживанні учнями дій, що базуються на основі конкретних реальних фактів;

- персоналізовані – навчальні програми, методи роботи та способи відображення діяльності, які спрямовані на розвиток та удосконалення особистісного досвіду учня щодо себе та власного бачення світу, що його оточує;

- супровідними – методи не є директивними; вони пов'язані з відображенням учнем власного досвіду від реалізованої діяльності та з пошуком власних шляхів знаходження і прийняття правильного рішення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Товканець, Г., Лендел, В. (2023). Освітнє середовище як умова розвитку соціальної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Переяслав, 90, сс. 94–97.

Федоруц, М. *Учнівське самоврядування як вагомий чинник формування соціальної компетентності сучасних старшокласників*. URL: <https://info.osvita.te.ua/wp-content/uploads/2021/06/pedagog-3.pdf>

Nábělková, J. *Využití modelu kooperativního učení pro rozvoj klíčových kompetencí žáka*. URL: [https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/odborne\\_seminare/vyuziti\\_modelu\\_kooper\\_uceni.pdf](https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/odborne_seminare/vyuziti_modelu_kooper_uceni.pdf) VaV/2017/

Valenta, J. (2007). *Deset praktických principů kroskurikulárního přístupu k Osobnostní a sociální výchově* [online]. Metodický portál RVP, Praha : VÚP. URL: [https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta\\_OSV-a-jeji-cesty-k-zakovi.pdf](https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta_OSV-a-jeji-cesty-k-zakovi.pdf)

## **РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Сьогодні в умовах війни перед вчителем початкових класів постають численні виклики, пов'язані з нестабільністю освітнього середовища, необхідністю забезпечення безперервності навчання, психологічної підтримки дітей та оперативного реагування на зміни форматів і умов освітнього процесу. За таких обставин особливої значущості набуває професійна мобільність учителя як здатність гнучко адаптуватися до нових освітніх реалій, оновлювати зміст, методи й технології навчання, ефективно діяти в кризових ситуаціях та забезпечувати належну якість освітнього процесу.

Проблема професійної мобільності педагога активно досліджується в сучасній педагогічній науці та освітній практиці. У вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах її розглядають у різних вимірах: як здатність учителя оперативно адаптуватися до соціальних та освітніх змін (Р. Кравець, Л. Романишина, Л. Зданевич, Л. Даниленко, І. Зязюн, Л. Спірін), як суттєву складову професійної компетентності педагога (О. Савченко, Л. Швидун), а також як важливу умову забезпечення якості й ефективності освітнього процесу (Т. Левченко, Н. Муқан). У сучасних наукових дослідженнях професійна мобільність учителя початкових класів осмислюється в контексті концепції Нової української школи, де педагог постає агентом змін, здатним до інноваційної діяльності, творчого пошуку та впровадження сучасних освітніх технологій (Н. Бібик, О. Онопрієнко).

Професійна мобільність учителя набуває особливої значущості в умовах воєнного стану, адже відповідає положенням Закону України «Про освіту» (2017), у якому акцентується потреба в гнучкості, адаптивності та інноваційному характері педагогічної діяльності (Закон України «Про освіту», 2017). У Концепції «Нова українська школа» (2016) наголошено, що сучасний педагог повинен бути орієнтований на неперервний саморозвиток, удосконалення професійних компетентностей і готовність оперативно реагувати на нові виклики (Швидун, 2024).

Професійна мобільність учителя трактується не тільки як здатність пристосовуватися до нових обставин, а й як готовність виступати ініціатором позитивних змін, діяти творчо та проактивно, забезпечуючи індивідуалізацію навчання з урахуванням освітніх потреб учнів (Швидун, 2024). Саме рівень

мобільності педагога значною мірою визначає успішність реалізації освітніх реформ, ефективність упровадження інтегрованих курсів і формування ключових компетентностей молодших школярів.

Відповідно до логіки наукового пошуку нами здійснено дефінітивний аналіз поняття «*професійна мобільність учителя початкових класів*», в результаті чого з'ясовано, що це поняття визначається як здатність педагога гнучко реагувати на зміни в професійному середовищі, ефективно оновлювати знання, уміння та компетентності, адаптувати свою педагогічну діяльність до сучасних вимог, а також проявляти готовність до професійного росту та самовдосконалення задля забезпечення якості освітнього процесу НУШ.

Аналіз джерельної бази дозволив зробити певні узагальнення щодо функцій професійної мобільності вчителя початкових класів, які можна розглядати як ключові напрямки її впливу на освітній процес і професійний розвиток педагога. Вцілому, можна сказати, що функції професійної мобільності вчителя початкових класів проявляються в його здатності гнучко адаптуватися до змін у професійному та освітньому середовищі, забезпечувати ефективну організацію навчального процесу, впроваджувати інноваційні методи та технології, стимулювати розвиток критичного і творчого мислення учнів, ініціювати позитивні зміни та самовдосконалюватися, а також підтримувати партнерські взаємини з колегами, учнями та батьками, що сприяє підвищенню якості та результативності освіти.

Роль професійної мобільності вчителя початкових класів у забезпеченні якості освітнього процесу в умовах війни проявляється у здатності педагога ефективно адаптуватися до нестабільних та змінних умов навчання, оперативно впроваджувати інноваційні методи та технології, що забезпечують безперервність і результативність освітнього процесу. Мобільність учителя сприяє організації навчання з урахуванням індивідуальних потреб учнів, розвитку їх критичного та творчого мислення, підтримці мотивації до навчання навіть у кризових умовах. Водночас вона забезпечує проактивну участь педагога в реалізації освітніх реформ та удосконаленні власної професійної компетентності, що є запорукою високої якості освіти, стабільності навчального процесу та психологічного комфорту дітей у складних воєнних реаліях (Швидун, 2024).

Підсумовуючи вищезазначене можемо зробити *висновок* про те, що професійна мобільність вчителя початкових класів у умовах війни виступає ключовим чинником забезпечення якості освітнього процесу. Вона дозволяє педагогу ефективно адаптуватися до змінних умов навчання, організовувати навчальний процес відповідно до індивідуальних потреб учнів, впроваджувати

інноваційні методи та технології, стимулювати розвиток критичного і творчого мислення, підтримувати партнерські взаємини з учнями, колегами та батьками, а також постійно удосконалювати власну професійну компетентність.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
- Швидун, Л. Т. (2024). Професійна мобільність педагога в умовах трансформацій освіти. *Інноваційна педагогіка*, 73, 39-44. Режим доступу: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/73/9.pdf>

**Марина Обраменко**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

### ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Відповідно до Закону України «Про освіту» та Закону України «Про позашкільну освіту», освітній процес має ґрунтуватися на засадах інноваційності, індивідуалізації, добровільності та розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, що зумовлює необхідність упровадження сучасних педагогічних підходів.

Щоб стати більш конкурентоспроможною на глобальному ринку праці, Україні необхідно виховати нове покоління креативної та активної молоді. Освіта особистості у творчому ключі потребує чіткого усвідомлення самого феномену творчої діяльності (Voichenko et al., 2022).

Гейміфікація як інноваційний підхід до навчання сприяє підвищенню навчальної мотивації, активному залученню учнів до освітнього процесу та розвитку їхніх знань і ключових навичок завдяки використанню ігрових елементів.

На думку В. Побризгаєвої та О. Наливайко, визначальний вплив на формування мотиваційного компонента у молодших школярів мають візуально привабливі ігрові елементи, зокрема бейджі, наліпки, рівні та графічні символи («смайли»), які сприяють проживанню ситуації успіху, підтримують позитивний емоційний стан і закріплюють інтерес до навчальної діяльності (Побризгаєва, Наливайко, 2024). Для цієї вікової категорії доцільним є використання таких ігрових технік, як накопичення та збирання елементів, система поступових винагород, а також сюжетно організовані завдання з чітким логічним завершенням, що дозволяє учням усвідомлювати

результативність власних зусиль. Серед цифрових інструментів, які відповідають зазначеним вимогам, доцільно виокремити платформи Wordwall, LearningApps та Kahoot! Kids, що поєднують наочність, інтерактивність і доступність у використанні.

У середньому шкільному віці (11–14 років) провідними чинниками навчальної мотивації стають змагальність, прагнення до самореалізації та потреба у соціальній взаємодії. Здобувачі цього вікового періоду орієнтуються на визнання з боку однолітків і педагогів, що зумовлює необхідність спрямування гейміфікованих завдань на активізацію участі, розвиток критичного мислення та формування навичок командної співпраці. Запровадження рівнів, системи балів і досягнень істотно підвищує зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови, водночас формуючи відчуття поступового розвитку та змагального інтересу. Ефективними для цієї вікової групи є командні ігри, навчальні квести та рейтингові турніри, що ґрунтуються на принципі поступового підвищення рівня складності («Level Up») після успішного виконання навчальних завдань. Все це сприяє розвитку самоконтролю, комунікативних умінь і командного мислення.

Для старшого підліткового віку (14–18 років) характерними є прагнення до автономії, самопізнання та самореалізації, у зв'язку з чим гейміфікаційні практики доцільно зміщувати від елементарних ігрових форм до використання симуляцій, рольових моделей і творчих проєктів, у межах яких учні виступають активними суб'єктами навчального процесу. У цьому контексті доцільним є застосування конструктивістського підходу, що передбачає створення учнями власного навчального продукту (презентацій, відеоматеріалів, подкастів, дебатів або тематичних блогів). Система заохочення може включати рівні складності, цифрові сертифікати, статуси чи символічні винагороди, які стимулюють подальшу навчальну активність і сприяють формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Отже, гейміфікація підвищує мотивацію та активність здобувачів освіти, сприяє розвитку знань і практичних навичок. Молодші школярі ефективно реагують на візуальні елементи гри та систему поступових винагород. Учні середнього віку мотивуються через змагання, командні завдання та рейтингові системи. Для старшокласників доцільні симуляції, рольові сценарії та творчі проєкти, що формують автономію та самореалізацію.

Цифрові платформи (Wordwall, LearningApps, Kahoot! Kids) забезпечують наочність, інтерактивність і зручність застосування гейміфікації на всіх етапах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Побризаєва, В., Наливайко, О. (2024). Гейміфікація навчання у початкових класах в умовах дистанційного навчання. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*, 16, 134–149.
- Boichenko, M., Kozlova, T., Kulichenko, A., Shramko, R., & Polyezhayev, Y. (2022). Creative activity at higher education institutions: Ukrainian pedagogical overview. *Amazonia Investiga*, 11(59), 161–171. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.15>

**Наталія Осьмук**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

**Аріна Фоменко**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

## НАВЧАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ВИХОВАНЦІВ ГУРТКІВ ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Досягнення цифрових технологій все більше й більше впливають на практично всі сфери життя дорослих і дітей. Сьогодні вміння працювати з інформацією, критично її оцінювати, безпечно користуватися цифровими інструментами стають обов'язковими складовими життєвих компетентностей кожної людини. Особливого значення ця проблема набуває в підлітковому віці – складного й важливого періоду формування особистості, що пов'язаний із становленням ціннісних орієнтацій, світоглядних позицій, спілкування й соціальної активності. Одним із пріоритетних завдань освіти сучасних підлітків, в тому числі й неформальної, є опанування вміннями безпечної поведінки в інформаційному просторі.

Позашкільні заклади як неформальні освітні інституції приваблюють дітей і підлітків відсутністю формалізованого навчання й оцінювання, наявною атмосферою співробітництва й творчості. Це створює сприятливі умови для розвитку здібностей, талантів та інтересів, допомагає здобути практичні навички, знання та компетентності важливі для соціалізації та самореалізації особистості. Тому навчання інформаційної безпеки засобами гурткової роботи має великі виховні та просвітницькі можливості.

Різноманітні аспекти проблеми безпеки дітей в Інтернеті стали предметом дослідження таких науковців, як О. Бербега, Л. Данильчук, О. Кліщук, Н. Кухарська, М. Снітко, О. Черних та інших. Психолого-педагогічні особливості формування безпечної поведінки підлітків в інтернет мережах досліджували Т. Алексеєнко, Н. Атаманчук, Ю. Баранова, В. Білоущенко, К. Варивода, І. Галас, Р. Чарнецька та інші. Освітній потенціал закладів позашкільної освіти у формуванні й розвитку особистості школярів висвітлювались у роботах О. Биковської, Л. Бондар, В. Вербицького, Л. Висоцької, Л. Козлової, О. Литовченко, В. Мачуського, Л. Тихенко, І. Чаус та інших.

Сучасний світ стрімко змінюється під впливом цифрових технологій. Для підлітків інформаційний простір – це не лише джерело знань, а й середовище спілкування, творчості, самовираження. Найбільш популярними для спілкування й пошуку особистісної інформації вони обирають TikTok, Viber, Telegram, Instagram, Twitter, Facebook.

Деякі підлітки сприймають соціальні мережі як простір, де можна знайти підтримку однодумців, відчути належність до певної спільноти чи групи, творчо себе реалізувати, розширити коло спілкування та познайомитися з новими культурами, а також легко підтримувати зв'язок із рідними та друзями. Так опитування 2022 року засвідчило, що активність у соцмережах для 58% підлітків дає відчуття, що їх більше розуміють та приймають; 67% відзначили, що у саме у месенджерах мають людей, які готові їх підтримати у складний час; 71% підлітків бачить у соцмережах простір для творчості, 80% – впевнені, що присутність у мережах дає кращу обізнаність про життя друзів (опитування Pew Research Center (2022), 3).

Проте існує й «інший бік медалі»: разом із широкими можливостями спілкування в соцмережах виникають і нові ризики: фейки, кібербулінг, шахрайство, маніпуляції, інформаційне перевантаження. Окремо підкреслимо, що понад 11% підлітків мають ознаки проблемної поведінки в соцмережах і складнощі з контролем часу, протягом якого використовують свої гаджети. Більше від цього страждають дівчата (13%), ніж хлопці (9%). Поза тим, понад третини (36%) підлітків постійно контактують із друзями через інтернет, ще 34% опитаних грають в цифрові ігри щодня. Результати опитування продемонстрували, що 1 з 5 підлітків (22%) щонайменше 4 години на день грає в ігри. При цьому хлопці більше схильні до залежності від цього виду розваг (Звіт ВОЗ, 2). Фахівці підкреслюють зростання проблемного використання соцмереж серед підлітків. На жаль, підлітки, з огляду на брак уваги з боку значимих дорослих, складні події життя, особливості розвитку психологічних процесів, часто не усвідомлюють наслідків власних дій у мережі. Тому навчання інформаційної безпеки – це не лише технічна грамотність, а передусім виховання культури критичного мислення, відповідальності й етики онлайн-спілкування.

Заклади позашкільної освіти мають унікальні переваги у розвитку життєвих компетентностей підлітків. Гуртки, клуби, медіастудії та творчі об'єднання дають змогу учням працювати в невеликих групах, обговорювати реальні життєві ситуації з однолітками й керівником, створювати власний контент та відрефлексовувати його безпеку та етичність. Така діяльність сприяє практичному засвоєнню правил інформаційної безпеки через активну,

ігрову, творчу участь. Вона дозволяє не лише інформувати, а й формувати ціннісне ставлення до інформації, до інших користувачів і до власної цифрової ідентичності. Саме у таких спосіб, на нашу думку, можна формувати у вихованців гуртків усвідомлене, етичне й безпечне використання цифрових ресурсів, розвивати навички відповідальної поведінки в інформаційному середовищі.

Серед основних завдань, які дозволяє розв'язати гурткова робота з підлітками, важливим є ознайомлення учнів із базовими принципами інформаційної безпеки та цифрової етики; розвиток навичок критичного мислення для розпізнавання фейків, маніпуляцій і пропаганди; формування вміння захищати особисті дані й налаштовувати безпечне користування соціальними мережами. Серед практичних умінь також важливо навчити підлітків протидіяти проявам кібербулінгу та агресії в онлайн-просторі, розвивати культуру комунікації, взаємоповаги й цифрової етики.

А стимулювання творчої діяльності, самих вихованців щодо популяризації медіаграмотності серед однолітків може забезпечити їх власний змістовний контент у соцмережах. Підкреслимо, що навчання інформаційної безпеки може бути інтегроване у будь-який напрям гурткової діяльності – медіа, журналістика, ІТ, екологія, мистецтво, навіть театральні чи краєзнавчі гуртки (1).

Отже, в умовах, коли інформація стає головним ресурсом розвитку особистості, потреба у формуванні інформаційної культури та навичок інформаційної безпеки вихованців позашкільних закладів значно зростає. Позашкільна освіта, орієнтована на розвиток творчого потенціалу підлітка, має потужний виховний потенціал у сфері формування безпечної поведінки в інформаційному просторі. Саме гурткова робота створює сприятливі умови для практичного навчання медіа- та цифрової грамотності, адже поєднує навчання, творчість і соціалізацію.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Позашкільна освіта – проблеми, пропозиції та нові формати роботи.* Режим доступу: <https://eo.gov.ua/pozashkilna-osvita-problemy-propozytsii-ta-novi-formaty-roboty/2023/09/19/>

*Кожен десятий підліток має ознаки залежності від соцмереж чи ігор в інтернеті: звіт ВООЗ* <https://life.pravda.com.ua/society/skilki-pidlitkiv-mayut-zalezhnist-vid-internetu-ta-onlayn-igor-zvit-vooz-303934/>

*Як соцмережі впливають на психічне здоров'я дітей і підлітків.* Режим доступу: <https://phc.org.ua/news/yak-socmerezhi-vplivayut-na-psikhichne-zdorovya-ditey-i-pidlitkiv>

## **ДІЛОВА ГРА «П'ЯТИХВИЛИНКА» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОРОТКОЧАСНОЇ СЛУХОВОЇ ПАМ'ЯТІ**

Високотехнологічний та динамічний сучасний світ вимагає від закладів вищої освіти підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема освітніх лідерів, які мають високий рівень не тільки професійних навичок (hard skills), а й комунікативних, організаційних, соціально-емоційних навичок (soft skills), та лідерських навичок (leadership skills). Завдяки освітній реформі, заклади вищої освіти, у відповідь на зміни та виклики сьогодення, формуючи модель фахівця-професіонала, активно співпрацюють зі стейкхолдерами, удосконалюють управління освітніми закладами, оптимізують освітній процес (Зварич, 2018), проводять модернізацію чинних освітніх програм та пропонують нові, які передбачають набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, актуальних для майбутньої професійної діяльності які узгоджуються зі сучасними професійними стандартами (Кононенко, 2022), завдяки академічній свободі, залучають до освітнього процесу новаторські підходи до викладацької діяльності з урахуванням інноваційних методів й форм навчання тощо.

Проте практика викладання у закладах вищої освіти показує, що існують непоодинокі випадки, коли викладачі стикаються з парадоксом під час навчання: не зважаючи на достатньо високий рівень активності відтворення, старанну підготовку до практичних занять, сумлінне виконане домашнє самостійне завдання – здобувачі вищої освіти мають певні труднощі з репродукцією набутих знань, що не може не відобразитись на їхній академічній успішності.

Однією з причин такого парадокса може бути низький рівень концентрації уваги, короткочасної та оперативної пам'яті.

Відомо, що пам'ять є психічним процесом, який полягає у фіксації, збереженні й відтворенні інформації. Науковці розділяють її за способом засвоєння, характером та тривалістю збереження інформації, зокрема вирізняють короткочасну, оперативну та довготривалу. У короткочасній пам'яті інформація зазвичай утримується 20–30 секунд і за відсутності повторення або забувається, або переходить у довготривалу пам'ять, де може зберігатися роками. Оперативна пам'ять поєднує процеси збереження й відтворення інформації, а концентрація уваги забезпечує її утримання в активному полі свідомості. Американський психолог Дж. Міллер (G. Miller) у 1965 р. винайшов закономірність (Miller, 1956), згідно з якою, доросла людина

здатна запам'ятовувати і утримувати у своїй увазі в середньому сім будь-яких елементів і яку означив як «Правило  $\langle 7 \pm 2 \rangle$ » (Любіна, 2017). Дослідження інших науковців не суперечать означеному Правилу і показали, що нормою короткочасної пам'яті у дорослої людини вважається приблизно 75% і у похилому віці зменшується (Доброштан & Куліш, 2020).

Проте, як показує наукова розвідка, короткочасна пам'ять сучасної студентської молоді часто менша за норму, і саме її низький рівень є одним з факторів, які впливають на академічну успішність здобувачів вищої освіти (Караїм & Поручинська, 2025).

Фахівці, за відсутності показників захворювання людини або черепно-мозкових травм (Експерт Хелс, 2024), пояснюють зниження стану короткочасної пам'яті студентської молоді такими чинниками:

- нервові виснаження;
- хронічна недостатність сну;
- зловживання комп'ютерними іграми;
- зловживання п'янкими речовинами напоями з кофеїном та іншими енергетиками;
- надвелика інформаційна перенасиченість (Експерт Хелс, 2024; Котигорошко, 2023);
- відсутність потреби тримати у пам'яті велику кількість інформації, що пояснюється пошуком необхідної, в тому числі довідкової інформації у мережах інтернет або у ChatGPT.

На нашу думку, викладачі закладів вищої освіти спроможні сприяти подоланню зазначеної проблеми під час навчальної діяльності, використовуючи різноманітні форми і методи активного навчання, адже пам'ять може бути не тільки природною здібністю, а й результатом систематичного розвитку. Оптимізації процесу запам'ятовування може сприяти врахування у роботі педагогів так званих «законів пам'яті», зокрема:

- Закон інтересу. Цікаве запам'ятовується легше.
- Закон осмислення. Чим глибше усвідомити нову інформацію – тим краще вона запам'ятається.
- Закон установки. Якщо людина переконує себе запам'ятати інформацію, то запам'ятовування відбудеться легше.
- Закон дії. Краще засвоюється інформація, що використовується, тобто якщо відбувається застосування знань на практиці.
- Закон контексту. При створенні асоціацій, зв'язків між новою інформацією та вже знайомими поняттями, нове засвоюється краще.

- Закон оптимальної довжини ряду. Довжина засвоюваного ряду для кращого запам'ятовування не повинна значно перевищувати обсяг короткочасної пам'яті – тобто не більше 7-8 елементів.

- Закон краю. Найліпше запам'ятовується інформація, представлена на початку і в кінці сприйнятого.

- Закон повторення. Краще запам'ятовується інформація, яка була повторена кілька разів з певними інтервалами (Медичний портал ITMED, 2020).

Ми вважаємо, що авторська ділова гра «П'ятихвилинка», яку доцільно застосовувати під час лекційних занять, що проводяться в режимі оффлайн, сприяє розвитку короткочасної слухової пам'яті та підвищує рівень концентрації уваги здобувачів вищої освіти, адже п'ятиразове відтворення десяти ключових слів протягом 25 секунд, показує не тільки існуючий стан короткочасної пам'яті, а й динаміку запам'ятовування, завдяки чому здобувачі освіти можуть оцінити власний потенціал та окреслити шляхи самовдосконалення. Зауважимо, що варто рекомендувати здобувачам вищої освіти регулярно тренуватися за методикою гри «П'ятихвилинка» у позааудиторний час: п'ять повторів, п'ять разів на тиждень, упродовж п'яти тижнів, задля інтенсивного розвитку когнітивних навичок, що сприяє формуванню лідерського потенціалу.

Наша подальша наукова розвідка буде зосереджена на пошуку нових форм активізації репродуктивної та творчої навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Доброштан, Н. Куліш, О. (2020). Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*, 7, 37–43.
- Зварич, І. М. (2018). Реформування вищої освіти США – досвід для вищих навчальних закладів України. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, 2 (8), 21–25.
- Експерт Хелс. (2024). *Погана пам'ять: причини та вирішення проблеми з пам'яттю*. Режим доступу: <https://www.expert-health.com.ua/blog/statti/pogana-pam-jat-prichini-ta-virishennja-problemi-z-pam-jattju/>
- Караїм, А. М. Поручинська, Т. (2025). Пам'ять як чинник ефективності навчальної діяльності здобувачів гуманітарних спеціальностей. Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика. *IV Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція, Запоріжжя, 16.05.2025* (сс. 151–153). Запоріжжя : БДПУ.
- Кононенко, О. В. (2022). Роль лідерського потенціалу в сучасному освітньому середовищі. *Středoevropský věstník Pro vědu a výzkum*, 11. Режим доступу: [https://czvestnic.info/ojs/index.php/cz\\_ojs/article/view/181](https://czvestnic.info/ojs/index.php/cz_ojs/article/view/181)
- Котигорошко, В. (2023) *Що таке пам'ять: Як ми запам'ятовуємо і чому забуваємо*. Режим доступу: <https://www.gasformind.com/shcho-take-pamyat/>

- Любіна, Л. (2017). «Магічне число – сім плюс мінус два» або «гаманець» Дж. Міллера. Режим доступу: <https://www.bsmu.edu.ua/blog/5449-magichne-chislo-sim-plyus-minus-dva-abo-gamanets-dzh-millera/>
- Медичний портал ITMED. (2020). *Людська пам'ять: які види пам'яті існують та як покращити запам'ятовування?* Режим доступу: <https://itmed.org/articles/lyudska-pam-yat-yaki-vidi-pam-yati-isnuyut-ta-yak-pokrashchiti-zapam-yatovuvannya/>
- Miller, G. A. (1956). *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*. Harvard University. *Psychological Review*, 63, 81–97.

**Аліна Предик**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

**Вікторія Івоняк**

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

### **ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ОСВІТНІ ІМПЕРАТИВИ**

У сучасному світі, який характеризується стрімкими трансформаціями соціального, політичного та культурного середовища, здатність особистості не лише адаптуватися до змін, але й ефективно протистояти життєвим викликам стає ключовою компетентністю XXI століття. Особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку – категорії учнів, що перебуває на критичному етапі психоемоційного, когнітивного та соціального розвитку. Життєстійкість (ресилієнс) у цьому віці виступає не просто як психологічна характеристика, а як фундаментальна передумова успішної адаптації дитини до навчального середовища, міжособистісних взаємодій та повсякденних життєвих ситуацій.

Актуальність формування життєстійкості в молодших школярів посилюється під впливом факторів, що визначають сучасний освітній контекст: непрогнозованість соціальних умов, інтенсивні інформаційні потоки, різні форми стресових впливів, нестабільність соціальної реальності, зумовлена як глобальними процесами, так і локальними викликами. В Україні, де освітня система зараз переживає період активних реформ та адаптації до нових суспільних вимог, проблема життєстійкості набуває особливої значущості, як для теоретичної психології та педагогіки, так і для безпосередньої практики української початкової освіти.

У науковій літературі життєстійкість (резильєнтність) трактується як здатність особистості відновлюватися після дії стресових або травматичних чинників, зберігаючи психоемоційну рівновагу та адаптацію до нових умов (Титаренко, Ларіна, 2009). У широкому розумінні резильєнтність визначається як спроможність будувати повноцінне, цілісне життя навіть у складних соціальних чи психологічних обставинах. У вузькому сенсі – це здатність людини опиратися

негативним впливам, залишатися стійкою перед труднощами та знаходити внутрішні ресурси для подолання кризових ситуацій.

Поняття «резильєнтність» походить від англійського *resilience* і перекладається як «стійкість», «життєстійкість», «здатність до відновлення». У психолого-педагогічному дискурсі воно часто використовується для опису механізмів психічної адаптації, емоційної стабільності та конструктивного реагування на зовнішні виклики (Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах, 2021).

Науковий інтерес до проблеми життєстійкості постійно зростає як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі. Значний внесок у розробку теоретичних і прикладних аспектів резильєнтності зробили такі науковці, як Л. Адаменко, Дж. Бонанно, Е. Грішина, Ф. Валієв, Т. Ларіна, Ф. Лозель, А. Локтіонов, О. Нагула, В. Панок, Т. Титаренко, В. Чернобровкін та інші. Однак, незважаючи на велику кількість досліджень, проблема розвитку життєстійкості саме у молодших школярів, залишається малодослідженою.

Поняття життєстійкості походить із досліджень у сфері психології, де воно розглядається як здатність особистості ефективно адаптуватися до мінливих та складних умов, зберігати позитивний рівень емоційного благополуччя та функціонувати на високому рівні незважаючи на стресові чинники (Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах, 2021).

Життєстійкість включає в себе ряд компонентів: емоційну регуляцію, оптимістичне мислення, здатність конструктивно вирішувати проблеми, самосвідомість і соціальну підтримку. З позицій педагогіки «життєстійкість» можна розглядати як інтегральну компетентність, що синтезує психолого-педагогічні, соціальні та емоційні аспекти розвитку дитини. Її формування залежить не лише від індивідуальних характеристик дитини, але й від якості освітнього середовища, педагогічного супроводу, а також від ступеня залучення родини до освітнього процесу. Педагогічна система НУШ спрямована на формування благополуччя дитини, розвиток її самостійності, впевненості у своїх силах, здатності до співпраці, як і на формування навичок рефлексії та вирішення життєвих завдань. Саме це створює середовище, сприятливе для розвитку життєстійкості як цілісної якості особистості.

Аналіз літератури дозволив виділити такі ключові освітні імперативи, що сприяють формуванню життєстійкості молодших школярів (Титаренко, Ларіна, 2009): 1) *Створення підтримувального та безпечного освітнього середовища* (включає прийняття індивідуальних особливостей кожної дитини, чіткі правила співжиття, підтримку ініціатив); 2) *Формування емоційної компетентності*

(передбачає використання вправ на усвідомлення емоцій, ігор на розвиток емпатії, практик дихання та релаксації); 3) *Рефлексія як щоденна практика* (обговорення переживань, «емоційні щоденники», міні-групові обговорення – допомагають дітям аналізувати власний досвід, визначати свої сильні сторони, бачити результат подолання труднощів, що в подальшому зміцнює віру у власні сили); 4) *Педагогіка партнерства* (рівноправні стосунки між учителем і учнем, підтримка ініціативи дитини, спільне прийняття рішень); 5) *Інтеграція навчального та життєвого досвіду* (зв'язок навчального матеріалу з реальними життєвими ситуаціями допомагає учням будувати логіку дій у складних обставинах, вчить вирішувати проблеми та застосовувати знання на практиці); б) *Співпраця з родиною* (організація спільних освітніх практик, діалог про потреби та переживання дитини створюють цілісну підтримку для розвитку її життєстійкості не лише у навчальному, але й у домашньому середовищі). Реалізація освітніх імперативів, що сприяють розвитку життєстійкості, потребує від педагогів цілісного бачення навчального процесу, що поєднує знання, навички та цінності.

Таким чином, життєстійкість молодших школярів можна розглядати як ключову компетентність НУШ, яка сприяє не лише академічному успіху учнів, а й їхньому психологічному благополуччю, соціальній адаптації та стійкості перед повсякденними викликами.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах*: навч.-метод. посіб. (2021). Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ.
- Титаренко, Т. М., Ларіна, Т. О. (2009). *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека*: навч. посіб. Київ: Марич.

**Віта Пугач**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ЛЕКСИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Сучасна мовна освіта орієнтована на формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, складовою якої є лексична компетентність. Саме рівень володіння лексиною значною мірою визначає успішність усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма. У цьому контексті проблема формування лексичної компетентності старшокласників набуває особливої актуальності, оскільки старша школа є завершальним етапом системного навчання іноземної мови в закладах загальної середньої освіти.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Гальскова, С. Ніколаєва, О. Бігич, І. Зимня, М. Ляховицький та ін.) лексична компетентність розглядається як необхідна умова ефективної міжкультурної комунікації. Водночас сучасні освітні реалії, зокрема цифровізація навчального процесу та зміна освітніх запитів учнів, потребують переосмислення традиційних підходів до навчання лексики з позицій сучасної лінгводидактики.

У сучасній лінгводидактиці лексична компетентність трактується як здатність особистості розуміти та правильно використовувати лексичні одиниці іноземної мови відповідно до ситуації спілкування. За визначенням С. Ніколаєвої, лексична компетентність охоплює знання значення слів, їх формально-граматичних характеристик, сполучуваності та стилістичних особливостей.

Н. Гальскова та І. Зимня підкреслюють, що лексична компетентність не зводиться лише до запам'ятовування слів, а передбачає формування лексичних навичок – автоматизованих дій із використання лексичних одиниць у мовленні. Таким чином, лексична компетентність має складну структуру, яка включає: лексичні знання; лексичні навички; вміння використання лексики в комунікативних ситуаціях. У контексті сучасної лінгводидактики особливого значення набуває комунікативна спрямованість навчання лексики. Лексичний матеріал має засвоюватися не ізольовано, а в тісному зв'язку з мовленнєвою діяльністю, що відповідає принципам комунікативного та діяльнісного підходів.

Старший шкільний вік характеризується розвитком абстрактного мислення, здатністю до аналізу, узагальнення та самостійної навчальної діяльності. За даними психологічних досліджень, у цьому віці зростає роль усвідомленого засвоєння навчального матеріалу, що створює сприятливі умови для системного вивчення лексики.

Водночас старшокласники часто демонструють зниження навчальної мотивації, якщо навчальний процес не відповідає їхнім інтересам і потребам. Тому сучасна лінгводидактика наголошує на необхідності використання автентичних матеріалів, інтерактивних завдань та індивідуалізації навчання лексики. Особливістю навчання лексики старшокласників є також потреба у розвитку стратегій самостійного оволодіння словниковим запасом. Формування вмінь працювати зі словниками, цифровими ресурсами, контекстом стає важливим компонентом лексичної компетентності на цьому етапі навчання.

Сучасна лінгводидактика розглядає лексичну компетентність як динамічне утворення, що формується в процесі активної мовленнєвої діяльності. Комунікативний, компетентнісний та когнітивний підходи визначають нові вимоги до навчання лексики, серед яких: орієнтація на мовленнєві потреби учнів; інтеграція лексики з іншими мовними аспектами; використання сучасних

освітніх технологій. За О. Бігич, ефективне формування лексичної компетентності можливе за умови поетапного навчання: введення лексики, її закріплення та використання в мовленні. Сучасні підходи доповнюють цю модель елементами автономного навчання та рефлексії.

У контексті цифровізації освіти зростає роль електронних ресурсів та автоматизованих систем навчання, які створюють сприятливі умови для індивідуалізації процесу засвоєння лексики старшокласниками. Такі системи дають змогу враховувати рівень мовної підготовки учнів, темп їх навчальної діяльності та особисті освітні потреби, що особливо важливо на етапі старшої школи. Завдяки адаптивному контенту та варіативності завдань учні мають можливість опанувати лексичний матеріал у власній індивідуальній траєкторії, що підвищує ефективність навчання та рівень навчальної мотивації.

Автоматизовані системи навчання забезпечують систематичність і повторюваність засвоєння лексики, що є необхідною умовою формування стійких лексичних навичок. Використання електронних тренажерів, інтерактивних вправ і тестових завдань сприяє багаторазовому опрацюванню лексичних одиниць у різних контекстах, що відповідає психолінгвістичним закономірностям засвоєння мовного матеріалу. Крім того, наявність оперативного зворотного зв'язку дозволяє учням усвідомлювати власні успіхи й помилки, а вчителю - здійснювати ефективний контроль результатів навчання.

Застосування електронних ресурсів у навчанні лексики розширює лінгводидактичні можливості сучасного уроку іноземної мови та сприяє інтеграції традиційних і цифрових підходів до навчання. Автоматизовані системи підтримують розвиток автономії старшокласників, формують уміння самостійно працювати з лексичним матеріалом і відповідально ставитися до власного навчального результату. У межах сучасної лінгводидактичної парадигми це відкриває нові перспективи для розвитку лексичної компетентності як ключової складової іншомовної комунікативної компетентності.

Отже, лексична компетентність старшокласників є ключовою складовою іншомовної комунікативної компетентності та важливим об'єктом дослідження сучасної лінгводидактики. Її формування залежить від урахування психолого-педагогічних особливостей старшого шкільного віку, застосування комунікативних та компетентнісних підходів, а також використання сучасних освітніх технологій.

## **ВИКЛАДАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Сучасні виклики суспільства, зумовлені воєнним станом в Україні, істотно впливають на всі сфери життя, зокрема на освіту. Діти молодшого шкільного віку опиняються в умовах нестабільності, економічних змін, вимушених переїздів, змін у сімейному бюджеті. За таких обставин фінансова грамотність набуває особливого значення як складова життєвої компетентності особистості.

Науковці стверджують, що фінансова грамотність потрібна не лише окремій людині, в ній зацікавлена держава, яка прагне розвитку (Куліш, 2024). Початкова школа відіграє важливу роль у формуванні базових уявлень про гроші, працю, заощадження, відповідальне споживання та фінансову безпеку. Саме в цьому віці закладаються основи фінансової культури, які в подальшому впливають на поведінку дитини в дорослому житті

В умовах воєнного стану діти часто стають свідками складних фінансових рішень у родині: обмеження витрат, благодійні збори, допомога військовим, волонтерство. Це вимагає від учнів не лише знань, а й розуміння цінності грошей, праці та ресурсів. Важливо з'ясувати, що саме передбачають фінансові вміння та навички, оскільки для їх розвитку, очевидно, потрібні особливі умови. Деякі вчені вважають основними фінансовими навичками такі: навички особистого фінансового планування, формування оптимального бюджету доходів та витрат, інвестування, користування різноманітними фінансовими продуктами та послугами (Волкова, 2012).

Зважаючи на згадані вище умови, можемо констатувати, що фінансова грамотність у початковій школі сприяє:

- формуванню відповідального ставлення до грошей;
- розвитку навичок планування та вибору;
- вихованню ощадливості;
- усвідомленню соціальної відповідальності та взаємодопомоги.

У межах концепції Нової української школи фінансова грамотність інтегрується в освітній процес як наскрізна змістова лінія, що відповідає вимогам компетентнісного підходу.

Викладання фінансової грамотності в початковій школі здійснюється на основі таких підходів:

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

---

Компетентнісний підхід, який передбачає формування не лише знань, а й практичних умінь застосовувати їх у життєвих ситуаціях.

Діяльнісний підхід, що реалізується через ігрову, пізнавальну та проектну діяльність.

Особистісно орієнтований підхід, який враховує вікові, індивідуальні та психологічні особливості учнів, особливо важливі в умовах воєнного часу (Бех, 2008).

Фінансова грамотність інтегрується в майже в усі навчальні предмети, а саме: математику, українську мову, «Я досліджую світ», мистецтво, що забезпечує цілісне сприйняття матеріалу (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Найефективнішими методами навчання фінансової грамотності є:

- рольові та сюжетно-ділові ігри («Магазин», «Банк», «Сімейний бюджет»);
- робота з навчальними казками та історіями;
- аналіз простих життєвих ситуацій;
- виконання творчих завдань і мініпроектів;
- інтерактивні вправи та групова робота.

В умовах воєнного стану особливу увагу слід приділяти емоційній безпеці учнів, уникати надмірно тривожної інформації, формувати позитивне бачення майбутнього та віру у власні сили.

Учитель у процесі формування фінансової грамотності виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, який створює умови для активного пізнання та обговорення. Важливою є співпраця з батьками, адже саме сім'я є першим середовищем фінансового виховання дитини.

Ефективними є спільні завдання для дітей і батьків, обговорення сімейних фінансових традицій, формування навичок планування витрат та заощаджень.

Викладання фінансової грамотності в початковій школі в умовах воєнного стану є необхідною умовою формування життєво компетентної, відповідальної особистості. Інтегрований підхід, використання ігрових методів, психологічна підтримка та співпраця з родиною сприяють ефективному засвоєнню фінансових знань і навичок. Формування фінансової грамотності з раннього віку допомагає дітям адаптуватися до складних життєвих обставин та усвідомлено будувати власне майбутнє.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Бех, І. Д. (2008). *Особистісно орієнтоване виховання*. Київ: Либідь.  
Волкова, Н. П. (2012). *Педагогіка: навч. посібник*. Київ: Академвидав.

*Державний стандарт початкової освіти.* (2018). Київ.

Куліш, М. В. (2024). *Формування фінансової грамотності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ»* (кваліфікаційна робота). Кривий Ріг.

**Яна Страшок**

Чернівецька гімназія № 7 Чернівецької міської ради

### **ІГРОВІ ТА КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Сучасний етап розвитку початкової освіти в Україні, зумовлений упровадженням ідей Нової української школи, актуалізує потребу цілісного розвитку особистості молодшого школяра, зокрема його соціально-емоційної компетентності. Саме в молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне формування емоційної сфери, навичок міжособистісної взаємодії, емпатії, саморегуляції та відповідальної поведінки, що є підґрунтям для подальшої успішної соціалізації дитини. Особливого значення в цьому контексті набувають ігрові та комунікативні вправи як педагогічно доцільні засоби організації навчальної діяльності молодших школярів. Вони забезпечують емоційно безпечне середовище, сприяють активному залученню учнів до взаємодії, створюють умови для переживання ситуацій успіху та розвитку позитивного ставлення до себе й оточення. Використання таких вправ дозволяє інтегрувати навчальний і виховний компоненти освітнього процесу, відповідаючи віковим та психологічним особливостям дітей молодшого шкільного віку.

**Стан дослідження проблеми.** Проблема формування соціально-емоційної компетентності учнів перебуває у фокусі уваги сучасних педагогічних і психологічних досліджень. У наукових працях О. Елькіна, О. Масалітіної, Я. Фюрст розкрито сутність соціально-емоційного навчання, його структурні компоненти, психолого-педагогічні умови реалізації та вплив на особистісний розвиток дитини. Дослідники І. Кравченко, М. Марковська, Є. Мороз, наголошують на значущості емоційного інтелекту, комунікативних умінь і навичок співпраці як ключових результатів початкової освіти. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання цілеспрямованого використання ігрових та комунікативних вправ саме як системоутворювального чинника формування соціально-емоційної компетентності молодших школярів потребує подальшого методичного осмислення. Недостатньо узагальненими залишаються підходи до добору, структурування та педагогічної інтеграції таких вправ у освітній процес початкової школи, що зумовлює актуальність окресленої теми.

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-емоційна компетентність молодших школярів розглядається як інтегрована особистісна характеристика, що охоплює здатність дитини усвідомлювати власні емоції, регулювати емоційні стани, розуміти почуття інших, вибудовувати конструктивну взаємодію з однолітками та дорослими, а також приймати відповідальні рішення в різних соціальних ситуаціях (Елькін, 2023). Формування зазначеної компетентності є тривалим процесом, який потребує системної педагогічної підтримки та доцільного добору методів і форм навчальної діяльності, зорієнтованих на активну участь учнів.

Одним із найбільш ефективних засобів розвитку соціально-емоційної компетентності в початковій школі є ігрові вправи, що відповідають віковим і психологічним особливостям молодших школярів. Зокрема, ігри на розпізнавання та називання емоцій («Впізнай настрій», «Емоційне дзеркало») сприяють розвитку емоційного самопізнання та формуванню емоційного словника дітей. У процесі виконання таких вправ учні вчаться ідентифікувати власні почуття, співвідносити емоційні стани з життєвими ситуаціями та адекватно їх виражати. Важливу роль відіграють також сюжетно-рольові ігри («У школі», «У магазині», «Дружня команда»), у межах яких діти моделюють соціальні взаємини, засвоюють норми поведінки та набувають досвіду співпраці. Комунікативні вправи спрямовані на розвиток умінь ефективного спілкування, активного слухання, аргументованого висловлення власної думки та прийняття позиції іншого. Доцільними є вправи типу «Коло думок», «Комплімент по колу», «Я-повідомлення», які допомагають формувати навички ненасильницької комунікації та взаємоповаги. Наприклад, під час виконання вправи «Комплімент по колу» учні вчаться помічати позитивні якості однокласників, вербалізувати доброзичливе ставлення та підтримувати позитивний емоційний клімат у класі. Вправа «Я-повідомлення» сприяє розвитку здатності конструктивно висловлювати власні почуття без звинувачень і конфліктів. Важливою умовою ефективності ігрових і комунікативних вправ є їх систематичне впровадження в освітній процес, а також інтеграція в різні навчальні предмети та позаурочну діяльність. Так, елементи соціально-емоційного навчання можуть реалізовуватися під час ранкових зустрічей, роботи в парах і групах, обговорення художніх текстів або розв'язання навчальних проблемних ситуацій. Наприклад, після прочитання казки або оповідання вчитель може запропонувати учням обговорити емоційний стан персонажів, причини їхніх вчинків і можливі альтернативні способи поведінки. Такий підхід сприяє розвитку емпатії, критичного мислення та усвідомленого ставлення до власних дій.

Ігрові та комунікативні вправи виступають ефективним інструментом реалізації завдань соціально-емоційного навчання, оскільки поєднують емоційне залучення з навчальним змістом. Ігрові вправи сприяють розвитку самовираження, емоційної відкритості та саморегуляції, тоді як комунікативні вправи формують уміння слухати, висловлювати власну позицію, співпрацювати та досягати спільного результату. Їх систематичне застосування в освітньому процесі створює умови для формування позитивного соціального досвіду молодших школярів.

**Висновки.** Отже, ігрові та комунікативні вправи є важливою складовою формування соціально-емоційної компетентності молодших школярів у сучасній початковій школі. Їх педагогічний потенціал полягає у створенні емоційно сприятливого освітнього середовища, розвитку навичок міжособистісної взаємодії та підтримці особистісного зростання дитини.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Елькін, О. (2023). Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України. *Соціальна робота та соціальна освіта*, 1 (10), 42-56.

Цзян Юнбінь

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ: ВИКЛИКИ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Сучасний стан здоров'я українських школярів зазнав критичного впливу через кумулятивний ефект пандемії COVID -19 та повномасштабного російського вторгнення. Тривале онлайн-навчання призвело до гіподинамії, постійний стрес спровокував погіршення ментального здоров'я та появу нових соматичних захворювань. У таких умовах зростає потреба трансформування предмету «фізична культура» з дисципліни спортивних нормативів на інструмент психоемоційної реабілітації і формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів закладів середньої освіти. Такі зміни зумовлюють оновлення складових підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів, вивчення як сучасних викликів, так і практичного українського та закордонного досвіду.

З урахуванням досліджень А. Афанасьєва (Афанасьєв, 2024) та О. Безкопильного (Безкопильний, 2020), здоров'язбережувальну компетентність школяра визначаємо як інтегральну рису особистості, що базується на здатності учня свідомо реалізовувати здоров'язбережувальну поведінку. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури має

орієнтуватися на розвиток у дітей мотивації до самостійної рухової активності як способу подолання стресу.

Окреслимо деякі аспекти закордонного, зокрема американського досвіду. Студентський і шкільний спорт у США, як зауважує Е. Вільчковський та В. Пасічник, є складовою національної ідеї; учні, які активно займаються різними видами рухової активності, мають переваги для вступу у престижні університети (Вільчковський, Пасічник, 2016)

Американська модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури, як показує аналіз наукових публікацій В. Лелеки (Лелека, 2023) та О. Філоненко (Філоненко, 2024), пропонує концепцію «Health-Related Fitness» (виховання навичок, необхідних для підтримки здоров'я протягом усього життя); використання трьох рівнів програм (початковий, середній, високий), що дозволяє кожному школяру відчувати успіх, незалежно від фізичного стану, що знижує рівень тривожності.

У професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури пропонується оволодіння інтерактивними методами (кейс-технології та ігрові методики); упровадження методик «Well-being», що поєднують фізичні вправи з техніками релаксації та подолання стресу. Такі компоненти доповнюють праксеологічний складник підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберезувальної компетентності здобувачів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Афанасьєв, А. В. (2024). *Формування здоров'язберезувальної компетентності учнів старшої школи у процесі інтерактивного навчання фізичної культури* (дис. ... д-ра філософії: 014). Київ. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/5f5b87e7-9202-4da3-a99d-cba2033b6dbf>
- Безкопильний, О. О. (2020). *Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної діяльності в основній школі* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04). Київ. <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/c46d5d1e-5cfd-472b-a488-0d5a2401dddf>
- Вільчковський, Е. С., Пасічник, В. Р. (2016). Фізичне виховання в школах Сполучених Штатів Америки на сучасному етапі. *Науковий часопис [Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 3(2), 63-67.* <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/82912394-4bab-4b6d-9913-43440cc3bf94>
- Лелека, В. М. (2023). Американський досвід організації фізичного виховання у сфері вищої освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, 14 (32), 271–277.* <https://eir.nuos.edu.ua/items/a8d94bca-70a0-443e-8700-7efb580cf0ed>
- Філоненко, О. (2024). Фізичне виховання студентської молоді США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1–2 (135–136), 434–442.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ СЕРВІСІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗЗСО**

У сучасному освітньому середовищі цифрова трансформація стає невід'ємною частиною щоденної педагогічної практики. Вивчення іноземних мов, зокрема англійської, як однієї з ключових компетентностей учня Нової української школи, активно інтегрується з цифровими технологіями. Це пов'язано не лише з глобальними змінами в підходах до навчання, а й з актуальними потребами цифрового покоління учнів, для яких онлайн-сервіси та інтерактивні ресурси є звичним середовищем розвитку. Сьогодні ефективне навчання англійської мови вже неможливе без залучення цифрових платформ, мобільних застосунків, інтерактивних інструментів для розвитку мовленнєвих навичок, аудіювання, письма та граматики.

Окрім педагогічних переваг, актуальність теми зумовлена й викликами, які постали перед системою освіти в Україні через війну: дистанційне та змішане навчання, порушення стабільного освітнього процесу, необхідність швидкої адаптації педагогів до нових форматів викладання. У цих умовах цифрові освітні сервіси стали не лише допоміжним інструментом, а й основою для забезпечення доступності та якості навчання англійської мови незалежно від формату занять.

Проблема використання цифрових освітніх та Інтернет-платформ у навчанні іноземних мов висвітлена в працях вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Н. Балик, О. Найдьоновой, Л. Морської, І. Блощинського, Н. Краснової, В. Кухаренка, М. Моцара, Н. Сиротенко, Г. Сорокіної, а також S. Wedemeyer, D. Keegan, M. Moore, у яких розглядаються питання впровадження електронного навчання, створення цифрових дидактичних матеріалів і використання Інтернет-ресурсів у дистанційному та змішаному форматах навчання. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість практичних аспектів системного й методично обґрунтованого використання цифрових освітніх сервісів у навчанні англійської мови в закладах загальної середньої освіти.

Цифрові освітні сервіси – це сукупність онлайн-платформ, застосунків, інтерактивних ресурсів та інструментів, які сприяють організації, підтримці та підвищенню ефективності навчального процесу. У контексті навчання англійської мови в ЗЗСО до найбільш поширених та ефективних цифрових ресурсів можна віднести: LearningApps, Quizlet, Wordwall, Kahoot, Google

Classroom, Padlet, Duolingo, Liveworksheets, YouTube-канали з автентичними матеріалами, а також спеціалізовані освітні платформи на зразок British Council LearnEnglish, Cambridge English, LinguaLeo тощо.

Переваги цифрових сервісів у вивченні англійської мови полягають у можливості: -індивідуалізації навчання (наприклад, учні можуть самостійно працювати з флешкартками у Quizlet: *apple – яблуко, bread – хліб, fish – риба*); -розвитку самостійності та мотивації до навчання (у Duolingo: *Choose the correct translation: "I am reading" – Я читаю*); - інтерактивності (Kahoot: *What is the past form of "go"? – went, goed, going*); - інтеграції автентичних матеріалів (YouTube-відео з субтитрами: *"Let's learn the names of fruits in English!"*); - організації зворотного зв'язку (Liveworksheets: *Complete the sentence – I usually \_\_\_\_ (go) to school at 8 → go/goes*).

Наприклад, використання **Wordwall** дає змогу створювати інтерактивні вправи на повторення лексики або граматики: *Choose the correct form: She \_\_\_\_ to school every day (go/goes)*. Платформа **Quizlet** дозволяє учням ефективно запам'ятовувати нові слова за допомогою флешкарток (*cat – кіт, dog – пес, house – будинок*), вправ на правопис і тестів. **Kahoot** залучає учнів до змагальної вікторини: *What is the opposite of "big"? – small, long, slow*.

У старших класах ефективно застосовуються **Google Classroom** для проєктної діяльності (*Write a short essay: "My favourite holiday"*), **Padlet** для спільного створення мініпроєктів англійською мовою (*Describe your dream school in 4–5 sentences and add a photo*). **Liveworksheets** дозволяє створювати інтерактивні робочі аркуші з автоматичною перевіркою (*Match the sentences to the pictures: "I am brushing my teeth" – картинка з дитиною у ванній*).

Водночас, використання цифрових сервісів вимагає врахування низки педагогічних умов: 1) Системність і цілеспрямованість (цифрові інструменти мають бути не просто додатком до уроку, а інтегрованим компонентом дидактичної моделі з чітко визначеними цілями); 2) Методична доцільність (кожен цифровий сервіс повинен відповідати змісту навчальної програми та рівню сформованості мовленнєвих навичок учнів); 3) Психолого-педагогічна підтримка (учням потрібно допомагати адаптуватися до цифрового середовища, розвивати навички самостійної роботи та цифрової етики); 4) Професійна готовність вчителя (ефективне використання цифрових сервісів передбачає цифрову компетентність педагогів, їхнє вміння обирати, адаптувати та впроваджувати ресурси відповідно до потреб класу).

**Висновки.** Отже, цифрові освітні сервіси відкривають нові можливості для якісного та сучасного навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти. Їх застосування сприяє підвищенню мотивації учнів, індивідуалізації

навчального процесу, інтеграції автентичного мовного матеріалу та розвитку мовленнєвих компетентностей відповідно до вимог сучасної школи. Успішна реалізація потенціалу цифрових сервісів можлива лише за умови їх методично грамотного впровадження, підвищення цифрової компетентності вчителів та забезпечення технічних умов для всіх учасників освітнього процесу.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Сорокіна, Г. М., Краснова, Н. В. (2021). Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection «Inter Conf», (51): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Science and Practice: Implementation to Modern Society»* (April 18-19, 2021). Manchester, Great Britain: Peal Press Ltd., pp. 229-234.
- Романенко, Л. В. (2016). Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 5, 40-45.

**Ірина Чистякова**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Фізичне виховання у школах відіграє дуже важливу роль у розвитку фізичних аспектів учнів та формуванні їхньої особистості й життєвих навичок (dos S. Gomes, et al., 2024). Попит на володіння soft skills зростає в епоху глобалізації та Індустріальної революції 4.0. Сучасний ринок праці вже не акцентує увагу лише на когнітивних здібностях або hard skills, а також вимагає відмінних навичок міжособистісного спілкування, комунікації, роботи в команді, лідерства та адаптивності (Mudjihartono, Mudjianto, Martini, 2022). Це узгоджується з думкою Гоулмана про те, що емоційний інтелект, як частина soft skills, визначає успіх людини більше, ніж інтелектуальний інтелект сам по собі (Goleman, 2000).

Фізичне виховання досі часто сприймають лише як фізичну активність або заняття спортом. Насправді, через правильно організований процес навчання фізичне виховання може ефективно розвивати в учнів soft skills, як-от: дисципліна, відповідальність, спортивна етика, лідерство та здатність працювати в команді (Li, 2024). Спортивні заходи, що проводяться в освітньому процесі, тренують учнів долати труднощі, розв'язувати проблеми та адаптуватися до свого соціального середовища.

Фізичне виховання може розвивати соціальні аспекти учнів через взаємодії між людьми в іграх і спортивних заняттях, що містять елементи співпраці, комунікації та розв'язання проблем. Фізичне виховання стає простором соціального навчання, який відточує в учнів здатність до емпатії,

управління конфліктами та побудови позитивних міжособистісних стосунків (dos S. Gomes, et al., 2024). Крім того, відповідно до теорії експериментального навчання, запропонованої Колбом у 1984 році, фізичні активності, такі як спорт, надають прямий досвід (конкретний досвід), що є важливим у процесі формування soft skills. Цей досвід навчає учнів ухвалювати рішення, стратегічно мислити та контролювати емоції у конкурентних і кооперативних ситуаціях (Pennington, Sinelnikov, 2025).

Фізичне виховання також відіграє роль у розвитку soft skills. Soft skills, такі як лідерство, робота в команді та комунікація, можуть розвиватися через навчальні моделі, засновані на фізичній активності в закладах освіти. Таким чином, фізичне виховання може ефективно підтримувати розвиток адаптивних, креативних та глобально конкурентоспроможних учнів (Siddagoud, Sindhe, 2024).

Не всі вчителі фізичного виховання свідомо інтегрують розвиток soft skills у навчальні заняття. Багато хто все ще надає пріоритет лише моторним навичкам та фізичній підготовці. Насправді, якщо застосувати правильний педагогічний підхід, такий як кооперативне навчання або модель спортивної освіти, навчання фізичному вихованню може суттєво сприяти зміцненню soft skills учнів (Sydorenko, Dzhus, Kozenko, Ivanenko, Zavadzka, 2022).

Освітні експерти почали підкреслювати, що soft skills є ключовим ресурсом для формування стійкого молодого покоління. Як зазначає М. В. Мадхурі, навички ефективної комунікації, міжособистісні навички та лідерство є основними факторами успіху людини у професійному світі (Madhuri, 2024). Це ще раз підкреслює необхідність навчання фізичного виховання, що зосереджене не лише на опануванні спортивних технік, але й на вихованні життєвих цінностей. Добре сплановані програми фізичного виховання демонструють покращення соціальної та емоційної компетентності учнів. Фізичні активності, що потребують командної роботи та соціальної взаємодії, надають учням можливості навчитися поважати один одного, спільно розв'язувати проблеми та будувати впевненість у собі (Wright, Gordon, Gray, 2020). Це є свідченням того, що фізичне виховання має багатовимірну функцію у підтримці всебічного розвитку учнів.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- dos S. Gomes, M. A. et al. (2024). School physical education in the final years of elementary school: The role of sport as a socialization tool. *V Seven International Multidisciplinary Congress, Seven Congress, May 2024*. doi: 10.56238/sevenvmulti2024-145.
- Goleman, D. (2000). *Leadership That Gets Results*. EBSCOhost. Harvard Business Review.
- Li, R. (2024). Teamwork and Leadership Development in Physical Education. *Int. J. Educ. Humanit.*, 16 (3), 12–15.

- Madhuri, M. V. (2024). Role of Soft Skills in the Inclusive Development of Generation. *Futuristic Trends in Social Sciences*, 3 (21), 125–131.
- Mudjihartono, M., Mudjiyanto, S., Martini, T. (2022). Character Establishment Through Physical Education. *Kinestetik J. Ilm. Pendidik. Jasm.*, 6 (1), 134–145
- Pennington, C. G., Sinelnikov, O. A. (2025). Using Sport Education to Promote Social Development in Physical Education. *Strategies*, 31 (6), 50–52.
- Siddagoud, V. M., Sindhe, M. (2024). A Study on the Role of Physical Education and Sports in Promoting Social Skills of High School Students. *Int. J. Multidiscip. Res.*, 6 (6), 1–10.
- Sydorenko, V. V., Dzhus, O., Kozenko, R. V., Ivanenko, O. A., Zavadzka, T. M. (2022). Developing Teachers' Soft Skills within the New Educational Paradigm: Competences, Values, Indicators, Results. *Acta Paedagog. Vilnensia*, 49 (2), 23–42.
- Wright, P. M., Gordon, B., Gray, S. (2020). Social and Emotional Learning in the Physical Education Curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.

Марія Чікарькова

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

### «СЕРЙОЗНІ ІГРИ» ЯК ПРОСТІР РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДІ

Серйозні ігри (serious games) – тип відеоігор, який орієнтований не на розвагу (уточнюємо – це не лише на розвагу), але на досягнення якихось інших цілей (наукових, освітніх, розвиваючих тощо). Концепт серйозних ігор формується у 1970-ті рр. завдяки однойменній роботі К. Абта (Abt, 1970). На Заході вони стали популярними приблизно в 1990-ті-200-ні роки, але для України все ще залишаються і малодослідженими, і маловідомим феноменом. Вони майже не використовуються у вітчизняних освітніх практиках, попри те, що мають значний навчальний потенціал і орієнтовані насамперед на навчальні цілі (Anderson, McLoughlin, Liarokapis, Peters, Petridis, Freitas, 2010, с. 256). По суті, можна визначити їх як віртуальні інтерактивні навчальні середовища, які дають можливість подолати розрив між теорією і практикою, який нерідко існує в освіті.

Серйозні ігри дозволяють розвивати м'які навички (критичне мислення, емпатія, командна робота, відповідальність тощо), що важливо для будь-якої професії. Наприклад, вони дають можливість моделювати ситуації з неоднозначними обставинами й етичними дилемами, які потребують врахування різних чинників або дають простір для прояву творчості. Важливим є те, що тут відбувається не відтворення знання, але конструювання рішень, наближених до тих, з якими людина зустрічається в реальному житті. При цьому кожне рішення нерідко має незворотні наслідки, що, у свою чергу, вимагає рефлексії й ціннісної оцінки.

Серйозні ігри є високоефективним інструментом навчання, оскільки вони: з одного боку, є частиною гейміфікованого навчання (що важливо для

молоді, яка вже давно є «цифровими аборигенами»); з іншого боку, пропонують таку імерсивність (зануреність), яку неможливо досягнути засобами традиційної освіти (що, у свою чергу, збільшує мотивацію). Цим їх переваги не вичерпуються. Можна згадати також, що використання цих ігор дає можливість індивідуалізувати навчання (адже грають студенти вдома, роблячи власні вибори). Крім цього, вони нерідко ще мають ту перевагу, що самі ігри постійно оновлюються, пропонуючи справді актуальні сюжети (як, наприклад, у грі «The Bad News»).

Візьмемо для прикладу гру «Harmony Square» (Площа Злагоди, 2020), яка, до речі, була профінансована урядом США, щоб навчити громадян розпізнавати іноземні (зокрема російські) тактики дезінформації напередодні виборів. Гра являє собою інструмент, за допомогою якого можна навчитися протидіяти культурній та політичній поляризації. Геймплей гри побудований так, аби продемонструвати гравцеві, що дезінформація – це не просто брехня, але що вона здатна поляризувати суспільство, знайшовши у соціумі навіть невелику «тріщинку» й використовуючи її, аби розколоти суспільство. Гра використовує "теорію щеплення" (inoculation theory), аби продемонструвати негативні наслідки дій безпринципної людини, основною зброєю якої є лише ноутбук. Протагоністом у грі є «головний офіцер з дезінформації» (Chief Disinformation Officer), а метою гри – знищення мирного містечка під назвою «Площа Злагоди», довівши його до вуличних сутичок, використовуючи при цьому лише новини та соцмережі. У грі використовуються реальні практики маніпуляції свідомістю соціуму (пошук ворогів, вигадані авторитети, емоційні наративи тощо). Перемогою у грі стає ситуація, в якій рівень гніву мешканців міста зашкалює, а саме місто виявляється зруйнованим посіяним розбратом. І ця Піррова перемога змушує гравця замислитися над своїми діями та їх наслідками, відчути огиду до прийнятих у грі рішень (що і виступає своєрідним «щепленням» від подібних дій у реальному житті).

Водночас серйозні ігри являють собою нерідко необмежений простір для прояву та відкриття власної креативності. Наприклад, гра «Occupy White Walls» (OWW, 2018 – постійно доповнюється) допомагає відкрити та сформувані власні естетичні смаки. За жанром гра являє собою симулятор куратора музею, і вона допомагає розвинути власне бачення арт-куратора, дозволяючи вирішувати ті завдання, з якими він би стикався у реальному музейному (виставковому) просторі: як освітлення, колір стін, архітектура та сусідство картин впливають на сприйняття творів мистецтва тощо. Гравцеві дають порожній віртуальний простір, і його завдання – збудувати «з нуля» власну унікальну картинну галерею, виступаючи в ролі архітектора, дизайнера

інтер'єру та, найголовніше, куратора музею. Галерея у грі заповнюється «реальними» творами мистецтва (у тому сенсі, що вони реально існують, але, звісно, у грі лише їх віртуальні копії) – від класичних шедеврів до робіт тисяч сучасних митців. Це не просто віртуальний музей, але реальний ринок мистецтва: гра слугує платформою для сучасних художників, які можуть завантажувати свої роботи. Якщо гравцям подобається картина, вони «купають» її за ігрову валюту, і художник отримує глобальну аудиторію. Це новий, не елітарний спосіб «відкривати» таланти. Гра використовує штучний інтелект DAISY – Deep Learning Art Curation AI, навчений на мільйонах творів мистецтва. І вона дозволяє познайомитися з реальними творами мистецтва давнини та сучасності (зараз у грі є понад 100 000 картин).

Отже, як бачимо, серйозні ігри можуть бути дуже різними як за своїми цілями, так і за організацією геймплею. Вони дозволяють пропрацювати різні майбутні професійні ситуації без ризику, вибудувувати логіку прийняття рішень, оцінювати альтернативи, нарешті відрефлексовувати прийняті рішення.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Abt, C. (1970). *Serious Games*. New York: The Viking Press.
- Anderson, E. F., & McLoughlin, L., & Liarokapis, F., & Peters, C., & Petridis, P., & Freitas, de S. (2010). Developing Serious Games for Cultural Heritage: A State-of-the-Art Review. *Virtual Reality*, 14 (4), 255–275.

**ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 4. НАУКА І ОСВІТА: СИНЕРГІЯ  
ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ**

**Liliia Desiatniuk**

Bogomolets National Medical University, Kyiv

**Anhelina Myhovich**

Bogomolets National Medical University, Kyiv

**SYNERGY OF EDUCATION AND RESEARCH AS THE BASIS FOR  
TRAINING DIGITAL MEDICINE SPECIALISTS**

**Relevance:** Rapid technological development, the introduction of electronic cards and prescriptions, and the growth of medical data volumes are accompanying the modern healthcare system. Due to these new conditions, specialists have a growing need to master practical skills in using technology and critically evaluate data. This highlights the need for a new approach to teaching and research, not only for students but also for practicing physicians. The relevance of the study also lies in the justification of a synergistic model combining educational and research processes in the training of digital medicine specialists, in which digital technologies, medical informatics, and working with real clinical data are considered not only as teaching tools but as a common methodological field for the formation of professional, research, and managerial competencies of future and practicing physicians. This approach allows overcoming the gap between theoretical training and the practice of digital medicine, ensuring the readiness of specialists to work in the conditions of rapid digitalization of healthcare.

**Research objective:** The objective is to analyze the synergy between education and research in medicine using the example of the integration of the latest technologies and active digitalization, as well as to identify the factors that ensure the combination of educational and research processes in the training of medical students and practicing physicians.

**Materials and methods:** The study provides a theoretical analysis of the problem in scientific literature.

**Research findings:** A review of the literature shows that integrating research into the educational process is one of the most effective approaches to training medical informatics specialists. Most studies emphasize that involving students in research projects, working with real clinical data, and participating in interdisciplinary teams contribute to a deeper understanding of both medical and information processes. Educational programs based on research-based learning demonstrate higher levels of analytical thinking, data skills, and independent decision-making abilities (Ahmed, Taha, Khayal, 2024).

Scientific publications also note that combining teaching and research activities has a positive effect on student motivation, as it allows them to see the practical value of theoretical knowledge. Digital tools play a special role in this process, in particular medical data analysis systems, modeling platforms, and artificial intelligence algorithms, which are used both in scientific research and in the educational process. At the same time, researchers point out existing problems, including limited resources, insufficient training of teachers to work with modern technologies, and the complexity of coordinating educational and clinical tasks (Shortliffe, Garber, 2002).

The results confirm that the synergy of science and education in the field of medical informatics is a prerequisite for high-quality training of personnel for digital medicine. The combination of scientific and teaching activities helps to bridge the gap between theory and practice that traditionally exists in medical education. However, for this model to work, a systematic approach, institutional support, and interdisciplinary cooperation between educational, scientific, and clinical departments are necessary (Chartash, Rosenman, Wang, Chen, 2022).

Conclusion: An analysis of scientific sources shows that the synergy between educational and research processes in the field of medical informatics is a key factor in training digital medicine specialists in the context of the rapid digitalization of the healthcare system. The integration of scientific research into the educational process contributes to the development of analytical thinking, medical data processing skills, and the ability to make informed professional decisions in students and practicing physicians. The use of digital tools and artificial intelligence algorithms as a common ground for learning and research helps bridge the gap between theoretical training and the practical requirements of modern medicine. At the same time, the effective implementation of a synergistic model requires a systematic approach, adequate institutional support, and the development of interdisciplinary cooperation, which is a prerequisite for the sustainable development of medical education and science.

## REFERENCES

- Ahmed, Y., Taha, M. H., & Khayal, S. (2024). Integrating research and teaching in medical education: Challenges, strategies, and implications for healthcare. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 12(1), 1–7. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2023.99751.1854>
- Shortliffe, E. H., & Garber, A. M. (2002). Training synergies between medical informatics and health services research. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 9(2), 133–139. <https://doi.org/10.1197/jamia.M0974>
- Chartash, D., Rosenman, M., Wang, K., & Chen, E. (2022). Informatics in undergraduate medical education: Analysis of competency frameworks and practices across North America. *JMIR Medical Education*, 8(3), e39794. <https://doi.org/10.2196/39794>

## **MAJOR EDUCATIONAL ISSUES AND CHALLENGES IN 21ST CENTURY: AN INDIAN PERSPECTIVE**

Education in the contemporary world is undergoing speed changes due to globalization, technological revolution and increasing demands for R&D. These issues have placed significant pressure on educational leaders, as schools and Universities are expected to respond not only to academic needs but also to broader social and economic expectations. The main aim of education, emphasized by M. Gandhi as the balanced development of an individual's physical, intellectual and moral capacities, remains unrealized in today's system (Kaur, 2023).

Thus, this gap requires strong and adaptive leadership. H. Kaur notes that W. Bennis has described leadership as having the ability to transform ideas into action, a quality that is especially critical in the digital era. While educational institutions are gradually adopting new methods, many current challenges are deeply rooted in historical and structural factors. India, once recognized globally for its rich traditions of learning, experienced a long decline in its educational strength due to invasions and colonial rule. The long-term consequences (economic inequality, unemployment, and social disparity) continue to influence the education sector (Kaur, 2023).

In the 21st century, India's education system faces multiple interconnected challenges. One major concern is the continued reliance on memorization-based teaching and examination-oriented assessment, which limits the development of analytical thinking, creativity, and practical problem-solving skills. In many cases, curricula fail to keep pace with the evolving needs of a global workforce, leaving graduates underprepared for employment.

Inequality in access to education remains another serious issue. Although enrollment has improved over time, stark differences persist between urban and rural regions and among students from different socioeconomic backgrounds. Financial constraints, social barriers, and limited institutional availability contribute to high dropout rates, particularly beyond the primary level.

Insufficient infrastructure further weakens learning outcomes, especially in public schools located in rural areas. The absence of adequate classrooms, libraries, laboratories, and sanitation facilities negatively affects both the quality of education and student retention. At the same time, shortages of trained teachers and high student-teacher ratios reduce the effectiveness of classroom instruction. Many educators also lack ongoing professional training in modern, learner-centered teaching practices.

The increasing use of digital tools in education has exposed a growing technological divide. While students in urban areas often benefit from online learning resources, those in rural and underprivileged regions frequently lack access to reliable internet, digital devices, and technological skills. This imbalance risks deepening existing educational inequalities.

Another persistent challenge is the weak relationship between academic institutions and industry. As a result, the skills taught in classrooms often do not match labor market requirements, contributing to graduate unemployment despite available job opportunities. Limited public investment in education (remaining below recommended levels) further restricts improvements in infrastructure, affordability, and overall quality.

Additionally, intense academic competition and pressure to succeed in examinations have raised concerns about student mental health. The lack of emphasis on emotional well-being, extracurricular activities, and holistic development has led to increased stress and anxiety among learners. Combined with limited research opportunities and career prospects, these issues have also contributed to the migration of talented students abroad.

Policy initiatives such as the National Education Policy (NEP) 2020 seek to address these concerns by promoting flexible curricula, skill-based learning, vocational education, and technological integration. However, meaningful change depends on effective implementation, sustained investment, and visionary educational leadership.

Ultimately, education plays a central role in national development. Low participation rates in higher education compared to developed nations, along with disparities linked to gender, region, and socioeconomic status, highlight the urgency of reform. Future-oriented educational leadership must foster inclusive, innovative, and learner-centered environments that prioritize equity, experiential learning, and the development of responsible global citizens.

## REFERENCES

Kaur, H. (2023). Indian Education System in the 21<sup>st</sup> Century: Challenges and Opportunities. *EEO*, 22(3), 22-27. doi: 10.17051/ilkonline.2023.03.03

**Сергій Чугін**

Запорізький державний медико-фармацевтичний університет

## ІНТЕГРАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ АНАТОМІЇ У США

Анатомія у системі вищої медичної освіти США посідає одне з ключових місць як фундаментальна дисципліна, що формує наукову основу професійної

підготовки майбутніх лікарів. Її зміст та методи викладання постійно оновлюються відповідно до сучасних досягнень морфологічних, біомедичних та клінічних досліджень. Сучасна медична освіта орієнтується на принципи доказової медицини (evidence-based medicine) та доказової освіти (evidence-based education), що передбачають використання науково обґрунтованих підходів, актуальних дослідницьких даних та критичного аналізу інформації в освітньому процесі. Інтеграція наукових досліджень у викладанні анатомії сприяє формуванню клінічного мислення, розвитку дослідницьких компетентностей та становленню наукової культури здобувачів освіти, забезпечуючи тісний зв'язок між теоретичними знаннями та практикою сучасної медицини.

Дж. Гаузер (J. Houser) та П. Кондрашов (P. Kondrashov) зазначають, що вони провели опитування серед студентів першого курсу однієї з американських остеопатичних шкіл щодо використання анатомічної дисекції, мультимедійного дисектора, комбінованих лабораторних занять, віртуального дисектора VH, ультрасонографії, а також їхнього попереднього досвіду засвоєння анатомічних понять. Студенти оцінили кадаверну дисекцію, мультимедійний дисектор та лабораторні заняття з ультрасонографії як важливі чинники ефективного вивчення анатомії. Дослідники зазначають, що студенти оцінили інтегровані курси анатомії, що поєднують дисекцію з мультимодальними підходами до подання анатомічної інформації, як особливо ефективні (Houser & Kondrashov, 2018).

Як бачимо, у США сучасна медична освіта активно поєднує вивчення анатомії з клінічними дослідженнями та інноваційними технологіями, що дозволяє студентам одразу бачити практичне застосування теоретичних знань.

А. Куліченко наводить приклади клінічних випробувань інноваційних продуктів у медичних коледжах США (середина 2010-х – початок 2020-х років XXI ст.), як-от дослідження реакцій пацієнтів на імунотерапію та використання віртуальної реальності у процедурах дітей (Університет Джонса Гопкінза); рукавичка VR для реабілітації кистей після інсульту та смартфонні застосунки для контролю раку голови й шиї (Стенфордський університет); мобільні повідомлення у Twitter для профілактики рецидиву паління та віртуальні ниркові моделі для передопераційного планування (Каліфорнійський університет в Ірвайні); молекулярна діагностика (Університет Співдружності Вірджинії) (Куліченко, 2021).

У статті С. Будро (S. Boudreau) «Останні дослідження в галузі анатомічної освіти» (The Latest in Anatomy Education Research) зазначено, що:

- студенти віддають перевагу інтегрованому підходу до вивчення анатомії, оскільки він сприяє кращому розумінню зв'язку структури та функції

організму, що є важливим науковим та педагогічним висновком для модернізації курсу анатомії;

- у США анатомію та фізіологію часто викладають як комбінований курс (A&P I & II), і значна кількість студентів висловлює підтримку такого підходу через його навчальну ефективність.

- опитування викладачів курсів з анатомії медичних шкіл показало тенденцію до інтеграції анатомії в блоки навчального плану, використання перевернутої аудиторії, організацію навчання навколо тем та впровадження цифрових засобів (мобільні додатки, VR/AR), що відповідає сучасним науково-педагогічним практикам (Boudreau, 2022).

Як бачимо, все це свідчить про те, що сучасні програми анатомії в США затверджують та впроваджують методи навчання, які враховують дослідницькі дані про ефективність різних педагогічних підходів, узагальнюють результати опитувань студентів про їхні навчальні вподобання, поєднують традиційні й інноваційні методики (наприклад, інтерактивні цифрові інструменти, мультимедійні ресурси) у підготовці майбутніх медичних фахівців.

Отже, анатомія в медичній освіті США займає центральне місце і постійно оновлюється відповідно до сучасних наукових досліджень та принципів доказової освіти. Поєднання навчання з науковими дослідженнями сприяє формуванню клінічного мислення, наукової грамотності та практичних умінь студентів. Особливо ефективними студенти вважають кадаверну дисекцію, мультимедійні ресурси, лабораторні заняття з ультрасонографії та інтегровані курси, які комбінують традиційні та інноваційні методи. Використання VR/AR, цифрових моделей і перевернутої аудиторії підвищує прикладну цінність знань і сприяє підготовці компетентних медичних фахівців.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Куліченко, А. К. (2021). Теоретичні та методичні засади інноваційної діяльності медичних коледжів університетів США (дис...д-ра пед. наук : 13.00.01). Суми. (Kulichenko, A. K. (2021). *Theoretical and methodological foundations of innovation activity of medical colleges at U. S. Universities*. (DSc thesis). Sumy.).
- Boudreau, S. (2022). *The Latest in Anatomy Education Research*. Retrieved from <https://www.visiblebody.com/blog/the-latest-in-anatomy-education-research>
- Houser, J. J., & Kondrashov, P. (2018). Gross Anatomy Education Today: The Integration of Traditional and Innovative Methodologies. *Missouri medicine*, 115(1), 61–65.

## ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 5. ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Марина Бойченко**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

**Чень Цайсюань**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Образотворче мистецтво є важливим чинником інтелектуального розвитку особистості, оскільки висуває високі вимоги до когнітивних процесів, зокрема до візуально-просторового мислення. Участь у художній діяльності, як у межах шкільної програми, так і в позашкільних або дозвіллевих формах, створює сприятливі умови для розвитку просторових навичок, особливо за умови систематичного навчання та набуття вищого рівня художньої майстерності. Дослідження свідчать, що фахівці у сфері образотворчого мистецтва демонструють кращі результати порівняно з особами без художньої підготовки в таких аспектах візуального пізнання, як уявне обертання об'єктів, розпізнавання фрагментованих або нечітких зображень, здатність до локальної обробки візуальних деталей і розвиток зорової пам'яті.

Важливим є також той факт, що тренування візуально-просторових здібностей може мати трансферний ефект, поширюючись на інші когнітивні сфери, зокрема на геометричне та наукове мислення. Таким чином, мистецька діяльність не лише сприяє розвитку художніх компетентностей, а й підсилює загальноінтелектуальні ресурси особистості. Окремі дослідження вказують на можливість зменшення гендерного розриву у сфері природничо-математичних дисциплін завдяки розвитку візуально-просторових навичок через мистецтво. Це створює передумови для розширення участі жінок у STEM-професіях, що має позитивне значення як для індивідуального професійного становлення, так і для соціально-економічного розвитку суспільства загалом.

Повсякденні художні практики – розфарбовування, малювання, створення аплікацій, орігамі – мають виражений просторовий компонент. Вони передбачають активізацію таких процесів, як візуалізація кінцевого результату (двовимірного або тривимірного), просторове сприйняття під час точного нанесення ліній чи кольору, а також уявне обертання об'єктів із урахуванням симетрії, пропорцій і структурних деталей. Зазначені види

діяльності вимагають від учнів відстеження послідовності дій, порівняння елементів і запам'ятовування етапів створення об'єкта, що активізує механізми зорової пам'яті та сприяє формуванню структурованого мислення.

Таким чином, образотворча діяльність виступає ефективним інструментом розвитку просторових здібностей. Її додатковою перевагою є природна мотиваційна привабливість: на відміну від формалізованих когнітивних тренувань, художні заняття мають емоційно позитивний характер, що сприяє стійкості інтересу, підвищенню внутрішньої мотивації та тривалому залученню до діяльності.

Окрім когнітивного ефекту, заняття образотворчим мистецтвом позитивно впливають на психологічне благополуччя. Практики малювання, живопису, створення колажів і декоративних композицій довели свою ефективність у зниженні рівня стресу, тривожності, депресивних проявів, а також у формуванні навичок емоційної саморегуляції. Вони сприяють розвитку впевненості в собі, почуття самоцінності та підвищенню загального рівня психологічної стійкості як у клінічних, так і в неклінічних вибірках.

Отже, образотворче мистецтво має комплексний розвивальний потенціал, поєднуючи когнітивний і психоемоційний вплив. Систематичне залучення учнівської молоді до художньої діяльності може розглядатися як ефективний засіб формування просторового мислення, підтримки психологічного благополуччя та створення підґрунтя для подальшого успішного навчання в різних галузях знань.

**Ван Бей**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ЦИФРОВІ ВИКЛИКИ**

Сучасна парадигма підготовки вчителів образотворчого мистецтва в країнах Європейського Союзу (ЄС) базується на принципах компетентнісного підходу та міждисциплінарності. Згідно з дослідженнями авторів колективної монографії за ред. А.Козир, В.Федоришина (Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю, 2023), ключовим вектором підготовки фахівців у галузі мистецької освіти стає трансдисциплінарний вимір; підготовка фахівців інтегрує філософські, психологічні, соціо- та етнокультурні контексти.

Особливістю підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в умовах сьогодення, наголошує Т. Стрітьєвич (Стрітьєвич, 2023), є

гармонізація традиційних методів навчання і разом з тим переосмислення традиційних методик і поєднання з інноваційними запитами ринку праці.

Потужним чинником змін у мистецькій освіті слугує, як зауважує Л. Гаврілова (Гаврілова, 2024), є цифровізація: цифрові технології викладання образотворчого мистецтва стали невід'ємною частиною освітнього процесу. Використання графічних планшетів, спеціалізованого програмного забезпечення та віртуальних галерей наразі є стандартом як у країнах ЄС, так і в провідних закладах освіти України.

Професійна підготовка в умовах сучасних викликів, як зазначає С. Оболенцева (Оболенцева, 2024), вимагає від вищої школи формування стресостійкості та мобільності майбутніх педагогів. Європейський досвід показує, що наразі важливою є навчання протягом життя; професійний розвиток і саморозвиток є критично важливим для вчителя мистецтва. Мережева взаємодія між університетами, участь у міжнародних пленерах та виставках сприяють швидкій інтеграції молодих фахівців у світовий мистецький контекст. Це забезпечує високу якість мистецької освіти, здатної відповідати на запити суспільства XXI століття.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Гаврілова, Л. (2024). Цифрові технології викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі реформування мистецької освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 21, 5–18. Режим доступу: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/307964/299452>
- Оболенцева, С. В. (2024). Професійна підготовка майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в умовах сучасних викликів. *Мистецька освіта у міждисциплінарному вимірі* : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., (м. Харків, 4–5 черв. 2024 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, сс. 99–103. – <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15659>
- Стрітьєвич, Т. М. (2023). Особливості підготовки майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, педагогів професійної освіти і фахівців образотворчого та декоративного мистецтва: теорія, досвід, проблеми*, 6, 36–38. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/a526b750-7407-4b27-9247-f8d806b9bba9>
- Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія (2023). Ч. 2. Київ : Вид-во «Світ знань».

## **ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ**

Мистецтво – це безперервний творчий процес і діалог поколінь, де кожен новий твір є певною мірою розвитком творчих пошуків попередніх поколінь митців. У сучасній системі художньо-мистецької підготовки історичний досвід є фундаментом для подальшого інноваційного поступу. Творче переосмислення спадщини минулого дає можливість сучасному митцю знаходити унікальні техніки та сенси поєднання традицій з викликами сьогодення.

Фундаментально інтегрованою категорією художньо-мистецької освіти виступає її інноваційно-творчий потенціал. Згідно з науковою позицією О. М. Отич, зазначений феномен є детермінантою становлення креативної особистості, що охоплює не лише фахову компетентність, а й духовну субстанцію та активну гуманістичну спрямованість майбутнього фахівця (Отич О.М., 2009).

За концепцією В. Шинкарука категорія «творчість» трактується як «діяльність людини, яка створює нові матеріальні та духовні цінності, що потрібні суспільству; продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю» (Шинкарук, 2002, с. 630).

За визначенням С. Гончаренка, творчість розуміємо як «продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» (Гончаренко, 1997, с. 326).

Процеси інноваційного оновлення освітньої галузі детерміновані сукупністю взаємопов'язаних факторів. Згідно з науковими розвідками Л. Хоружої, ключовими стимулами інноваційного поступу є якісний рівень освітніх послуг та стратегічне прагнення закладів освіти до підвищення своєї конкурентоспроможності через інтеграцію у відкритий інформаційний простір (Хоружа, 2021, с. 112). Важливою складовою цього процесу є професійна самоактуалізація педагога: зростання його авторитету, забезпечення належної соціально-економічної підтримки, а також верифікація та визнання його новаторських здобутків академічної спільноти.

Інноваційні процеси є іманентною складовою архітекτονіки сучасного соціуму, що перебуває в постійному розвитку. Вони формують базис для постійних трансформацій у різних сегментах діяльності соціуму та значно залежать від здатності людства до творчості та вміння адаптуватися (Олійник, 2022).

Результати сучасних наукових розвідок показують, що успішна модернізація професійно-мистецької освіти значною мірою залежить від наявності освітньої моделі, що сприяє становленню інноваційно-творчого потенціалу мистецького простору. Реалізація зазначеної стратегії потребує створення специфічного комплексу умов, які базуються на аксіомах новітньої освітньої парадигми (Растригіна, 2018).

Таким чином, сучасний мистецький освітній простір є фундаментальною передумовою реалізації оновленої системи як духовно-культурного середовища. У межах такого середовища професійне становлення майбутнього фахівця інтерпретується не лише як процес опанування національними і світовими культурними надбаннями, а й як його самоідентифікація.

Концептуальна позиція Г. Падалки базується на необхідності імплементації демократичних засад у освітній процес підготовки майбутніх фахівців. Це передбачає подолання суперечності між обов'язковим дотриманням вимог державного стандарту вищої мистецької освіти та забезпеченням академічної свободи здобувачів освіти у контексті варіативності змісту навчання. Таким чином, дотримання гуманістичної парадигми в мистецькій освіті є однією із найважливіших методологічних проблем (Падалка, 2010).

Сучасна інноваційна парадигма мистецької освіти характеризується вираженою гуманістичною спрямованістю, де центральним суб'єктом освітнього процесу виступає особистість людини у повноті її індивідуальних проявів. Фундаментальною метою фахової художньо-мистецької підготовки постає створення умов для розвитку суб'єктності, життєтворчості та реалізації індивідуальних функцій особистості, яка прагне до самопізнання, самовизначення, самореалізації. Реалізація цієї стратегії передбачає проектування середовища, що стимулює суб'єктність та життєтворчість людини.

Інноваційні трансформації в освітній сфері мають бути спрямовані передусім на збереження персональної ідентичності та чітку детермінацію статусу вищої школи в межах новітньої освітньої парадигми XXI століття (Растригіна, 2018).

Отже, дана парадигма передбачає фундаментальну світоглядну переорієнтацію особистості людини на засадах демократичних цінностей та актуальних соціокультурних імперативів. У цьому контексті концептуалізація виховного процесу постає як одна з найбільш репрезентативних моделей, що відкриває нові етапи духовного зростання особистості людини в освітньому середовищі закладів вищої освіти, зокрема художньо-мистецьких.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти*: моногр. Чернівці: Зелена Буковина.
- Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. В. С. Головка (Ред.). Київ: Либідь.
- Хоружа, Л. (2021). Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію. *Освітологічний дискурс*, 4 (35), 103–117.
- Олійник, О. (2022). Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 37, 88–93.
- Растригіна, А. М. (2018). Інноваційно-творчий потенціал мистецького освітнього простору як основа реалізації новітньої парадигми освіти ХХІ століття. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 170, 17–22.
- Падалка, Г. М. (2010). Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 5, 68–83.

**Ван Жусінь**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### КРЕАТИВНІСТЬ У ХОРЕОГРАФІЇ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: НОВІ ГОРИЗОНТИ СПІВТВОРЧОСТІ

Танець упродовж історії людства був невід’ємною складовою культури, потужним засобом оповіді та самовираження. Він поєднує творчість, тілесність і емоційність, що робить його глибоко гуманістичним мистецтвом. Проте розвиток технологій змінює не лише соціальні та комунікативні практики, а й мистецькі форми. Штучний інтелект (ШІ), який донедавна асоціювався переважно зі сферою науки й техніки, дедалі активніше входить у простір мистецтва, трансформуючи способи створення, виконання та сприйняття танцю. Синергія людини й машини відкриває нові креативні можливості, водночас ставлячи під сумнів традиційні уявлення про авторство, виконавство й природу художнього процесу.

Одним із ключових напрямів застосування штучного інтелекту в танцювальному мистецтві є хореографія. Традиційно вона ґрунтується на інтуїції, досвіді та творчому мисленні хореографа. Сьогодні ж алгоритми машинного навчання, навчені на великих масивах відеоматеріалів із танцювальними постановками, здатні аналізувати патерни руху та генерувати нові комбінації стилів і технік. Такі інструменти не замінюють митця, а розширюють його творчий інструментарій, пропонуючи неочікувані варіанти композиційних рішень. Використання ШІ у хореографічному процесі стимулює експериментування, сприяє пошуку нових форм і дозволяє створювати рухові структури, які могли б не виникнути винятково в межах людської уяви.

Штучний інтелект виходить за межі допоміжного інструмента і стає безпосереднім учасником сценічного простору. Людиноподібні роботи та ШІ-аватари вже здатні виконувати складні танцювальні послідовності з високою точністю та синхронністю. Відомі приклади роботів, що виконують синхронізовані хореографічні номери, демонструють технічний потенціал машинного виконавства. Хоча такі «виконавці» позбавлені емоційної глибини, притаманної людині, вони розширюють уявлення про можливості сценічної взаємодії та відкривають новий вимір перформативності, де тілесність може бути як біологічною, так і технологічною.

Особливої уваги заслуговує роль ШІ у процесах імпровізації та співтворчості. Сучасні системи здатні аналізувати рухи танцівника в режимі реального часу та відповідати на них, створюючи своєрідний діалог між людиною й алгоритмом. У такій взаємодії розмиваються традиційні межі між хореографом, виконавцем і технологічним інструментом. Постає нова модель креативності – ко-креація (співтворення), де мистецький результат формується у процесі взаємодії людини й машини. Це відкриває перспективи для розвитку інтерактивних вистав, перформансів із елементами генеративного мистецтва та нових форм сценічного експерименту.

Вплив штучного інтелекту поширюється і на сферу глядацького досвіду. Технології віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, підтримувані ШІ, дозволяють глядачеві занурюватися в простір вистави, стаючи активним учасником художньої дії. Крім того, системи штучного інтелекту здатні персоналізувати сприйняття, адаптуючи візуальні або звукові елементи до індивідуальних уподобань чи емоційного стану глядача. Таким чином, танець перетворюється на інтерактивний і багатовимірний досвід, що долає фізичні й культурні кордони.

Інтеграція штучного інтелекту в хореографію засвідчує безмежний потенціал людської креативності в поєднанні з технологічними інноваціями. ШІ не замінює митця, а виступає партнером у творчому процесі, розширюючи можливості експерименту та художнього пошуку. Поєднання алгоритмічного мислення та тілесної експресії формує нову парадигму танцювального мистецтва, у якій традиція співіснує з інновацією.

Отже, креативність у хореографії в епоху штучного інтелекту постає як динамічний процес співтворчості людини й машини. Такий симбіоз не лише відкриває нові художні горизонти, а й формує нове бачення мистецтва танцю як простору взаємодії, технологічного експерименту та міждисциплінарного розвитку.

## **ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

Інтеграція цифрових технологій у хореографічну освіту суттєво трансформувала навчальне середовище, зробивши його більш креативним, інтерактивним і студентоцентрованим. Використання мобільних телефонів, міні-нетбуків та інших портативних пристроїв під час занять із танцю дозволяє забезпечити персоналізований зворотний зв'язок завдяки інструментам відеоаналізу. Переглядаючи записи танцювальної техніки або репертуару, опрацьованого на занятті, здобувачі освіти можуть краще зрозуміти новий матеріал, ефективніше засвоїти навички та вдосконалити власне виконання.

Застосування мультимедійних носіїв сприяє демонстрації, збереженню та оперативному доступу до визначних хореографічних творів. Це розширює художній світогляд здобувачів вищої освіти, посилює їхню внутрішню мотивацію та сприяє глибшому усвідомленню танцю як цілісного мистецького явища. Водночас такі підходи сприяли зміцненню відчуття спільноти в навчальному процесі.

Період пандемії став каталізатором активного впровадження відеоконференційних платформ, зокрема Zoom, а також спеціалізованих цифрових платформ для викладання танцю. Поєднання очних та онлайн-компонентів сприяло формуванню гібридного формату занять, який забезпечив більшу гнучкість і доступність навчання. Інтеграція технологій у гібридні курси підвищила рівень інтерактивності, підтримала залученість студентів і відкрила нові можливості для професійної комунікації. Дослідження 2020–2021 рр. підтвердили, що технологічно підтримане навчання значно підвищує активність здобувачів вищої освіти й покращує освітній процес загалом. Крім того, цифрові платформи надали можливість як студентам, так і викладачам взаємодіяти з ширшою аудиторією та отримувати оперативний зворотний зв'язок.

Розроблена цифрова рамка та інструментарій стали основою для реалізації міжнародного проекту Move On-Line, у межах якого у 2020 та 2021 роках три професори з престижних університетів Італії, Румунії та Іспанії провели онлайн-майстер-класи. Цей досвід засвідчив, що цифрові платформи значно спрощують доступ до професійних хореографів і сприяють ознайомленню здобувачів освіти з різноманітними стилями та мистецькими підходами.

Інноваційний освітній контекст став підґрунтям для організації спільних курсів із історії та теорії танцю з колегами з університетів Румунії та інших європейських країн. Використання цифрових платформ дозволило створити інтерактивні заняття з історії танцю із залученням відео, анімацій і тестових завдань. Мультимедійні елементи зробили вивчення еволюції танцю більш доступним, наочним і захопливим. Такий формат співпраці, реалізований у 2020–2023 роках, підтвердив, що сучасна хореографічна педагогіка потребує цифрової грамотності та відкритості до інновацій.

Ці та інші ініціативи сприяли розвитку критичного мислення, креативності, міждисциплінарної комунікації та формуванню професійної спільноти. Таким чином, поєднання хореографічної освіти й цифрових технологій є не просто методичною інновацією, а глибокою трансформацією педагогіки мистецтва. Гібридні формати навчання, мультимедійні вистави та міжнародна онлайн-співпраця розширюють можливості творчого самовираження, підвищують мотивацію та забезпечують стійкість освітнього процесу в умовах сучасних викликів. Осмислена інтеграція технологій збагачує як мистецький, так і освітній вимір танцю, сприяючи його подальшому розвитку в глобальному культурному просторі.

Ду Женюе

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОРТРЕТ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ ДИЗАЙНУ**

Сучасний розвиток креативних індустрій докорінно змінює вимоги до професійної підготовки дизайнерів у закладах вищої освіти. З урахуванням аналізу наукових праць окреслимо деякі складові професійного портрета сучасного фахівця в галузі дизайну.

С. Алексєєва та М. Адамовська наголошують, що сучасна освіта має бути спрямована на формування у дизайнерів не лише технічних навичок, а й креативного мислення, адаптивності, підприємницького підходу та готовності до навчання протягом життя (lifelong learning). Програми підготовки дизайнерів мають відповідати новій освітній парадигмі, що поєднує високі технології з етичними нормами, емпатією, соціальною відповідальністю та принципами сталого розвитку (Алексєєва, Адамовська, 2025).

Вагоме місце у структурі професійного портрета сучасного фахівця, на думку В. Желанової (Желанова, 2025), вагоме місце посідає художньо-проектна компетентність, яка ґрунтується на синергії креативності та візуального мислення, що забезпечує здатність фахівця до генерації

оригінальних ідей, їхнього естетичного втілення та трансформації візуальної інформації в інноваційні дизайнерські продукти. Окрему увагу В.Желанова приділяє стратегії дизайн-мислення (Design Thinking); дана стратегія стимулює креативність через емпатію до користувача та поетапне розв'язання проблем: від дослідження потреб до створення прототипу та тестування.

Т. Штайнер (Штайнер, 2025) окреслює також мистецьку компетентність та мистецько-педагогічний світогляд; розглядає дизайн-проект як ефективний засіб інтеграції художніх, технологічних та педагогічних компонентів, що дозволяє фахівцеві розвивати професійну рефлексію, критичне мислення та здатність обґрунтовувати власні рішення.

С. Алексєєва та М. Адамовська (Алексєєва, Адамовська, 2025) зосереджує увагу на важливості володіння цифровими інструментами (Adobe Creative Suite, Figma, Blender тощо), здатностями працювати з технологіями доповненої та віртуальної реальності (AR/VR), а також інтегрувати штучний інтелект у творчий процес. З цією метою дослідниця наголошує на потребі поєднання академічної освіти з альтернативними форматами: онлайн-курсами (Coursera, Udemy), воркшопами, хакатонами та участю в реальних бізнес-кейсах.

Отже, портрет сучасного дизайнера поєднує художньо-естетичні здібності з глибоким розумінням технологічних процесів та соціально-етичних контекстів; ключовою вимогою стає здатність фахівця до «цифрової креативності»; традиційна мистецька освіта потребує інтеграції з неформальним навчанням (воркшопи, онлайн-платформи), що дозволяє оперативно реагувати на динамічні запити ринку креативних індустрій; пріоритетним стає розвиток емпатії та дизайн-мислення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алексєєва, С., Адамовська, М. (2025). Освіта в умовах розвитку креативних індустрій: особливості професійної підготовки майбутніх дизайнерів. *Moderní aspekty vědy: LV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., сс. 109-121.  
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745124/1/D0%86%D0%9D%D0%94%D0%A3%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%86%D0%99.pdf>
- Желанова, В. В. (2025). Креативність і візуальне мислення як основа художньо-проектної компетентності майбутнього дизайнера. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 14, 15-21. [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52637/1/V\\_Zhelanova\\_NZ\\_14\\_FPO.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52637/1/V_Zhelanova_NZ_14_FPO.pdf)
- Штайнер, Т. В. (2025). Дизайн-проект як засіб розвитку мистецької компетентності та педагогічного світогляду у майбутніх фахівців у галузі дизайну. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, 9. <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-9-09-04>

## МИСТЕЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Компетентність у сфері мистецької освіти розглядається як поєднання пізнавально-інформаційного досвіду в галузях мистецтва та педагогіки та здатності ефективно застосовувати набуті знання і навички у творчій діяльності. У цьому процесі опосередковано формуються художньо-естетичні орієнтири здобувачів освіти, особливості їх загальнокультурного розвитку та схильність до творчого самовираження.

Аналіз науково-методичних праць у сфері мистецтва дозволяє визначити специфіку компетентностей, що формуються у учнів початкової школи засобами мистецької діяльності. Зокрема, у працях Л. Масол наголошується на важливості художньо-естетичних компетентностей під час взаємодії учня з цінностями художньої культури, що сприяє його духовному розвитку. Мистецькі знання та продуктивний досвід підростаючого покоління мають трансформуватися в художньо-естетичні компетентності. Науковець підкреслює, що життєві компетентності формуються в єдності інтересів, мотивів, прагнень, знань, навичок та умінь, які інтегрують узагальнення навчання мистецтва та особистісно сформовані якості. Саме ці риси складають основу художньо-естетичної компетентності (Масол, 2006).

Отже, компетентність у сфері мистецтва розглядається як здатність усвідомлювати та реалізовувати себе у різних видах мистецтва, зокрема в музичному, що формується через сприймання мистецьких зразків та їх практично-продуктивне освоєння.

Крім того, пізнавальна компетентність у мистецькій освіті передбачає вміння особистості визначати завдання, пропонувати шляхи їхнього вирішення, а також аналізувати, оцінювати та прогнозувати результати власної мистецької пізнавальної діяльності. О. Ляшенко зазначає, що навчально-пізнавальна компетентність розуміється як цілеспрямований процес ефективної (або неуспішної) реалізації пізнавальної діяльності під час навчання, спрямованої на розв'язання практичної проблеми, мета якої полягає у перетворенні об'єкта. Результатом цього процесу є не лише застосування вже набутих учнями знань і навичок та репродуктивних дій, а й опанування нового комплексу знань і вмінь, необхідного для здійснення творчої діяльності (Ляшенко, 2019).

При розгляді питання компетентності в мистецькій освіті доцільно звернути увагу на саме поняття мистецтва, яке було предметом філософських

досліджень ще з античних часів. Його сутність, специфіка та соціальне значення досі остаточно не з'ясовані, оскільки цей феномен є складним і багатовимірним. Важливо підкреслити, що процес соціалізації, що сприяє формуванню особистості та її самореалізації, багато в чому визначається творчою активністю, комунікативними здібностями, рівнем компетентності та розвитком самосвідомості.

У контексті мистецької освіти самовизначення людини відбувається через вибір способів розв'язання суспільних і особистісних завдань. Роль мистецтва у формуванні компетентності постійно зростає, оскільки усвідомлення значущості загальнолюдських цінностей, розвиток творчого потенціалу та прагнення до пізнання стають орієнтирами у протидії духовній порожнечі та бездуховним проявам.

Слід підкреслити, що мистецькі твори впливають не лише на емоційний стан людини, а й на її свідомість та пізнавальні процеси, трансформуючи їх для практичного застосування. Таким чином, мистецька освіта виступає одночасно як процес і результат осягнення суб'єктом суттєвих властивостей навколишнього світу, відображених через художні образи. Її змістова характеристика полягає у формуванні системи художньо-практичних знань, умінь, навичок та досвіду ціннісного освоєння мистецьких явищ, спрямованих на загальний і духовний розвиток особистості та на розвиток творчої діяльності.

Особливе значення у цьому контексті має проблема соціального опосередкування художніх основ мистецького навчання. Українські дослідники (Г. Падалка, В. Федоришин) наголошують, що мистецька освіта інтегрує коло інтересів, орієнтирів, оцінок, почуттів і прагнень учнів, які відокремлені від загальних вимірів зовнішньої дійсності та реалізуються у межах художнього сприйняття світу (сприймання, оцінювання, творення мистецтва).

Розгляд соціального розвитку особистості у процесі музичного навчання активізує формування її якостей і властивостей, що визначають спосіб її майбутнього існування у суспільстві. У таких умовах мистецька освіта сприяє розвитку загальної культури підрастаючого покоління, його моральному та етичному становленню. Оскільки мистецьке навчання пов'язане з розумінням особистості як творця історії, культури та суб'єкта соціальної творчості, визначення компетентностей учнів у сучасних умовах набуває особливої важливості для розвитку національної системи освіти.

Висвітлення мистецького навчання крізь призму соціальних орієнтирів сприяє усвідомленню розвитку учня як цілісного процесу, який забезпечує системні зв'язки мистецької освіти з реальним суспільно-культурним життям. У цьому процесі відбувається усвідомлення взаємозв'язку людини і світу та

врахування різноманітних ставлень учнів до подій навколишньої дійсності у контексті їх естетичного розвитку під час мистецького навчання.

У процесі навчання засобами музичного мистецтва формується ідентичність дитини як творця, розвивається її здатність яскраво проявляти особисті досягнення. Особливість організації навчання для розвитку компетентності полягає у розумінні мистецтва як творчого процесу співпереживання та інтерпретаційної активності, який характеризується діалогічною взаємодією. Концепція «діалогу культур» дозволяє учню не лише освоювати вітчизняні та загальнолюдські цінності, а й реалізовувати себе у сфері акультури, формуючи власний духовний світ.

Крім того, гармонійна й доброзичлива атмосфера уроку мистецтва стимулює виникнення позитивної емоційної енергії, що формується саме через контакт із мистецтвом. У цьому процесі комунікативна майстерність учителя мистецтва передбачає не лише володіння високоякісним усним мовленням, але й ефективне використання паралінгвістичних засобів (відповідність міміки, жестів, зовнішнього вигляду тощо), а також професійну педагогічну компетентність.

Саморозвиток майбутнього вчителя мистецтва є одним із ключових засобів виявлення та реалізації його професійних надбань у сфері мистецтва. Ефективність художньо-методичного саморозвитку фахівця визначається дотриманням певних принципових положень. Так, принцип вільного самовизначення ґрунтується на визнанні права особистості на самовираження та передбачає здатність діяти відповідно до власних інтересів і прагнень. Принцип єдності загальної та художньо-методичної культури формує здатність особистості оволодівати духовними й матеріальними цінностями та творити їх. Художньо-методична культура виступає важливою складовою загальної культури, що реалізується у конкретних умовах професійної діяльності, надаючи узагальненого змісту та забезпечуючи реалізацію загальнолюдських цінностей.

Безперервний процес саморозвитку свідчить про готовність і потребу майбутнього фахівця у постійному оновленні знань, практичного досвіду та розвитку потенційних можливостей. Дотримання раціональних принципів саморозвитку та цілеспрямованість дій забезпечують конструктивність мистецької діяльності та сприяють формуванню високого рівня мистецької компетентності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Ляшенко, О. І. (2019). Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем. *Актуальні проблеми психології. Т. 8: Психологічна теорія і технологія навчання, 10*, 185-195.

Масол, Л. М. (2006). Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти. *Збірник наукових праць (Педагогічні науки), 2: Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації*, сс. 25-31.

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Освіта України.

**Даніела Каравай**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

**Ірина Ткаченко**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **КОНЦЕПТ «ВІЛЬНОГО ТІЛА» У ХОРЕОГРАФІЧНИХ ПРАКТИКАХ CONTEMPORARY DANCE**

Сучасний хореографічний простір вирізняється посиленою увагою до тілесності як до самостійного джерела смислотворення. Одним із центральних положень contemporary dance є концепт «вільного тіла», який ґрунтується на уявленні про автономність руху, звільнення від традиційних технічних канонів та відкритість до нових принципів пластичності. Пошук нової тілесної парадигми пов'язаний з відмовою від класичної танцювальної вертикалі, впровадженням технік природного руху, соматичної практики та дослідженням внутрішньої кінетики тіла. Саме концепт «вільного тіла» визначає зміни в сучасній хореографії, спрямовані на переосмислення можливостей виконавця, його творчої свободи та індивідуальної траєкторії рухового мислення.

Сучасний етап хореографічної освіти характеризується зростанням інтересу до альтернативних форм тілесної експресії, трансформаціями хореографічної освіти та розширенням художніх практик, у яких тіло постає не лише матеріалом, а й суб'єктом танцю. Тому аналіз «вільного тіла» є важливим для розуміння еволюції contemporary dance, його філософських засад і педагогічних моделей.

Ідеї «вільного тіла» формувалися поступово, починаючи з модерністської революції в танці. І. Дункан виступила проти академічних канонів класичного балету та запропонувала танець як природний рух у гармонії з внутрішнім ритмом людського тіла. М. Грем розвинула цю думку, зосередившись на диханні та внутрішніх імпульсах, що визначають емоційний зміст руху.

Подальший розвиток концепту пов'язаний із постмодерним танцем, зокрема з діяльністю групи «Judson Dance Theater», яка відмовилась від «офіційної» техніки та надала руху статус буденної дії. С. Пакстон і творці contact improvisation заклали підґрунтя для розуміння тіла як «відкритої системи», здатної до самоорганізації, співтворчості та реагування на імпульси партнера й простору.

Таким чином, концепт «вільного тіла» є результатом історичного зсуву від нормативності до автономності, від фіксованих форм до процесуальної тілесності.

У сучасній філософії тіла (М. Мерло-Понті, Р. Шустерман) підкреслюється єдність перцептивних, рухових і когнітивних процесів. Тіло постає не як об'єкт, а як втілене буття, що переживає та конструє реальність через рух. Це безпосередньо узгоджується з хореографічними концепціями contemporary dance, у яких тіло мислиться як джерело смислів, а не як носій задалегідь заданих форм.

Соматичні практики (Feldenkrais, Body-Mind Centering, Alexander technique) також значно вплинули на формування принципів свободи руху: увага до внутрішніх процесів, дослідження гравітації, природне використання ваги й дихання, розвиток чутливості та усвідомленої тілесності.

Release-technique сприяє зняттю зайвого м'язового напруження, оптимізації співпраці тіла з гравітацією та використанню імпульсивності руху. Метою цієї техніки є відновлення природної пластики. У ній тіло звільняється від надлишкових зусиль, що дозволяє танцівникові працювати м'яко, органічно, у режимі «економії» енергії. У контактній імпровізації тіло взаємодіє з тілом партнера, підкоряючись законам ваги, рівноваги, інерції. Тіло не створює форму воно відповідає на імпульси, дозволяючи собі бути «відкритим» і «неспрогнозованим». Тут концепт свободи проявляється через довіру до процесу, ризикованість руху та діалогічну пластичність.

Імпровізація ключовий механізм вивільнення тіла. Танцівник працює з простором і часом у реальному моменті, створюючи рух на основі інтуїції, відчуття тіла і його взаємодії з оточенням. Тіло стає головним автором танцю, а не виконавцем заданих хореографічних комбінацій. У хореографічній освіті ідеї «вільного тіла» реалізуються через: соматичні практики, спрямовані на розвиток чутливості й тілесної усвідомленості; вправи з реліз-техніки, спрямовані на природність руху та взаємодію з гравітацією; імпровізаційні завдання, які розвивають творчість і індивідуальну моторну мову; партнерські практики, що формують довіру, реактивність та гнучкість рухового мислення.

У центрі педагогіки contemporary dance стоїть розвиток індивідуального танцювального голосу. Мета не навчити «правильно», а допомогти танцівникові знайти власну пластичну лінію. У сучасних хореографічних постановках автори активно використовують принципи нестабільності, нефіксованих форм, імпульсивності, що дозволяють тілу створювати смисли через руховий експеримент. Вільне тіло стає простором перформативності, де рух набуває як естетичної, так і філософської значущості.

Отже, концепт «вільного тіла» у contemporary dance є ключовим для розуміння трансформацій сучасної хореографії. Він відображає перехід до нової тілесної парадигми, в якій свобода руху, індивідуальність, імпровізація та природність стають основними принципами пластичного мислення. Вільне тіло – це тіло свідоме, автономне, здатне до самовираження й до створення нових структур руху без опори на традиційні канони. Саме тому дослідження цього концепту має значний теоретичний і практичний потенціал для розвитку сучасної хореографії, хореографічної освіти та перформативних мистецтв.

**Іван Котелевський**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ВЗАЄМОЗУМОВЛЕННІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

За умов сучасного реформування національної освіти в Україні в напрямку її гуманізації та утвердження національних і загальнолюдських цінностей особливого значення набуває професійна підготовка вчителя, зокрема вчителя музичного мистецтва, яка спирається на музичну педагогіку як концептуальну основу, що визначає зміст, принципи й напрями його професійної діяльності. У цьому контексті доречно звернутися до зарубіжного досвіду, зокрема, американського, оскільки він демонструє високий рівень інституціоналізації музичної педагогіки та професійної підготовки вчителя, що може слугувати орієнтиром для вдосконалення національної системи освіти.

Перші паростки зародження та становлення музичної педагогіки у США сягають ще колоніального періоду. Тоді музика виконувала передусім релігійну та морально-виховну функцію, а її викладання мало характер аматорського навчання, спрямованого на підтримку церковних традицій. У 1839 році Лоуелл Мейсон, якого вважають «батьком музичної освіти в Америці» домігся офіційного включення музики до навчальної програми шкіл Бостона. Саме Мейсон розробив методичні посібники для викладання співу, які використовувалися в багатьох школах, і тим самим започаткував стандартизацію музичної освіти. І від тоді, музика починає розглядатися як частина загальної освіти. Наприкінці XIX століття музична освіта починає набувати професійного характеру. У нормальних школах та університетах відкривалися курси музики для майбутніх учителів, і це заклало основу для формування музичної педагогіки як окремої дисципліни, як науково-методичної основа підготовки вчителя музичного мистецтва. У XX столітті спостерігається інституціоналізація музичної освіти, створення

спеціалізованих факультетів. Важливими подіями, які започаткували нову парадигму професійної підготовки вчителів музичного мистецтва та розвитку музичної педагогіки стали Yale Seminar (1963), що заклав основу для культурної грамотності та розширення репертуару та Tanglewood Symposium(1967), на якому проголосили принципи інклюзивності та творчості, які й сьогодні залишаються актуальними. У XXI столітті музична педагогіка у США та підготовка вчителя музичного мистецтва характеризуються динамічністю та відкритістю до змін. Вони поєднують традицію й інновацію, забезпечують інклюзивність та мультикультурність, активно інтегрують цифрові технології й творчі практики (Hash, 2019; Elliott, Silverman, McPherson, 2021).

Зауважимо, що взаємозв'язок між професійною підготовкою американського вчителя музичного мистецтва підготовкою та музичною педагогікою проявляється у циклічності. Так, музична педагогіка задає стандарти й методики, які інтегруються у програми професійної підготовки вчителя музичного мистецтва; професійна підготовка готує вчителя музичного мистецтва, який впроваджує інновації у школах; а педагогічна практика наповнює музичну педагогіку новими ідеями, які знову повертаються у систему професійної підготовки вчителя.

Курикулуми навчальних закладів у США добре ілюструють взаємозв'язок між професійною підготовкою вчителя музичного мистецтва та розвитком музичної педагогіки. Вони показують, як музична педагогіка задає концептуальні орієнтири, а професійна підготовка вчителів музичного мистецтва у конкретних закладах реалізує ці принципи й водночас збагачує педагогіку новими ідеями. Так, факультет музичної освіти Музичний коледж Берклі (Berklee College of Music) у Бостон пропонує програми бакалаврату та магістратури, які готують учителів до роботи у школах. Їх особливостями є поєднання традиційних методик із сучасними також викладання джазу, популярної музики, цифрових технологій. Особлива увага приділяється педагогічній практиці у школі (Berklee College of Music, 2025).

Педагогічний коледж Колумбійського університету (Teachers College Columbia University) у Нью-Йорку є одним із провідних навчальних закладів, у якому відбувається професійна підготовка вчителів музичного мистецтва. Програма «Музика та музична освіта» орієнтована на підготовку вчителів, дослідників і виконавців, які працюють у різних освітніх контекстах. Вона вирізняється гнучкістю та персоналізованістю, охоплює класичну, джазову, ранню дитячу музику, технології та імпровізацію тощо. Привертає увагу магістерська програма, яка поєднує онлайн-курси протягом року з літніми

інтенсивами у кампусі. Це дозволяє студентам отримати диплом магістра, не залишаючи роботу, але водночас пройти очну практику та зануритися у творче середовище університету (Teachers College Columbia University, 2025).

Таким чином, взаємозв'язок та взаємозумовленість професійної підготовки американського вчителя музичного мистецтва й музичної педагогіки полягають у їхній системній єдності, що забезпечує їх динамічність та відкритість до змін. Якщо музична педагогіка задає концептуальні орієнтири й методологічні засади, то професійна підготовка вчителя музичного мистецтва реалізує їх на практиці й, водночас, продукує нові ідеї та інноваційні підходи, що забезпечують подальший розвиток самої музичної педагогіки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Berklee College of Music* (2025). Music Education Department. Retrieved from: <https://college.berklee.edu/music-education>
- Elliott, D. J., Silverman, M., & McPherson, G. (2021). *Music Education for Social Change in the 21st Century*. Routledge,
- Hash, P. M. (2019). A Historical Overview of Music Teacher Education in the United States. *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (p.45-66). Oxford University Press,
- Teachers College Columbia University* (2025). The Program in Music and Music Education. Retrieved from: <https://www.tc.columbia.edu/>

Андрій Лебеденко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДОСВІД МУЗИЧНОЇ АКАДЕМІЇ ІМ. ГРАЖИНИ ТА КЕЙСТУТА БАЦЕВИЧІВ У ЛОДЗІ

В умовах реформування та модернізації системи освіти, зростання вимог до фахової підготовки педагогів виникає необхідність у глибшому науковому осмисленні ефективних моделей професійної підготовки музичних педагогів, зокрема закордонних, здатних адекватно реагувати на виклики часу та вимоги суспільства. Саме тому дослідження, що аналізує підготовку вчителів музичного мистецтва на прикладі Музичної академії ім. Гражини та Кейстута Бацевичів у Лодзі, є актуальним.

Музична академія ім. Гражини та Кейстута Бацевичів у Лодзі є державним академічним закладом вищої освіти Республіки Польща. Академія здійснює навчання за болонською системою:

- перший рівень – бакалаврат (3 роки),
- другий рівень – магістратура (2 роки),
- третій рівень – докторантура (3 роки), а також програми післядипломної освіти.

У результаті аналізу статуту академії визначено основні завдання закладу, як-от:

- навчання здобувачів вищої освіти;
- виховання здобувачів вищої освіти в дусі відповідальності за Польську державу, зміцнення принципів демократії та дотримання прав людини;
- проведення художньої діяльності, наукових досліджень та надання послуг у сфері мистецтва;
- підготовка та просування наукових кадрів;
- популяризація та розвиток національної культури та науки, у тому числі через збирання та надання доступу до бібліотечних, архівних та інформаційних ресурсів;
- навчання з метою здобуття та поглиблення знань;
- створення умов для розвитку фізичної культури здобувачів вищої освіти;
- діяльність на користь місцевих і регіональних громад (Statut Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, 2011, § 5, ust. 2, s. 3.).

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що Академія співпрацює з національними та зарубіжними мистецькими, науковими та іншими інституціями, а також бере участь у формуванні європейського простору вищої освіти (там само, § 5, ust. 3, s. 3).

Отримати освіту в аналізованому закладі вищої освіти здобувачі можуть у Лодзькій музичній академії студенти отримують освіту на чотирьох факультетах за різними спеціальностями, а саме: факультет композиції, теорії музики, ритміки та мистецької освіти; факультет фортепіано, органів, клавесину та старовинних інструментів; інструментальний факультет та вокально-акторський факультет.

Серед усіх спеціальностей, які пропонуються в Академії педагогічною є лише «Мистецька освіта в галузі музичного мистецтва». Водночас здобувачі Академії інших спеціальностей можуть отримати педагогічну підготовку через Педагогічний студіум.

У контексті даного дослідження докладно зупинимося на характеристиці Педагогічного студіуму.

Зауважимо, що навчальне навантаження Педагогічного студіуму складає 480 годин, зокрема 330 годин лекційних і 150 годин практичних занять, у тому числі 180 годин – блок психолого-педагогічних дисциплін, 120 годин – дидактичні предмети, 30 годин – додаткові предмети та 160 годин – педагогічна практика.

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

Вважаємо за подати навчальні предмети, які входять до кожного блоку на рис. 1.

Метою Педагогічного студіуму визначено підготовку здобувачів вищої освіти до професії вчителя з високим рівнем професійних компетенцій та усвідомленням етичних стандартів вихователя. Програма спрямована на розвиток практично-моральних компетентностей, у тому числі міжособистісних, комунікаційних та моральних.

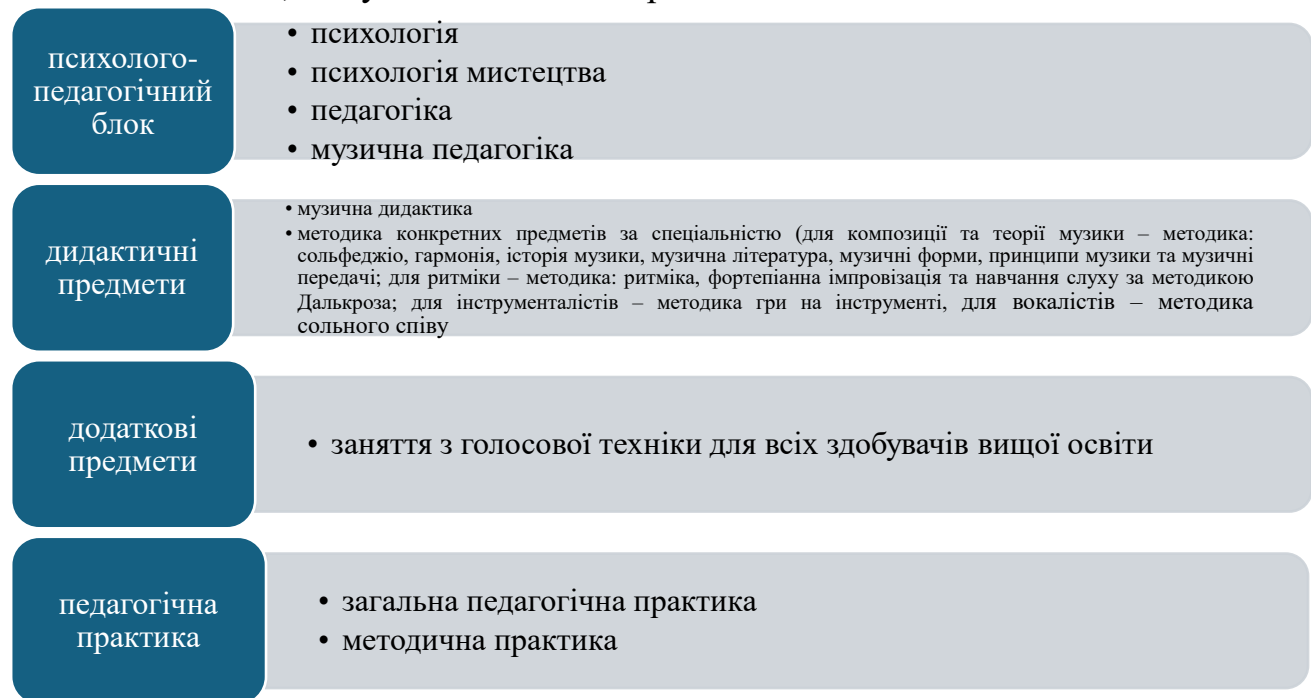


Рис. 1. Структура Педагогічного студіуму

Окремо зупинимося на характеристиці педагогічної практики. Так, загальна педагогічна практика дає можливість здобувачам Академії ознайомитися з організацією роботи шкіл та інших закладів освіти, документацією (статуту, програми, журнали, оцінки), формами підтримки освітнього процесу (шкільні гуртки, бібліотека, столова тощо). Щодо методичної практики, то вона передбачає проведення уроків у музичних школах I і II ступеня, спостереження за уроками та пробні заняття. Таким чином, практика включає обговорення проведених і відвіданих уроків, участь у майстер-класах та методичних семінарах.

Таким чином, можемо стверджувати, що основними особливостями Педагогічного студіуму є такі, як:

- здобувачі вищої освіти беруть участь у факультативних заняттях, що забезпечує добровільний вибір педагогічної освіти;

- успішне завершення Педагогічного студіуму підтверджується сертифікатом академії та дипломом – достатньою кваліфікацією для роботи в музичних школах (Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 28 września 2011 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. nr 224, poz. 1345.).

Отже, кожен, хто вирішує працювати вчителем, повинен усвідомлювати місію, пов'язану з цією професією. Він має розуміти, що від того, яким є сучасний учитель, залежатиме, якими будуть майбутні покоління та які цінності їм будуть прищеплені.

У музичній освіті вчитель має дуже великий вплив на своїх учнів. Завдяки індивідуальним заняттям учень переймає багато рис від свого наставника.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

*Statut Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi* (2011). Łódź.  
*Rozporządzenie Ministra Kultury z dnia 28 września 2011 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli*, Dz.U. nr 224, poz. 1345.

Лі Сін

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

### ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПІВАКІВ: МІЖ ГЛОБАЛЬНИМ ВИМІРОМ І ЛОКАЛЬНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ

Поняття інтернаціоналізації стало невід'ємною складовою сучасного освітнього дискурсу, проте його зміст часто залишається нечітким і багатозначним. У загальному розумінні інтернаціоналізація пов'язана з процесами, що виходять за межі національних кордонів, із транснаціональними політичними та культурними взаємодіями, а також із адаптацією ідей чи продуктів, створених в одній країні, до використання в інших. Усі ці підходи ґрунтуються на взаємодії національних держав і передбачають розширення горизонтів співпраці.

У сфері вищої освіти інтернаціоналізація розглядається як цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у зміст, функції та організацію університетської діяльності. Йдеться не лише про академічну мобільність чи партнерства між закладами освіти, а про глибоку трансформацію університетської культури – дослідницької, освітньої, організаційної. Вона може проявлятися у спільних наукових проєктах, міжнародному обміні ідеями, впровадженні нових стилів

навчання, орієнтованих на потреби глобальної аудиторії студентів. Зазвичай виокремлюють політичні, економічні, соціально-культурні та академічні мотиви інтернаціоналізації, що підкреслює її багатовимірний характер.

Разом із тим, у наукових колах наголошується на необхідності критичного осмислення цього процесу. Інтернаціоналізація не повинна бути самоціллю чи зводитися до змагання у світових рейтингах. Її основне завдання полягає у формуванні міжкультурних компетентностей і підготовці здобувачів вищої освіти до життя й професійної діяльності в глобалізованому світі. Водночас важливо зберігати національні особливості освітніх систем, оскільки універсальних моделей не існує. Ефективна інтернаціоналізація має спиратися на локальний контекст, поєднуючи його з глобальними тенденціями. У цьому зв'язку використовується поняття «глокалізація», яке підкреслює взаємодію глобального й місцевого вимірів.

Особливої уваги потребує питання нерівності у глобальному освітньому просторі. Дослідники звертають увагу на домінування англомовних та західноєвропейських підходів у формуванні концепцій інтернаціоналізації. Часто потоки знань мають односторонній характер – від країн Глобальної Півночі до Глобального Півдня. У такій ситуації виникає потреба деколонізації знання, забезпечення багатовекторного обміну й вироблення більш справедливих і сталих моделей співпраці. Усвідомлення прихованих гегемонічних структур є важливим кроком до переосмислення міжнародної взаємодії у сфері освіти.

Ці виклики є актуальними і для музичної освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх співаків. Попри те, що інтернаціоналізація в цій галузі обговорюється, комплексних досліджень небагато, а відмінності між університетською та шкільною музичною освітою часто не розрізняються. Музичну освіту доцільно розглядати як своєрідну «глобальну тканину», що поєднує спільні цілі з національною специфікою. Серед глобальних викликів – статус музики в навчальних програмах, адвокація музичної освіти, оновлення змісту та методик викладання, питання репертуару («чия музика» представлена в освітньому просторі), розвиток професійних мереж і дослідницьких платформ.

Історично музична освіта часто була пов'язана з національними ідеями та культурною ідентичністю. Водночас у світі активно відбувався процес освітнього трансферу – запозичення успішних методик і стратегій з інших країн. Приклади поширення педагогічних систем, таких як методики Сузукі чи Далькроза, свідчать про продуктивність міжнародного обміну. Однак, освітній трансфер може супроводжуватися й проявами культурної домінації, особливо

якщо моделі однієї країни механічно нав'язуються іншій. Тому міжнародна взаємодія у сфері музичної освіти потребує рефлексивності, урахування питань влади, культурної різноманітності та рівноправності.

Сучасна інтернаціоналізація музичної освіти має спиратися на визнання географічних, геополітичних і мовних чинників, що впливають на поширення знань. Важливо усвідомлювати різноманіття дослідницьких і педагогічних культур у світі та будувати співпрацю на принципах взаємності й поваги. Лише за умови поєднання глобального бачення з чутливістю до локального контексту можлива культурно відповідальна й справді інклюзивна інтернаціоналізація музичної освіти – як у закладах вищої освіти, так і в шкільному середовищі.

**Анна Нечипоренко**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### **ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

Актуальність обраної теми зумовлена насамперед зростаючою роллю візуального мистецтва в умовах сучасного глобалізованого світу. Сьогодні художник дедалі рідше постає виключно як творець естетичних об'єктів; натомість він усе частіше поєднує функції дослідника, педагога, комунікатора, учасника соціальних і культурних процесів, а також активного суб'єкта арт індустрій. Таке розширення професійних ролей зумовлює необхідність переосмислення підходів до мистецької освіти, зокрема на магістерському рівні, який відіграє ключову роль у формуванні професійної ідентичності митця та визначенні його подальшої освітньої й кар'єрної траєкторії.

У цьому контексті досвід Сполучених Штатів Америки становить значний науково-практичний інтерес. Американська система вищої освіти у сфері мистецтва характеризується високим рівнем децентралізації, інституційної автономії та різноманітності освітніх моделей. Професійна підготовка магістрів візуального мистецтва у США здійснюється в університетах, спеціалізованих мистецьких коледжах і міждисциплінарних інститутах, що зумовлює значні відмінності між програмами залежно від штату, типу закладу, його академічної традиції та профілю.

Ці відмінності проявляються у назвах магістерських ступенів, спектрі спеціалізацій, формах навчання, організації освітнього процесу та очікуваних результатах навчання. Водночас усі магістерські програми об'єднує спільна риса – чітка структурованість і публічна відкритість. Навчальні плани, описи курсів, вимоги до вступу та підсумкової атестації є загальнодоступними, що

забезпечує прозорість освітнього процесу й дає змогу здобувачам свідомо обрати власну освітню траєкторію.

Ключовим академічним ступенем у сфері студійної художньої практики в США є Master of Fine Arts, або MFA. У американському освітньому контексті цей ступінь визнається термінальним, тобто таким, що є найвищим рівнем формальної академічної підготовки для митців-практиків. Саме ступінь MFA відкриває можливість викладання у закладах вищої освіти, а також слугує підґрунтям для професійної діяльності в мистецькому середовищі на високому рівні.

Поряд із програмами MFA у США функціонують і суміжні магістерські програми – з дизайну, мистецької освіти, історії мистецтва, архітектури, графічного дизайну, цифрових медіа та міждисциплінарних мистецьких практик. Їхній академічний і професійний статус підтримується діяльністю таких авторитетних організацій, як College Art Association та National Association of Schools of Art and Design. Саме ці інституції формують загальні стандарти якості мистецької освіти, водночас не обмежуючи творчої й методологічної свободи окремих закладів.

Найпоширенішими спеціалізаціями в межах магістерської підготовки з візуального мистецтва залишаються живопис, скульптура, фотографія, графічне та цифрове мистецтво, а також принтмейкінг. Однак на відміну від бакалаврського рівня, магістерські програми зосереджені не стільки на засвоєнні або вдосконаленні технічних навичок, скільки на розвитку концептуального мислення, здатності до критичної рефлексії та дослідницького осмислення мистецької практики. Художній твір у межах магістерського навчання розглядається не лише як результат творчості, а як форма пізнання, комунікації та соціального висловлювання.

Для ілюстрації зазначених тенденцій звернемося до конкретних прикладів освітніх програм. Магістерська програма Master of Fine Arts в Університеті Делавер може бути розглянута як типова модель класичної університетської підготовки художника. Програма розрахована на два роки навчання та базується на трьох взаємопов'язаних засадах: дослідженні, студійній практиці та дискурсі. Студенти працюють в індивідуальних студіях, відвідуючи паралельно теоретичні курси з історії та теорії мистецтва, а також беруть участь у регулярних критичних обговореннях. Така організація навчання сприяє формуванню здатності усвідомлювати власну художню позицію, аргументовано її представляти та вписувати у ширший культурний контекст. Завершальним етапом навчання є написання письмової дослідницької роботи й організація публічної підсумкової виставки.

Іншу освітню модель репрезентує Бостонський університет, де значну увагу приділено підготовці магістрів у сфері мистецької освіти. Особливої уваги заслуговує онлайн-програма Master of Art Education, орієнтована передусім на практикуючих педагогів. Вона поєднує гнучкість дистанційного навчання з глибоким осмисленням ролі вчителя мистецтва як активного творця й культурного посередника. Важливим компонентом програми є факультативні літні студії, що забезпечують інтенсивне занурення у творчу практику та сприяють збереженню й розвитку художньої ідентичності педагогів.

Суттєво відрізняється за змістом і філософією магістерська програма з інтермедіа та цифрового мистецтва в Університеті Меріленда, округ Балтімор. Вона орієнтована на осмислення сучасних трансформацій мистецьких практик у контексті цифрових технологій, соціально значущих тем і міждисциплінарних підходів. Навчання триває три роки та поєднує студійну роботу, дослідницьку діяльність, педагогічну практику й підсумкову виставку. Важливою складовою програми є можливість самостійного викладання, що сприяє формуванню педагогічних компетентностей майбутніх викладачів мистецтва.

Окрему групу становлять індустріально орієнтовані магістерські програми, зокрема програми з секвенційного мистецтва Коледжу мистецтва та дизайну Савани. Цей заклад є одним із провідних у підготовці художників візуального нарративу – коміксів, графічних романів, сторібордів, анімації. Освітні програми поєднують академічну підготовку з активною взаємодією з креативними індустріями, що забезпечує високий рівень працевлаштування випускників. Навчальні плани мають модульну структуру й передбачають міждисциплінарний вибір курсів відповідно до професійних інтересів студентів.

Ще одним прикладом є магістерська програма з образотворчого мистецтва Рочестерського технологічного інституту, яка акцентує увагу на поєднанні студійної практики з дослідницькими та бізнес-компетентностями художника. Окрім класичних студійних дисциплін, програма включає курси з арт-менеджменту, проектної діяльності, публікації результатів досліджень і професійного самопросування, що розширює спектр можливих професійних траєкторій випускників.

Подібну комплексність демонструє і магістерська програма Академії мистецтв у Сан-Франциско. Вона орієнтована на ґрунтовну академічну підготовку у сфері образотворчого мистецтва, поєднуючи традиційні художні техніки з сучасними технологіями та індивідуально керованим навчанням. Значна увага приділяється розробці авторських проєктів і формуванню професійного портфоліо як важливого результату магістерської підготовки.

Узагальнюючи результати аналізу, можна зробити висновок, що магістерські програми з візуального мистецтва в США спрямовані на формування високого рівня професійної майстерності, критичного мислення, дослідницької культури та здатності адаптуватися до динамічних умов сучасного арт-ринку. Випускники таких програм готові до професійної діяльності не лише як художники, а й як викладачі, куратори, арт-менеджери, фахівці з цифрових медіа та представники креативних індустрій.

Досвід Сполучених Штатів Америки у сфері підготовки магістрів візуального мистецтва становить значний інтерес для порівняльних педагогічних досліджень і може бути використаний як орієнтир у процесі модернізації мистецької освіти в інших країнах.

**Іван Українець**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ: ДОСВІД ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІТАЛІЇ ТА ІСПАНІЇ**

У сучасному світі культурний сектор відіграє ключову роль у соціальному, економічному та освітньому розвитку суспільства. Ефективне управління культурними установами та мистецькими проектами вимагає висококваліфікованих фахівців, здатних поєднувати творчий потенціал із професійними управлінськими компетенціями.

Магістерські програми з управління культурою та мистецтвом в Італії (Executive Master in Arts and Culture Management, Римська бізнес-школа) та Іспанії (Master in Arts and Culture Management, Університет Барселони) демонструють сучасний підхід до підготовки культурних менеджерів, поєднуючи академічні знання, практичні стажування та міжнародний досвід. Ці програми орієнтовані на розвиток професійних компетентностей у сфері стратегічного планування, культурного маркетингу, фінансового менеджменту, організації культурних подій, дослідження культурної політики та управління культурною спадщиною.

Дослідження цього досвіду є актуальним, оскільки дозволяє виявити ефективні моделі професійної підготовки культурних менеджерів у закордонних закладах вищої освіти, а також сприяти адаптації та розвитку національної системи підготовки фахівців у сфері культури та мистецтв, забезпечуючи відповідність сучасним викликам і потребам ринку праці.

Далі пропонуємо коротку характеристику обох запропонованих програм.

Магістр мистецтв з менеджменту для керівників – це програма підвищення кваліфікації, яку пропонує Римська бізнес-школа для фахівців, які

бажають здобути конкретні управлінські навички в мистецькому секторі. Програма викладається італійською мовою та проводиться очно в Римі, Італія, надаючи здобувачам освіти практичний досвід. Курс триває один рік та пропонує комплексний та інтенсивний освітній процес (Executive Master in Arts and Culture Management).

Програма розроблена для формування й розвитку компетентностей, необхідних для успішного управління мистецькими організаціями, художніми галереями, музеями, аукціонними будинками, культурними фондами та іншими установами у сфері мистецтва та культури.

Під час курсу здобувачі вищої освіти отримують глибоке розуміння ключових аспектів арт-менеджменту, включаючи культурний маркетинг, фінансовий менеджмент, законодавство у сфері мистецтва, управління виставками, валоризацію мистецької спадщини та стратегічне планування в контексті мистецтва.

У результаті аналізу програми ми дійшли висновку, що основними особливостями підготовки менеджерів у галузі культури і мистецтв в Італії є практико-орієнтоване навчання (участь у фестивалі мистецтв CONNEXION, мистецькому фестивалі, що спонсорується Римською бізнес-школою у співпраці з Фондом музики Риму; створення кампанії зі збору коштів: вивчення та застосування концепцій, вивчених на курсі зі збору коштів, для створення кампанії для культурної організації); підприємницький напрям (волонтерська діяльність у культурних ініціативах, що просуваються Fondo Ambiente Italiano (FAI), участь у проєкті Capstone, який дозволяє здобувачам освіти розв'язувати реальні бізнес-завдання); навчання в компаніях, які працюють у секторі мистецтва та культури, що дозволяє побачити, як концепції, вивчені на курсі, застосовуються в реальному світі; дія програми наставництва «Розширення можливостей»; тренінговий табір «Великий тур по Італії».

Іспанська магістерська програма з управління культурою, яку ми пропонуємо для вивчення була започаткована у 2007 році та є частиною програми управління культурою Університету Барселони (Master's degree in Cultural Management). Магістерська програма розроблена для підготовки кваліфікованих фахівців з управління, адміністрування та посередництва в культурі, які можуть обіймати відповідальні посади в державному та приватному секторах, як для загальних, так і для спеціалізованих культурних проєктів у різних підгалузях: аудіовізуальному секторі, книжковій індустрії, виконавському мистецтві, музиці, культурній спадщині чи образотворчому мистецтві тощо.

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

Програма розрахована 2 роки та складає 90 кредитів, навчання в якій є очним. Здобувачам вищої освіти навчання пропонується трьома мовами – каталонською, іспанською та англійською. Цікавим є той факт, що магістрант може обрати будь-яку мову та подавати підсумковий проєкт каталонською, іспанською, англійською, французькою, італійською або португальською мовами.

На основі аналізу навчального плану програми зазначимо, що план курсів магістратури пропонує обов'язкові предмети (Стратегічне планування культурних проєктів, Економічна основа та структура культурних секторів, Культурна політика, Практики управління культурою, Заключний проєкт магістратури, Перспективи та аналіз культурних проєктів I та Перспективи та аналіз культурних проєктів II), загальною кількістю 50 кредитів, та низку предметів за вибором (Аналіз аудиторії та політика програмування, Застосування соціальної психології в управлінні культурою, Концептуальні основи та методології дослідження, Креативні міста I: моделі втручання та динаміка підприємництва, Креативні міста II, Концепція та дизайн культурних вебсайтів, Концептуалізація культури та спадщини, Бухгалтерський облік та бюджетування для менеджерів культури, Проєктування та контроль виробництва, Юридичне застосування в управлінні культурою, Стратегії та логіка локального культурного втручання, Фінансування та збір коштів, Організаційне лідерство та управління людськими ресурсами, Арт-ринок, комунікації та культурні індустрії та ін.), загальною кількістю 40 кредитів.

Крім того, магістерська програма пропонує дві різні навчальні програми: одну професійного характеру, а іншу – спеціально спрямовану на підготовку дослідників у галузі культурного менеджменту та політики (вона веде до отримання ступеня доктора філософії із «Суспільства та культури» в галузі досліджень під назвою «Менеджмент культурної спадщини»).

Цікавим аспектом програми є можливість пройти стажування в культурних організаціях.

Порівняльний аналіз магістерських програм з управління культурою та мистецтвом в Італії та Іспанії подаємо у вигляді Таблиці 1

*Таблиця 1*

### **Порівняльний аналіз магістерських програм з управління культурою та мистецтвом в Італії та Іспанії**

<b>Італійська програма</b>	<b>Іспанська програма</b>
Програма пропонує більш системний підхід з поділом на обов'язкові та факультативні курси, що охоплюють як професійне управління культурою, так і науково-	Навчальна програма акцентує увагу на інтеграції теоретичних знань та практичних кейсів, включаючи волонтерські проєкти, участь у культурних фестивалях,

## Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи

дослідницьку діяльність. Особлива увага приділяється мультидисциплінарності, міжнародній взаємодії, стратегічному плануванню культурних проєктів та стажуванням у різноманітних культурних організаціях	відвідування провідних компаній та персоналізоване наставництво. Програма має інтенсивний річний формат та спрямована на розвиток лідерських навичок, стратегічного планування та професійної мобільності в міжнародному контексті
Практично-орієнтований підхід та активна взаємодія з культурними установами	
Формування управлінських компетентностей у сфері культурного маркетингу, фінансів та організаційного лідерства	
Розвиток міжнародної мережі контактів і досвіду роботи в мультикультурному середовищі	
Високий рівень працевлаштування випускників у культурних організаціях та проєктах	
Орієнтована на короткострокове інтенсивне навчання з акцентом на практичні проєкти та наставництво	Передбачає глибоке академічне вивчення дисциплін, поєднане з довготривалими стажуваннями та можливістю науково-дослідницької кар'єри

Отже, досвід Італії та Іспанії демонструє ефективні моделі підготовки менеджерів культури та мистецтва, які можна врахувати під час формування та модернізації національних програм підготовки фахівців у сфері культурного менеджменту.

Порівняльний аналіз магістерських програм з управління культурою в Італії та Іспанії показує, що обидві системи спрямовані на формування висококваліфікованих фахівців, здатних поєднувати управлінські компетентності з практичним досвідом у культурному секторі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Executive Master in Arts and Culture Management. Rome Business School. URL: <https://romebusinessschool.com/executive-master-in-arts-and-cultural-heritage-management/>
- University of Barcelona. URL: <https://www.ub.edu/cultural/master-universitari-en-gestio-cultural/?lang=en>

У Юйбін

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

### ЦИФРОВА ТВОРЧІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АУДІОВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У сучасних умовах цифрової трансформації культури та освіти особливої актуальності набуває питання вивчення міжнародного досвіду підготовки фахівців у сфері мистецтва й креативних індустрій. Аналіз інноваційних освітніх моделей дозволяє виявити ефективні підходи до поєднання традиційної мистецької підготовки з новітніми технологіями, окреслити тенденції розвитку міждисциплінарності та визначити перспективи оновлення національних програм. У цьому контексті показовим прикладом є освітня програма другого

(магістерського) рівня вищої освіти «Аудіовізуальні мистецтва в цифрову епоху» (Audiovisual Arts in the Digital Age), щорепрезентує сучасне бачення інтеграції цифрових медіа в систему мистецької освіти.

Означена освітня програма спрямована на підготовку фахівців у сфері нових форм художнього вираження, що базуються виключно на використанні цифрових технологій. Її концепція поєднує традиційні види мистецтва – живопис, графіку, скульптуру, а також музику й саунд-продакшн – із сучасними інтерактивними та аудіовізуальними медіа. Програма орієнтована на формування міждисциплінарного підходу, у якому цифрові технології стають не лише інструментом, а повноцінним середовищем творчості.

Метою програми є розвиток наукових знань, дослідницьких умінь і мистецької практики у сфері цифрового аудіовізуального мистецтва та креативних індустрій. Особливий акцент робиться на застосуванні сучасних інтерактивних технологій візуалізації та звукового дизайну, поєднаних із науковим мисленням і створенням авторських художніх проєктів. Таким чином, навчання інтегрує теоретичне осмислення цифрового мистецтва з практичною реалізацією інноваційних творчих ідей.

Програма розрахована передусім на митців, які вже мають досвід роботи з традиційними засобами художньої виразності та прагнуть розширити власну професійну ідентичність за рахунок опанування цифрових медіа. Випускники можуть розвиватися в двох напрямках: створення автономних мистецьких проєктів у галузі цифрового мистецтва (зокрема звукового, візуального або мультимедійного) або діяльність у сфері креативної економіки, аудіовізуальної комунікації та індустрії медіа.

Умовою вступу на освітню програму, з огляду на її специфіку, є наявність попередньої освіти, пов'язаної з традиційними видами мистецтва. Мінімальна тривалість навчання становить три семестри, а максимальний термін перебування у програмі не перевищує трьох років. Перевищення встановленого строку призводить до відрахування. Щороку визначається обмежена кількість місць – до 35 студентів, що забезпечує індивідуалізований підхід та високу якість освітнього процесу.

Отже, програма є прикладом сучасної моделі мистецької освіти, що відповідає викликам цифрової доби. Вона поєднує академічну підготовку, творчий експеримент і технологічні інновації, формуючи нове покоління митців, здатних працювати на перетині мистецтва, науки й цифрових медіа.

## **ЗНАЧЕННЯ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ УЧНІВ**

Мистецька освіта має надзвичайно важливе значення для формування навичок творчого саморозвитку, особливо серед дітей та підлітків. Завдяки мистецькій освіті учнів навчають самовираженню через різні види мистецтва, як-от: живопис, музика, танець і театр. Означений процес допомагає їм розвивати технічні навички та стимулює критичне та інноваційне мислення. Дослідження показують, що участь у мистецтві сприяє покращенню навичок вирішення проблем та нестандартного мислення, що є ключовими компонентами творчого саморозвитку. Забезпечуючи простір для експериментування та інновацій, мистецька освіта сприяє формуванню відкритого та гнучкого мислення.

На думку Б. Біргілі, мистецька освіта також відіграє важливу роль у розвитку соціальних та емоційних навичок, що підтримують творчий саморозвиток. Мистецькі активності часто передбачають співпрацю та взаємодію з іншими, що допомагає учням навчитися працювати в команді та цінувати різні точки зору. Завдяки цій співпраці вони можуть обмінюватися ідеями, отримувати зворотний зв'язок та навчатися цінувати творчі процеси інших. Ці навички є надзвичайно важливими в умовах складного та взаємопов'язаного світу, де здатність до ефективної комунікації та співпраці стає все більш цінною. Вони також сприяють формуванню творчих особистостей, здатних адаптуватися та позитивно впливати на суспільство через мистецьку освіту (Birgili, 2015).

Значущість мистецької освіти для формування творчого саморозвитку також проявляється через її вплив на академічні досягнення та психічне здоров'я учнів. Різні дослідження показали, що учні, які беруть участь у мистецьких активностях, демонструють кращі академічні результати порівняно з тими, хто не залучений до мистецтва. Це може бути пов'язано зі збільшеною мотивацією та залученістю, що виникає внаслідок творчого досвіду. Мистецька освіта також слугує каналом для вираження емоцій і подолання стресу, що сприяє кращому психічному здоров'ю. Таким чином, мистецька освіта виступає інструментом формування творчого саморозвитку та засобом підвищення загальної якості життя учнів. Через мистецтво особистості вчаться створювати, пізнавати себе та глибше розуміти навколишній світ.

На думку К. Робінсон, творчий саморозвиток у навчанні мистецтва є важливим для формування особистостей, здатних генерувати нові ідеї та

нестандартні рішення. Однією з головних характеристик мистецької освіти є свобода експериментувати та досліджувати можливості. Учнів заохочують опановувати техніки, розвивати відкритий спосіб мислення, здатний бачити різні перспективи та знаходити альтернативні рішення існуючих проблем (Robinson, 2011). Це особливо актуально для потреб майбутнього ринку праці, який вимагає від людей креативності та здатності адаптуватися до змін.

Важливо зауважити, що інтеграція мистецької освіти має здійснюватися планомірно та структуровано, щоб забезпечити максимальну користь для учнів. Добре спроектована навчальна програма дозволяє учням глибоко розвивати свої мистецькі навички, одночасно збагачуючи творчий саморозвиток. Роль учителя є вирішальною у спрямуванні учнів на використання мистецтва як засобу розвитку більш широких і комплексних компетентностей. За правильного підходу мистецька освіта може стати потужним каталізатором підвищення загальної якості освіти.

Інтеграція мистецької освіти в освітній процес суттєво впливає на формування творчого саморозвитку в учнів. Мистецтво як засіб самовираження дає можливість досліджувати нові ідеї, створювати креативні рішення проблем. Мистецтво важливе для розвитку творчих здібностей та відіграє значну роль у формуванні особистостей, здатних до креативного мислення.

Мистецтво не слід розглядати як другорядний предмет, а як важливий елемент розвитку креативності учнів. Також необхідна належна підготовка викладачів мистецтва, щоб вони могли ефективно керувати навчальним процесом та максимально реалізувати потенціал учнів. Мистецька освіта може стати ключовим чинником у формуванні молодого покоління, яке є креативним, інноваційним та готовим до викликів глобального світу.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

- Birgili, B. (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-Based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing.

**Чжан Юйцзя**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ОГЛЯД НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛ**

Під впливом тотальної цифровізації естетичне виховання школярів зазнає суттєвих змін. Технологічні досягнення відкривають нові горизонти для розвитку здатності учнів відчувати гармонію через інструменти віртуальної реальності, цифрові галереї та інтерактивні платформи (Юйцзя Чжан, 2025).

Ефективна модель формування естетичного смаку школярів в умовах цифрового навчання базується, зокрема, на таких ключових умовах: *створення цифрового освітнього середовища* (забезпечення доступу до спеціалізованого програмного забезпечення для творчої самореалізації); *упровадження інтерактивних методів* (залучення учнів до створення власних мультимедійних проєктів (відеоісторій, анімацій, цифрової фотографії) (Юйцзя Чжан, 2025, с. 2); *поєднання традицій та інновацій* (забезпечення балансу між класичною прикладною естетикою та новими формами «реляційної естетики» цифрового простору (Цзі Фенлай, 2023, с. 14).

Особливе місце у структурі моделі формування естетичного смаку школярів в умовах цифрового навчання посідають мультимедійні засоби, що дозволяють візуалізувати складні мистецькі поняття. Зокрема, А. Пузатко підкреслює, що використання мультимедіа в музичному та художньому розвитку учнів мистецьких шкіл сприяє активізації емоційного відгуку та формуванню критичного мислення (Пузатко, 2025); дозволяє змінити рольову модель учні: від пасивного споглядача до активного учасника «співтворення» мистецького продукту.

Структура моделі охоплює такі компоненти: когнітивний компонент (система знань про естетичні еталони в цифровому та класичному мистецтві); *діяльнісний (практичні навички роботи з цифровими інструментами)* (Юйцзя Чжан, 2025); *ціннісно-орієнтаційний* (здатність до критичної диференціації та відбору якісного контенту в інформаційному потоці). Упровадження такої моделі в освітній процес забезпечує формування в учнів «цифрового імунітету» до кічу та розвиток усвідомленого сприйняття естетичних цінностей.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Пузатко, А. Є. (2025). *Мультимедійні технології у музичному розвитку учнів мистецьких шкіл* (кваліфікаційна робота ... магістра : 025 Музичне мистецтво). Київ. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/55191/>
- Цзі, Фенлай. (2023). *Підготовка вчителів до естетичного розвитку учнів у закладах вищої педагогічної освіти КНР* (дис. ... д-ра філософії : 015 Професійна освіта). Харків. <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/bb6f26f9-af08-49fe-9c54-95e6069b7ac5>
- Юйцзя Чжан. (2025). Педагогічні умови формування естетичного смаку у школярів засобами цифрових технологій. *Наука. Освіта. Молодь*, 1, 1–3. [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/stud\\_konferenzia/2025/1/123.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2025/1/123.pdf)

## **ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

У країнах Європейського Союзу модернізація підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва здійснюється в руслі загальноєвропейських освітніх стратегій та компетентнісних підходів. Інноваційні методи професійної підготовки корелюють із розвитком ключових компетентностей, визначених європейськими рамками освіти, зокрема цифрової грамотності, культурної обізнаності, креативності, підприємливості та здатності до міжкультурної взаємодії.

Застосування новітніх технологій у підготовці педагогів сприяє формуванню в них умінь використовувати мультимедійні засоби для візуальної комунікації, інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, організовувати дистанційне та змішане навчання. Водночас інноваційність сучасної мистецької освіти не зводиться виключно до технічного оснащення. Вона передбачає переорієнтацію освітнього процесу на конструктивістські, студентоцентровані та колаборативні моделі навчання, які забезпечують активну суб'єктну позицію здобувачів освіти, розвиток їхньої автономії та рефлексивного мислення.

Інноваційна підготовка в галузі образотворчого мистецтва орієнтована на стимулювання творчого потенціалу майбутніх учителів. На відміну від традиційних моделей, що акцентували увагу переважно на технічному відтворенні художніх прийомів, сучасний підхід передбачає формування здатності до самостійного мислення, інтерпретації та креативного пошуку. Освітній процес спрямований не лише на оволодіння професійними навичками, а й на розвиток індивідуального художнього бачення, здатності до створення оригінальних концепцій і критичного осмислення мистецьких явищ.

Однією з ключових характеристик інноваційної мистецької освіти є розвиток творчого мислення. Майбутніх учителів заохочують до переосмислення усталених художніх канонів, до пошуку нових форм і способів вираження, до експериментування з художніми засобами. Такий підхід сприяє формуванню здатності демонструвати індивідуальність і пропонувати унікальні інтерпретації у власній творчості, що є важливим компонентом професійної компетентності сучасного педагога-мистця.

Вагомим аспектом інноваційної підготовки є орієнтація на експериментальність та дослідницький характер навчання. Студентів заохочують працювати з новими матеріалами, техніками та художніми формами, виходити за межі традиційних практик. Експериментальний компонент сприяє розвитку гнучкості мислення, уміння діяти в умовах невизначеності та творчо розв'язувати професійні завдання. Такий підхід формує в майбутніх учителів готовність до впровадження інновацій у власну педагогічну діяльність.

Особливого значення набуває інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Використання програм цифрового живопису, засобів 3D-моделювання, графічних редакторів, а також створення віртуальних мистецьких середовищ розширює можливості художнього вираження. Освоєння цифрових інструментів не лише збагачує освітній процес, але й відповідає викликам цифрової епохи, готуючи педагогів до роботи з поколінням, що зростає в умовах цифрової культури.

Загалом інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва в країнах Європейського Союзу спрямовані на гармонійне поєднання технологічної компетентності, креативності, педагогічної майстерності та міжкультурної чутливості. Така модель професійної підготовки формує педагогів нового типу – здатних до творчого самовираження, інноваційного мислення та активного впровадження сучасних освітніх стратегій у мистецьку освіту.

**Чжен Лін**

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

### **МОТИВАЦІЙНО-ПОТРЕБОВИЙ КОМПОНЕНТ ВИКОНАВСЬКО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Визначення ключових складових формування виконавсько-інтерпретаційних навичок учнів-початківців ґрунтувалося на положенні, що ефективність певного досліджуваного феномена залежить від здатності сприймати, переживати та оцінювати образно-естетичну сутність мистецьких творів, а також розвивати і вдосконалювати творчі здібності. Це зумовило виділення трьох основних компонентів у структурі досліджуваного явища: мотиваційно-потребового, когнітивно-операційний та продуктивно-діяльнісного. Мотиваційно-потребовий компонент формування виконавсько-інтерпретаційних навичок молодших школярів у процесі фортепіанного навчання передбачає наявність у дітей цілісного комплексу інтересів і потреб, пов'язаних із музичною діяльністю. Психологічні та педагогічні дослідження

закладають основу для розуміння мотивації як провідної властивості свідомості та діяльності людини. Вона впливає на різні психічні стани та процеси, поєднуючи діяльність з пізнавальною сферою прагнень і бажань особистості.

Аналіз наукових досліджень та практичних спостережень показує, що основою формування виконавсько-інтерпретаційних навичок є мотиваційна сфера. Очевидно, що життєдіяльність людини впливає на мотиви: з'являються нові потреби, удосконалюються вже існуючі, змінюється їх значущість на різних етапах розвитку. Варто зазначити, що потреби є передумовою певної діяльності та згодом трансформуються у її результат. Тому цілеспрямоване формування потреби у сприйманні художніх творів є важливим завданням розвитку виконавсько-інтерпретаційних навичок.

Особливо слід підкреслити, що інтерес до мистецьких явищ сприяє якісному вдосконаленню знаннево-практичних компетентностей. Дослідники визначають інтерес як стійку потребу особистості виконувати певну діяльність, яка приносить задоволення. Він активізує певні дії, якими захоплюється особистість, підвищуючи ефективність будь-якої діяльності. Наявність і розвиток інтересу позитивно впливають на сприйняття, пам'ять, мислення, увагу та інші психічні процеси.

Потреби, які лежать в основі виникнення інтересів, стають чинником, що стимулює музичну діяльність учнів. Мотиви визначають внутрішню позицію підростаючого покоління, його спрямованість, особливості інтересів і потреб, що безпосередньо впливають на духовний розвиток особистості. Таким чином, формування мотивів відбувається через задоволення основних інтересів і потреб, зокрема під час сприймання музичних образів (Дун Хао, 2022).

Отже, розвиток мотивації є ключовим чинником забезпечення високої якості мистецького навчання школярів. Мотивація, як визначальна властивість свідомості, організовує процес діяльності з урахуванням її різних структурно-функціональних аспектів, об'єднуючи різні види спонукань. У мотиваційній сфері проявляються складні психічні процеси, що стимулюють до дій, спрямованих на задоволення потреб. Як зауважує Дун Хао, мотивація, що формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов активності, визначає спрямованість діяльності людини (Дун Хао, 2022).

Мотив формується в контексті конкретної діяльності та залежить від оцінок і суджень самої особистості. Специфічною особливістю мотивації є те, що її розвиток визначає особистісний характер діяльності та пов'язаний із задоволенням потреб індивіда. Без сумніву, комплекс зовнішніх і внутрішніх

стимулів у дітей молодшого шкільного віку становить основу розвитку особистості та формування її спрямованості.

Дослідження сучасних науковців свідчать, що ефективність і результативність мистецької діяльності визначаються не лише інтелектуальними здібностями та характером попереднього досвіду, а й особливостями мотивації (Коваль, 2002). Таким чином, мотиви відображають не тільки мету діяльності особистості, а й характер її поведінки.

У нашому дослідженні музична діяльність молодших школярів обумовлюється наявністю різних мотивів, серед яких: прагнення до зовнішнього схвалення, що стимулює здобуття знань і освіченості; мотив оцінки, який проявляється через потребу отримати певну оцінку; та процесуальний мотив, що відображає зацікавленість у концертно-освітній діяльності. Аналіз першоджерел і практичні спостереження показують, що ефективність мистецького навчання залежить не лише від наявності певних мотивів, а від їхньої значущості для конкретного учня.

На ефективність мотивації до навчання співу впливають такі чинники: усвідомлення теоретичного та практичного значення знань; емоційність під час подачі матеріалу; постановка завдань, що стимулюють пошукову діяльність; а також пізнавальні ситуації, що виникають у процесі виконавських дій (Лабунець, 2022).

Таким чином, стійкі мотиви, які визначають зміст і характер мистецько-освітньої діяльності, формують у вихованців мотивацію до гри на фортепіано. Мистецькі знання виконують важливу мотиваційну функцію, допомагаючи учням усвідомити їхню цінність. Особливість мотивації полягає в тому, що під час формування мистецька діяльність набуває оригінального, індивідуального характеру, а мотиваційні чинники стимулюють учнів до розвитку виконавсько-інтерпретаційних навичок.

Наукові дослідження показують, що різні потреби особистості становлять основу мотивів діяльності. Мотив, як усвідомлена потреба, спонукає до дії, що дозволяє задовольнити цю потребу. Він виступає внутрішньою умовою, яка активізує потенціал особистості та спрямовує її поведінку і діяльність (Коваль, 2002).

Без сумніву, результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що стійке прагнення особистості до різних видів діяльності — пізнавальної, соціальної, культурної тощо – визначає зміст її мотивів. Науковці доводять, що сформований комплекс мотивів, який має певну спрямованість і значущість для індивіда, характеризує його мотиваційну сферу. Мотиваційна сфера є динамічною системою: вона змінюється, розвивається і відображає складність

та різноманітність особистісних установок, що визначають завдання, інтереси, характер музичної діяльності, переконання та прогностичні уявлення про дії. Саме у процесі становлення особистісної мотиваційної сфери створюються умови для формування виконавсько-інтерпретаційних навичок у процесі гри на фортепіано.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Дун, Хао. (2022). *Формування мистецького світогляду підлітків у процесі співацького навчання* (дис. ... д-ра філософії: 014 Середня освіта (Музичне мистецтво)). Суми.
- Коваль, О. В. (2002). *Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ.
- Лабунець, В. (2022). Компетентнісний підхід у мистецько-пізнавальній діяльності молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (120), 345-352.

Ян Сісі

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

## СОМАТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРА ХОРЕОГРАФІЇ

Серед провідних теоретико-методологічних засад професійної підготовки магістра хореографії особливе місце посідає соматичний підхід. Він розглядається як фундаментальний компонент сучасної вищої хореографічної освіти та один із визначальних напрямів розвитку постмодерністського танцю. Соматична парадигма ґрунтується на ідеї втіленості досвіду, внутрішнього усвідомлення та індивідуалізованого сприйняття руху як основи професійного становлення хореографа.

Ключовою характеристикою соматичного підходу є акцент на підвищеній тілесній чутливості та внутрішньому сприйнятті. Соматичний танцівник спрямовує увагу не лише на зовнішню форму руху, а передусім на його внутрішнє переживання – відчуття, наміри, емоційні імпульси. Такий підхід формує глибоке самоусвідомлення, сприяє розвитку рефлексії та відповідального ставлення до власного тіла. Водночас він протистоїть авторитарним моделям навчання, орієнтованим на механічну імітацію, і підтримує індивідуалізовану, діалогічну взаємодію між викладачем і здобувачем освіти.

У контексті сучасних соціокультурних викликів соматичний підхід набуває особливої актуальності. З огляду на процеси технологізації, тілесної десенсібілізації та соціальної ізоляції, танець розглядається як засіб відновлення цілісності особистості, гармонізації взаємодії з навколишнім

світом і формування екологічної свідомості. Соматичні практики мають потенціал не лише для особистісного зростання майбутнього хореографа, а й для сприяння ширшому культурному й соціальному благополуччю.

Екосоматична парадигма викладання танцю передбачає низку принципових положень. Насамперед йдеться про зосередження на внутрішньому усвідомленні та сприйнятті замість домінування практик, заснованих виключно на копіюванні рухів. В освітній процес інтегруються експериментальні методи – імпровізація, експериментальна анатомія, практика автентичного руху, що стимулюють дослідницьку позицію здобувача освіти. Важливим є також усвідомлення соціокультурної зумовленості тілесності та інтеграція цього розуміння в педагогічну практику.

Соматичний підхід орієнтується на створення неавторитарного, підтримувального навчального середовища, яке водночас забезпечує індивідуальний виклик кожному студентові. Значна увага приділяється розвитку унікального творчого потенціалу, заохоченню самовираження та використанню креативних способів розв'язання професійних завдань. Танцювальна діяльність розглядається як внутрішньо мотивована, усвідомлена дисципліна, що базується на розширенні можливостей особистості та формуванні соматичного самоусвідомлення. Розвиток уяви й творчості постає невід'ємною складовою освітнього процесу.

Соматичний підхід тісно пов'язаний із концепцією втіленого знання. У межах цієї концепції формування «рухової грамотності» розглядається як одна з ключових цілей підготовки магістра хореографії. Йдеться про здатність інтерпретувати, творити й осмислювати рухи – як власні, так і інших – подібно до того, як у вербальній комунікації людина опановує навички читання та письма. Рухова грамотність передбачає внутрішнє «відчування» руху, перехід до фізичного мислення як складової цілісного взаємозв'язку тіла й розуму. Такий підхід сприяє досягненню стану інтегрованого самоусвідомлення та підкреслює взаємність у навчанні й творчості.

Отже, соматичний підхід виступає цілісним теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки магістра хореографії. Він забезпечує інтеграцію тілесного, емоційного й когнітивного вимірів навчання, формує рефлексивну, творчо активну особистість майбутнього хореографа та сприяє становленню сучасної гуманістичної моделі хореографічної освіти.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ МОДЕЛЕЙ У КРАЇНАХ ЄС ТА СВІТУ: ОГЛЯД НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

У сучасній вищій музичній освіті спостерігається активне впровадження міждисциплінарних моделей навчання, що спрямовані на подолання традиційних академічних меж та підготовку здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах динамічних культурних та технологічних змін. Дослідження початку XXI століття показують, що інтеграція музики з іншими мистецькими або науковими дисциплінами сприяє розвитку креативності, критичного мислення, колективної компетентності та професійної мобільності здобувачів вищої освіти (Luce, 2001; Gaunt, Westerlund, 2016; Ski-Berg, 2017).

У результаті аналізу наукових джерел з досліджуваної проблеми можемо з упевненістю стверджувати, що міждисциплінарні підходи охоплюють різні формати співпраці, які поєднують навчання у сфері музики, технологій, бізнесу, історії, образотворчого мистецтва та педагогіки. Цікавими для даного дослідження, на наш погляд, є наукові розвідки Х. Гаунт і Х. Вестерланд (Gaunt, Westerlund, 2016), які досліджували колективну творчість, обмін знаннями та динаміку влади в командних навчальних проєктах. Водночас слід також звернути увагу й на наукову працю А. Ванга (Wang, 2021), який зацентрував увагу на залученості здобувачів вищої освіти та їх підготовці до професійного життя. К. Бойм, Г. Вадделл та А. Вільямсон, Л. Чжан переконані, що інтеграція технологій у навчальні програми музичної освіти дозволяє здобувачам вищої освіти опановувати цифрові інструменти, створювати власні музичні продукти та розвивати критичне мислення, що відповідає вимогам сучасного музичного ринку (Boehm, 2005; Waddell, Williamon, 2019; Zhang, 2022).

Погоджуємося з такими науковцями, як Д. С. Будіваті та А. Авджі про те, що однією з найбільш досліджуваних моделей є інтегроване мистецьке навчання, яке поєднує музику з іншими видами мистецтва – живописом, театром, танцем – з метою розвитку творчості, уяви, моторних та мануальних навичок здобувачів вищої освіти (Budiwati, 2019; Avci, 2020). Водночас Р. Барнева, К. Канев, С. Б. Шапіро, Л. М. Волтерс та А. Маба переконані, що практичне навчання, кейс-методи та проєктні стажування забезпечують активну участь здобувачів вищої освіти в освітньому процесі та формування міждисциплінарних компетентностей (Maba, 2020; Barneva et al., 2021).

Зауважимо, що в науковому дискурсі наявна низка досліджень, які вказують на значні переваги міждисциплінарної співпраці для розвитку здобувачів освіти, викладачів та освітніх інституцій. Зокрема С. Карлсен та В. Тімонен наголошували на позитивному впливові участі здобувачів вищої освіти в міждисциплінарних проєктах. На їх думку, така участь сприяє розвитку рефлексивних навичок, формуванню етичної та соціокультурної свідомості (Karlsen, 2021; Timonen, 2021). Водночас, Й. Жнідаршич зацентрував увагу на тому, що взаємодія музики з історією впливає на музичні вподобання здобувачів вищої освіти та професійне формування (Žnidaršič, 2021).

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що сучасна підготовка магістрів музики в ЄС та світі все більше орієнтується на міждисциплінарні моделі, інтеграцію практичного навчання, технологій та крос-дисциплінарних компетентностей. Це сприяє розвитку творчого потенціалу здобувачів вищої освіти, їх професійної мобільності та готовності до роботи в умовах глобальної музичної індустрії. Незважаючи на численні дослідження, порівняльні аналізи між країнами та конкретними освітніми програмами залишаються обмеженими, що створює простір для подальших наукових розвідок у галузі міждисциплінарної музичної освіти.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Avcı, A. (2020). Music education with educational drama. *Int. J. Progr. Educ.*, 16, 242–255.
- Barneva, R. P., Kanev, K., Shapiro, S. B., Walters, L. M. (2021). Enhancing music industry curriculum with digital technologies: A case study. *Educ. Sci.*, 11, 52.
- Boehm, C. (2005). Music technology in higher education. *Probing Boundaries High. Educ.*, 12, 85–90.
- Budiwati, D. S. (2019). “Model-based AUD arts music education efforts to develop sense as motor,” in *Proceedings of the International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018)*. Amsterdam: Atlantis Press, 6–10.
- Gaunt, H., Westerlund, H. (eds) (2016). *Collaborative learning in higher music education*. London: Routledge.
- Karlsen, S. (2021). “The politics of intercultural collaboration in higher music education: Challenges seen from a leadership point of view”. In *The politics of diversity in music education*. Cham: Springer International Publishing, 203–214.
- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Update Applic. of Res. Music Educ.*, 19, 20–25.
- Maba, A. (2020). Computer-aided music education and musical creativity. *J. Hum. Sci.*, 17, 822–830.
- Ski-Berg, V. (2017). *The interdisciplinary musician: Negotiating identities in higher music education (Master’s thesis)*. Oslo: University of Oslo.
- Timonen, V. (2021). Co-constructing an intercultural professional learning community in music education: Lessons from a Nepali and Finnish collaboration. *Nordic Research in Music Education*, 2, 161–186.
- Waddell, G., Williamon, A. (2019). Technology use and attitudes in music learning. *Front. ICT*, 6, 11.

- Wang, A. (2021). Models of student engagement in music education classroom in higher education. *Front. Psychol.*, 12, 738207. 10.3389/fpsyg.2021.738207
- Zhang, L. (2022). Integration of information technology into music education to cultivate creative thinking among middle school students. *J. Contemp. Educ. Res.*, 693–98.
- Žnidaršič, J. (2021). Interdisciplinary interaction between music education and history: Shaping the musical preferences in classical music of the 20th century. *CEPS J.*, 11, 197–211.

## ЗМІСТ

### ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

<b>Бабенко Тетяна.</b> Мовленнєва підготовка студентів медичного коледжу: підходи, принципи, умови розвитку .....	3
<b>Горак Наталія.</b> Педагогічні стратегії застосування цифрових технологій у навчально-реабілітаційному центрі .....	5
<b>Караманов Олексій.</b> Особливості втілення стратегій етичного лідерства в освітній сфері .....	7
<b>Кириченко Ігор.</b> Дистанційне навчання як середовище розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів освіти .....	10
<b>Пальчикова Олександра.</b> Вплив цифрової трансформації на вивчення граматики англійської мови .....	12
<b>Прокопенко Дар'я.</b> Логопедичний супровід дітей з порушеннями мовлення в інклюзивних класах: виклики та шляхи розвитку .....	14
<b>Філатов Олександр.</b> Розвиток державно приватного партнерства у передвищій освіті: інституційні умови та перспективи трансформації ...	16
<b>Швидкий Кирило.</b> Технічні навички майбутніх інженерів: виклики та ключові трансформації .....	20
<b>Юань Ючао.</b> Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до використання технологій цифрового здоров'я: огляд наукових джерел .....	21

### ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 2. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

<b>Авеніров Микола.</b> Освітні результати підготовки біомедичних інженерів у країнах Європейського Союзу у контексті змін вищої технічної освіти .....	23
<b>Бойченко Сергій.</b> Проблематика патріотичного виховання польської молоді в умовах трансформації сучасного соціокультурного простору .....	25
<b>Гавринець Арсен.</b> Правове виховання в стратегії чеської освіти .....	27
<b>Гончаренко Леся.</b> Використання інформаційних технологій у професійній підготовці фахівців у галузі права в країнах ЄС: виклики та перспективи .....	29
<b>Гордієнко Антон.</b> Історичний розвиток вищої військової освіти США .....	31

<b>Данильченко Артем.</b> Інноваційний потенціал британського досвіду професійної підготовки фахівців спорту і фітнесу .....	33
<b>Голіков Антон.</b> Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу: огляд наукових розвідок .....	35
<b>Гузенко Оксана.</b> Трансверсальні компетентності педагогів як ключовий результат професійного розвитку у країнах Європейського Союзу.....	38
<b>Качан Сергій.</b> Формування професійних траєкторій економістів у академічній і позаакадемічній сферах у США.....	40
<b>Кізіма Євген.</b> Цифрові технології у підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх економістів у закладі вищої освіти .....	43
<b>Куліченко-Чугіна Алла.</b> Сучасні тенденції розвитку фармацевтичної освіти в США.....	46
<b>Латишев Володимир.</b> Інтеграція розвитку soft skills у програми позашкільного часу через взаємодію з громадою.....	48
<b>Лемешко Дмитрій.</b> Формування рамки професійних компетентностей фахівців аграрної галузі: польський досвід .....	51
<b>Ло Сінін.</b> Трансверсальний підхід у підготовці майбутніх педагогів: огляд наукової літератури .....	53
<b>Мілашич Денис.</b> Сучасні тенденції професійної підготовки атлетів у закладах вищої освіти Великої Британії.....	54
<b>Нечипоренко Володимир.</b> Роль Європейського Союзу у формуванні ціннісних і правових основ спорту.....	56
<b>Пєвнєв Ярослав.</b> Проблемно-орієнтоване навчання у медичних школах США.....	58
<b>Постригач Надія.</b> Переваги та недоліки програм педагогічної освіти в університетах Туреччини.....	60
<b>Товстуха Костянтин.</b> Викладання міжнародного права в країнах ЄС: історичні передумови.....	62
<b>Товстуха Сергій.</b> Європейський досвід формування змісту навчальних курсів із садово-паркового господарства: наукові підходи та практичні рішення.....	64
<b>Федина Олексій.</b> Професійна підготовка майбутніх фахівців до культурно-масової діяльності в закладах вищої освіти: огляд зарубіжної наукової думки .....	65
<b>Харченко Інна.</b> Цифрова трансформація викладання фахової мови: адаптивні платформи як інструмент персоналізації та мотивації.....	68
<b>Цао Хун.</b> Історія формування навчальних програм у закладах музичної освіти США .....	70
<b>Цуй Госінь.</b> Професійний розвиток вчителів початкової школи в Китаї: нерівність ресурсів та вплив на якість навчання .....	74

<b>Чернякова Жанна.</b> Priorities of transnational collaboration in higher education .....	76
---	----

### ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 3. МОЛОДЬ І ОСВІТА: ПРОСТІР ТВОРЧОСТІ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

<b>Биков Богдан.</b> Виклики військово-патріотичного виховання молоді на сучасному етапі.....	80
<b>Бикова Марія.</b> Технології розвитку комунікативного потенціалу майбутнього педагога .....	82
<b>Горлачова Вікторія.</b> Youthpass as a framework for recognition of non-formal and informal learning in Europe. ....	84
<b>Діденко Павло.</b> Підготовка майбутніх фахівців іт-сфери в закладах вищої освіти США та України: організаційний аспект.....	86
<b>Золотницька Марина.</b> Корекційно-розвиткова робота з молодшими школярами, що мають інтелектуальні порушення, засобами логоритміки .....	90
<b>Ігошена Леся.</b> Роль формувального оцінювання у підвищенні мотивації навчальної діяльності молодших школярів .....	93
<b>Ількаєв Олександр.</b> Підготовка медіафахівців до сучасних реалій музичного ринку.....	95
<b>Клізуб Артем.</b> Діяльність закладів позашкільної освіти в Республіці Польща .....	98
<b>Копил Євген.</b> Формування підприємницької культури студентської молоді в умовах повоєнної реконструкції .....	101
<b>Коханова Наталія, Кухта Ірина.</b> Формування ключових компетентностей молодших школярів в умовах дистанційного навчання під час воєнного стану .....	104
<b>Кунденко Ілля.</b> Педагогічний потенціал футбольних секцій у позакласній роботі зі школярами.....	106
<b>Лендел Василь.</b> Розвиток соціальних компетентностей учнів старшої школи у змісті освітніх програм чеських закладів освіти .....	108
<b>Нікула Наталя.</b> Роль професійної мобільності вчителя початкових класів у забезпеченні якості освітнього процесу в умовах війни .....	111
<b>Обраменко Марина.</b> Гейміфікація як засіб підвищення мотивації та розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти.....	113
<b>Осьмук Наталя, Фоменко Аріна.</b> Навчання інформаційної безпеки вихованців гуртків закладу позашкільної освіти .....	115
<b>Порада Оксана.</b> Ділова гра «п'ятихвилинка» як засіб розвитку короткочасної слухової пам'яті .....	118

<b>Предик Аліна, Івоняк Вікторія.</b> Життєстійкість молодших школярів в умовах Нової Української Школи: освітні імператив .....	121
<b>Пугач Віта.</b> Лексична компетентність старшокласників у контексті сучасної лінгводидактики.....	123
<b>Сагайдачна Тетяна.</b> Викладання фінансової грамотності в початковій школі в умовах воєнного стану.....	126
<b>Страшок Яна.</b> Ігрові та комунікативні вправи як основа формування соціально-емоційної компетентності молодших школярів .....	128
<b>Цзян Юнбінь.</b> Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування здоров'язберезувальної компетентності здобувачів: виклики та закордонний досвід .....	130
<b>Чайковська-Лукинів Тетяна.</b> Використання цифрових освітніх сервісів у навчанні англійської мови в ЗЗСО .....	132
<b>Чистякова Ірина.</b> Фізична культура як інструмент формування soft skills в учнів основної школи .....	134
<b>Чікарькова Марія.</b> «Серйозні ігри» як простір розвитку креативності та рефлексивного мислення молоді .....	136

#### ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 4. НАУКА І ОСВІТА: СИНЕРГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА НАВЧАННЯ

<b>Desiatniuk Liliia, Myhovych Anhelina.</b> Synergy of education and research as the basis for training digital medicine specialists .....	139
<b>Dinesh Kumar.</b> Major educational issues and challenges in 21st century: an Indian perspective.....	141
<b>Чугін Сергій.</b> Інтеграція наукових досліджень у процес викладання анатомії у США .....	142

#### ДИСКУСІЙНА ПЛАТФОРМА 5. ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

<b>Бойченко Марина, Чень Цайсюань.</b> Розвивальний потенціал образотворчої діяльності у формуванні просторового мислення учнівської молоді .....	145
<b>Ван Бей.</b> Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва: трансформації та цифрові виклики.....	146
<b>Бокшан Анна.</b> Творче використання історичного досвіду художньо-мистецької підготовки фахівців у сучасних освітніх системах .....	148
<b>Ван Жусінь.</b> Креативність у хореографії в епоху штучного інтелекту: нові горизонти співтворчості .....	150

<b>Го Лян.</b> Цифрова трансформація хореографічної освіти на засадах технологічного підходу.....	152
<b>Ду Женюе.</b> Компетентнісний портрет майбутнього фахівця в галузі дизайну .....	153
<b>Єременко Ольга.</b> Мистецька компетентність як психолого-педагогічний феномен .....	155
<b>Каравай Даніела, Ткаченко Ірина.</b> Концепт «вільного тіла» у хореографічних практиках contemporary dance .....	158
<b>Котелевський Іван.</b> Взаємозв'язок та взаємозумовленість професійної підготовки американського вчителя музичного мистецтва та музичної педагогіки .....	160
<b>Лебеденко Андрій.</b> Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до педагогічної діяльності: досвід Музичної академії ім. Гражини та Кейстута Бацевичів у Лодзі .....	162
<b>Лі Сін.</b> Інтернаціоналізація професійної підготовки майбутніх співаків: між глобальним виміром і локальною ідентичністю .....	165
<b>Нечипоренко Анна.</b> Змістові засади професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США .....	167
<b>Українець Іван.</b> Професійна підготовка фахівців до управлінської діяльності в закладах культури і мистецтв: досвід закладів вищої освіти Італії та Іспанії.....	170
<b>У Юйбін.</b> Цифрова творчість як основа професійної підготовки фахівців аудіовізуального мистецтва.....	173
<b>Хуан Панькан.</b> Значення мистецької освіти для формування творчого саморозвитку учнів.....	175
<b>Чжан Юйцзя.</b> Розроблення моделі формування естетичного смаку школярів засобами цифрових технологій: огляд наукових джерел.....	176
<b>Чжан Ліпін.</b> Інновації в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва в країнах Європейського Союзу.....	178
<b>Чжен Лінь.</b> Мотиваційно-потребовий компонент виконавсько-інтерпретаційних навичок молодших школярів .....	179
<b>Ян Сісі.</b> Соматичний підхід як теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки магістра хореографії.....	182
<b>Яо Мінцун.</b> Професійна підготовка майбутніх магістрів музики в контексті міждисциплінарних моделей у країнах ес та світу: огляд наукових досліджень .....	184

Освіта для ХХІ століття: виклики, проблеми, перспективи

---

Наукове видання

Матеріали VII Міжнародної  
науково-практичної конференції

ОСВІТА ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:  
ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ  
(26 грудня 2025 року)

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2026 р.

Свідоцтво ДК No 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск *О. Ю. Кудріна*  
Комп'ютерна верстка *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 02.02.2026.  
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.  
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 14,76  
Тираж 300 пр. Вид. No 208.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка